ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

Self-regulated Learning among University Students

M. M. Abeer Daham Kazem

Prof. Dr. Sabah Marshoud Manoukh

Tikrit University / College of Education for Human Sciences

* *Corresponding author: E-mail* :
abeer.dham.alsalih@gmail.com

***Keywords*:**
organized learning,
university students,
measure

A R T I C L E I N F O

Article history:

Received	6 Mar 2023
Received in revised form	22 Apr 2023
Accepted	26 Apr 2023
Final Proofreading	18 Nov 2023
Available online	22 Nov 2023

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

A B S T R A C T

The objective of this study was to assess the extent to which university students possess the various components of self-regulated learning. Additionally, the study aimed to investigate potential differences in these components based on the students' gender and academic level, as well as their possession of self-regulated learning abilities based on their academic specialization (scientific or human). The research sample included 300 male and female students. The researchers used Jarrah's scale (2015) for self-regulated learning in order to fulfill the study's goals, as reported by undergraduate students at the University of Tikrit. In order to assess the validity of the self-regulated learning test positions and their appropriateness for the study community, the opinions of Allen and Yen (1979) were taken into consideration. The opinions of the arbitrators were collected and analyzed using chi-square analysis to determine the significance of the differences between their opinions. The results indicated that all positions were found to be valid. The test function was assessed for stability by two researchers who conducted the test on the same sample used in the initial scale. After a period of 15 days, the test was administered again. The Pearson correlation value was then calculated to determine the degree of similarity between the two applications. The resulting stability coefficient of 85% indicates a favorable level of stability. The findings indicated that the students exhibited a high degree of self-regulated learning abilities in the recitation and memorizing component, while the other dimensions were at a moderate level. Additionally, the study revealed that men exhibit higher levels of proficiency in the goal-setting and planning aspect compared to females. Furthermore, fourth-year students demonstrate statistically significant superiority over second- and third-year students in terms of maintaining records, monitoring progress, and requesting social support. The findings of the study revealed statistically significant disparities in academic performance between students exhibiting high levels of self-regulated learning and those exhibiting low levels of self-regulated learning in the areas of goal setting, planning, recitation, and memorization. These disparities favored students with high self-regulated learning.

© 2023 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.30.11.1.2023.16

التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة

م.م عبير دهام كاظم/ جامعة تكريت /كلية التربية للعلوم الانسانية
ا.د صباح مرشود منوخ/ جامعة تكريت /كلية التربية للعلوم الانسانية

الخلاصة:

تعتبر هذه الفعالية نشاطًا تفاعليًا للتقييم المشترك بين الطلاب ، حيث تعتمد على عناصر مثل التحفيز والتعاون والعمل التعاوني. و تعزز خبرات تعلم هادفة في بيئة تنافسية. يهدف هذا النشاط الى فحص الموضوعات التي يتم دراستها خلال الفصل الدراسي من خلال الألعاب التي يتم إنشاؤها من قبل

الطلبة، وكذلك لتعزيز التنمية والتنوع الشامل من خلال التحقيق في مجموعة واسعة من الثقافات العالمية. علاوة على ذلك ، يسعى النشاط إلى تعزيز تدويل النموذج التربوي الذي يوجه فلسفتنا التعليمية الجماعية. تم اعتماد طريقة تجريبية للبحث في الدراسة الحالية والتي تعتمد على مراقبة الطلاب أثناء النشاط. نظرًا لأن النشاط يعزز إبداع الطلبة من أجل إعداد سياقات أفضل للبلد الذي سيتم تقديمه. وهو يحل محل الطريقة التقليدية للاختبار ويعطي الطلبة الفرصة لرؤية مستوى التعلم المكتسب في سياق تفاعلي ممتع.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم، طلبة الجامعة، مقياس

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، واختلاف امتلاكهم لقدرة التعلم المنظم ذاتيا وفق التخصص الدراسي (علمي , انساني) وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة تكريت ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس جراح(٢٠١٥) للتعلم المنظم ذاتيا،وتم التأكد من صدق المقياس من خلال عرض مواقف المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. (Allen & Yen , 1979 : 96) للأخذ بآرائهم بشان صلاحية مواقف اختبار التعلم المنظم ذاتيا وملائمتها لمجتمع الدراسة، وبعد جمع وتحليل آراء المحكمين باستخدام مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) اظهرت النتائج صلاحية جميع مواقف الاختبار دالة ، وتم التحقق من الثبات اذ قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة الثبات ذاتها التي طبقت للمقياس الأول وبعد مرور (١٥) يوما تم اعادة تطبيق الاختبار وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين تبين ان معامل الثبات (٨٥%) وهذا يعد مؤشرا جيدا للثبات. وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة .

المقدمة :

تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه. وعليه، يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية. ويولي الباحثون

أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي. يعود الفضل إلى باندورا (Bandura, ٢٠٠٢) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على احداث التغيرات يُعد التعلم في جوهره عملية مستمرة وهذا يستلزم بالضرورة توافر مجموعة متنوعة من طرق التعليم والتعلم ومصادره ومن الأنواع التي تتصدر التعليم والتعلم التعلم المنظم الذاتي حيث يعدُ وسيلة للتعليم المستمر والذي يلازم الإنسان طيلة حياته وهو أحد الأساليب التربوية التي أظهرتها البحوث المختلفة وأكدت على قيمتها وأهميتها، وينادي اليوم الاتجاه العالمي المعاصر بضرورة تبني أساليب التعلم الذاتي كتجديد تربوي، وهذا لم يظهر من فراغ أو من عدم، إنما ظهر نتيجة حتمية لعدة عوامل ومتغيرات طرأت على الساحة الدولية، كما نادى كثير من رجال التربية اليوم بأننا إذا أردنا من الفرد أن يقوم بمتابعة تعليمه ذاتياً فإنه يجب أن نعده لذلك في مراحل الدراسة المختلفة حتى يكتسب المهارات والأساليب المناسبة، وفي هذا الإطار تبدوا ضرورة التعلم الذاتي من أجل تمكين النشء من تلبية حاجاته التربوية الأساسية بنفسه وأن هذا النوع من التعليم يجعل الطالب إيجابياً مشاركاً في عملية التعلم حيث قد شرعت الكثير من الدول في استخدام التعلم الذاتي كأسلوب حياة بإجراء التجارب والممارسات المستحدثة له مثل الجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد باعتبار أن هذا الأسلوب كنظام تعليمي يعد أفضل أساليب النمو الشامل لدى الطلبة، فالتعلم الذاتي أن يكون الفرد معلم وموجه لنفسه وهذه ضرورة حتمية تفترضها طبيعة الحياة المعاصرة التي لم تعد فيها المدرسة تعنى بمتطلبات التعليم والتعلم وبذلك فإن هنالك حاجة ملحة وماسة للأخذ بطريقة التعلم المنظم ذاتياً وتفرضها المتغيرات الكثيرة المحيطة به. (عامر,٢٠١٢: ٧)

مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث الحالي في نوعية الأساليب والنشاطات التعليمية التي يتم من خلالها تعليم الطلبة, فهي غالباً تكون تقليدية وتلقينية ونمطية إلى حدٍ كبير بالرغم من التقدم العلمي و التكنولوجي في كافة الميادين وخاصة في الميدان التربوي, فضلا عن نقص الكفاءة والخبرة لدى بعض المدرسين أو عدم توظيف تلك الامكانيات بالشكل الصحيح بما يخدم الطلبة, لذلك نلاحظ أن أغلب التعلم الذي يتم داخل المؤسسات التعلمية يكون بلا جدوى للمتعلم لأنه تلقيني بالدرجة الأولى وهذا لن يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية, وكذلك عدم الاهتمام من جانب الطلبة في تطوير أنفسهم ذاتياً وشحذ الهمم ليكونوا على مستوى مقبول من التعلم الذاتي, فالمشكلة ليست قاصرة على الاساتذة والأساليب التعليمية التقليدية بل يضاف إلى ذلك التقصير من جانب المتعلمين، فالمتعلم لكي يكون ناجحاً لابد أن تتوفر لديه مجموعة من العوامل الداخلية التي بدورها تجعله مستعداً لعملية التعلم مثل القدرة على الانتباه والادراك والتفكير بشكل سليم، وكذلك سلامة أعضاء الجسم الضرورية لعملية التعلم.

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل:(pintrich ,1995) و(fellows ,et al,2000) أن التعلم المنظم ذاتياً لابد وأن يمارس في المراحل التعليمية المختلفة (الأساسية والثانوية والجامعية) بدلاً من الحفظ والاستظهار، ويؤكد (Eliam, et, al ,2009) على ضرورة أن نضعَ نصب أعيننا تقدير المتعلم لنفسه وتقييمه لقدراته ومهاراته من خلال تنمية التعلم المنظم ذاتياً والتعلم الوجداني وأساليب التعلم. (نور الدين،٢٠١٥: ٤١٩)

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم والملقاة على عاتقهم كبيرة، حيث يعتمد تقدم الطلبة وتعلمهم على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباءً علميةً كثيرة على الطلبة يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في عملية تعلمهم.

إن نظم التعليم التي تركز على التلقين والحفظ بدون فهم تقف عاجزة عن تكوين نظام تربوي قائم على التفكير التحليلي لذا من المآخذ التي تؤخذ على بعض المتعلمين عدم الاهتمام بالتفكير بشكل عام وبالتفكير التحليلي بشكل خاص الذي يحلل المشكلة ويجزئها للوصول الى الحل الامثل لها, فعدم القيام بالمجهود الذاتي للتعلم وعدم تحليل المواقف والمشاكل التي تعترض الفرد كلها عوامل تؤدي بنا إلى دراسة هذه المشاكل والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

فقد أشارت كل من دراسة (loury,2006) و(الشكعة، ٢٠٠٧) إلى أن غالبية الناس يفكرون بطريقةٍ عادية ومبسطة تتماشى مع ما يمارسونه من أعمالٍ فهم يتعاملون بنمطيةٍ مع المشكلات التي تواجههم مما يترتب على ذلك من أخطاء ومنها ضعف إدراك التفاصيل وتوهم الحياد والخلط بين التفكير بعقل متفتح وآخر منغلق وتفضيل الحلول الوسط والاهتمام بأجزاء وإهمال غيرها، وتشويه الواقع والظن بصواب الآراء الشخصية والتهويل والتبرير والتعميم وتعجّل الأحكام وضعف القدرة على التجريد وغياب لغة التواصل مع الأخر. (الشكعة، ٢٠٠٧: ٢١) و (loury,2006:159).

وربما لا يستخدم أغلب الناس طرائق تحليل المشكلة للوصول إلى تفاصيلها وقد ترجعّ أسباب ذلك إلى التزام الطرق التقليدية والنمطية في حل المشكلات من غير تمحيص أو تدقيق وعدم إخضاعها للتجريب أو إرجاعها إلى عناصرها وعواملها وادراك العلاقات بينها لفهم بنيتها والاستفادة منها في مواقف لاحقة.

وانطلاقا مما تقدم تأتي الدراسة الحالية محاولة للإجابة على السؤال "هل هناك علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة".

اهمية البحث :

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلم الطلبة إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم، وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه، لذا يعدّ التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى مواكبة التطور المعرفي، وينصب التأكيد هنا على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم، وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر أكثر من ذلك التأكيد على دور هذه العمليات، وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناءً على النواتج التي يتم تحقيقها، ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم. (Wongsri,et al,2002:7)

كما يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق الاهداف التعليمية يتطلب من الطلبة تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتياً، فهو عملية مخططة وتقييمية وتكيفية مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم الطلبة بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع الانشطة الجامعية، ويسعى الطلبة عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة وهذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتياً. إضافة إلى ذلك فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية تجلي أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي: أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضاً على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلبة التعلم المنظم ذاتياً يعكس هدف التعلم مدى الحياة و يؤدي دروا مهماً وأساسياً في حياة الطلبة، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماج الطلبة في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر ويمكن أن يتعلمه الطالب في أية مرحلة عمرية، كما يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، وكذلك يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يوجد تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط الطلبة سلوكياً ومعرفياً ودافعياً، ويعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، وكذلك فإن التعلم المنظم ذاتياً يشجع الطلبة للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم، ويُعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطلبة على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، وينشط عملية التعلم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة والبحث الذاتي عنها ومواصلة القراءة و الدراسة، ويتضح مما سبق الأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتياً في تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة طلابها، نظراً لإسهامه في زيادة وعي الطلبة بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية، في كافة فروع المعرفة، كما أن له دوراً كبيراً في رفع مستوى

