البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء تصنيف بنترتش

إعداد

د. علي محمد زكري

قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة نجران

ملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لنموذج بنترتش لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام ، وكذلك الكشف عن مستوى التعلم المنضم ذاتياً ، بالإضافة إلى معرفة أثر التفاعلات الثنائية بين النوع والتخصص العلمي على درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبت جامعة الإمام . وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٢) طالب وطالبة ، (١٦٨) ذكور ، (١٩٤) إناث . ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتياً من تصميم بنترتش . وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحث عدة اساليب الاحصائي(المتوسطات– الانحرافات المعيارية –تحليل التباين – التحليل العاملي) . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- تشبع العوامل الخمسة (استراتيجيات ما وراء المعرفة – الاستراتيجيات المعرفية - استراتيجيات إدارة المصادر) جميعاً على عامل واحد .
- وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين (الذكور والإناث) من الطلاب والطالبات في التعلم المنظم ذاتياً في اتجاه الإناث وذلك في بعدى الاستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات إدارة المصادر والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً ، على حين لا توجد فروق دالة احصائياً في بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة .
- وجود فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية (علمي– أدبى) في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر لصالحالتخصصاتالعلمية، على حين لا توجد فروق في بعد توظيف الاستراتيجيات المعرفية الكلمات المفتاحية :التعلم المنظم ذاتياً – استراتيجيات ما وراء المعرفة – استراتيجيات إدارة المصادر – استراتيجيات المعرفية

Abstract

The purpose of this study was to identify the nature of factor structure for self- regulating learning in light of Pintrich model and levels of self- regulating learningin students (females and males) . In addition to identify the affect the tow – ways interaction between the

gender and scientific specialization on the degree of self- regulating learning among students (females and males) in Imam university .The sample of the study consisted of (362) students (168 males) and (194 females) selected from the Imam university . To collect the data , the self- regulating learning scale was applied . To investigate the hypothesis of thestudy , The means , standard deviation , analysis of variance and factor analysis were applied . The major findings of the study may be summarized as follows:

1- The three variables (cognitive strategies ,meta cognition strategies and strategies for managing resources) are sufficient on one factor .
2- There are the statistically significant differences between males and females in the degree of two variables (cognitive strategies and strategies for managing resources) in favor of females . Whereas there are not the statistically significant differences between males and females in the degree of met cognition strategies .
3- There are the statistically significant differences according to scientific specialization (literary and scientific specializations) in the degree of two variables metacognition strategies andstrategies for managing resources) in faror of and scientific specializations whereas there are the statistically significant differences in cognitive strategies .

Keywords :self- regulating learning - metacognition strategies - strategies for managing resources - cognitive strategies .

مقدمة :

يعد التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى نحو أفضل، فهو وسيلة لإحداث نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة، والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، ويهدف إلى الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة والتي تؤثر على عملية التعلم والتي منها: متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية والطرق المستخدمة في التدريس وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

ويدعم التعلم المنظم ذاتياً النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم

،حيث تجمعها علاقات تبادلية من حيث التأثير والتأثر، كما يؤكد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناءً على النواتج التي يتم تحقيقها ، ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم ، كما تتكامل في بنية التعلم المنظم ذاتياً المكونات المعرفية والدافعية والاجتماعية والسلوكية للتعلم ، ومن هنا تباينت المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لدرجة التركيز على هذه المكونات، ولكنها أكدت جميعاً على دور المتعلم في ضبط وتنظيم هذه المكونات حتى يتحقق الهدف من التعلم (Bell,2006).

فقد أشار زيمرمان (Zimmerman,1989:329) إلى أن التنظيم الذاتي Self- Regulation يعني تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات معينة، في الغالب تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء إدراك فعالية الذات، فالتعلم المنظم ذاتياً يتشكل حينما يستطيع المتعلمون تنظيم بيئتهم وسلوكهم استراتيجياً، ويعرف التعلم المنظم ذاتياً على أنه العمليات التي ينشط بها المتعلمون ويشاركون معرفياً ووجدانياً وسلوكياً بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم ووجدانهم وسلوكهم في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة.

وأوضح زيمرمان (Zimmerman,2008) أن التنظيم الذاتي يتمثل في الأفكار التي يتم توليدها ذاتياً، وأيضاً المشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها بشكل منظم لتؤثر على عملية التعلم، والدافع إليها.

وذكر روهويت (Ruohotie,2002) أن عملية التنظيم وفقاً لهذا التعريف تختلف عن التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، والذي يركز على الجوانب المتعلقة بالمعرفة مثل اختيار الاستراتيجيات المعرفية، فعلى الرغم من أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التعلم؛ إلا أن التنظيم الذاتي يعتمد أيضاً على المعتقدات الذاتية والتفاعلات المؤثرة مثل: نقص الثقة، والمخاوف المتعلقة بالأداء المحدد.

بينما يرى ميهوب (٢٠٠٣) أن التنظيم الذاتي للتعلم هو العملية

البنائية النشطة التي تتمثل في قيام المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها ،إضافة إلى مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها، والتحكم فيها موجهين بأهدافهم، ومقيدين بالخصائص البيئية في السياق.

أما ميسيلدين (Misildine,2004) فيرى أن التعلم المنظم ذاتياً هو عبارة عن تفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية ويحدث عندما ينشط المتعلمون سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية.

وأوضح فرغل وعلي (٢٠٠٦) أن التعلم المنظم ذاتياً (SRL) Self Regulated Learning يعد أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة، إذ تساعد آليات التنظيم الذاتي المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، بل ستنعكس هذه الفعالية، وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة.

ويرى عبد المحسن (٢٠٠٨) أن التعلم المنظم ذاتياً هو آلية تنطلق من التركيز على بؤرة الذات في الشخصية كعميل يتأثر بعوامل تتفاعل معه مباشرة، ويؤثر فيها كالمدركات عن الكفاءة الذاتية والدافعية، ويحدث بالشكل الذي تتصل فيه الذات بالبناء المعرفي للمتعلم من خلال العمليات ما وراء المعرفية، ويظهر أثره في سلوك المتعلم الذي يصبح موجهاً ذاتياً مدفوعاً بالأهداف منظماً في طريقة تحقيقها، مقيداً بالمحيط البيئي.

إن بيئة التعلم المنظم ذاتياً أو محيط التعلم المنظم ذاتياً ليس محيطاً مادياً فحسب، بل هو محيط نفسي أيضاً يتضمن العديد من المتغيرات النفسية والتي تؤثر وتتأثر ببعضها داخل المحيط المادي للتعلم المنظم ذاتياً، ويظهر ذلك التفاعل في بوتقة التنظيم الذاتي للشخصية، والذي ينعكس بدوره على التعلم المنظم ذاتياً، فالحديث عن فعالية الذات، والدوافع الداخلية ،والإعزاءات السببية وتوجهات الأهداف لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض فبينها تفاعلات

مستمرة، وتظهر في ذات الشخصية لدى المتعلم، وتدعم وتنشط من خلال بيئة التعلم، ويتأثر نظام الذات Self System بهذا التفاعل فينعكس على تعلم الفرد الذاتي ، وتنظيمه لهذه المتغيرات.

وبقدر ما ينقص عنصر من عناصر بيئة التعلم المنظم ذاتياً، بقدر ما يظهر تدني في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم المنظم ذاتيا ليست له مكونات محددة وإنما هو يعمل في إطار متفاعل ما بين داخل الفرد ومحيط بيئة التعلم، وأن ما يقدم من أبعاد (محددات له) إنما هو من أجل الدراسة والقياس (عوض الله، وعبد المحسن،٢٠٠٩: ١٣٦).

وفي إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قام زيمرمان ومارتينزبونز (Zimmerman & Martinez – Pons,1988) بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي، وذلك في جو الفصل العادي، وليس في الظروف المعملية المضبوطة، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلاب المدارس الثانوية العامة حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، وقد وجدا أدلة على استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وفي ضوء ذلك عرف زيمرمان (Zimmerman,1995) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

أما بنتريتش (Pintrich,1989) فيقترح نموذجا ثلاثياً للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:

مكون توقعي Expectancy Component: ويشمل توقعات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم، ويتضمن إجابات الطلبة على سؤال "هل استطيع القيام بهذه المهمة؟" وقد أشارت الدراسات أن الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء المعرفة،

يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

مكون القيمة Value Component: ويشمل أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة واهتمامهم بها، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي التوجه الدافعي الذي يشتمل على أهداف الإتقان Goals of Mastery والتعلم، والتحدي، إضافة إلى اعتقاداتهم بأن المهمة ممتعة وهامة أكثر استخداماً للاستراتيجيات، وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.

مكون انفعالي Affective Component: ويشمل ردود أفعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة. وتتضمن الإجابة عن سؤال "ما شعوري تجاه هذه المهمة؟" ومن أبرزها قلق الاختبار. وقد أشار بنيامين ومكيشي ولين وهولينجر (Benjamin،McKeachie,Lin& Holinger,1981)إلى أنه على الرغم من أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يبذلون جهوداً، ويثابرون كغيرهم من الطلاب ذوي القلق المنخفض، إلا أنهم ظهروا متعلمين غير فعالين، وغير كفئين، ولا يستخدمون الاستراتيجيات الملائمة للتحصيل.

وفي ضوء ذلك التصنيف عرف بنتريتش (Pintrich,1999) التعلم المنظم ذاتياً بأنه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم.

