

**تنظيم الذات الأكاديمي:
انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين
في السعودية ***

د. صالح عليان درادكة **

answers revealed that (71.3%) of the responses were related to incompetent skills of time management, (69.4%) were related to inadequate planning, (68.9%) were related to the lack of an appropriate method of study, (62.1%) were related to the high amount of homework, (58.7%) were related to the subject complexity, (55.6%) were related to family problems, (54.2%) were related to peers, (49.4%) were related to social relationships.

Keywords: Academic Self - Regulation, Academic Achievement, Obstacles, University Students.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة من حياة الأفراد تطورات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، ما أثر في الجانب الأكاديمي للطلبة، ففقدان الطلبة لعملية التنظيم الذاتي بشكل عام وتنظيم الذات الأكاديمي بشكل خاص يفقد معها جزءاً من حياته العامة، وبالتالي يصعب عليه التطور والتفاعل مع البيئة الأكاديمية، الأمر الذي يخلق لديهم مشكلات أكاديمية جمة ومن أهمها تدني مستوى التحصيل الدراسي.

فقلة علم الطلبة بما يجب القيام به وعمله من المشكلات الرئيسية التي يواجهونها. فهناك العديد من الصعوبات التي تواجه الطلبة كالصعوبة في إدارة الوقت، واختيار استراتيجيات التعلم الفعالة، وتدوين الملاحظات (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). فالتنظيم الذاتي هو الطريقة التي يستخدم بها الأفراد الإشارات الداخلية والخارجية لتحديد متى يبدؤون ومتى ينهون سلوكياتهم الموجهة نحو الهدف، فهو مجموعة من السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2008)، في حين تتمثل أوجه قصور سلوكيات التنظيم الذاتي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ورصد الجوانب المهمة للتعلم التي تؤدي إلى تجنب المهام (Pintrich, 2000).

إذ يعرف التنظيم الذاتي بأنه مستوى إدراك الفرد وامتلاكه الإجراءات الموجهة نحو الهدف مثل تنظيم السلوك، والتخطيط، وحل المشاكل (Garland, Boettiger & Howard, 2011)، وعرفه زيمرمان (Zimmerman, 2000) تنظيم الذات الأكاديمي بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها الطلبة أكثر وعياً للأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها لتحقيق الأهداف الشخصية. ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 2002) أيضاً بأنه القدرة على الانخراط في عملية التعلم المنظم ذاتياً في المجال الأكاديمي.

أما بينتريش (Pintrich, 2000) فيعرفه بأنه عملية نشطة وبناءة يضع المتعلمون أهدافاً لتعلمهم ثم يحاولون تقييمها وتنظيمها والسيطرة عليها، فالأفراد الذين يملكون تنظيمًا ذاتياً أكاديمياً يكونون السابقين في عملية التعلم، فهم يضعون الأهداف ويخططون لها، ويستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة، ويقومون بمراقبة وتقييم أدائهم وضبط استراتيجياتهم، ولديهم مستوى أعلى من الكفاءة والتوجه نحو الأهداف وإتقانها. كما يشير زيمرمان (Zimmerman, 1998) إلى تنظيم الذات الأكاديمي بأنه يتكون من: التخطيط الذاتي، والتعليم الذاتي، والتقييم الذاتي، وتخطيط الذات،

ملخص:

هدف الدراسة تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وتحديد المعوقات الخاصة بتنظيم الذات الأكاديمي، وتألقت العينة من (337) طالباً وطالبة بمنطقة الحدود الشمالية في السعودية. أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ككل جاء بدرجة متوسطة، إذ جاء بعد تنظيم الذات، وطلب المساعدة بدرجة مرتفعة، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، ووجود فروق تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة، وعدم وجود فروق تعزى لأثر نوع الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى تنظيم الذات الأكاديمي على أبعاد التخطيط ووضع الأهداف، طلب المساعدة، التحكم في تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة لصالح مرتفعي التحصيل. وكشف نتائج تحليل المعوقات أن (71.3%) من إجابات الطلبة تتصل بمستوى مهارات إدارة الوقت، و (69.4%) تتصل بعدم القدرة على التخطيط، و (68.9%) تتصل بعدم امتلاك الأسلوب المناسب للدراسة، و (62.1%) تتصل بكثرة الواجبات، و (58.7%) تتعلق بصعوبة المادة، و (55.6%) تتصل بوجود مشكلات الأسرية، و (54.2%) تتصل بالأقران، و (49.4%) تتصل بالعلاقات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الذات الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، المعوقات، الطلبة الجامعيين.

Academic Self - Regulation: Its Spread and Obstacles from the Point of View of Undergraduate Students in Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed at determining the level of academic self - regulation among university students in light of some variables, as well as identifying the obstacles of the academic self - regulation. The sample of the study consisted of (337) students in the northern border area of Saudi Arabia. The results revealed that the level of the academic self - regulation as a whole is moderate; both dimensions of self - regulation and requesting help were high, while the rest of dimensions were moderate. It was also revealed that there were differences due to the variable of gender in favor of males. Moreover, there were differences in favor of the students of third and fourth year, and there were no differences due to the type of faculty. The results also showed significant statistical differences in the level of academic self - regulation in the dimensions of planning and setting goals, requesting help, controlling self - regulation, and strategies of using knowledge in favor of students with high academic achievement. The analysis of obstacles through reviewing the students'

والتنبؤ به من خلال الوضع التعليمي للطلبة، فالطلبة الذي لديهم تنظيم ذاتي أكاديمي، وتخطيط ذاتي، والاستماع إلى المدرس، وتركيز على الواجبات المنزلية يحصلون على درجات أعلى في الاختبارات (Zuffiano et al., 2013).

ويقاس تنظيم الذات الأكاديمي من خلال استراتيجيات تعلم الطلبة، وأنشطة التنظيم الذاتي، واستراتيجيات التعلم، وهو أحد العناصر الهامة في النجاح الأكاديمي (Bol & Garner, 2011). فتتنظيم الذات الأكاديمي يعمل على التنبؤ بالتحصيل الدراسي التمييز بين التحصيل العالي أو المنخفض (Patrick & Middle-Neitzel, Alex, 2002). ويشير نيتزل وأليكساندر وجونسون (Neitzel, Alex, 2002) إلى أن السلوكيات الخاصة بتنظيم الذات الأكاديمي تظهر خلال مراحل الحياة المختلفة، التي تبدأ في مراحل مبكرة من عمر الفرد لتطور فيما بعد.

ويشير دوجان وأندريد (Dugan & Andrade, 2011) إلى أن تنظيم الذات الأكاديمي هو مزيج من ستة عوامل تشمل: الدوافع الذاتية، الدافع الخارجي، التعرف على الذات، التحكم بالذات، التواصل وفعالية الذات، التنظيم الذاتي. بينما سافاري وأرابزيد (Savari & Arabzade, 2013) يشير إلى أن تنظيم الذات الأكاديمي يشمل: استراتيجيات الذاكرة، تحديد الأهداف، التقييم الذاتي، البحث عن المساعدة، المساءلة، التنظيم. أما ماغنو (Magno, 2011) يرى أن تنظيم الذات الأكاديمي يشمل سبعة عوامل هي: استراتيجيات الذاكرة، تحديد الأهداف، التقييم الذاتي، طلب المساعدة، البيئة المحيطة، مسؤولية التعلم، التخطيط والتنظيم.