التحصيل الدراسي الأمر الذي يجعل تدريب الطلبة على هذا النوع من التعلّم ضرورة قصوى خصوصاً في العصر الحالي الذي أضحى التغير المستمر سمة بارزة من سماته. (الردادي,٢٠١٩: ٢٥_٢٦)

ومن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يوجه ذاتياً لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه، فمن أهم أهداف العملية التعليمية تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم

بخاصة في مرحلة التعليم العالي. (Boekaerts,1997:161)

ويُعد مصطلح التعلم الذاتي من المصطلحات التي شاعت كأحد الاستراتيجيات العلمية لإعادة التوازن المفقود بين المعلم والمتعلم، والذي يستجيب في الوقت نفسه العوامل أخرى متعددة زادت من ضرورة استخدام هذا النوع من التعلم، كما يُعدّ أحد المهارات الأساسية المهمة للتعلم الفعال المرجو في مجتمعٍ يهدف إلى التعلم المستمر، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، والتعلم الذاتي ظهر منذ أن وجد الإنسان على ظهر الأرض، واستمر على مر العصور من خلال محاولات الإنسان البحث عن المعرفة والمعلومات والإبداعات بنفسه وجهده الذاتي.(الردادي،٢٠١٩: ١٨)

ويرى باندورا أنَ إجراءات التنظيم الذاتي تتم خلال تطبيق قابليات ومشاعر وسلوكيات التوجيه الذاتي وهي بدورها تعرف على أنها قدرة الفرد على الاستقلال والاعتماد على نفسه والتحكم بذاته وكلما ازدادت قدرات الفرد على التوجيه الذاتي كلما ازداد احتمال أن يقوم بتنظيم ذاته، وعلى سبيل المثال فإن الطالب الذي يكون قادراً على أن يجبر نفسه على الدراسة فإنه أكثر احتمالا للتفوق من غيره ممن ليس له القدرة على فرض هذا النوع من التأثير على نفسه.(Bandura,1986:83)

وإن علماء النفس والتربية يعتقدون أن الطالب نفسه قادر على توجيه حياته وتصحيح سلوكه باختياره الأفضل وفق إمكانياته وقدراته ومستوى مهاراته، فقد ركزت النظريات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات على الاعتقاد بقدرة الطالب على تصحيح سلوكه إذا توفرت أمامه الوسائل والآليات العلمية التي تساعده في المبادرة على التغيير وإحداث التعديل المرغوب فيه، وعليه أخذ التربويون ينظرون إلى جزءٍ كبيرٍ من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم وجعلها أكثر فاعلية واستقلالاً وحيوية ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يعتمدها فيما تعلمه وما يريد تعلمه، كما أن على المعلم والمدرس أن يبذلا جهداً خاصاً في تزويد الطلبة والمتعلمين بالاستراتيجيات اللازمة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات بأنفسهم ومن ثم تنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها واكتسابها والاحتفاظ بها وتوظيفها في الوقت المناسب. (البدران،٢٠١٩: ١٠٩)

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١_ التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

٢_الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور_ إناث) والتخصص (علمي_ إنساني).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة تكريت للدراسة الصباحية بالتخصصين (علمي وإنساني) ومن النوعين (ذكور و إناث) و للعام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١).

تحديد المصطلحات:

أولا_ التعلم المنظم ذاتياً:

١_عرفه زيمرمان (Zimmerman,1990): "هو مجموعة من الأهداف والتنظيمات والسيطرة النفسية والتقييم النفسي في مراحل متعددة في عملية الاكتساب لهذه العمليات التي تمكن المتعلمين ليكونوا على وعي تام بأنفسهم وذو معرفة في مجال تعلمهم." (Zimmerman1990:5)

٢_عرفه بينتريش (Pintrich, 2005): "بأنه عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة." (Pintrich, 2005:385)

٣_عرفه الجراح (٢٠١٠): "بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين." (الجراح,٢٠١٠: ٣٣٩)

٤_عرفه الشريف والدسوقي (٢٠١٠): "بأنه عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية، وتعتمد على المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب الطلاب عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منه هو تحسين عملية تعلم الفرد." (الشريف والدسوقي,٢٠١٠: ١٠١)

٥_التعريف النظري: تبنى الباحثان تعريف بنتريش (٢٠٠٥) المذكور انفا، لأن الباحث قد تبنى هذا النموذج وتعريفه في إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

٦_التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي قام الباحثان

لقد ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتياً سنة (١٩٨٩) على يد كل من شينك وزيمرمان (SCHUNK & Zimmerman) في كتابها الذي حمل العنوان: (التعلم المنظم ذاتياً و التحصيل الاكاديمي: النظرية البحث . التطبيق)، و منذٌ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث الحديثة نسبياً في الميدان التربوي، فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها رغم تعددها واختلافها على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في تعلمه والاستراتيجية التي يستخدمها لتحسين نواتجه. (أحمد، ٢٠٠٧: ٦٧)

إن مصطلح التعلم المنظم ذاتياً يستخدم لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة. (Perry et al , 2006 : 237)

و يُعد التعلم المنظم ذاتياً عاملاً أساسيًا، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي, ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً والأحداث المخطط لها والضرورية التي تؤثر على تعلم الطالب ودافعيته, فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعًا ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتتلاءم مع أهداف المهمة وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة, وأن التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.(Ruohotie, 2002: 37) .

كما أن التعلم المنظم ذاتياً هو الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم مراحل مستوى تعلمه والسيطرة عليها وإدامتها واستمراريتها وتوجيهها، أي امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تُسهل عملية التعلم، وتبدأ هذه العملية في وقت مبكر من حياة الانسان فخلال السنة الثانية من العمر يُظهر الاطفال بصورة متزايدة علاقات مركزية الذات والاستقلال، وعند اقترانها بالقدرة على تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عن رعايتهم تقود إلى بعد جديد في السلوك، فيبدأ الاطفال بتقويم متطلبات المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية، إذ يقومون بمراقبة سلوكهم الخاص بهم طبقاً لذلك فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التعلم الذاتي. (البدران،٢٠١٥: ٢٧٠)

والتعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلائم أهداف المهمة ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة. (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004 : 22)

هذا وقد وضع كل من ليندر وهارس (Linder & Harris1993) ستة أسس للتعلم المنظم ذاتياً هي:

١ – المعتقدات المعرفية : وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلّم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

٢ – الدافعية : إنّ التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، وتعزّز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم .

٣ – ما وراء المعرفة : وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه وما ينشأ عند المتعلّم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

٤ – استراتيجيات التعلم : إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

٥ – الحساسية للموقف : وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين، مع تحديد المشكلة وحلها في سياق ما ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٦ – الضبط البيئي : ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم. (الحسيان،٢٠١٠: ١٦_١٧)

أمّا بينتريش واخرون (Pintrich , ea , al) فقد بينوا التعلم المنظم ذاتياً على أنه: اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التالية : المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية.(Pintrich. P. R,1994:139)

وإن الكثير من علماء النفس المعرفي يعتقدون أن كفاءة المتعلم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها، والمستوى العمري له، ولهذا فإن الطلبة الأكبر سناً والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتياً بصورة أكثر فاعلية من الطلبة الاصغر سناً. (zimmerman, 1989:222)

خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً:

لقد تم الاهتمام بالعديد من الأبحاث بوصف خصائص المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً وتعريفها وتحديدها، وبينت العديد من الدراسات الوصفية هذه الخصائص من خلال مجموعة من الصفات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه الصفات :

١ – قادرون على تحديد أهدافهم: أشار زيمرمان وآخرون (Zimmerman , et al,1992) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بقدراتهم على توجيه عمليات التعلم والإنجاز وذلك من خلال وضعهم أهدافا تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم، فالمعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لا تعتبر المحدد الوحيد لتحسين الأداء وإنما لابد من دافع يستثير استخدام هذه الاستراتيجيات. ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتياً عن أقرانهم ليس فقط في أنهم قادرون على تحديد أهدافهم الذاتية ووضعهم خططاً لإنجاز هذه الأهداف بل أيضاً قادرون على مراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيق هذه الأهداف ولديهم قدرة على تحصيل معلومات حول أدائهم واستخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها فيما بعد. (Sungur & Tekkaya , 2006: 307)

٢ – متعلمون استراتيجيون : يتميز المتعلمون المنظمون ذاتياً بأن لهم معرفة بالاستراتيجيات المعرفية (كالتنظيم ، التوسيع ، التسميع) تساعدهم في اكتساب المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات، كذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية ومتى تستخدم وتقييم فعاليتها. (Luke , 2006 : 356)

٣ – يمتلكون دافعية للإنجاز وفاعلية ذات مرتفعة: يمتلك الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتياً دافعية أكبر للإنجاز وأكثر نشاطاً وإتقان للتعلم ويطلبون المساعدة من زملائهم ومعلميهم عند الضرورة، ويرى كورنو أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يمتلكون دافعية للتعلم تعكس تقييمهم للتعلم وامتلاكهم للإرادة التي تساعدهم على توجيه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية خلال عملية التعلم. (Chen , 2002 : 14).

٤ – لديهم وعي بالعمليات المعرفية : يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه المتعلمون المنظمون ذاتياً إلى أنهم أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسون بالفصل، كما أن درجة وعي التلميذ بقدراته تؤدي دوراً مهماً في تنظيم المتعلم لأدائه، لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على استعداده لتنظيم مفاتيح أدائه ذاتياً. (Zimmerman , :54 1990)

٥ – متعلمون متعاونون : يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتياً بأنهم أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلاب حيث يتعاون الطلاب المنظمون ذاتياً مع بعضهم البعض أثناء عملهم بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة. (الطيب و راشد، ٢٠٠٧ : ١٥٩)

التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي:

لقد قارن بوبي (Bobbi, 1992) ما بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التعلم التقليدي أو السائد حيث وجد أن التعلم المنظم ذاتياً يعطي مساحة أكثر من الحرية الفردية لدى المتعلم ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين الطلبة ويتيح الفرصة للاعتماد على أنفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم، أما في التعلم التقليدي فإن حرية التفكير عند المتعلم محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم وما تفرضه طبيعة المادة ونوعيتها ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على المنافسة وعلى المعلم وتوجيهاته فيما يتعلمون، وتفرض على المتعلم التقليدي طرق التفكير التقاربي و الانتاجي دوافعهم وبالتالي يعتمدون على التعزيز الخارجي أكثر من اعتمادهم على التعزيز الداخلي وذلك لأن تقيم التعلم لديهم يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى وليس ذاتياً وهم يستعملون الكتاب والمقررات الدراسية التي عليهم فهمها كما وردت.

والجدول التالي يوضح أهم الفروقات بين التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي

جدول رقم (١) التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي

ت	دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً	دور الطالب في التعلم التقليدي
١	حرية التفكير والتعبير	التقييد بوجهة نظر المعلم وترتيب المادة أو المحتوى
٢	التعاون والتفاعل مع الأقران	المنافسة
٣	الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
٤	المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب
٥	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة: الاستقراء، الاكتشاف، الابداع، تفكير تباعدي	الاعتماد على التفكير الاستنتاجي والصمي والتقاربي
٦	الدوافع الذاتية	الدوافع خارجية
٧	التعزيز داخلي	التعزيز خارجي
٨	تقييم عملية التعلم يتم ذاتياً	تقييم عملية التعلم خارجية تعتمد عللى المعلم
٩	استخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على المرونة (مراجع، طرق البحث، اعادة تنظيم)	اقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل الكتاب والمنهج والمقررات الدراسية
١٠	استخدام استراتيجيات ماوراء معرفية اضافة إلى الاستراتيجيات الاخرى	استخدام أساليب تقوم على الحفظ ونادرا ما يستخدمون استراتيجيات ماوراء معرفية

(Bobbi,1992:5)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

بالرغم من أن التعلم المنظم ذاتياً يُمكن تمييزه بظروف المهمة، وسمات المتعلم، وعملياته، إلا أنه يتشارك في بعض السيناريوهات مع الصور، والأشكال التقليدية لبحوث التعلم، والباحثون في تعلم الطلاب المنظم ذاتياً يجب أن يركزوا على نفس التساؤلات العلمية المفتاحية مثل لماذا، وكيف ينظم الطلاب

تعلمهم ؟، وهذه التساؤلات الأساسية مرتبطة ببُعد سيكولوجي للتعلم، مثل الدافعية وطرق التعلم. (7 : Zimmerman , 1994).