في حين عرفه بمبنوتي (Bembenutty,2006) بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

أما زيمرمان (Zimmerman,1998) فقد قدم ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية Functional Relations بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، الأول ما وراء معرفي، وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتيا بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة

الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة. والثاني دافعي، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً. والثالث سلوكي، يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

وأشار بنتريتش وديجروت (Pintrich&DeGroot,1990) بعد مراجعتهما للعديد من الدراسات إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

أما بوردي (Purdie,1994) فقد قدم نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، تتمثل في: أولها وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning): ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping Records and Monitoring): وتتمثل في قدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها التسميع والحفظ (Rehearsing and Memorizing): ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance): ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة

التعليمية، أو أداء الواجبات.

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدفاً مهماً من أهداف التعلم، فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم يجب أن تعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، حيث أشار بيجز (Biggs,1985) إلى أن هذه المهارة تمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه.

وقد أثبتت الدراسات السابقة أن التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطا عضويا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985; Garcia, 1995; Blickle, 1996). كما أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي (Judd, 2005).

كما أوضحت الدراسات السابقة أهمية السيطرة الذاتية الأكاديمية Academic Self Control وتأثيرها في مخرجات العملية التعليمية، وتحديداً التحصيل الأكاديمي، فإذا كان الطالب لا يتمتع بالوعي الأكاديمي الذاتي، فإن أداءه سيكون عشوائياً (Blickle,1996).

كما أشار ثايد (Thiede,1999) إلى أن المراقبة الذاتية لدى الطلبة ارتبطت بالأداء على الاختبارات، وذلك من خلال العديد من التجارب التي أجريت في مواقف تعليمية.

وأجرى بنتريتش وديجروت (Pintrich&DeGroot,1990) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية Motivational Orientation والتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي لدى (١٧٣) طالباً من طلاب الصف السابع في ثمان شعب للعلوم، وسبعة شعب للغة الإنجليزية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج

تحليل الانحدار أن التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وقلق الاختبار قد عملت باعتبارها متنبئات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، في حين لم يكن للقيمة الداخلية أي تأثير مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرى حسن (١٩٩٥) دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي على كلا الجنسين، من الصف الثاني الإعدادي في مدينة الزقازيق بمصر، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وأظهرت أيضاً أن الإناث كن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين.

وقام إبراهيم (١٩٩٦) بدراسة من أهدافها الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة المنوفية بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في المواد الثلاث (-٠,٤، ٠,١٦، ٠,١٤) على التوالي، كما أظهرت على مستوى الأبعاد أن قيم معاملات الارتباط بين مكون فعالية الذات وبين التحصيل في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية كان (٠,١٩،٠,٢٢) على التوالي، كذلك أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً، وفي أبعاد التعلم المنظم ذاتياً التالية: المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات.

وللكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم، وكل من التحصيل

الأكاديمي والكفاءة الذاتية، أجرى شنك وإرتمر (Schunk & Ertmer,1999) دراسة على عينة تكونت من (٤٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتياً وبين كل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدف عبد الحميد (١٩٩٩) من خلال دراسته التعرف إلى تأثير مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى.

وأجرى ردادي (٢٠٠٢) دراسة كان من أهدافها تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (٢٣٩) طالبا وطالبة من الصف الثالث المتوسط، وطلبة الثالث الثانوي في مدرسة منارات المدينة المنورة، وقد بينت النتائج أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تفوقت الإناث على الذكور في مكون قلق الاختبار، كما تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية، وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفي دراسة أجراها سوي -كو (Sui-Chu,2004) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (١٥) عاماً من هونج كونج، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل

الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

كما أجرت نوتا وسوريسي وزيمرمان (Nota,Soresi & Zimmerman, 2004) دراسة أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية، تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الايطالية، والرياضيات، والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، وكذلك تتنبأ بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة، وبدرجات في الماجستير.

وأجرى جود دراسة (Judd,2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٦١) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحث (١٣) طالباً من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و(١٥) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناءً على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملاً، أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيًاً، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

وهدفت دراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides& Philippou,2005) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالباً وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، أظهرت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المنبآت

بالتحصيل الأكاديمي، تلاه مكون قيمة المهمة، في حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي.

وأجرى أندرتون (Anderton,2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي قبل الخدمة الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وهدفت دراسة بمبنيوتي (Bembenutty,2006) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس بوردي Purdie وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت من (١٤٧) طالباً وطالبة في الجامعة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة.

وأجرى كلاسن وكراوكك وراجاني (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007) دراسة من جزأين، هدف الجزء الثاني منها إلى الكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك على عينة تكونت من (١٩٥) طالب بكالوريوس في كندا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وفي دراسة أجراها أحمد (٢٠٠٧) على عينة تكونت من (١٢٨) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين

التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (٠,٧٦)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٦٣)، ومع بعد التسميع والحفظ (٠,٥٥)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٤٤). كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها هودجز وستاكبول -هودجز وكوكس (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008) ، للكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٧٠) طالباً، أظهرت النتائج أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم يكن للتعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرى بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama , 2008) دراسة تجريبية على (١٥٧) طالباً وطالبة من جامعة هاواي، منهم (٧٩) طالباً وطالبة مجموعة تجريبية، و(٧٨) طالباً وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم المنظم ذاتياً كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.

وفي دراسة أجراها هونج وبنج ورويل (Hong,Peng&Rowell,2009) للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة وقيمة الدافعية والجهد والإصرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس

الطالب، أو مستوى تحصيله الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و(٤٠٧) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة متروبوليتان Metroplitan في الصين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في حين كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

وفي دراسة أجراها الدباس (٢٠١٠) هدفت إلى تعرف الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبة الصف الأول الثانوي في تخصصات علمية وأدبية. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، و (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة البلقاء. تم بناء أداة لقياس ست من مهارات التعلم المنظم ذاتياً. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة السنة الجامعية الأولى أكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر والخرائط المفاهيمية والتنظيم من طلبة الصف الأول الثانوي، وأن طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات الذاتية والتنظيم من طلبة التخصصات الأدبية، كما أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداماً للاستراتيجيات الست من الذكور.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها أظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Ertmer, 1999; Sui-Chu, 2004; Nota et al., 2004; Judd, 2005; Anderton, 2006; Bembenutty, 2006;

Klassen et al., 2007; Bail et al., 2008; ، حسن، (١٩٩٥)، وأحمد(٢٠٠٧) ، في حين أظهرت دراسة إبراهيم (١٩٩٦) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، أما دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) فقد كشفت بعض نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مكوني التعلم المنظم ذاتياً (الدافعية، والتذكر) وبين التحصيل الأكاديمي.

كذلك أظهرت نتائج دراسة زيمرمان ومارتنز -بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة بنتريتش وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أظهرت قدرة التنظيم الذاتي، ومكوني الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وعدم قدرة القيمة الداخلية على التنبؤ بالتحصيل.

ودراسة ردادي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

كذلك أشارت دراسة جود (Judd, 2005) إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005)التي كشفت عن قدرة مكوني الكفاءة الذاتية، ومكون المهمة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لا يتنبأ مكون توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة هودجز وآخرون (Hodges et al., 2008) التي أظهرت عدم قدرة التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي حين أظهرت نتائج دراسات (حسن، ١٩٩٥، إبراهيم، ١٩٩٦، عبدالحميد، ١٩٩٩) أن الإناث أكثر استخداماً من الذكور للتعلم المنظم ذاتياً على المقياس ككل، نجد أن دراسة ردادي (٢٠٠٢) أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، أما الإناث فيتفوقن في مكون القلق، إلا أن نتائج دراسة عبد الحميد(١٩٩٩) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً التالية: التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، وهو ما

أثبتته نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al.,2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

كذلك أظهرت نتائج دراسة دكوورث وسليجمان (Duckworth & Seligman ,2006) أن الإناث أكثر استخداماً من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتية في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة والعلوم. في حين أشارت دراسة كيسيكي وآخرون (Kesici et al.,2009) إلى أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المعرفية من الذكور في أبعاد التذكر والتحليل والتفسير، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التلخيص، والإعادة.

كما بينت دراسة ديميريل وكوزكن (Demirel & Coskun,2010) أن الإناث أكثر تعلماً موجهاً ذاتياً من الذكور. وكذلك دراسة أكار وأكتامس (Acar & Aktamis,2010) التي أظهرت أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، واستراتيجيات الدافعية، وأن الذكور أقل وعياً باستخدام استراتيجيات الدافعية.

كما أشارت نتائج دراسة فاراجولاهي ومونيكيا (Farajollahi& Moenikia,2010) أن التعلم المنظم ذاتياً عند الإناث أكثر منه عند الذكور. وقد أكد بنتريتش وزوشو (Pintrich & Zusho,2007)أن هذا الموضوع لم يحسم بعد، وأنه ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات.

مما سبق وفيما يتعلق بمتغير الجنس يلاحظ أيضا اختلاف النتائج في ضوء هذا المتغير، ففي حين أظهر بعضها تفوق الإناث على الذكور، نجد بعضها الآخر أظهر تفوق الذكور على الإناث، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا، مما يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة.

أما متغير المستوى الدراسي، فقد كانت الدراسات التي تناولت هذا المتغير محدودة عربياً وعالمياً كدراسات (عبد الحميد، ١٩٩٩، ردادي، ٢٠٠٢، Hong

et al., 2009) التي كشفت أنه كلما تقدم المستوى الدراسي للطلبة (الصف، أو السنة الدراسية في الجامعة) كان مستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم بمستوى أعلى، مما يجعل إمكانية اختباره في هذه الدراسة أمراً ضرورياً.