فالطلبة الذين يظهرون خصائص سلبية لديهم مشكلات في تنظيم الذات الأكاديمي، أي أنهم يواجهون مشكلات في ضبط النفس والحفاظ على الانضباط الذاتي عند الانخراط في المهام الأكاديمية (Zimmerman, 2008) على العكس من الطلبة الذين لديهم تنظيم الذات الأكاديمي طبيعي فهم يدرسون ويؤدون مهام أكاديمية صعبة أو متكررة، ويتمتعون عند القيام بهذه المهام (Blair, 2002). فالطلبة الذين يمتلكون تنظيمًا ذاتيًا أكاديميًا يمكنهم القيام بثلاث مهام أكاديمية خاصة هي: أولاً: وضع الأهداف الأكاديمية ومعايير الأداء ذات الصلة ثانياً: وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف والحفاظ على معايير الأداء التي جرى وضعها ثالثاً: مراقبة أعمالهم للتأكد من أنهم يتصرفون بشكل متناسق مع أهدافهم ومعايير أدائهم، وتعديل سلوكهم الأكاديمي بناءً لهذه المعلومات (Hoeksma, Oosterlaan & Schipper, 2004). ويشمل تنظيم الذات الأكاديمي ثلاث مكونات أساسية هي: أولاً: التخطيط ثانياً: حل المشكلات ثالثاً: التقييم الذاتي وفق تسلسل محدد (Cleary & Zimmerman, 2004). ويمكن للطلبة المنظمين لذواتهم الأكاديمية القيام بمجموعة من التدخلات التي تعمل على تقييم أدائهم الأكاديمي، بمجموعة من التدخلات التي تعمل على تقييم أدائهم الأكاديمي، ومن هذه الأمور: تقييم مهارات تنظيم الذات الأكاديمي، المقارنة والتقييم الذاتي، فهم التعلم المنظم ذاتياً، فهم مهام تنظيم الذات الأكاديمي (Blair, 2010).

لذا يعد تنظيم الذات الأكاديمي أحد المتغيرات الرئيسة في مجالات التعليم، والذي يعمل على تحسين تعلم الطلبة، وقابليتهم لتنظيم سلوكهم الأكاديمي، وتعزيز التفاعل مع البيئة المحيطة

بحيث يشمل عملية تحديد الأهداف، والتخطيط، والمعتقدات الذاتية وتوقعات النتائج.

ووضع وين وهادوين (Winne & Hadwin's, 1998) نموذج يصف تنظيم الذات الأكاديمي من خلال أربع مراحل هي: (أ) تحديد المهام، وتشتمل الانخراط في عدد من العمليات المعرفية لتفسير وتحديد متطلبات المهمة؛ (ب) تحديد الأهداف ووضع الخطط، إذ يحدد المتعلمون الأهداف ويضعون خططاً لإنجاز المهمة؛ (ج) اختيار وتكتيكات وأساليب الدراسة، حيث يضع المتعلمون خططهم وتحديد المهام وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات والتكتيكات لتحقيق أهدافهم؛ (د) التقييم، يتكيف المتعلمون وينظمون تعلمهم على المستويين الحالي والمستقبلي.

يشير تنظيم الذات إلى العمليات الداخلية التي توجه الفرد نحو الهدف والذي ينطوي على تعديل الأفكار، أو السلوك، أو الاهتمام عن طريق الاستخدام المقصود والمحددة لأساليب واستراتيجيات معينة يتم تقييمها باستمرار (Karoly, 1993). كما ينظر إليه بأنه مزيج من المهارات التي يستخدمها الطلبة للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة التي تشمل التخطيط والتنظيم للتعلم، وتحديد الأهداف، والرصد الذاتي، والتقييم الذاتي، وإدارة الوقت واستراتيجيات إدارة الموارد التي تتمثل بتحكم المتعلمين بسلوكهم ودوافعهم والأهداف التي يريدون تحقيقها (Pintrich, 2003).

ويشمل تنظيم الذات في المجال الأكاديمي على أربعة أبعاد هي: أولاً: الإدراك؛ وهو الذي يتعلق بمختلف العمليات العقلية للأفراد التي تنطوي على عمليات واستراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي كوضع الاستراتيجيات التنظيمية. ثانياً: التحفيز والتأثير؛ يمثل هذا البعد هدفاً مهماً للطلبة كالحديث الذاتي عن أهمية أو فائدة المواد التي يتعلمها، وجعل أنشطة التعلم أكثر متعة (Wolters, 2003). ثالثاً: تنظيم الطلبة لا أنفسهم وسلوكهم كجزء من عملية التعلم كاستراتيجيات إدارة الوقت التي يستخدمها الطلبة لتنظيم أين ومتى يدرسون. رابعاً: تنظيم وضبط البيئة؛ ويشمل أماكن الدراسة، والبحث عن المساعدة من الوالدين أو الأقران (Pin-trich, 2004)، ويرى ماجنو (Magno, 2010) أن عملية تنظيم الذات الأكاديمي تشتمل مجموعة من الأبعاد هي: استراتيجيات التذكر، ووضع الأهداف، والتحكم بالبيئة التعليمية، والمسؤولية عن التعلم، وطلب المساعدة، والتنظيم.

وقد ترتبط مهارات التنظيم الذات الأكاديمي بالتسويق الأكاديمي والسلوكيات الدفاعية الضعيفة، إذ إن السوفين يفتقرون إلى تنظيم الإدراك والدافع وانخفاض في القدرة على التخطيط والرصد والتقييم (Rayne & Sperling, 2015)، كما أن مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لها علاقة ودور وسيط بين الإرهاق والإنجاز الأكاديمي (Duru, Duru & Balkis, 2014). ويعمل تنظيم الذات الأكاديمي على جعل البيئة التعليمية عملية نشطة ذاتياً، والتي يقوم فيها المتعلمون ببناء تمثيلات داخلية وتفسيرات شخصية لتجاربهم التعليمية، فهو يعمل على تفاعل مكونات الإدراك والدافع والتأثير والسلوك لتزويد المتعلمين بالتعليقات التي يحتاجونها لتقييم الاستراتيجيات التي استخدمونها لتحقيق أهدافهم (Maclel- Ian & Soden, 2006).

ويعمل تنظيم الذات الأكاديمي على قياس التحصيل الدراسي

بهم من خلال تنظيم الأفكار والأفعال الأكاديمية لتحقيق الأهداف (Pour, 2015).

يشير الأدب السابق لموضوع تنظيم الذات الأكاديمي، من خلال عرض التعريفات الخاصة به، وأبعاده ومراحله في المجال الأكاديمي، إضافة إلى ارتباطه ببعض المتغيرات، وتناوله للمشكلات التي يواجهها الطلبة في تنظيم الذات الأكاديمي، ومن خلال ما تم عرضه حول موضوع تنظيم الذات الأكاديمي، يرى الباحث أن تنظيم الذات الأكاديمي من المواضيع الهامة في المجال الأكاديمي للطلبة في كل مهمة تعليمية، فهو يزيد من مستوى الكفاءة في اختيار الأهداف، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة، ودافعاً لانضباط الذاتي، وانجاز المهام، وتقييم جودة الأداء.