وإن عمليات التعلم المنظم ذاتياً تعزز من تحصيل الطلاب، وإدراكاتهم لفعالية الذات لديهم. ولتفسير العلاقة بين عمليات التعلم والدافعية، بالإضافة إلى مظاهر أخرى للتعلم المنظم ذاتياً، فقد وضع (Zimmerman & Risemberg , 1997 : 107 - 108) نموذجا مفاهيميا يلقي الضوء على ستة أبعاد سيكولوجية أساسية، ويتمثل في جدول (٢) التالي :

جدول (٢) الأبعاد التصورية (المفاهيمية) للتعلم المنظم ذاتياً

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	ظروف المهمة	السمات المنظمة ذاتيًا	المعتقدات والعمليات المنظمة ذاتيًا
لماذا؟	الدافع	اختيار المشاركة	مدفوع داخلى	أهداف الفرد، وفعالية الذات، والقيم، والعزوات، الخ
كيف؟	الطريقة	ضبط الطريقة	مُخطط، أو روتينى	استخدام الاستراتيجية، والراحة، الخ
متى؟	الوقت	حدود ضبط الوقت	مُحدد الوقت، وفعّال	تخطيط وإدارة الوقت، الخ
ماذا؟	الأداء	ضبط الأداء	واعٍ لأدائه ونواتجه	المراقبة الذاتية، والحكم على الذات، وضبط الفعل، والإرادة، الخ
أين؟	بُعد بيئى	ضبط البيئة الفيزيقية	ذو مصادر، وحساس بيئيًا	الاختيار والبناء البيئى
مع من؟	بُعد اجتماعى	ضبط البيئة الاجتماعية	ذو مصادر، وحساس اجتماعيًا	اختيار النموذج، وطلب المساعدة، الخ

ففي العمود الأول من الجدول يوجد ستة أسئلة ضرورية لفهم جميع أشكال التعلم الإنساني، وكل سؤال يرتبط ببُعد نفسى (عمود ٢) مثل الدافعية، والطريقة، والوقت. وسؤال " لماذا ؟ " يسأل عن دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم، فلكي يكون الطالب قادرًا على تنظيم دافعيته، يجب أن يكون قادرًا على اختيار المشاركة، أو عدم المشاركة (ظروف المهمة)، وهذا يتضح في العمود الثالث من الجدول، أما العمود الرابع في الجدول، فيصف سمات الطلاب المدفوعين ذاتياً، والعمود الخامس يوضح أنماط العمليات، أو المعتقدات التي يعتمد عليها الطلاب المدفوعون داخليًا مثل: وضع الأهداف، والمعتقدات عن الكفاية الذاتية، والقيم الأكاديمية والعز، وكي نساعد الطالب على أن يصبح منظمًا ذاتياً داخل بعد نفسي معين، من المهم أن نفهم هذه العمليات، والمعتقدات كي نستطيع تقييمها، ولنعرف كيف يمكن تدريسها.

(Zimmerman&Risembrg,1997:107)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً:

قدم زيمرمان (Zimmerman) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونوا أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية:

الأول/ ما وراء معرفي: وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.

الثاني/ دافعي: وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً.

الثالث/ سلوكي: يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

ويقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

الأول/ وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

الثاني/ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

الثالث/ التسميع والحفظ: ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

الرابع/ طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات. (الجراح،٢٠١٠: ٣٣٥)

نظريات تناولت التعلم المنظم ذاتياً

أولاً_التعلم المنظم ذاتياً من منظور اسلامي:

لقد اهتمّ الإسلام بالتعلم الذاتي حيث دعا المسلم من خلال النصوص الكثيرة إلى طلب العلم واستغلال المعارف البشرية في شتى المجالات التي تساعد الإنسان المسلم على فهم ما يحيط به وتطويره وتسخيره لخدمة الرسالة التي خُلق الإنسان من أجلها، سواءً أكان هذا العلم دينياً أم دنيوياً، نظرياً أم تجريبياً فرض عين كان أم فرض كفاية، بل والسفر لاكتسابها أحياناً، فعن أبي الدرداء رضي الله عنه، قال : قال رسول الله صل الله عليه واله وسلم " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة " (ابن ماجة، ١٩٩٠: ٨١).

فلم يلزم الإسلام جميع المسلمين بالاتجاه إلى علمٍ معين، بل ترك هذا الأمر مطلقاً حسب رغبة كل فرد وميوله، بل إن مقتضى الحال يدعو إلى أن يكون للمسلمين باع في كل علم من العلوم المفيدة وأن يكون لدى جماعة المسلمين الخبراء والمختصون في مختلف المجالات، وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة الكثير من المواقف التعليمية التي تحث الفرد على العلم والتعلم الذاتي والتفكر في مخلوقات الله، وتحثه على أن يستخدم طاقاته في اكتشاف هذا الكون من بديع صنع الله عزّ وجلّ، ولقد أثرت تعاليم الدين الإسلامي في المسلمين منذ الرعيل الأول لهم، فطفقوا يتعلمون ويعلمون، وأثروا البشرية بخلاصة فكرهم، الذي اعتمد عليه الغرب في كثير من الأحيان، ولعل الغزالي والزرنوجي وابن خلدون والخطيب البغدادي– رحمهم الله وغيرهم من الأمثلة الرائدة الذين نبهوا إلى أهمية التعلم الذاتي، وأشاروا إلى بعض الأمور المتعلقة به، مثل مراعاة الفروق الفردية، والاهتمام بميول المتعلمين وقدراتهم، والدافعية للتعلم، وحرية الاختيار، والنشاط الذاتي، ومعرفة المتعلم بمدى تقدمه (التقويم الذاتي)، فألف برهان الدين الزرنوجي رحمه الله . المتوفى سنة (٥٩١ هـ) كتابه " تعليم المتعلم طريق التعلم" ليدل عنوانه على ما تنادي به التربية الحديثة من تعليم المتعلم كيف يتعلم، فالأصل في التعلم عنده أن يتعرف المتعلم طرائق التعلم وشرائطه، ليصبح معلم نفسه، ولا شك أن المتعلم إذا اكتسب منهجية التعلم وطرائقه، سوف يساعده ذلك في التعلم مدى الحياة وبشكل فعال، ويُعد هذا الكتاب أول كتاب في طرائق التدريس يتحدث عن التعلم الذاتي وآدابه وأساليبه ويجمع بين النظرية التربوية التطبيقية وبين الرؤية التعبدية الشرعية بصورة متجانسة مندمجة تجسد التكامل الحقيقي بين الجانبين الإيماني والسلوكي. (الردادي،٢٠١٩: ١٨_٢٠)