ونظراً لأهمية قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أعد براون وهولتزمان (Brown&Holtzman,1967) قائمة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تم تعريبها واستخدامها في الدراسات العربية مثل دراسة العجمي (٢٠٠٣)، كذلك أعد آربور (Arbor,1989) في كلية التربية بجامعة متشيفان استبانة تضمنت استراتيجيات التعلم (الدافعية والعقلية وإدارة مصادر التعلم) والتي عربها للبيئة العربية باعباد ومرعي (١٩٩٦).

إن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياتها، وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وحول القدرة التنبؤية لهذه المكونات والاستراتيجيات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، واختلاف نتائجها تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ونقص الدراسات في البيئة السعودية– حسب علم الباحث - يسوغ وجود مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساساً للباحثين ينطلقون من خلاله إلى إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقته بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية. كما يمكن أن تساعد التربويين في تسليط الضوء على أهمية العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المختلفة، والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما تقدم يتبين أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الاستراتيجيات الضرورية للبحث والدراسة والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية والتي حظيت باهتمام الباحثين وإجراء الدراسات عليها في معظم دول العالم، والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك

الاستراتيجيات.

وبناءً عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء تصنيف بنترتش لدي طلاب وطالبات جامعة الإمام؟
٢. ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟
٣. ما تأثير التفاعلات الثنائية بين النوع والتخصص على درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

أهمية الدراسة:

تستند أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. ١ -أهمية موضوع الدراسة المتمثل في التعلم المنظم ذاتياً الذي يعد بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى نحو أفضل لإحداث نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة، والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، فعلى الرغم من أهمية الموضوع إلا أنه لم يحظ بالاهتمام البحثي الكافي في حدود علم الباحث، فهو مازال في حاجة إلى المزيد من الدراسة والتقصي.
٢. ٢ -تقدم الدراسة الحالية مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وهذا المقياس قد يفيد الباحثين والقائمين على العملية التعليمية والمهتمين بمجال القياس والتقويم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة.
٣. ٣ -أهمية نتائج الدراسة الحالية التي قد تكون ذات أهمية للجامعات والجهات المعنية بالتخطيط للتعليم العالي بما تقدمه من معلومات تتعلق بالمتغيرات المستهدفة للدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية :

١. التعرف على طبيعة البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء تصنيف بنترتش لدي طلاب وطالبات جامعة الإمام.

٢. الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.
٣. معرفة أثر التفاعلات الثنائية بين النوع والتخصص على درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

يعرف التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه العملية التي يضع من خلالها الطالب الجامعي أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، وذلك كما يظهر من خلال استجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بشرياً وزمنياً وجغرافياً على النحو التالي:

- **بشرياً**: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **زمنياً**: تحددت الدراسة الحالية بالمجال الزمني والفترة الزمنية اللازمة لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.
- **جغرافياً**: اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة الإمام – المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

التعلم المنظم ذاتياً:

تتناول الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتياً من خلال المحاور التالية:

أولاً: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

يشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وعواطفه وسلوكياته بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه حيث عرف

زيمرمان (Zimmerman,1989:329) التعلم المنظم ذاتياً بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم.

وعرفه بينتريش وآخرون (Pintrich&et al.,1994:139) بأنه "اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التالية: المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية".

إن التعلم المنظم ذاتياً عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتياً في عملية التعلم، ومن تلك الخصائص (Wotlers,1996: 40- 41) :

١. تحصيلهم المستويات المرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم، حيث يدرك المتعلمون المنظمون الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية.
٢. تحديدهم للأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف.
٣. مراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم.
٤. مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقاً لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.

وقد عرف شين (Shin,1997:17) التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.

إن التعلم المنظم ذاتياً نظام استجابة معقد يجعل الأفراد قادرين على فحص بيئاتهم وخبراتهم لصنع القرار المناسب لعملية التعلم الحكم عليه مراجعة خططهم إذا لزم الأمر، فالتعلم المنظم ذاتياً يتمثل في الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها مثل

صنع الأهداف والتركيز في الاستراتيجية والمراقبة الذاتية (2 : DeLaPaz،1999).

وعرفه بينتريش (Pintrich,2000:453) بأنه "عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية".

ويشير روهوتي (Ruohotie,2002:37) إلى التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.

وأوضح شين (Chen,2002:11) أن التعلم المنظم ذاتياً هو عملية يقوم فيها المتعلم بتحويل قدراته الخاصة إلى مهارات أكاديمية، ويتطلب التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة التعلم من خلال استخدام الأهداف فوق المعرفية، وإدارة الوقت، والتنظيم الاجتماعي، لتحسين نتاجات التعلم.

ويشير ميهوب(٢٠٠٣: ٢٩) إلى أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي استراتيجيون فهم يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويفهمون آثارها، ويمتلكون رصيداً منها من خلال التخطيط والمراقبة التي تفعل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

وأشار مسلدين (Missildine,2004:11) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتياً، وكذلك بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمين لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

كما عرفه كل من بيرجن ورايلي وترنور (Bergin,Reilly& Traynor,

(2005:85 بأنه: "الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلم الأكاديمي الخاص بهم".

في حين يعرفه بمبينوتي(Bembenutty,2006:3) بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

وأوضح مكورتر (McWhorter,2008:5) أنه "المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلبة دافعية للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم".

وعرف زيمرمان (Zimmerman,2008:166) التعلم المنظم ذاتياً " بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة– وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف ، واستعراض واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن القول إنها تركز على مجموعة من الأمور:

١. تحكم المتعلم ذاتياً في عملية التعلم.
٢. استخدام العديد من الاستراتيجيات (لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية).
٣. التفاعل في أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم، والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية في التعلم وبين التأثيرات السلوكية، والتي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.
٤. وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه العملية التي يضع من خلالها الطالب الجامعي أهدافاً، ويراقب

تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، وذلك كما يظهر من خلال استجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتياً على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، حيث يرى جول (Jule,2004:211) أن السؤال الذي يطرحه المتعلم "لماذا أتعلم ؟" يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم "، وإذا كان التعلم المنظم ذاتياً يعرف بأنه "العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة"، فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد:

جدول (١)

أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات -تفاعل الذات - الحكم على الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

يتضح من الجدول (١) أن التعلم المنظم ذاتيا ينقسم إلى أعمدة

وصفوف، فإذ ا تم تناوله من جانب الأعمدة نجد أنه : في العمود الأول "مواضع التعلم " أو الأسئلة التعليمية، وتتناول الأسئلة التي يطرحها المتعلمون حول عملية التعلم، أما العمود الثاني فيشتمل على ما يشير إليه العمود الأول من تفسير لما تشير إليه الأسئلة من علاقات، أما العمود الأخير فيشمل جوانب متعددة من العمليات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً مثل : ملاحظة الذات والحكم على الذات، والكفاءة الذاتية، والأهداف الذاتية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم (Jule,2004: 221)

وإذا دققنا النظر في الجدول السابق نجد أن صفوفه تمثل أبعاد التعلم المنظم ذاتياً الستة، ويمكن تناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل كالتالي:

- البعد الأول:

يتعلق بالسؤال "لماذا؟" ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتياً، فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتياً لابد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفعالية (Zimmerman& Martinez- pons, 1988, 285).

- البعد الثاني:

ويتعلق بالسؤال "كيف"؟ ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي، ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين الاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة وتحديد الاستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة، والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

وأشار زيمرمان (Zimmerman,1998:74) أن المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتياً يتميزون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام، حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة، أدوا المهام بصورة أوتوماتيكية دون التخطيط المسبق لها.

- البعد الثالث:

ويتعلق بالسؤال "متى"؟ ويشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم، ويتميز الأفراد ذوو التنظيم

الذاتي بفعالية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتياً (Zimmerman& Risemberg, 1997: 109)

- البعد الرابع:

ويشير إلى التساؤل "ماذا؟" وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتياً، فلكي يصبح الفرد منظماً ذاتياً لا بد أن يكون قادراً على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات.

- البعد الخامس:

ويتعلق بالسؤال أين؟ ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواءً فيما يتعلق بمكان التعلم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب: الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم غالباً ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها (Zimmerman & Risemberg, 1997, 110)

- البعد السادس:

ويتعلق بالتساؤل "مع من؟ " ويشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً، وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتياً فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، كما أنهم واعون تماماً للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواءً من الأقران، أو المعلمين، وذلك على النقيض تماماً من غيرهم غير المنظمين ذاتياً والذين يبدون تردداً كبيراً عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من

نظرة الآخرين لهم (Zimmerman,1998: 75).

وأوضح زيمرمان (Zimmerman,1990) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن عدداً من المكونات المتفاعلة، التي تشتمل على معرفة المفاهيم المهمة، ومعرفة كيفية التعامل مع المهام الصعبة، ومعرفة متى وكيف تستخدم الأنماط المختلفة من المعرفة الإجرائية والمعتقدات الدافعية.

فالتعلم المنظم ذاتياً ينظر إلى الاكتساب كعملية آلية قابلة للتحكم فيها، كما أنه يتحمل مسؤولية مخرجات التعلم.

في حين صنفه كل من بيرجن ورايلي وترنور (Bergin, Reilly & Traynor,2005) إلى مجالين رئيسيين، هما: الدافعية واستراتيجيات التعلم، واللذان يشار إليهما أحياناً باسم الإرادة والمهارة للطالب.