الدراسات السابقة

أجرى مومني وخزعلي (2016)، دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جدارا في الأردن. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى المجالين: وضع وتحديد الأهداف، والتحكم الذاتي تعزى للجنس لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على المجالين: الملاحظة الذاتية، ورد الفعل الذاتي تعزى للجنس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تتنبأ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف، ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي (19%).

هدفت دراسة عبادي وشكورزاده (Ebadi & Shakoorza, 2015) إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي والدافعية في مدينة طهران، وتكونت عينة الدراسة من (624) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن الذكور أقل من الإناث في الإعداد للمهام والتنظيم الأكاديمي، وأن تنظيم الذات الأكاديمي والدافعية من المنبئات للتسويف الأكاديمي.

وقام وانجوهي ومويبي ونيانجارا (Wanjohi, Mwebi & Nyang'ara, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير التنظيم الذاتي في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في كينيا، وتكونت عينة الدراسة من (348) طالباً وطالبة. مستوى متوسط من التنظيم الذاتي، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الذاتي زاد التحسن في الأداء الأكاديمي.

وفي دراسة الحيدري (2015) التي هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي وتنظيم الذات لدى طلبة كلية المعلمين بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي الأكاديمي وتنظيم الذات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في تنظيم الذات ككل وأبعاده لصالح مرتفعي التحصيل. كما أشارت النتائج إلى أن

تنظيم الذات ساهم بنسبة (46%) من المعدل التراكمي.

وتناولت دراسة شايني (Shaine, 2015) الكشف عن أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (169) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي يعزى للجنس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي؛ إذ لم تتنبأ استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

أما دراسة دورو ودورو وبلقيس (Duru, Duru & Balkis, 2014) فقد هدفت تعرف العلاقة بين الاحتراق والإنجاز الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (383) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن التحصيل ارتبط سلبياً بالاحتراق الأكاديمي، وبشكل إيجابي بالتنظيم الذاتي، فمهارات التنظيم الذاتي لها دور الوساطة بين الاحتراق والإنجاز الأكاديمي.

وهدف دراسة أختار ومحمود (Akhtar & Mahmood, 2013) إعداد مقياس خاص بالتنظيم الذاتي الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (410) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن هناك خمسة أبعاد رئيسية لتنظيم الذات الأكاديمي وهي: التخطيط الذاتي، المراقبة الذاتية، التعليم الذاتي، التقييم الذاتي، رد الفعل الذاتي.

أما دراسة محمود والجلالي (2013) فقد تناولت العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (287) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعد المسؤولية عن التعلم والتحكم في بيئة التعلم، وكشفت الدراسة أن بعد التنظيم والمسؤولية ووضوح الأهداف متغيرات متنبه بقلق الاختبار.

تتناولت دراسة راموس وتولنتينو - أونوفو (Ramos & To- Anonuevo, 2011) تأثير تنظيم الذات الأكاديمي على أسلوب الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (335) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن توفير الدعم الاستقلالي، والمشاركة النشطة، والمثابرة، والجهد، والميل الذاتي للتنظيم من الأمور المؤثرة في تنظيم الذات الأكاديمي.

وفي دراسة بيمببنوتي (Bembenuddy, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين والاختلافات العرقية في التنظيم الذاتي، كما هدفت إلى الكشف عن علاقة التنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (204) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

بعد استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ الباحث أنها

تنظيم الذات الأكاديمي كأحد أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة والتركيز على الاستراتيجيات الخاصة به، ومدى نجاح الطلبة وتفوقهم من خلال تعرف مستوى تنظيم الذات الأكاديمي بأبعاده (بعد تنظيم الذات، بعد استراتيجيات استخدام المعرفة، بعد التحكم في تنظيم الذات، بعد التخطيط وضع الأهداف، بعد التقييم، بعد طلب المساعدة) لدى الطلبة الجامعيين، ومن ثم يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد مستوى تنظيم الذات الأكاديمي، وتحديد درجة الانتشار لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري جنس الطالب ومستواه الدراسي، ونوع الكلية، وايضاً فيما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف تبعاً لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي.

أنا من ناحية تطبيقية فإن نتائج هذه الدراسة تساعد على تصميم بعض البرامج التربوية والنفسية التي يمكن أن تسهم في تنمية استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وتدريبهم عليها، كما تزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين في المدارس والجامعات بأدوات قياس تساعد في قياس تنظيم الذات الأكاديمي، ومن المتوقع أن تحفز الدراسة الحالية باحثين آخرين للأجراء دراسات تجريبية تختبر فاعلية أساليب علاجية في التدريب على استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي لأهمية هذا المتغيرات في حياة الطالب في الوقت الحاضر والمستقبل.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة الحدود الشمالية في السعودية.
- الكشف عن الفروق في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، الكلية، السنة الدراسية، التحصيل الدراسي.
- الكشف عن المعوقات التي تمنع عملية تنظيم الذات الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية

◀ تنظيم الذات الأكاديمي: هو عملية موجهة ذاتياً يقوم به المتعلمين بتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية، تمكنهم من تنظيم عملية التعلم من خلال وضع أهداف ورصد التقدم والتأمل في النتائج (Azevedo & Cromley, 2004). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تنظيم الذات الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2017.
- الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية بفروعها عرعر - رفحاء - طريف بالسعودية، بشطري الطلاب والطالبات.
- الحدود البشرية: وتمثلت بتطبيقها على عينة من الطلبة في مرحلة البكالوريوس ولم تشمل المراحل التعليمية الأخرى.

اشتملت في تناولها لموضوع تنظيم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة المدارس والجامعات، وبعض هذه الدراسات تناول تنظيم الذات الأكاديمي في ظل متغيرات مثل الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي، وارتباطها ببعض المتغيرات كالتسويق الأكاديمي، وقلق الامتحان، وأسلوب الدراسة، أما الدراسة الحالية فقد تميزت بتناولها لموضوع تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، من حيث مستوى انتشاره وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وتحديد معوقات تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وفي حدود علم الباحث أنها تعد من أول الدراسات العربية والمحلية في مجال تنظيم الذات الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني العديد من الطلبة الجامعيين ضعفاً عاماً في التحصيل الدراسي بسبب العديد من الظروف والأسباب؛ إذ يعد تنظيم الذات الأكاديمي أمراً ضرورياً للنجاح الأكاديمي والتفوق الدراسي؛ لأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز الشخصي والأكاديمي، فهو لا يؤثر فقط على الأداء ولكن على جميع الجوانب الأساسية الأخرى في مسيرة الطلبة الأكاديمية، مثل الثبات والمثابرة بشكل عام، فتطوير تنظيم الذات الأكاديمي من خلال تدريب الطالب على استراتيجيته يجعله أكثر استقلالية وأكثر كفاءة ما يجعل تنظيم الذات الأكاديمي قابلاً للتحقيق. وفي حدود علم الباحث يرى أن هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تناولت تنظيم الذات الأكاديمي ودوره في التحصيل الدراسي، والمعوقات التي تعمل على تعطيل هذا التنظيم. ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة الحالية وهي الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية لمكونات تنظيم الذات الأكاديمي، وهل يختلف باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، ونوع الكلية، إضافة إلى تعرف معوقات تنظيم الذات الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولهذا اجريت الدراسة الحالية محاولة الاجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية في السعودية؟
2. هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي تبعاً لجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية؟
3. هل هناك فروق في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي تعزى للتحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض)؟
4. ما معوقات تنظيم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال الدور الذي تحثه استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي في مجال تعليم الطلبة ونجاحهم الدراسي وتحسين مستوى أدائهم، فإلقاء الضوء على