ثانياً_ **نظرية مايكن بوم و اسارنو (Meichenbaum & Asarnow 1979):**

هذه النظرية تتعامل مع إجراءات على أساس مبادئ معرفية وسلوكية، فالتعلم المنظم ذاتياً برأيه يعمل بالتعليمات الذاتية والتحدث الذاتي، وهذه الطريقة لا تقتصر على مساعدة الشخص المتمرس دراسيا فقط بل تساعد الذين لديهم مشكلات سلوكية عامة أيضاً لقد وضع "مايكن بوم وزميله" خمس نقاط أساسية (مشتركة ما بين التنظيم الذاتي والتعزيز الذاتي) بوصفها خطوة لتحسين طريقة فردية للتعلم تتيح للفرد فرصة الشعور بالثقة للشيء الذي هو قادر على القيام به وهذه النقاط هي:

أ_ استعمال الطلبة المنظمين ذاتياً طرائق مساعدة ذاتية مثل التساؤل الذاتي والمراقبة الذاتية وطلب المساعدة واستعمال الوسائل المساعدة.

ب_ التركيز الرئيس لطرائق المساعدة الذاتية هو التعلم من الملاحظة والتعلم الذاتي وتضم الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي.

ت_ المناقشات اللفظية وهي طريقة مساعدة ذاتية تتيح للفرد استعمال عملياته المعرفية.

ث_ ارتباط التعلم المنظم ذاتياً بالتخطيط والمراقبة العملية المعرفية والوجدانية التي تنجح بإنجاز مهمة مدرسية، وتكون النتائج أفضل مما هي عليه عندما يتمتع الطالب بقدر من الاستعداد والدافعية ونوعية التعليم زيادة على القدرة التعلم المنظم ذاتيا.

جـ_ تساعد نظرية الضبط الذاتي الفرد الذي لديه مشكلات سلوكية وذلك بالتعليم الذاتي والبيانات الذاتية التي تسمح للفرد بتوجيه نفسه خلال مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته مع تشجيع الفرد بالتحدث لتهدئة نفسه. (الصريفي،٢٠٠٨: ٤٧)

ثالثاً_ النظرية الظاهراتية:

إن مصطلحات علم الظواهر تمت صياغتها في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوروبيين وقد بدأ كرد فعل للنظريات الحتمية والنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني، والمدخل الظاهراتي يركز على فهم إدراكات وافتراضيات ومعتقدات وقيم الافراد وانسجامهم بسبب الامكانيات اللانهائية للتأثر والتفاعل، ويؤكد الظاهراتيون على أهمية ادراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان. (Zimmerman,2001:7).

ويفترض في هذه الادراكات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الاكاديمي والتحصيل، ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها أن تحرف المعلومات الداخلة، أما بشكل إيجابي أو بشكل سلبي وفقاً لمفهوم ذات الفرد، ويفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً هو أن نعزز أو نحقق مفهوم الذات لدى الفرد، فالذات تعد قوة منظمة للدافعية والسلوك، والدور الأساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية، لكي نسلك ونثابر في أنشطة التعلم بوصفها دالة لتقييم الهدف الشخصي، وارتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته بشأن كفاياته وقدراته الذاتية. كما يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الانسان السلوكي والأفراد لا يتعلمون كي يكونوا واعين ذاتياً أو متفاعلين ذاتياً، ولكنهم يكونوا كذلك بطبيعتهم وعلى أية حال، فالظاهراتيون يرون أن الدافع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتت إدراكات الذات والهوية الذاتية. ولقد أكدوا أيضاً أهمية إدراكات قيمة الذات بوصفها عملية مفتاحية أساسية في الأداء السيكولوجي وتعد عملية التقييم الذاتي من اهم العمليات لتنمية منظومة الذات لاكتساب المعرفة عن الذات أو الاحتفاظ بإحساس تقدير الذات، كما أكدوا الطبيعة الموضوعية للبيئة الاجتماعية والفيزيقية بشكل أقل كما أكدوا الادراك الذاتي للمتعلمين لها، وركزوا في توصياتهم تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب على كيف أن المعلمين يمكنهم تبديد الشكوك الذاتية لدى الطلاب بمساعدتهم على رؤية الارتباطات القوية في أنشطة التعلم، وعلى مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية والضبط وعلى وضع أهداف تعلم واقعية كما أنهم ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية

عمليات منظومة الذات، ويركزون على تنمية إدراكات الذات كمفتاح لتنمية الأداء الظاهر. (الجنابي، ٢٠١٨ : ٥٦٤)

رابعاً_ النظرية المعرفية الاجتماعية (١٩٨٦):

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم عدة منها: التوقع، وتأثير النماذج الاجتماعية، والأهداف على عملية التعلم (رزق ، ٢٠٠٩ : ١٠) .

وتحلل هذه النظرية لباندورا (Bandura) السلوك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بضعها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتياً لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي :

الشكل (١) يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي

فالأداء الإنساني ينظر له بوصفه سلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية، والبيئية، والشخصية، فمثلاً فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز (اختبار المهام – الجهد – المثابرة)، والسلوك ايضاً يؤثر في المتغيرات الشخصية، فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الاحصاء (سلوك)، فإنهم يلاحظون تقدمهم، ويزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك، مثلما يحدث عندما يقدم الأستاذ صيغة احصائية جديدة (متغير بيئي) ويوجه الطلاب انتباههم نحو (سلوك)، والسلوك يؤثر على البيئة، حيث أن الطلاب إذا ما ارتبكوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك) فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي) كما أن المتغيرات الشخصية والبيئية يؤثران في بعضهما فعندما يحاول الطلاب ذو فاعلية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ، ليجعلوا البيئة أقل تشتتاً، ويبدو تأثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد الأستاذ الطلاب بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي) مثل " اجابة صحيحة " فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي) وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى، أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه، فالتأثيرات البيئية قد تكون اقوى من التأثيرات السلوكية، أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية, و النمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية، والبيئية والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال :

أ – الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي .

ب – نواتج الأداء السلوكي.

ت – التغيرات في السياق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور أن توقعات الناتج تحدد دافعية الفرد، وإن الافراد يكونون مدفوعين بالنتائج (العواقب) التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلاً من المكافآت الفعلية نفسها كما يتم التأكيد على دور فاعلية الذات والتي تؤثر على اختبار المهام، والمثابرة، وبذل الجهد والتحصيل. وتبعا لنظرية المعرفة الاجتماعية فإن الوعي الذاتي يتضمن واحداً أو أكثر من الحالات مثل فعالية الذات المدركة ذاتياً التي تنبثق من استجابات الملاحظة الذاتية المحددة، وتعد الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل الوقت، والمكان، ومدة استمرار الاداء. وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتياً ثلاث عمليات هي : الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي المفترض أن تكون منعزلة ولكنها تتفاعل مع بضعها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة. ويركز منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة، أو الإقناع اللفظي، وعمليات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، فضلا عن ذلك فإن العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة، والموقف قد درستها بشكل منظم، ويبدو أن النمذجة وخبرات الاتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفعالية الذات، ويفترضون أن التعلم المنظم ذاتياً لا يعد مهارة تتطور تلقائياً كلما تقدم الأفراد في العمر وايضاً لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتياً، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من المتغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتياً مثل : الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، والاساس المعرفي، والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية، وعزوات القدرة. (خليفة، ٢٠٠٩:١٣٧_ ١٣٩) .

الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا :

شريبر (Schreiber, ٢٠٠٤)

المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي

دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين وأجرى البحث على (١٧٠) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية (Schommer) واستبيان التعلم المنظم ذاتيا لـ (Hadwin,)، وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكل غير مباشر على الأداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكلما استخدم الطلاب إستراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرية، قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمي .

سحلول (٢٠٠٩)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء

وهدفت الدراسة التعرف على اثر متغيري الجنس والكلية وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز واستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر تعريب الطيب والدردير ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لرشوان وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية, إدارة المصادر, الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي, التنفيذي, التشريعي, المتحرر, الاقلي). وتميز الطلبة توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية, ما وراء المعرفية, إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي, الداخلي, الفوضوي, الاقلي, المحافظ, المتحرر) بينما تميز الطلبة ذوي توجهات اهداف الاتقان المتدني با اسلوب التفكير الملكي .

المصري (٢٠٠٩)

مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء

دراسة هدفت لتعرف عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٨٥) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعربة من قبل باعباد ومرعي والمعدة من قبل(Arbor) ، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي

الجراح (٢٠١٥)

دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت

النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة . كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة.

لقد افادة الدراسات السابقة الباحثان فيما يلي:

١- منهجية بناء مقاييس متغيرات البحث الحالي
٢- الفقرات والمجالات الواردة في المقاييس في الدراسات السابقة والتي افادة البحث في العمل على غرارها أو الاستفادة منها في استنباط فقرات لمقاييس البحث
٣- طرق جمع العينة وسحبها من المجتمع.
٤- النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة
٥- منهجية البحث المستخدمة والتوصيات والمقترحات التي توصلت اليها البحوث والدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمنهج ومجتمع وعينة البحث والأساليب التي استُعملت في إعداد أداتي البحث وإجراءات تطبيقهما على عينة البحث الحالي وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه يُعدُّ أنسب المناهج ملاءمةً لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينهما, إذ يُعنى هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات، ويُعنى بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً. فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى, أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. (ملحم، ٢٠١٠ : ٣٦٩).

ثانياً: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية الصباحية في جامعة تكريت للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، من الذكور والإناث موزعين على (٢١) كلية تمثل الاختصاصات العلمية والإنسانية، بواقع (١١) كلية تمثل الاختصاصات العلمية، و(١٠) كليات تمثل الاختصاصات الإنسانية، وبلغ العدد الاجمالي لطلبة الصف الثالث(٥٠٠٦)[١] طالب وطالبة، موزعين بواقع (١٨٢٥) ضمن الاختصاصات العلمية و (٣١٨١) ضمن الاختصاصات الإنسانية، وبواقع (٢٨٩٦) طالباً من الذكور، و (٢١١٠) طالبة من الإناث، وجدول (٥) يوضح مجتمع البحث

جدول (٥)

مجتمع البحث موزع بحسب (الكلية، التخصص، الصف، النوع)

ت	الكلية	اختصاصها	عدد الطلبة		المجموع
			الصف الثالث		
			ذكور	إناث	
1	التربية للعلوم الصرفة	الكليات العلمية	263	229	492
2	التمريض		25	76	101
3	طب الاسنان		32	43	75
4	الطب		79	38	117
5	الهندسة		182	138	320
6	الطب البيطري		20	16	36
7	الزراعة		110	39	149
8	هندسة النفط والمعادن		33	28	61
9	علوم الحاسوب والرياضيات		86	36	122
10	العلوم		119	150	269
11	الصيدلة		34	49	83
12	العلوم السياسية	الكليات الإنسانية	37	23	60
13	التربية الاساسية (الشرقاط)		125	28	153
14	التربية البدنية وعلوم الرياضة		112	17	129
15	الآداب		72	33	105
16	التربية للعلوم الإنسانية		469	303	772
17	التربية للبنات		0	484	484
18	العلوم الاسلامية		120	48	168
19	الادارة والاقتصاد		516	163	679
20	الحقوق		409	37	446
21	التربية (طوز خور ماتو)		53	132	185
المجموع		/	2896	2110	5006

[١] حصلت الباحث على هذه البيانات من شعبة التخطيط والمتابعة _ جامعة تكريت

ثالثاً: عينة البحث:

تعرف العينة على أنها جزء من المجتمع، ممن تتم دراسة الظاهرة عليه، حيث يختارها الباحث لغرض إجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ٦٧).