أما كليري (Cleary, 2006) فيقسم مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاثة أقسام:

١. إدارة بيئة التعلم والسلوك (Managing Learning Environment and Behavior) ، ويتمثل في ترتيب الطلبة والبيئة المادية والمواد الدراسية؛ لتعزيز التعلم وكذلك سلوكهم من خلال استخدام إدارة الوقت وتخطيط الاستراتيجيات.
٢. البحث ومعلومات التعلم (Seeking and Learning Information)، ويتمثل في تعامل الطلبة بشكل مباشر وأكثر واقعية مع المعلومات العلمية. وبشكل أكثر تحديداً، يعمل على تقييم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتحديد موقع ما، أو الحصول على معلومات من الآخرين، والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم.
٣. السلوك التنظيمي غير التكيفي (Maladaptive Regulatory Behavior)، ويتمثل هذا العامل في قياس استخدام سلوكيات تنظيمية فعالة، في حين أن البنود الأخرى كانت تعبيراً عن مهارات الإدارة الذاتية غير القادرة على التأقلم.

ثالثاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تشير العديد من الأبحاث التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً إلى وجود ارتباط قوي بين تنظيم الطلاب الذاتي لسلوكهم الأكاديمي، وخاصة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحصيلهم الأكاديمي.

ويرى بينتريتش وديجروت (Pintrich&Degroot,1990:33-40) أن الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتياً فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضاً تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية، ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما ذكرها بنترتش وديجروت كما يلي:

١ -الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy :

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

٢ -تنظيم الذات self – regulation :

وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

رابعاً: أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين نسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، كما أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية

وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه (كامل، ٢٠٠٣: ٢٦٧)

ويشير مسلدين (Missildine,2004:14) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئة بما ينشط المتعلمين معرفياً ودافعياً وسلوكياً داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

وفي الإطار نفسه يشير جول (Jule,2004:235) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطالب بتحديد أهدافه ويختار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذ هذه الاستراتيجيات ويراقب مدى تقدمها نحو تحقيق تلك الأهداف.

ويعمل التعلم المنظم ذاتياً على تحسين استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما يوفر للمعلمين منحى تدريسياً مرناً يعمل على تلبية احتياجات الطلبة، وقد ثبت أن التعلم المنظم ذاتياً فعال في تعليم محتوى مهارات ما وراء المعرفة ذات الصلة للطلبة عبر مجموعة متنوعة من المجالات بما في ذلك الرياضيات والقراءة والكتابة (Graham & Harris, 2003: 326) .

ويعد تطوير التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة سمة مرغوبة؛ لأنها تتقدم خلال مستويات المرحلة الابتدائية. ومثلما هو متوقع يتطور الطلبة خلال تعلمهم، فينبغي على المعلمين تعزيز التنمية لتعلمهم من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المختلفة.

فقد أشار ألبرت (Albert,2003) إلى أنه ينبغي على المعلمين مساعدة الطلبة على الاعتراف بإنجازاتهم الخاصة، وعدم انتظار موافقة الآخرين. ويجب عليهم النظر في داخلهم للحصول على الموافقة على الذات. هذه الثقة تساعد

الطلبة على التعلم المنظم ذاتياً، وتكون قادرة على أن يكمل الطلبة مهماتهم في الوقت المحدد.

وللتعلم المنظم ذاتياً العديد من الفوائد الأكاديمية، حيث أثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتياً هم أكثر نجاحاً من أولئك الطلبة غير المنظمين ذاتياً فالطلبة الذين يطبقون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يكون التغيير والنجاح لديهم أسهل؛ ولذلك فإنهم يستخدمون هذه الاستراتيجيات لتحقيق أهدافهم، وبالتالي سوف يحملون مجموعة من الصفات، فهم يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بوعي لتحقيق النجاح، ويخططون، ويراقبون، ويوجهون جهودهم العقلية، ويستخدمون معتقدات وعواطف لتعزيز تحصيلهم، ويديرون وقتهم وجهدهم، ويختارون بيئات العمل المناسبة، ويبادرون للمشاركة في المهام الأكاديمية والتخطيط، ويضعون استراتيجية خاصة للحفاظ على الجهد، والتركيز، والدافعية، وبالإضافة إلى ذلك، فإن التعلم المنظم ذاتياً يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالنشاط العقلي خلال التعليم، ومعرفة المزيد، وكسب درجات أعلى في الاختبارات لاستكمال دراستهم (Montalvo & Torres, 2004; Schloemer & Brenan, 2006).

كما أن التعلم المنظم ذاتياً يختلف بين الطلبة باختلاف جنسهم؛ حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود فروق في مستويات التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث مثل دراسة كل من (Neber, 2001), (Neber & Schommer, 2002) Jing, Bang-Xiang &Schofield, 2008), (Eilam, Zeidner &Aharon, 2009)

وقد تبين أن العديد من عمليات التعلم المنظم ذاتياً (على سبيل المثال، الكفاءة الذاتية) هي أهم المحددات المسببة لدوافع الطلبة ونجاحهم في المدرسة (Pintrich&Schunk,2002). كما أن الدمج بين أنشطة التعلم المنظم ذاتياً، ودورات العمل، والتركيز على الملاحظات هي ممارسات توفر الدعم للتعلم المنظم ذاتياً (Jantz,2010).

خامساً: التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش:

تعتمد الدراسة الحالية على نموذج بينتريش (٢٠٠٠) في وصف التعلم المنظم ذاتياً؛ ولذلك كان من المفيد توضيح التعلم المنظم ذاتياً وفق هذا النموذج. وقد استعرض الباحث الجهود النظرية التي ارتكز عليها هذا النموذج عند عرضه للنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا.

وفي هذا الجزء سوف يستعرض الباحث جهود بينتريش الذى يعد من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتياً وذلك من خلال عرضه لأهم إسهاماته المتعددة في التعلم المنظم ذاتياً والتي يمكن أن تدعم الدراسة الحالية وذلك من خلال توضيح لنموذجه الأول (١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٤) والذي حدد من خلاله مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ونموذجه الثاني (٢٠٠٠) والذي يفهم منه أنه نموذج عام للتعلم المنظم ذاتياً حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم، وكذلك الحالات الرئيسة التي يتم فيها هذا التنظيم، وكذلك سوف يتناول هذا الجزء استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وقبل ذلك سوف يعرض الباحث للافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتياً على النحو التالي :

الافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتياً:

على الرغم من أنَّ هناك العديد من النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، إلا أنَّ هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج هي:

<u>الافتراض المشترك الأول:</u>

يطلق عليه افتراض البناء النشط Active Construction Assumption والذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أنَّ كل النماذج تجعل المتعلمون مشاركون بنائيون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية)، وهذا يعني أنَّ المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، والآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونوا بنائيين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في

التعلم.

الافتراض الثاني:

يسمى افتراض احتمال التحكم The potential for control assumption ، حيث تفترض كل النماذج أنَّ المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضاً بعض خصائص بيئتهم. وهذا الافتراض لا يعنى أنَّ الأفراد سوف يراقبوا أو " يمكنهم مراقبة " والتحكم في معرفتهم، ودافعتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن هو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إنَّ كل النماذج تعترف أنَّ هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

الافتراض الثالث:

ويسمى بافتراض الهدف، أو المعيار أو المحك The goal, criterion , or Standard assumption

إنَّ كل نماذج التنظيم الذاتي تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير، إنَّ هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المنزل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف– المحك – المعيار) فإنَّ الترموستات يراقب درجة حرارة المنزل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أنَّ الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدا هم، وبعد ذلك يكيفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

الافتراض الرابع العام:

في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أنَّ أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموغرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر (Wolters & et al. , 2003 ; Pintrich , 2004) .

إسهامات بول بينتريش في التعلم المنظم ذاتياً:

يعد "النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي" هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه في ١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٤ في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً (Pintrich & De Groot ,1990 ; Pintrich, et al., 1994)

وتتضمن المكونات المعرفية: المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما: المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية)، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثِّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم (Pintrich & De Groot ,1990) ويفترض هذا النموذج كما ورد في حسن (١٩٩٩)، والمهدي (٢٠١٠: ٣٨) أنَّ التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي:

١. الاستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).
٢. استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).
٣. استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت الدراسة، وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي).

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاثة مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً مهماً في دافعية المتعلم وهي:

١ -مكون القيمة Value-Component:

ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، ومن أهم مكوناته التوقع بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

أ -التوجه الداخلي للهدف:

يشير إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف أو توجهات الطالب للمقرر الدراسي، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: التحدي وحب الاستطلاع، والتفوق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أنَّ مشاركة الطالب في المهمة الأكاديمية هي غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

ب -التوجه الخارجي للهدف:

يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعاً في التوجه الخارجي

للهدف فاندماجه في مهمة التعلم وسيلة في حد ذاته، ويكون الاهتمام الأساسي للطالب مرتبطا بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي: أن توجه الهدف (داخلي/ خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة، أي يتعلق بالسؤال لماذا أفعل هذا؟

ج -قيمة المهمة:

تتعلق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي: تتعلق بالسؤال التالي: ماذا أعتقد في هذه المهمة ؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي: أنَّ قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

٢ -مكون التوقع: Expectancy-Component

ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية، حيث تتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ وتتكون من: ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء.

أ -ضبط معتقدات التعلم:

ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأنَّ مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج ايجابية، وأنَّ هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأنَّ اختلاف جهودهم للدراسة يؤدي إلى اختلاف في تعلمهم، فإذا شعر الطالب بأنه يمكنه ضبط أدائه الأكاديمي فإنه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقه ليجعل التغيرات مرغوبة.

ب) فعالية الذات في التعلم والأداء:

وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكاماً عن مقدرة الفرد على إنجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

٣) المكون الوجداني Affect-Component:

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة، وهذا المكون هو: قلق الاختبار.