أدوات الدراسة

● أولاً: مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

قام الباحث ببناء مقياس الدراسة، بعد الاطلاع على مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتياً، بالرجوع لهذه المقاييس وترجمة فقراتها، وتحديد أبعادها، وبناء مقياس الدراسة متبعاً الخطوات التالية:

– أولاً: تحديد الأبعاد الرئيسة لمقياس الدراسة، وذلك اعتماداً على المقياس الذي تم ترجمته، إذ جرى انتقاء مجموعة من الأبعاد وهي: بُعد تنظيم الذات، بُعد استراتيجيات استخدام المعرفة، بُعد التحكم في تنظيم الذات، بُعد التخطيط ووضع الأهداف، بُعد التقييم، بُعد البحث عن المساعدة.

– ثانياً: ثم انتقاء مجموعة من الفقرات لتمثل كل بُعد في مقياس الدراسة الحالي، وتم أعاده ترجمة الفقرات التي جرى انتقاؤها من الإنجليزية إلى العربية، للتأكد من صحة الترجمة، وجرى انتقاء الفقرات رقم (19، 26، 35، 38، 43، 56) من مقياس (De Groot & Pintrich, 1990)، والفقرات رقم (2، 4، 9، 11، 17، 18) من مقياس (Barnard, Paton & Lan, 2008)، والفقرات رقم (1، 2، 7، 8، 10، 13) من مقياس (Schwarzer, Diehl & Schmitz, 1999)، والفقرات رقم (16، 17، 18، 22، 25، 34، 36، 49، 52، 53) من مقياس (Magno, 2010)، والفقرات رقم (11، 17، 21، 24) من مقياس (Akhtar & Mahmood, 2013)، والفقرات رقم (6، 9، 13، 15، 18، 30، 33، 40، 42، 48، 51، 63) من مقياس (Brown, Miller & Lawendowski, 1999).

إذ تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي: بُعد تنظيم الذات وله (7) فقرات من (1 – 7)، وبُعد استراتيجيات استخدام المعرفة وله (7) فقرات من (8 – 14)، وبُعد التحكم في تنظيم الذات وله (7) فقرات من (15 – 21)، وبُعد التخطيط ووضع الأهداف وله (9) فقرات من (22 – 30)، وبُعد التقييم وله (7) فقرات من (31 – 37)، وبُعد طلب المساعدة وله (7) فقرات من (38 – 44).

■ حدود موضوعية: بما تتمتع به أدائه الدراسة من خصائص سيكومترية، ومستوى الصدق والثبات، وإمكانية تعميم النتائج في ضوء ذلك.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، إذ أنها بحثت مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في ضوء بعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحدود الشمالية في السعودية والبالغ عددهم (16200) طالباً وطالبة، بمنطقة الحدود الشمالية في السعودية للعام 2016/2017م، أما عينة الدراسة فتكونت من (337) طالباً وطالبة، منهم (205) طالباً و (132) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
57.8	205	ذكر	الجنس
42.2	132	انثى	
22.4	80	أولى	
27.7	90	ثانية	السنة الدراسية
24.4	75	ثالثة	
25.4	92	رابعة	
45.3	173	علمية	نوع الكلية
54.7	164	إنسانية	
100.0	337		

جدول (2)

قيم معاملات بيرسون لفقرات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

الأبعاد

تنظيم الذات	استراتيجيات استخدام المعرفة	التحكم في تنظيم الذات	التخطيط ووضع الأهداف	التقييم	طلب المساعدة
رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	8	15	22	31	38
*0.61	*0.88	*0.81	*0.83	*0.53	*0.78
2	9	16	23	32	39
*0.90	*0.83	*0.85	*0.76	*0.84	*0.59
3	10	17	24	33	40
*0.86	*0.76	*0.78	*0.87	*0.74	*0.86
4	11	18	25	34	41
*0.85	*0.83	*0.86	*0.84	*0.67	*0.70
5	12	19	26	35	42
*0.74	*0.59	*0.75	*0.71	*0.82	*0.84

الأبعاد

طلب المساعدة	التقييم	التخطيط ووضع الأهداف	التحكم في تنظيم الذات	استراتيجيات استخدام المعرفة	تنظيم الذات						
*0.62	43	*0.84	36	*0.84	27	*0.84	20	*0.63	13	*0.83	6
*0.83	44	*0.79	37	*0.81	28	*0.69	21	*0.76	14	*0.57	7
			*0.59		29						
			*0.82		30						

** دال * دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول (3)

قيم الثبات لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي حسب أبعاده

الإعادة	كرونباخ الفا	الأبعاد
0.89	0.84	تنظيم الذات
0.91	0.79	استراتيجيات استخدام المعرفة
0.90	0.83	التحكم في تنظيم الذات
0.88	0.81	التخطيط وضع الأهداف
0.86	0.78	التقييم
0.91	0.89	طلب المساعدة
0.94	0.91	تنظيم الذات الأكاديمي ككل

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (44) فقرة ذات تدرج خماسي (5= أوافق بدرجة كبيرة جداً: 4= أوافق بدرجة كبيرة: 3= أوافق بدرجة متوسطة: 2= أوافق بدرجة قليلة: 1= أوافق بدرجة قليلة جداً) ، وبذلك تتراوح الدرجة بين (44 - 220) ، وجرى تصنيف استجابات الأفراد لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي لثلاث مستويات: من (1.00 - 2.33) مستوى منخفض، و (2.34 - 3.67) مستوى متوسط، و (3.68 - 5.00) مستوى مرتفع.

كما تم طرح سؤال مفتوح عن المعوقات التي تدفع الطلبة لعدم تنظيم ذاتهم الأكاديمية من وجهة نظرهم.

إجراءات الدراسة

بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، إذ استمرت عملية التطبيق مدة أسبوع، وقدر الزمن الذي استغرقه أفراد العينة في الإجابة عن أداءه الدراسة (15 - 25) دقيقة، وبعد تطبيق أداة الدراسة وجمعها، جرى استبعاد (11) استبانة لعدم توفر البيانات بشكل كامل، وتم تحليل البيانات عن طريق برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) ، وجرى تقسيم الطلبة من حيث التحصيل الدراسي إلى قسمين (مرتفع، منخفض) بناءً على درجاتهم.

صدق المقياس

قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة الحدود الشمالية، وتبوك، وجامعة الملك سعود، وقد جرى تزويدهم بفقرات المقياس الأصلي، للتأكد من سلامة المعنى، ومناسبة الفقرات، والوضوح، وارتباط الفقرات بكل بُعد، إذ جرى الأخذ بأراء المحكمين من حيث تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، حيث أجمع المحكمون على الفقرات بنسبة (90%) ، وهذه النسبة يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة، وأصبح المقياس مكوناً من (44) فقرة.