ويفترض أنَّ هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الاختيار (اختيار القيام بعمل ما دون آخر)، ومستوى المشاركة، أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)، ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات(Pintrich , et al.,1994)

فروض الدراسة:

١. تنتظم العوامل المشاهدة الثلاثة (استراتيجيات ما وراء المعرفة – الاستراتيجيات المعرفة – استراتيجيات إدارة المصادر) لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام على عامل عام واحد وفقا للتعلم المنظم ذاتياً لبنترتش.
٢. مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.
٣. يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة الجنس (الذكور والإناث) والتخصص (علمي وأدبي) على الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمد على مسارين هما: الأول نظري، والثاني ميداني. فقد استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، وتم الاطلاع على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة المتوافرة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، أما المسار الميداني فاستخدم فيه مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على تحليله إحصائياً للوصول إلى

إجابات تتعلق بأسئلة الدراسة وفروضها.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٣٦٢) طالباً وطالبة، (١٦٨) طالباً، و (١٩٤) طالبة والجدول التالي يمثل أعداد هؤلاء الطلبة والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين على الجنسين.

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
القسم	السنة التحضيرية	٤٧	١٣٪
	إدارة عامة	٣٩	١٠,٨٪
	إدارة أعمال	١٢٢	٣٣,٧٪
	اقتصاد	٢٦	٧,٢٪
	أصول الدين	٢١	٥,٨٪
	الدعوة	٤٦	١٢,٧٪
	الشريعة	٦١	١٦,٩٪
الجنس	ذكر	١٦٨	٤٦,٤٪
	أنثى	١٩٤	٥٣,٦٪
المجموع		٣٦٢	١٠٠٪

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد بنترتش وآخرين (Pintrich&et al.,1991)

أولا: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً عن طريق الاتساق الداخلي، وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس،

وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٩٨ ❖❖	١١	٠,٤٩١ ❖❖	٢١	٠,٤٧٥ ❖❖	٣١	٠,٦٤٨ ❖❖	٤١	٠,٤٢٧ ❖❖
٢	٠,٣٩٩ ❖❖	١٢	٠,٤٩٦ ❖❖	٢٢	٠,٥٢٦ ❖❖	٣٢	٠,٥٥٩ ❖❖	٤٢	٠,٥٣٦ ❖❖
٣	٠,٣٩٦ ❖❖	١٣	٠,٤٧٧ ❖❖	٢٣	٠,٥٦٩ ❖❖	٣٣	٠,٤٥٥ ❖❖	٤٣	٠,٦٨١ ❖❖
٤	٠,٤٦٩ ❖❖	١٤	٠,٥٢٨ ❖❖	٢٤	٠,٦١٦ ❖❖	٣٤	٠,٦٤٨ ❖❖	٤٤	٠,٣٩١ ❖❖
٥	٠,٣٨٩ ❖❖	١٥	٠,٤٢٦ ❖❖	٢٥	٠,٥٢٩ ❖❖	٣٥	٠,٥٩٧ ❖❖	٤٥	٠,٥٨٤ ❖❖
٦	٠,٥٣٧ ❖❖	١٦	٠,٤٨٩ ❖❖	٢٦	٠,٤٩١ ❖❖	٣٦	٠,٤٨٩ ❖❖	٤٦	٠,٥٤٤ ❖❖
٧	٠,٤٩٤ ❖❖	١٧	٠,٤٨٠ ❖❖	٢٧	٠,٥٤٦ ❖❖	٣٧	٠,٦٨٧ ❖❖	٤٧	٠,٣٨٧ ❖❖
٨	٠,٤٤٧ ❖❖	١٨	٠,٤٥٩ ❖❖	٢٨	٠,٣٩٠ ❖❖	٣٨	٠,٥٤٥ ❖❖	٤٨	٠,٥٠٤ ❖❖
٩	٠,٤٤٨ ❖❖	١٩	٠,٤٣٩ ❖❖	٢٩	٠,٤٤٩ ❖❖	٣٩	٠,٦١٠ ❖❖		
١٠	٠,٥٤٧ ❖❖	٢٠	٠,٣٩٨ ❖❖	٣٠	٠,٤٧٩ ❖❖	٤٠	٠,٦٤٠ ❖❖		

(❖❖) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٣) أن جميع بنود المقياس لها ارتباط دال إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس مما يعني أن بنود المقياس اتسقت مع الدرجة الكلية للمقياس وهو ما يعني أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس:

اعتمد الباحث على طريقتين لحساب ثبات المقياس:

أ -ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحث بإجراء تجربة الثبات النصفي على عينة التقنين السابقة وقد كان معامل الثبات النصفي قبل التصحيح ٠,٨٦٩ وقد قام الباحث بتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وقد حصل الباحث علي معامل قدره ٠,٩٣٠ وهو معامل مرتفع لثبات المقياس.

ب -ثبات ألفا:

قام الباحث بإجراء ثبات الفا على المقياس وكانت قيمة الفا ٠,٩٢٠ وهو معامل عالي للثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولاً: مناقشة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على " **تنتظم العوامل المشاهدة الثلاثة (استراتيجيات ما وراء المعرفة – الاستراتيجيات المعرفة – استراتيجيات إدارة المصادر) لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام على عامل عام واحد وفقا للتعلم المنظم ذاتياً لبنترتش** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لـ درجات الطلاب في الأبعاد الثلاثة بالبرنامج الإحصائي SPSS وكانت النتائج كما يلي:

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للأبعاد الثلاثة عن تشبعها جميعاً على عامل عام واحد وجاءت النتائج علي النحو التالي:

جدول (٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	استراتيجيات ما وراء المعرفة	الاستراتيجيات المعرفية	استراتيجيات إدارة المصادر
استراتيجيات ما وراء المعرفة			
الاستراتيجيات المعرفية	٠,٨٥٣ ❖❖		
استراتيجيات إدارة المصادر	٠,٩٤٢ **	٠,٨٠١ **	

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة

للتعلم المنظم ذاتياً انحصرت بين (٠,٨٠١، ٠,٩٤٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للأبعاد الثلاثة للتعلم المنظم ذاتياً

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	استراتيجيات ما وراء المعرفة	الاستراتيجيات المعرفية	استراتيجيات إدارة المصادر
الاشتراكيات	٠,٦٦٠	٠,٧٢٥	٠,٥٨٦
التشبعات	٠,٧٢٨	٠,٨٨٧	٠,٦٤١

يتضح من الجدول (٥) تشبع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً علي عامل عام واحد بجذر كامن (٥,٥٩٤)، ويفسر هذا العامل (٧٥,٢٣٥) من التباين الكلي.

أي إن التحليل العاملي الاستكشافي قدم دليلاً علي صدق البناء العاملي لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وأنها عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله الأبعاد الثلاثة.

كما يمكن القول بأن أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعمل إلى حد ما بصورة مستقلة وكلها تسهم في عامل عام واحد، وهذا تدعيم لتصنيف بنترتش للتعلم المنظم ذاتياً.

ثانياً: مناقشة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " **مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات المقياس وعن كل بعد من الأبعاد، وعلى المقياس بشكل عام كما هو

موضح بالجدول الآتي [١]:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة وعن كل بعد من أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً وعلى المقياس بشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	عند دراستي لهذا المقرر، أحدد المادة العلمية لكي تساعدني في تنظيم أفكاري.	٣,٨٠٧	١,٢٥٥	موافق غالباً
٢	عند قراءة هذا المقرر الدراسي، أضع أسئلة تساعدني في قراءته.	٣,٥٢٥	١,٢٩٨	موافق غالباً
٣	غالباً ما أضع أسئلة للأشياء التي أسمعها أو أقرأها في المقرر الدراسي لأقرر أيها مقنعة.	٢,٩٨١	١,٣٠١	موافق أحياناً
٤	أحاول أن أقوم بالعمل على مسئوليتي ودون مساعدة من أحد، حتى وإن وجدت مشكلة عند دراسة هذا المقرر الدراسي.	٣,٣٧٩	١,٤٨٢	موافق غالباً
٥	عند دراستي لهذا المقرر، فإنني اتصفح القراءات ومذكرات الفصل لأجد الأفكار الأكثر أهمية.	٤,٠٤١	١,١٤٤	موافق غالباً
٦	إذا كانت القراءات الخاصة بهذا المقرر الدراسي صعبة الفهم، فإنني أغير طريقتي في قراءة المادة.	٣,٦٣٨	١,١٢٠	موافق غالباً