وقام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط المصحح، بين الدرجة على أداة الدراسة ككل وأبعادها، ومدى ارتباط الأبعاد بعضها في بعض، وعلى عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي بصورته النهائية.

يتضح من جدول (2) وجود ارتباطات قوية بين أبعاد الأداة مع بعضها بعضاً، وقد تراوحت معاملات الارتباط مع البعد بين (0.53 - 0.90) ، ففي بُعد تنظيم الذات كانت (0.61 - 0.90) ، وفي بُعد استراتيجيات استخدام المعرفة (0.59 - 0.88) ، وبُعد التحكم في تنظيم الذات (0.69 - 0.86) ، وبُعد التخطيط ووضع الأهداف (0.59 - 0.87) ، وبُعد التقييم (0.53 - 0.84) ، وبُعد طلب المساعدة (0.62 - 0.86) ، وهذا مؤشر على صدق بنائي للأداة الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (47) طالباً وطالبة، وجرى حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.78 - 0.89) والأداة ككل بلغت (0.91) ، والثانية من خلال إعادة الاختبار وذلك للتأكد من ثبات الاستقرار للمقياس بطريقة إعادة تطبيقه بفواصل زمني مقداره أسبوعين، إذ طبق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية، وحسب معامل ارتباط بيرسون والتي تراوحت ما بين (0.86 - 0.91) والأداة ككل بلغت (0.94) ، واعتبار ذلك مؤشر جيد للثبات المقياس الحالي، وجدول (3) يوضح ذلك.

متغيرات الدراسة

(3.48) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لتنظيم الذات الأكاديمي ككل (3.62) وبدرجة متوسطة. وجدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تنظيم الذات الأكاديمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أفكر بالأمر الذي يجب أن أقوم بها قبل البدء بالدراسة	4.21	0.94
2	أحدد المفاهيم والمعلومات المهمة التي أجدتها خلال قراءاتي	3.81	1.00
3	أدرس بالسرعة التي تناسبني	3.79	0.94
4	أقوم بتنظيم الأمور قبل البدء بالدراسة	3.82	1.08
5	أعمل على حل التمارين في نهاية كل فصل حتى لو لم اكن مضطراً لذلك	3.57	0.91
6	أدرس بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو لم أحب الدرس	3.90	0.98
7	أضع دفاتر ملاحظاتي السابقة وأوراق العمل في وعاء معين	3.61	1.14
8	يصعب علي تحديد الأفكار الرئيسية في الدرس	3.24	1.26
9	أقوم بإعادة صياغة الأفكار المتعلقة بالدرس بطريقتي الخاصة	3.48	0.99
10	أقوم بربط الأمور التي أقرأ عنها بأمر أعرفها	3.88	1.09
11	أتذكر ما استطعت من المعلومات عندما أقوم بالدراسة للاختبار	3.59	0.94
12	أحاول أن افهم ما يقوله المدرس حتى لو كان غير مهم	3.71	1.01
13	أستخدم ما تعلمته من الواجبات القديمة والكتب للقيام بالواجبات الجديدة	3.87	1.07
14	أدون ملاحظاتي عندما أدرس لمساعدتي في تذكر المادة	3.32	0.95
15	بإمكانني التركيز على نشاط واحد لفترة طويلة عند الضرورة	3.55	1.09
16	أجد صعوبة في متابعة دراستي إذا تم مقاطعتي	3.71	0.93
17	لا أجد صعوبة في العودة إلى دراستي في حالة تشتت انتباهي	3.52	1.15
18	أركز على هدفي ولا أسمح لأي شيء أن يفسد خطتي في المذاكرة	3.68	1.09
19	إذا أثار موضوع ما مشاعري بشكل كبير بإمكانني ان اهدئ نفسي واكمل النشاط في الحال	3.37	1.18
20	لا يمكنني التركيز على الأنشطة عندما اقلق بخصوص شيء ما	3.63	1.11
21	من الصعب لدي كبت الأفكار التي تتعارض مع ما أحتاج إليه	3.26	0.99
22	أجد صعوبة في وضع الخطط	3.60	1.01
23	اضع أهداف على المدى القصير (يومي أو اسبوعي) كما أضع أهداف على المدى الطويل (شهري أو على مستوى الفصل)	3.57	1.11

■ المتغيرات المستقلة: وتشمل متغير الجنس وله فئتان (ذكور، أناث)؛ الكلية ولها فئتان (علمية، أدبية)؛ السنة الدراسية ولها أربع فئات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؛ مستوى التحصيل وله فئتان (مرتفع، منخفض).

■ المتغيرات التابعة: تنظيم الذات الأكاديمي وله ست فئات (تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة، التحكم في تنظيم الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التقييم، طلب المساعدة).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة، معاملات الارتباط Correlation Coefficient، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe، تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA، ولتحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تم استخدام اختبار - ت (T-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

◀ السؤال الأول: ما مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تنظيم الذات	3.79	0.81	مرتفع
2	6	طلب المساعدة	3.78	0.82	مرتفع
3	2	استراتيجيات استخدام المعرفة	3.58	0.87	متوسط
4	5	التقييم	3.59	0.93	متوسط
5	3	التحكم في تنظيم الذات	3.53	0.90	متوسط
6	4	التخطيط ووضع الأهداف	3.48	0.79	متوسط
		تنظيم الذات الأكاديمي	3.62	0.71	متوسط

يبين جدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.48 - 3.79)، حيث جاء بُعد تنظيم الذات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.79) وبدرجة مرتفعة، بينما جاء بُعد التخطيط ووضع الأهداف في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ

بمادة وتجاوزها، أما المستوى المتوسط من استراتيجيات استخدام المعرفة، التقييم، التحكم في تنظيم الذات، والتخطيط ووضع الأهداف؛ فالطلبة ما زالوا ببداية مرحلة المراهقة وغير قادرين على تقييم أدائهم الأكاديمي بشكل فعال، أو التخطيط الجيد لوضع أهداف أكاديمية عامة وأخرى خاصة سعياً لتحقيقها، متخذين ما يلزم من إجراءات وتدبر للوصول لها، وهذا يدل على أهمية توعية الطلبة وتثقيفهم بأهمية تنظيم الذات الأكاديمي، كما أن على وحدة الإرشاد الأكاديمي في الكليات مساعدة الطلبة على وضع الأهداف والتخطيط لها، وعقد الدورات في مجال تنظيم الذات الأكاديمي لرفع مستوى مهاراتهم على تنظيم الذات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مومني وخزعلي (2016)، ودراسة وانجوهي وزملاؤه (Wanjohi et al., 2015) اللاتي أشرن إلى مستوى متوسط من التنظيم الذاتي.

◀ السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي تبعاً لجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية؟ للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي حسب متغيرات الدراسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
0.67	3.84	166
0.61	3.66	227
0.77	3.53	88
0.72	3.61	109
0.54	3.79	96
0.57	3.82	100
574.	3.62	178
0.707	3.64	215

يبين جدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات الأكاديمي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية على مستوى تنظيم الذات الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	17.243	1	17.243	43.543	0.000*

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24	أضع أهداف لتساعدني في إدارة الوقت	3.89	0.96
25	أقوم بوضع جدول للنشاطات التي يتوجب علي أنجزها	3.44	1.16
26	أخطط للأمور التي يتوجب علي القيام بها خلال الأسبوع	3.49	1.14
27	أضع لنفسني مخططاً للمحافظة على مسار ما تم أنجزه	3.51	0.98
28	يصعب علي التركيز في الخطط التي أضعها	3.02	1.16
29	يصعب علي أنجاز الواجبات في وقتها	3.09	1.23
30	أضع أهدافاً لنفسني وأحافظ على مسارها	3.63	1.03
31	أعمل على تقييم إنجازاتي في نهاية كل حصة دراسية	3.36	1.21
32	أراقب تطوراتي بالقيام بمهام معينة	3.47	1.10
33	لدي معايير محددة وأحاول الارتقاء بها	3.61	0.97
34	أميل إلى التغيير واتطلع نحو الأفضل	3.69	1.08
35	أتواصل مع زملائي لمعرفة مستوى أدائي في الدروس	4.14	0.95
36	أطلب التغذية الراجعة لأدائي من شخص أكثر قدرة	3.86	0.89
37	أدون الملاحظات للحصول على التطورات لما أقوم به	3.12	1.21
38	أقوم باستشارة الأفراد الذين لديهم معرفة بمحتوى الدراسة ومضمونه	4.05	0.99
39	أستمتع بالعمل داخل المجموعة لأننا نساعد بعضنا البعض	3.92	1.04
40	أميل إلى تبادل الأسئلة مع زميلي	3.86	1.03
41	أحب الدراسة ضمن مجموعة لأنه يزيد من قدرتي في التعلم	3.63	1.18
42	أشارك زملائي المشكلات الصعبة لتتعرف على ما نواجه، ونضع الحلول المناسبة	3.66	1.13
43	اتصل بزميلي في ما يتعلق بالواجبات المنزلية التي فاتتني.	3.56	1.21
44	أدرس مع أصدقائي للحصول على الملاحظات	3.62	1.09
---	المقياس ككل	3.62	---

يبين جدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.02 - 4.21)، إذ جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على « أفكر بالأمور التي يجب أن أقوم بها قبل البدء بالدراسة » في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.21)، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها « يصعب علي أنجاز الواجبات في وقتها » بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02). وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.62). إذ يعزو الباحث ارتفاع مستوى بُعدي تنظيم الذات، وطلب المساعدة، إلى طبيعة بعض التخصصات الدراسية وخاصة العلمية التي تطلب من الطالب الدراسة لفترات وساعات طويلة للحصول على النجاح، إضافة إلى الوجبات الدراسية التي تدفع الطالب إلى طلب المساعدة للحصول على حلول لها، والنجاح

والجلالي (2013) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الجنسين. أما بما يخص متغير السنة الدراسية فقد جاءت الفروق لصالح كل من السنة الثالثة والرابعة، مقابل السنة الأولى؛ وهذه نتيجة منطقية فكلما ازداد مستوى الطالب الدراسي زاد لديه الخبرة بالتعامل مع المواد الدراسية، وكيفية التخطيط لها، وتقييم مستوى أدائه الدراسي، ومعدله التراكمي لتحقيق معدل أفضل، كما أن تقدم الطالب في المستوى الدراسي يزيد من خبرته وقدرته على حل ما يواجهه من مشكلات، وكيفية طلب المساعدة، سواء من أساتذته في الجامعة أم من الطلبة الآخرين، كما أن الطالب مع تقدمه في المستوى الدراسي يزداد لديه الخبرة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لدراسة وحفظ المادة وفهمها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مومني وخزعلي (2016)، ودراسة الحيدري (2015)، ودراسة بيمببنوتي (Bembenuddy, 2007) اللاتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي الأكاديمي وتنظيم الذات.

أما متغير نوع الكلية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع الكلية، ويمكن عزو نتيجة ذلك أن الطلبة في الكليات الإنسانية أو العلمية يقومون بتنظيم الذات الأكاديمي؛ ويختلف ذلك من طالب إلى آخر حسب الطالب نفسه، ومستوى اهتمامه بتخصصه، وهذا يرتبط بخصائصه وأفعاله وما يقوم به من أنشطة وسلوكيات تحقق أهدافه التعليمية، كما أن ذلك يرتبط بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش بها، فبعض البيئات تكون محفزة لاستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي، وتحفز الطالب على ممارستها، فيصبح الطلبة لديهم دافعاً داخلياً وبذل جهد أكبر لممارسة تنظيم الذات الأكاديمي، بعض النظر عن نوع الكلية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي تعزى للتحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض)؟

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في التحصيل على أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، استخدم اختبار (ت). ويبين جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت).

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي حسب متغير التحصيل الدراسي

الأبعاد	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	مرتفع	2.89	1.01	1.13	0.327
	منخفض	2.61	0.97		
استراتيجيات استخدام المعرفة	مرتفع	4.21	1.00	6.74	*0.000
	منخفض	3.91	0.89		
التحكم في تنظيم الذات	مرتفع	2.93	1.19	7.62	*0.000
	منخفض	2.32	0.99		
التخطيط ووضع الأهداف	مرتفع	2.98	1.04	8.11	*0.000
	منخفض	2.84	0.91		

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	11.352	3	3.784	10.862	*0.000
نوع الكلية	0.485	1	0.485	0.791	0.421
الخطأ الكلي	138.734	387	0.358		
	167.734	392			

*P < 0.0001

يتبين من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف = (43.543) وبدلالة إحصائية بلغت (0.00)، وكانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر السنة الدراسية، إذ بلغت قيمة ف = (10.862) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية، واستخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه Scheffe كما هو مبين في جدول (8). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع الكلية، حيث بلغت قيمة ف = (0.791) وبدلالة إحصائية بلغت (0.421).

جدول (8)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر السنة الدراسية على مستوى تنظيم الذات الأكاديمي

المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
3.53	3.53	3.61	3.79	3.82
أولى				
ثانية	0.06			
ثالثة	0.24x	0.11		
رابعة	0.22x	0.09	0.03	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين السنة الأولى من جهة وكل من السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من السنة الثالثة والرابعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الذكور يتمتعون بمستوى أعلى في تنظيم الذات الأكاديمي، وذلك نظراً لطبيعة المجتمع التي تعطي الذكور حرية أكبر، سواء في العمل أو الدراسة، أو اتخاذ القرارات، والمشاركة في الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية «الأكاديمية أو غير الأكاديمية»؛ وهذا يعطي الذكور قدرة على التخطيط والاعتماد على الذات وضع الأهداف؛ سعياً للنجاح وتحقيق التفوق، بينما الإناث تُعطى مستوى أقل من الحرية في المشاركة في مثل هذه الأنشطة مقابل الذكور، كما أن اهتمام بعض الإناث ينصب على الأعمال البيتية والالتزام والوفاء بواجباتها الأسرية. وهذا يقودنا إلى أهمية تنمية هذه الجوانب عند الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مومني وخزعلي (2016)، ودراسة عبادي وشكورزاده (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015)، ودراسة بيمببنوتي (Bembenuddy, 2007) اللاتي أشارت إلى تفوق الإناث في التنظيم الذاتي، ودراسة محمود