[١] تم تقسيم المستويات إلى خمسة: غير موافق من ١: إلى أقل من ١,٨١، موافق إلى حد ما من ١,٨١: إلى أقل ٢,٦٢، موافق أحياناً من ٢,٦٢: إلى ٣,٤٣، موافق غالباً من ٣,٤٣ إلى أقل من ٤,٢٤، موافق دائماً من ٤,٢٤ إلى ٥.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	أسأل نفسي أسئلة للتأكد من أنني أفهم المادة العلمية لهذا المقرر الدراسي.	٣,٩٦١	١,١٦٧	موافق غالباً
٨	أحاول تغيير طريقة مذاكرتي لتتلاءم مع متطلبات هذا المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.	٣,٤٨٦	١,٢٤٨	موافق غالباً
٩	أحاول صنع أفكار من عندي مرتبطة بما أتعلمه في هذا المقرر الدراسي.	٣,٦٨٢	١,١٩٨	موافق غالباً
١٠	عندما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو خاتمة في هذا المقرر الدراسي، أحاول التفكير في بدائل ممكنة.	٢,٩١٧	١,٢٣٦	موافق أحياناً
١١	عند دراسة هذا المقرر الدراسي، أضع أهداف لنفسي لتوجيه أنشطتي في كل فترة دراسية.	٣,٥٣٠	١,٢٤١	موافق غالباً
البعد الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة.		٣,٦٢٩	١,٩٨١	موافق غالباً
١	عند دراسة هذا المقرر، أتدرب على قراءة المادة بنفسي أكثر وأكثر.	٣,٩٥٩	١,١٧٠	موافق غالباً
٢	أحاول أن أعمل مع الطلاب الآخرين في الفصل لإتمام واجبات هذا المقرر الدراسي.	٢,٨٠٧	١,٤٤٠	موافق غالباً
٣	عند دراسة هذا المقرر الدراسي، أحاول قراءة مذكرات الفصل وقراءات المقرر أكثر وأكثر مرة ثانية.	٣,٧٤٩	١,١٧٥	موافق غالباً
٤	أقوم بعمل خرائط، أشكال وجداول لكي تساعدني في تنظيم مادة هذا المقرر الدراسي.	٣,٥٢٨	١,٣٦٩	موافق غالباً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	عند دراسة هذا المقرر الدراسي، أحاول الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة معاً مثل المحاضرات، القراءات والمناقشات.	٣,٩٩٢	١,١٩٧	موافق غالباً
٦	قبل دراسة مادة مقرر جديد، أحاول أن أتصفحه لأرى كيف يكون منظماً.	٣,٨٥٤	١,٢٤٩	موافق غالباً
٧	أسأل المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.	٣,٢١٠	١,٣٢٧	موافق إلى حد ما
٨	أتذكر كلمات مفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة لهذا المقرر.	٣,٩٢٨	١,١٥٨	موافق غالباً
٩	إذا كان هذا المقرر الدراسي صعب، فإنني أدرس الأجزاء الصعبة أو أتنازل عنه.	٢,٤١٧	١,٣٩٣	موافق أحياناً
١٠	أحاول أن أفكر في موضوع محدد وأقرر ما المفروض أن أتعلمه منه فقط عند دراسة هذا المقرر الدراسي.	٣,٠١٤	١,٣٤٣	موافق أحياناً
١١	أحاول ربط الأفكار في هذا المقرر الدراسي بالأفكار في مقررات أخرى كلما أمكن ذلك.	٣,٤٧٥	١,٣٢٣	موافق غالباً
١٢	عندما أدرس هذا المقرر الدراسي، أراجع مذكرات الفصل وأعمل خطة عن المفاهيم المهمة.	٣,٤٢٥	١,٢٧٧	موافق أحياناً
١٣	عند قراءة هذا المقرر الدراسي، أحاول ربط المادة بما أعرفه.	٣,٩٨١	١,١٣٥	موافق غالباً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٤	عند دراستي لهذا المقرر الدراسي، أكتب ملخصات موجزة عن الأفكار الرئيسية من خلال القراءات ومذكراتي بالفصل.	٣,٧٨٧	١,٢٥١	موافق غالباً
١٥	أحاول فهم مادة هذا المقرر الدراسي بعمل روابط بين القراءة والمفاهيم من المحاضرات.	٣,٦٦٩	١,٢٤٠	موافق غالباً
١٦	أتأكد من أنني على صلة بالقراءات والواجبات الأسبوعية لهذا المقرر الدراسي.	٣,٣٥١	١,٣٧٧	موافق غالباً
١٧	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة لهذا المقرر الدراسي وأتذكرها.	٣,٧٧٩	١,٢٥٣	موافق غالباً
١٨	عند دراسة هذا المقرر الدراسي، أحاول تحديد أي المفاهيم التي لا يمكن فهمها بصورة جيدة.	٣,٨١٨	١,٠٩٩	موافق غالباً
١٩	أحاول تطبيق إفكار من قراءة هذا المقرر الدراسي في أنشطة مقرر دراسي آخر أثناء المحاضرة أو المناقشة	٣,١٩٦	١,٢٩٩	موافق أحياناً
البعد الثاني: الاستراتيجيات المعرفية		٣,٩٧٢	١,٣٧١	موافق غالباً
١	عند دراستي لهذا المقرر، غالباً أحاول شرح المادة العلمية لصديق أو فرد من عائلتي.	٢,٨٦٧	١,٢٠٠	موافق أحياناً
٢	عادة أدرس في مكان بحيث أستطيع التركيز على العمل الخاص بهذا المقرر الدراسي.	٤,١٨٢	١,١٠١	موافق غالباً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	أشعر غالباً بالكسل أو السأم عند دراسة هذا المقرر لدرجة أنني أتركه قبل أن أنتهي مما خططت له.	٢,٣٥٣	١,٢٣١	موافق أحياناً
٤	عندما أصبح مرتبك بخصوص شيء ما في هذا المقرر الدراسي، فإنني أعود إليه مرة ثانية لأحدده.	٤,١٩١	١,٠٣٣	موافق غالباً
٥	أستغل وقت المذاكرة جيداً لهذا المقرر.	٣,٩٧٠	١,٠٩٥	موافق غالباً
٦	أحاول أن أقرر إذا كان هناك تأييد جديد، عند عرض نظرية، تفسير أو خاتمة في الفصل أو في القراءات.	٣,٠٦٦	١,١٨٢	موافق أحياناً
٧	أعمل بجد للوصول لمستوى جيد في هذا الفصل حتى لو لم أحب ما أقوم به.	٤,٣٧٣	٠,٩٧٧	موافق دائماً
٨	عند دراسة هذا المقرر الدراسي، غالباً أحدد بعض الوقت لمناقشة مادة المقرر مع مجموعة من الطلاب بالفصل.	٢,٥٠٠	١,٣٤٤	موافق إلى حد ما
٩	أتعامل مع مادة هذا المقرر الدراسي على أنها نقطة بداية وأحاول أن أطور أفكاري تجاهها.	٣,٨٥٦	١,١٤٩	موافق غالباً
١٠	أجد صعوبة شديدة في الارتباط بجدول دراستي.	٢,٦٣٠	١,٢٨١	موافق أحياناً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١١	غالباً أقرأ هذا المقرر الدراسي ولكني لا أفهمه.	٢,١٣٣	١,١٥٣	موافق إلى حد ما
١٢	لدى مكان منظم مخصص للمذاكرة.	٣,٨١٥	١,٣٠٥	موافق غالباً
١٣	عندما لا أستطيع فهم مادة هذا المقرر الدراسي، أسئل طالب آخر في الفصل أو أعضاء من أسرتي لمساعدتي.	٣,٣٢٦	١,٣٤١	موافق أحياناً
١٤	أحاول الاستمرار في العمل حتى الانتهاء منه وإن كانت مادة المقرر كئيبة وغير شيقة.	٣,٩٧٨	١,١٩٣	موافق غالباً
١٥	أحاول التعرف على طلاب في الفصل أو أعضاء في الأسرة والذين يمكن طلب مساعدتهم إذا كان ذلك ضرورياً.	٣,٣٧٠	١,٣٦٥	موافق أحياناً
١٦	غالباً أجد أنني لا أقضي وقتاً كافياً في دراسة هذا المقرر الدراسي بسبب الأنشطة الأخرى.	٣,٣٩٨	١,٣٠٥	موافق أحياناً
١٧	عندما أرتبك في أخذ ملاحظات بالفصل، أتأكد من أنني استوعبتها فيما بعد.	٣,٤٠٣	١,١٨٨	موافق أحياناً
١٨	نادراً ما أجد وقت لمراجعة مذاكرتي وقراءاتي قبل الامتحان أو المشروع.	٢,٧٣٥	١,٣٩١	موافق أحياناً
البعد الثالث: استراتيجيات إدارة المصادر		٣,١٨٣	١,٠٢٣	موافق أحياناً
المقياس ككل		٣,٨٥٩	١,٦٥٩	موافق غالباً

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام لدى طلاب جامعة الإمام بلغ (٣,٨٥٩) درجة، وهو يمثل درجة موافق غالباً على المقياس ككل، وأن الانحراف المعياري بلغ (١,٦٥٩) للمقياس ككل.

وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد كان ترتيبها كالتالي: المرتبة الأولى بعد الاستراتيجيات المعرفية بمتوسط بلغ (٣,٩٧٢)، وجاء في المرتبة الثانية بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة بمتوسط بلغ (٣,٦٢٩)، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بعد استراتيجيات إدارة المصادر بمتوسط بلغ (٣,١٨٣).

وبالنسبة لعبارات البعد الأول "استراتيجيات ما وراء المعرفة" فقد جاءت متوسطاتها جميعاً بدرجة موافق غالباً ما عدا العبارتين (٣، ١٠) فقد جاءت متوسطاتها بدرجة موافق أحياناً.

أما بالنسبة لعبارات البعد الثاني "الاستراتيجيات المعرفية" فقد جاءت متوسطاتها بدرجة موافق غالباً ما عدا العبارات (٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٩).

أما عبارات البعد الثالث فقد جاءت متوسطاتها بدرجة موافق أحياناً العبارات (٢، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٤).

وبالتالي فإنه يمكن الإجابة عن التساؤل الثاني "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام ".