من استجابات طلبة الجامعة، إذ جاءت المعوقات الخاصة بـ (ضعف في مهارات إدارة الوقت) بالمرتبة الأولى والتي بلغت (71.3%)؛ بينما جاءت المعوقات الخاصة بـ (العلاقات الاجتماعية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (49.4%). وبناءً على هذه النتائج يبدو أن الأسباب التي تتصل في ضعف التخطيط وإدارة الوقت من أبرز الأسباب لعدم تمكن الطلبة من تنظيم الذات، فعدم القدرة على السيطرة والتحكم بالوقت وضبطه سيؤدي إلى العادات غير المناسبة في إدارة الوقت وعملية التخطيط وتنظيم ورقابة الطالب الذاتية على وقته، وضعف هذه الاستراتيجيات تقلل من إمكانية اختياره للشيء الصحيح المراد عمله، وتنظيمه للأعمال الدراسية في وقت قصير، أو ضمن الوقت المتاح له، كما أن الضعف في مستوى مهارات التخطيط لدى الطلبة يضعف من وصول الطلبة إلى أهدافهم الدراسية، كما أن ضعف مهارة التخطيط، وإدارة الوقت تقف عائقاً دون إنجاز الأعمال المطلوبة بكفاءة وفعالية، ومن ثم عدم تمكن الطلبة من تحقيق الأهداف ضمن الزمان والمكان المحددين، كأن يقضي الطالب وقته في نشاط غير ضروري، أو عمل لا يعطي مردوداً، ما يترتب على ذلك عدم تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه النتيجة تدعو إلى الاهتمام في تعليم الطلبة مهارات إدارة الوقت، سواءً عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل، والمنشورات الإرشادية.

كما دلت النتائج أن المواد الدراسية وصعوبتها، وطبيعة الواجبات وكثرتها في بعض الأحيان، وعدم امتلاك الأسلوب المناسب لدراسة بعض المواد الدراسية، قد أدرجت أسباباً من قبل الطلبة أنفسهم، تدفعهم إلى عدم تنظيم الذات الأكاديمي؛ فصعوبة المادة الدراسية تكون في بعض الأحيان عائقاً لتنظيم الذات الأكاديمي؛ لأن الطالب قد يهمل هذه المادة أو يركز عليها على حساب مواد أخرى خوفاً من الفشل بها، كما أن عدم امتلاك الأسلوب المناسب لدراسة واستخدام استراتيجيات غير ملائمة مثل إعادة الترتيب والتنظيم، الحفظ والتسميع، ضعف التخطيط، ونشاط منخفض لما وراء المعرفة، ما يترتب على ذلك مستوى أقل من الدافعية والمثابرة لأداء الواجبات والمهام الأكاديمية.

كما ذكر بعض أفراد العينة أن هناك أسباباً تعود إلى عوامل أو مشكلات أسرية، والأقران والعلاقات الاجتماعية. فأنماط التفاعل وسلوك الأفراد داخل الأسرة تمثل عنصراً فعالاً في عملية مواجهة التحديات اليومية، والقيام بالأدوار المطلوبة، ومعالجة متطلبات الحياة اليومية، فضعف التماسك الأسري يولد صعوبة حل المشكلات، والانشغال بها، وضعف الاهتمام بالأمر الأكاديمية وتنظيمها، كما أن تعرض الفرد لضغوطات من قبل الأسرة من شأنه أن يحقق تنظيمياً أكاديمياً معقولاً، كما أن العلاقات الاجتماعية غير الفعالة وغير المنظمة قد تصرف الطالب عن تنظيم أمره الأكاديمية إلى الاهتمام بجماعة الرفاق وأعطائها اهتماماً أكبر فكل الأسباب المذكورة أعلاه يمكن اعتبارها معوقات ذاتية ودراسية تمنع الطالب من تنظيم ذاته أكاديمياً. ومن هنا تظهر الحاجة إلى أن تولي الجامعات اهتماماً كبيراً لرفع مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلبة، وذلك عن طريق الدورات التدريبية في مجال (التخطيط ووضع الأهداف، وأساليب الدراسة، إدارة الوقت)، كما أن على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يرتقوا بمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة، مع تجنب تعريضهم لخبرات فاشلة، أو إرهاقهم بواجبات دراسية، كما يجب تشجيع الطلبة على

الأبعاد	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التقييم	مرتفع	4.18	0.91	1.26	0.484
	منخفض	4.37	0.76		
طلب المساعدة	مرتفع	4.21	1.12	7.43	*0.000
	منخفض	3.82	0.91		

*P < 0.0001

يتبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض على أبعاد استراتيجيات استخدام المعرفة (ت=6.74) ، وبُعد التحكم في تنظيم الذات (ت=7.62) ، وبُعد التخطيط ووضع الأهداف (ت=8.11) ، وبُعد طلب المساعدة (ت=7.43) وبدلالة إحصائية (P < 0.0001) ، ويتضح من الجدول أن متوسط درجات مرتفعي التحصيل أعلى من متوسط درجات منخفضي التحصيل، بينما لا توجد فروق في بُعدي تنظيم الذات (ت=1.07) ، وبُعد التقييم (ت=1.32). والتي أشارت إلى أثر استخدام استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة. وتعزو هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطلبة لنواحي تنظيم الذات الأكاديمي أننا تعلمهم يجعلهم يودون أمورهم بشكل أفضل؛ التخطيط الجيد في إدارة الوقت والعمل تحت الضغط، تحديد أهداف واقعة ومقبولة، استخدام أساليب واستراتيجيات تعمل على تعزيز مكتسباتهم المعرفية، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة الحيدري (2015) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في تنظيم الذات ككل وأبعاده لصالح مرتفعي التحصيل.

السؤال الرابع: ما هي معوقات تنظيم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت النسبة المئوية لكل معيق من المعوقات الخاصة بتنظيم الذات الأكاديمي، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

النسبة المئوية للمعوقات الخاصة بتنظيم الذات الأكاديمي

م	الترتيب	المعوقات	نسبة الاتفاق
1	2	عدم القدرة على التخطيط	69.4%
2	6	مشكلات أسرية	55.6%
3	4	كثرة الواجبات	60.1%
4	1	ضعف في مهارات إدارة الوقت	71.3%
5	3	عدم امتلاك الأسلوب المناسب للدراسة	68.9%
6	8	العلاقات الاجتماعية	49.4%
7	5	صعوبة المواد	58.7%
8	7	الأقران	54.2%

يظهر جدول (10) أن جميع المعوقات حازت على نسبة كبيرة

4. Bembenutty, H. (2007) . *Self - regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. Journal of Advanced Academics*, 18 (4) , 586 - 616.
5. Blair, C. (2002) . *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. American Psychologist*, 57 (2) , 111 - 127.
6. Bol, L. & Garber, J. (2011) . *Challenges in supporting self - regulation in distance education environments. Journal of Computers in Higher Education*, 23, 104 - 123.
7. Brier, N. (2010) . *Self - regulated learning: Practical interventions for struggling Teens. New York: Research Press; Pap/ Cdr edition.*
8. Brown, J. , Miller, W. & Lawendowski, L. (1999) . *The Self - Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.) , Innovations in clinical practice: A source , 17, 281 - 289. Sarasota, FL: Professional Resource Press.*
9. Cleary, T. & Zimmerman, B. (2004) . *Self - regulation empowerment program: A school - based program to enhance self - regulated and self - motivated cycles of student learning. Psychology in the Schools*, 41, 537 - 550
10. De Groot, E. & Pintrich, P. (1990) . *Motivational and self - regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology*, 82 (1) , 33-40.
11. Dugan, F. & Andrade, L. (2011) . *Exploring the construct validity of academic self - regulation using a new self - report questionnaire - the survey of academic self - regulation. The International Journal of Educational & Psychological Assessment*, 7 (1) , 45 - 63.
12. Duru, S. , Duru, E. & Balkis, M. (2014) . *Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self - regulation. Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4) , 1274 - 1284.
13. Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015) . *Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self - regulation and achievement motivation among high - school students in Tehran city. International Education Studies*, 8 (10) , 193 - 199.
14. Garland, E. , Boettiger C. & Howard O. (2011) . *Targeting cognitive - affective risk mechanisms in stress - precipitated alcohol dependence: An integrated, biopsychosocial model of automaticity, all stasis, and addiction. Medical Hypotheses*, 76 (5) , 745 - 754.
15. Hoeksma, J. , Oosterlaan, J. & Schipper, E. (2004) . *Emotion regulation and the dynamic of feelings: A conceptual and methodological framework. Child Development*, 75 (2) , 354 - 360.
16. Karoly, P. (1993) . *Mechanisms of self - regulation: A systems view. Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
17. Maclellan, E. & Soden, R. (2006) . *Facilitating self - regulation in higher education through self - report. Learning Environments Research*, 9, 95 - 110.
18. Magno, C. (2011) . *The predictive validity of the academic self - regulated learning scale. The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 9 (1) , 48 - 56.
19. Magno, C. (2010) *Integrating negative affect measures in a measurement: model: Assessing the function of negative affect as interference to self - regulation. The International Journal of Educational and Psychological Measurement*, 4, 48 - 67.
20. Neitzel, C. , Alexander, J. & Johnson, K. (2016) . *Young children's interest - oriented activity and later academic self -*

أساليب دراسة صحيحة في مذكرة بعض المواد وخصوصاً العلمية منها، ووضع أهداف توقعات أكاديمية معقولة.

التوصيات:

اعتماداً على نتائج الدراسة وتفسيرها، يوصي الباحث بما

يأتي:

1. إجراء دراسات تتناول تنظم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التسوييف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية نظراً لقلّة الدراسات المطبقة على منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.
2. عقد الدورات والبرامج التدريبية لطلبة الجامعة لتعزيز معرفة الطالب بجوانب تنظم الذات الأكاديمي.
3. إجراء دراسات تتناول معوقات تنظيم الذات الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، في ضوء عدد من المتغيرات.
4. استخدام مقياس تنظم الذات الأكاديمي وتطبيقه على طلبة الجامعة.
5. تطبيق الدراسات الحالية على جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية ومقارنة نتائجها، نظراً لقلّة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة السعودية.
6. إجراء دراسات على عينات في بيئات أخرى، تتناول معوقات تنظيم الذات الأكاديمي لدى لطلبة الجامعات.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. الحيدري، محمد (2015) . القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 38، 13 - 71.
2. محمود، عبد النعيم والجلالي، طارق (2013) . تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (2) ، 1095 - 1140.
3. مومني، عبداللطيف وخزعلي، قاسم (2016) . التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10 (2) ، 461 - 475.

المراجع الأجنبية

1. Akhtar, H. & Mahmood, N. (2013) . *Development and validation of an academic self - regulation scale for university students. Journal of Behavioural Sciences*, 23 (2) , 37-48.
2. Azevedo, R. , & Cromley, J. (2004) . *Does training on self - regulated learning facilitates students learning with hypermedia?. Journal of Educational Psychology*, 96 (3) , 523 - 535.
3. Barnard, L. , Paton, V. & Lan, W. (2008) . *Online self - regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2) , 1-11.

traits, and self - esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

regulation strategies in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (4) , 474 - 493.

21. Patrick, H. & Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self - regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27 - 39.
22. Pintrich, P. (2000) . Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544 - 555.
23. Pintrich, P. (2003) . A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667 - 686.
24. Pintrich, P. (2004) . A conceptual framework for assessing motivation and self - regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4) , 385 - 407.
25. Pour, M. (2015) . Psychometric indices of academic self - regulation learning scale. *Research Article*, 3 (2) , 69 - 79.
26. Rayne, S. & Sperling, R. (2015) Academic procrastinators and their self - regulation. *Psychology*, 3 (1) , 12 - 23.
27. Ramos, R. & Tolentino - Anonuevo, M. (2011) . Engagement - promoting aspects of teacher's instructional style and academic self - regulated learning. *International Journal of Research & Review*, 7 (2) , 51 - 61.
28. Savari, K. & Arabzade, S. (2013) . Construction and measurement of the psychometric properties of academic self - regulation questionnaire. *Journal of School Psychology*, 3 (2) , 75 - 89.
29. Schwarzer, R. , Diehl, M. & Schmitz, S. (1999) . Self - regulation. Retrieved 08. 10. 2017 from website: http://userpage.fu-berlin.de/health/selfreg_e.htm
30. Shaine, M. (2015) . The Effect of Self - Regulated Learning Strategies and Self - Efficacy on Academic Achievement of Primary School Students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4 (3) , 107 - 115.
31. Wanjohi, R. , Mwebi, R. & Nyang'ara, N. (2015) . Self - Regulation of Facebook Usage and Academic Performance of Students in Kenyan Universities. *Journal of Education and Practice*, 6 (14) , 109 - 113.
32. Winne P. & Hadwin, A. (1998) . Studying as self - regulated learning. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (eds) , *Metacognition in Educational Theory and Practice, The Educational Psychology Series*. Mahwah, NJ: Erlbaum
33. Wolters, C. (2003) . Understanding procrastination from a self - regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1) , 179-187.
34. Zimmerman, B. (2008) . Investigating self - regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1) , 166 - 183.
35. Zimmerman, B. (2002) . Becoming a self - regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2) , 64 - 70.
36. Zimmerman, B. (2000) . Attaining self - regulation: A social - cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.) , *Handbook of Self - Regulation* (pp. 13- 39) . San Diego, Calif, USA: Academic Press.
37. Zimmerman, B. (1998) . Academic studying and the development of personal skill: A self - regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73 - 86.
38. Zimmerman, B. , Bonner, S. & Kovach, R. (1996) . *Developing self - regulated learners: Beyond achievement to self - efficacy*. Washington: APA.
39. Zuffiano, A. , Alessandri, G. , Gerbino, M. , Kanacri, L. , Di Giunta, L. , Milioni, M. & Caprara, V. (2013) . Academic achievement: The unique contribution of self - efficacy beliefs in self - regulated learning beyond intelligence, personality