ثالثاً: مناقشة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على " **يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة الجنس (الذكور والإناث) والتخصص (علمي وأدبي) على الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ٢×٢ (٢ الجنس×٢ التخصص) لبيان أثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملي ٢×٢ (٢ الجنس×٢ التخصص) لبيان أثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوي الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة	الجنس (أ)	٢١٨,٤٠٩	١	٢١٨,٤٠٩	٣,٥٣١	غير دالة
	التخصص(ب)	٣٩٤,١٢٧	١	٣٩٤,١٢٧	٦,٩١٣	دالة عند ٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٢٠,٥٨٣	١	٢٠,٥٨٣	٠,٣٦١	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	.٢٠٤٠٩	٣٥٨	٥٧,٠٠٩		
	المجموع الكلي	٢١١٣٢,٠٠٣	٣٦١			
الاستراتيجيات المعرفية	الجنس(أ)	١٧٩٣,٥٥٤	١	١٧٩٣,٥٥٤	١٠,٦٦٠	دالة عند ٠,٠١
	التخصص(ب)	٦٥٢,٧٧٥	١	٦٥٢,٧٧٥	٣,١٨٠	غير دالة
	تفاعل أ× ب	٥٦,٨٨٨	١	٥٦,٨٨٨	٠,٣٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٦٠٢٣٥,٢٣٩	٣٥٨	١٦٨,٢٥٥		
	المجموع الكلي	٦١٣٨٣,٥٣٩	٣٦١			
استراتيجيات إدارة المصادر	الجنس (أ)	٤٧٧,١٤٢	١	٤٧٧,١٤٢	٦,٠٧١	دالة عند ٠,٠٥
	التخصص (ب)	٣١٢,٥٤٠	١	٣١٢,٥٤٠	٣,٩٧٦	دالة عند ٠,٠٥
	تفاعل أ× ب	٦٢,٤٣١	١	٦٢,٤٣١	٠,٧٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٨١٣٨,٢٢٢	٣٥٨	٧٨,٥٩٨		
	المجموع الكلي	٢٩١٨٥,٢٤٠	٣٦١			
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات	الجنس (أ)	٦٢٣٦,٦٧٨	١	٦٢٣٦,٦٧٨	٨,٦٤١	دالة عند ٠,٠١
	التخصص (ب)	٣٩٧٩,٢٠٠	١	٣٩٧٩,٢٠٠	٥,٥١٣	دالة عند ٠,٠٥

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوي الدلالة
التعلم المنظم ذاتياً	تفاعل أ× ب	٣٩٩,٢٢٥	١	٣٩٩,٢٢٥	٠,٥٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٥٨٣٧٦,٢٦٤	٣٥٨	٧٢١,٧٢١		
	المجموع الكلي	٢٧٠٩٨٨,٦٦٦	٣٦١			

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

أ -توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في التعلم المنظم ذاتياً.

ب -توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين طلاب التخصص الأدبي والعلمي في التعلم المنظم ذاتياً.

ج -لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس والتخصص على التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده المختلفة لدى طلاب جامعة الإمام.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

(أ)الفروق بين الطلاب والطالبات في التعلم المنظم ذاتياً:

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل الجنس (الذكور والإناث) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً في بعد الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، والدرجة الكلية، في حين لا توجد فروق بين الجنسين في بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨)

متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده المختلفة

أبعاد المقياس	الذكور		الإناث	
	م	ع	م	ع
الاستراتيجيات المعرفية	٦٤,٢٨٠	١٣,٨١٥	٦٩,٢٣٧	١٢,٢٧٩
استراتيجيات إدارة المصادر	٥٨,٧٠٢	٩,٤٩٩	٦١,٣٩٧	٨,٣٥٢
المقياس ككل	١٦٠,٩٥٨	٢٩,١٠٢	١٧٠,٤٢٣	٢٥,٠٨٩

يتضح من الجدول (٨) أن الفروق لصالح المتوسط الأعلى أي لصالح الإناث في بعدي الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.

وتعني هذه النتيجة أن الإناث أفضل من الذكور في توظيف الاستراتيجيات المعرفية، والتي تتمثل في (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).

كما تعني هذه النتيجة أن الإناث يتفوقن على الذكور في توظيف استراتيجيات إدارة المصادر، والتي تتضمن قدرة الطالبات على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلاً.

كذلك تعني هذه النتيجة أن الإناث يتفوقن على الذكور في توظيف العمليات العقلية ويشاركن معرفياً وسلوكياً ووجدانياً بحيث تساعدهن هذه المشاركة على ضبط تفكيرهن وسلوكهن ووجدانهن في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهن بطريقة منظمة، وبشكل أفضل من الذكور.

في حين لا توجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتعني هذه النتيجة أن هناك تشابهاً وتوافقاً بين الذكور والإناث

في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي.

واتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من حسن (١٩٩٥)، إبراهيم (١٩٩٦)، عبد الحميد (١٩٩٩)، وباتريك وريان وبنترتش (Patrick,Ryan&Pintrich,1999)،وباجراس (Pajrass,2002) التي أظهرت نتائجها أن الإناث أكثر استخداماً من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

واتفقت هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة دكوورث وسليجمان (Duckworth&Seligman,2006)التي توصلت إلى أن الإناث أكثر استخداماً من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام.

كذلك اتفقت مع نتائج دراسة كيسيكي وآخرون (Kesici et al.,2009) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المعرفية من الذكور في أبعاد التذكر والتحليل والتفسير.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ديميريل وكوزكن (Demirel&Coskun,2010) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر تعلماً موجهاً ذاتياً من الذكور.

وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة أكار وأكتامس (Acar&Aktamis,2010) التي أظهرت نتائجها أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، واستراتيجيات الدافعية، وأن الذكور أقل وعياً باستخدام استراتيجيات الدافعية.

و اتفقت مع نتائج دراسة فاراجولاهي ومونيكيا (Farajollahi&Moenikia,2010) التي توصلت إلى أن التعلم المنظم ذاتياً عند الإناث أفضل منه عند الذكور.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الحميد(١٩٩٩) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد

التعلم المنظم ذاتياً التالية: التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة.

كذلك اختلفت مع نتائج دراسة ردادي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، أما الإناث فيتفوقن في مكون القلق.

واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة هونج وآخرون Hong&et (al.,2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

ويمكن أن يعزى الاختلاف بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى أن البنات يعتبرن أنفسهن أفضل من الذكور في المواضيع الأدبية، ولذلك تميل الإناث إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهن أكثر من الذكور من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك يمكن أن تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى المعتقدات التي يحملها الذكور والإناث عن أنفسهم، فالفروق بين الذكور والإناث نواتج للتربية الأسرية والثقافة والتربية المجتمعية ووسائط الاتصال، فالأهل تكون توقعاتهم من الإناث أقل في مواضيع العلوم والرياضيات مما يحفز الإناث على إثبات ذواتهن عن طريق استخدام أفضل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كي يحصلن على النجاح والتفوق والتميز.

ب) الفروق بين التخصص الأدبي والعلمي في التعلم المنظم ذاتياً:

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل التخصص (الأدبي والعلمي) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً في بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة المصادر، والدرجة الكلية، في حين لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في بعد الاستراتيجيات المعرفية.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لكل من التخصص الأدبي والعلمي، كما هو موضح بالجدول الآتي(٩):

جدول (٩)

متوسط درجات الطلاب في التخصصات الأدبية والعلمية على مقياس التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده المختلفة

أبعاد المقياس	الشعب الأدبية		الشعب العلمية	
	م	ع	م	ع
استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣٧,٤٩٢	٧,٣٦٠	٣٩,٧٤٤	٧,٧٠٥
استراتيجيات إدارة المصادر	٥٨,٨٢٠	٩,٠٠٨	٦٠,٨٧٢	٨,٩١٨
المقياس ككل	١٦١,٣٣٦	٢٧,٠٣٨	١٦٨,٥٩٨	٢٧,٣١٠

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق لصالح المتوسط الأعلى أي لصالح طلاب التخصص العلمي في بعدي استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة المصادر، والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.

وتعني هذه النتيجة أن طلاب التخصص العلمي أفضل من طلاب التخصص الأدبي في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتمثل في التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي.

كما تعني هذه النتيجة أن طلاب التخصص العلمي يتفوقون على طلاب التخصص الأدبي في توظيف استراتيجيات إدارة المصادر، والتي تتضمن قدرة طلاب التخصص العلمي على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلاً.

كذلك تعني هذه النتيجة أن طلاب التخصص العلمي يتفوقون على طلاب التخصص الأدبي في تنظيم بيئتهم وسلوكهم

استراتيجياً، وتوظيف العمليات التي تجعلهم نشطين ومشاركين معرفياً وسلوكياً ووجدانياً بحيث تساعدهم هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة.

في حين لا توجد فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في الاستراتيجيات المعرفية، وتعني هذه النتيجة أن هناك تشابهاً وتوافقاً بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في توظيف الاستراتيجيات المعرفية مثل (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ولترز (Wolters,1998)وحسن (١٩٩٩)، و كامل (٢٠٠٣)، والدباس (٢٠٠٤) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات النظرية والعلمية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلاب التخصصات العلمية.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما افترضه بينتريش (٢٠٠٤) أنَّ الطلاب قد يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقرارات المختلفة، وأنَّ دافعيتهم لمقررات مختلفة تتنوع بشكل يقيني، والمقررات الدراسية التي يدرسها طلاب التخصصات العلمية تحتاج إلى استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة وتتطلب من الطالب إتقان الكثير من هذه الاستراتيجيات لكي يتعلموا ويتذكروا ويفهموا المواد الدراسية التي يدرسوها ويقومون بالتحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق مما يتطلب استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحسينان (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١,٠) بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما توصلت إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلاب التخصصات العلمية.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشوان (٢٠٠٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والعلمية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتعزى نتائج هذه الدراسة إلى اختلاف المحتوى الدراسي لكل من التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية وكذلك إلى اختلاف طبيعة المهام وصعوبتها، وفي تقدير الباحث أنَّ الصعوبة التي يدركها طلاب التخصصات العملية لمحتوى المواد الدراسية التي يدرسوها تجعلهم في حالة من التركيز المستمر الذي يستهدف إتقان التعلم، والحصول على درجات مرتفعة، ويدعمون أنفسهم من خلال مقارنة أدائهم بأداء زملائهم، كما أنهم يحاولون تنشيط أنفسهم من خلال جعل تعلمهم أكثر متعة، في محاولة منهم لزيادة دافعيتهم الداخلية من أجل إتمام المهام التعليمية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص فطلاب التخصص العلمي أكثر احتياجاً من طلاب التخصص الأدبي في توظيف استراتيجيات أكثر فعالية في الموقف التعليمي، لذلك لجأوا إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر لكي تساعدهم على ضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدي بشكل أفضل إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة.

ج) التفاعل بين الجنس والتخصص على التعلم المنظم ذاتياً:

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين الجنس والتخصص والتباين داخل

المجموعات (الخطأ) غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: الجنس والتخصص على التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده المختلفة لدى طلاب جامعة الإمام.

وتعني هذه النتيجة أن تأثير الجنس على التعلم المنظم ذاتياً لا يعتمد على تخصص الطالب أدبي أم علمي، أيضاً تأثير تخصص الطالب أدبي أم علمي على التعلم المنظم ذاتياً لا يعتمد على جنس الطالب ذكراً أم أنثى.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على دور المتعلم (ذكراً أم أنثى، أدبي أم علمي) في ضبط وتنظيم المكونات المعرفية والدافعية والاجتماعية والسلوكية للتعلم حتى يتحقق الهدف من عملية التعلم ذاتها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١. إعداد برامج تدريبية لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة.
٢. إعداد بعض الندوات الإرشادية لتبصير الطلاب والطالبات باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكيفية التعرف عليها وأثرها في العملية التعليمية، وما العوامل التي تكمن وراء تبنيهم لاستراتيجية دون أخرى؟، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.
٣. تشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المواقف التعليمية المختلفة.
٤. نشر ثقافة "التعلم لأجل التعلم"، و "التعلم مدى الحياة" بين طلاب الجامعة.

مقترحات الدراسة :

١. يقدم الباحث – في ضوء نتائج الدراسة الحالية -مقترحات لموضوعات بحثية مستقبلية:

٢. التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب وعلاقته ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية.

٣. التعلم المنظم ذاتياً في إطار نماذج أخرى مثل النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً، والنموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي، والنموذج الثلاثي الطبقات لـ" بوكارتس" Boekaerts.

٤. التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

-إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**. العدد (١٠)، السنة (٥)، ١٩٩ -٢٣٨.

-أحمد، إبراهيم إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣١ (٣)،٦٩ - ١٣٥.

-حسن، عزت عبد الحميد (١٩٩٩). دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية**. جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، ١٠١ -١٥٢.

-الحسينان، ابراهيم بن عبد الله. (٢٠١٠). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم**. رسالة دكتوراه. قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -كلية العلوم الاجتماعية -الرياض.

-الدباس. خولة عبد الحليم (٢٠١٠). الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر. ١٤٤(٦). ٤٢ - ٧٢.

-ردادي، زين. (٢٠٠٢).المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق. ٤١، ١٧١ -٢٣٤.

-عبد الحميد، عزت. (١٩٩٩).دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وآثارهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق. ٣٣، ١٠١ -١٥٢.

-عبد المحسن، أمل. (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة بنها.

-على، نجوى حسن.(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**، العدد الثاني، المجلد ٢٠، ١٥١ -١٨٤.

-عوض الله، محمود؛ وعبد المحسن، أمل .(٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى أساليب التعلم المختلفة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد الثالث ،العدد الثالث،١٥٧ -٢١٣.

-فرغل، جمال؛ و علي، منال. (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. ٥٢(١٦)،١١٣ -١٥٩.

-كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمي الثامن: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل**. (١١ -١٢ مايو). كلية التربية. جامعة المنيا.

-مهدي ، رشا احمد (٢٠١٠) **برنامج مقترح لتنمية بعض استراتيجيات التعلم واثره على التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه كلية تربية جامعة المنيا.

-ميهوب، ريم. (٢٠٠٣). **أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.** رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

-Acar, E.; Aktamis. A. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2, 5539–5543 Available online at: www.sciencedirect.com.

-Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. **Journal of interactive online learning,** 5 (2), 156-177.

-Arbor. A. (1989). "**Motivated strategies for Learning Questionnaire: National center for Research to Improve Post-Secondary Teaching and Learning, school of Education**. The University of Michigan. Michigan, U.S.

-Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self- regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. **Journal of college reading and learning**, 39 (1), 54-73.

-Bell, P. (2006): Can Factors Related to Self-Regulated Learning and Epistemological Beliefs Predict Learning Achievement in Undergraduate Asynchronous Web-Based Courses? **Perspectives in Health Information Management**, l**,(7), .1-17.**

-Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. **Academic Exchange Quarterly,** 10 (4), 221- 248.

-Benjamin, M.; McKeachie, W.; Lin, Y.; & Holinger, D. (1981). Test anxiety: deficit in information processing. **Journal of Educational Psychology,** 73, 816-824.

-Biggs, J. (1985). The role of meta learning in study process. **British Journal of Educational Psychology**, 55, 185-212.

-Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. **European Journal of Personality**, 10, 337-352.

-Brown. W.f. & Holtzman, W.H. (1967) **Survey of study habits and attitudes manual (revised) .** New York: The psychological Corporation.

-Chen. C.. (2002). Self-regulated learning Strategies and Achievement n an Introductions to information systems course. Information Technology. **Learning and Performance Journal**. 20(1).11-23.

-Demirel, M.; & Coskun, Y. (2010). A study on the assessment of undergraduate students' learning Preference. Procedia- Social and Behavioral Sciences,2, 4429–4435. **Available online at: www.sciencedirect.com**

-Duckworth, A. L.; & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. **Journal of Educational Psychology**, 98 (1), 198–208.

-Farajollahi, M.; & Moenikia, M. (2010). The compare of self-regulated learning strategies between computer - based and print - based learning students. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2, 3687–3692 **Available online at www.sciencedirect.com.**

-Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. Online, **Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 92 p1.html**.

-Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. **Journal of Educational Computing Research**, 38 (2),139 – 153.

-Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. **Learning and Individual Differences** 19, 269–276.

-Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students**. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

-Jule, S. (2004). **Self-Regulation In College Composition : No Writer Left Behind. Doctor Of Philosophy**, The University Of Arizona.

-Kesici, S.; Sahin, I.; & Akturk. A. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. **Computers in Human Behavior,** 25, 529–534.

-Klassen R.; Krawchuk, L.; & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, 33 (4), 915-931.

-McKeachie, W.; Pintrich, P.; & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. **Educational Psychologist**, 20 (3),153- 160.

-Misildine, M. (2004). **The Relations Between Self-Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors And Mathematics Performance Among Fifth And Sixth Grade Learners**. Doctor Of Philosophy, Faculty Of Auburn University.

-Mousoulides, N.; & Philippou, G. (2005). Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. **Psychology of Mathematics Education**, 3, 321-328.

-Neber, H. & Schommer, M. (2002): Self-regulated Science Learning with Highly Gifted Students: the role of cognitive motivational epistemological, and environmental variables, **High Ability Studies**,13(I),59-74.

-Nota, L.; Soresi, S.; & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International. **Journal of Educational Research**, 41, 198–215

-Pajares F. (2002). **Gender and Perceived Self Efficacy in Self-Regulated Learning Theory Into Practice** , 41(2), 116-126.

-Patric , H. and Rayan A. and Pintrich P .(1999). **The Differential Impact Of Extrinsic and Mastery Goal Orientations and Males and Females Self-Regulated Learning and Individual Differences,**11 , 153-172.

-Pintrish, P. R. (1989) **The dynamic interplay of student motivate and cognition in the college classroom**. Inc . Ames & Maehr (Eds.), Advances in Motivation and achievement:6, Motivation enhancing environments (117-160) Greenwich, Ct: JAI press.

-Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. **International Journal of Educational Research,** 31(6), 459-470.

-Pintrich.P.R.(2000).**The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.).**Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.

-Pintrich. P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational. **Psychology Review**.16(4). 385-407.

-Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82,(1), 33-40.

-Pintrich. P. R.. & DeGroot. E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. 82(1). 33-40.

-Pintrich, P.; & Garcia, T.(1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Online,**Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html**.

-Pintrich, P.; & Garcia, T.(1994). self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation. Online, **Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.**

-Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated Learning .**Journal of Early Adolescence**. 14. 139–161.

-Pintrich, P. R.; & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R.Perry & J. C. Smart (Eds.), **The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective** (pp. 731–810).Netherlands: Springer

-Ruohotie, P. (2002). **Motivation And Self – Regulation In Learning. In H. Niem And P. Ruohotie (Eds.), Theoretical Understanding For Learning In The Virtual University**, (pp.37- 70). Hameelinna, Finland: RCVE.

-Schunk, D. H. & Ertmer, A.(1999). Self-regulatory Processes during computer skill acquisition: Goal and Self-Evaluative influences. **Journal of Educational psychology**, 91(2), 251-260.

-Shin,M.(1997):The effects of self- regulated Learning environment on achievements and motivation in problem solving. **Dissertations and these section** 0071, part 0524 publication.Number:Att.98.

-Thiede, K. (1999). The importance of monitoring and self regulated during multitrial learning. Psychological Bull Rev, 6 (4), 662-667. Zimmerman, B. (1986). Becoming a self- regulated learner: which are the key sub processes? **Contemporary Educational Psychology,** 11, 307-313.

-Wolters.C.(1999).College students 'motivational regulation during a brief study period. **Journal of Staff. Program and Organization Development.**16.103 -111.

-Zimmerman.B.J. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**. 81(3).329-339.

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

-Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. **Educational psychologist,** 30 (4), 217-221.

-Zimmerman. B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. **Educational of Psychologist.** 33(213). 73-86.

-Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. **American Educational Research Journal**. 45(1). 166-184.

-Zimmerman, B. J.; & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal,** 23, 614–628.

-Zimmerman. B.J.& Risemberg,R.(1997). Self-Regulatory dimensions of academic learning and Motivation In G.D. Phye (Ed.), **Handbook of academic learning.** San Diego, California, academic Press.