وقد اعتمد الباحث في بحثه الحالي على عينتين، عينة التحليل الإحصائي (عينة البناء) وعينة التطبيق التي تم تطبيق أداتا البحث عليها.

أ – عينة اعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي:

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية والبالغة (٣٨٠) طالباً وطالبة موزعين حسب متغيرات (النوع_ التخصص) وتمثل (٨ %) من مجتمع البحث وتتضمن هذه العينة عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة كعينة تمييزية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، و(٤٠) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية، و(٤٠) طالباً وطالبة كعينة ثبات للأداتين، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

عينة إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي (عينة التحليل الاحصائي)

الكلية	التخصص	المرحلة الثالثة		المجموع
		ذكور	إناث	
كلية الزراعة	الكليات العلمية	28	29	57
كلية طب الاسنان		19	20	39
كلية علوم الحاسوب والرياضيات		19	18	37
كلية العلوم		10	10	20
كلية هدسة النفط والمعادن		19	18	37
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة	الكليات الإنسانية	19	18	37
كلية العلوم الاسلامية		19	20	39
كلية الادارة والاقتصاد		18	19	37
كلية الحقوق		19	18	37
كلية الآداب		20	20	40
المجموع		190	190	380

ب_ عينة التطبيق النهائي (عينة البحث الرئيسية):

شملت عينة البحث الحالي (٣٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي موزعين بالتساوي بين (٨) كليات ضمن جامعة تكريت على وفق متغيرات النوع (الذكور،

الإناث) ، والتخصص (العلمي، الإنساني)، وتمثل (٦%) من حجم مجتمع البحث. وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

أفراد عينة التطبيق النهائي موزعة على وفق متغيرات(النوع والتخصص)

الكلية	النوع	الذكور	الإناث	المجموع
	التخصص	الثالث	الثالث	
كلية التربية للعلوم الصرفة	الكليات العلمية	19	18	37
كلية الزراعة		20	19	39
كلية الهندسة		18	19	37
كلية العلوم		18	19	37
كلية التربية للعلوم الإنسانية	الكليات الإنسانية	18	19	37
كلية الآداب		19	18	37
كلية الادارة والاقتصاد		20	19	39
كلية الحقوق		18	19	37
المجموع	/	150	150	300

رابعاً: أداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي فمن الضروري أن يهيئ الباحثان لقياس التعلم المنظم ذاتياً لذلك قام الباحثان بتبني مقياس التعلم المنظم ذاتياً لجراح (٢٠١٥)وفيما يأتي الإجراءات التي اعتمدها الباحثان في عملية التبني للمقياس:

مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

اعتمد الباحثان في القياس التعلم المنظم ذاتيا على الاختبار المعد من قبل جراح (٢٠١٥) الذي يتكون من (٢٨) موقف لكل موقف خمسة بدائل للإجابة وللأسباب الاتية قام الباحثان بتبني الاختبار وتطبيقه على العينة:

١_ بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وكذلك شبكة الانترنيت وجد أن هذا الاختبار أدى إلى تحقيق نتائج سليمة، وهو ملائم لعينة الدراسة الحالية.

٢_ حداثة المقياس إذ اعدته جراح سنة (٢٠١٥).

٣_ تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، إذ معامل صدقه وثباته عاليين.

٤_ تم تطبيقه على طلبة الجامعة.

الخصائص السايكومترية للاختبار:

١_مؤشرات صدق اختبار التفكير التحليلي:

أولا: الصدق:

أ_صدق المحتوى: هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس مستندا إلى آراء الخبراء في الميدان (Allen & Yen , 1979 : 95). ويحتوي على نوعين من الصدق هما:

١_ الصدق المنطقي: من خلال تحديد تعريف للتعلم المنظم ذاتيا ومن خلال التمثيل المنطقي للمواقف، لقد عد هذا الصدق متوافرا في المقياس الحالي من خلال التحقق من إن مواقف الاختبار تقيس الغرض الذي وضعت من اجله بعد إجراء التحليل للفقرات.

٢_ الصدق الظاهري: من خلال عرض مواقف المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. (Allen & Yen , 1979 : 96) لقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق في الاختبار الحالي، وذلك عندما عرض على مجموعة من الخبراء ملحق (٥) في علم النفس للأخذ بآرائهم بشان صلاحية مواقف اختبار التعلم المنظم ذاتيا وملائمتها لمجتمع الدراسة، وبعد جمع وتحليل آراء المحكمين باستخدام مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) اظهرت النتائج صلاحية جميع مواقف الاختبار، والجدول (١٦) يوضح ذلك

جدول (١٦)

اراء المحكمين في صلاحية مواقف اختبار التفكير التحليلي

ت	ارقام الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة 0,05
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	14_13_10_9_8_7_6_5_1 23_22_19_18_17_16_15 29_28_24	20	%100	/	/	20	دالة
2	25_21_20_12_11_4_3_2 30_27_26	18	%90	2	%10	12,8	دالة

التجربة الاستطلاعية:

قام الباحثان بتطبيق مقياس التعلم ذاتيا ملحق (٦) على العينة الاستطلاعية ذاتها للمقياس الأول وذلك للتعرف على مدى وضوح مواقف الاختبار ومعرفة مدى الزمن الذي يستغرقه أفراد العينة في الإجابة وقد تراوحت من (١٠_٢٠) دقيقه وبمدى مقداره (١٥) دقيقه.

ثبات المقياس

يعد الثبات من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في المقاييس التربوية والنفسية, فالثبات يعني الاتساق في النتائج، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها، اذ قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة الثبات ذاتها التي طبقت للمقياس الأول وبعد مرور (١٥) يوما تم اعادة تطبيق الاختبار وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين تبين ان معامل الثبات (٨٥%) وهذا يعد مؤشرا جيدا للثبات.

التطبيق النهائي:

بعد أن استكمل الباحث إجراءات إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً ملحق(٦) قام الباحث بتطبيق المقياس والاختبار خلال الفترة من ٢٠٢٠/١٢/٨ ولغاية ٢٠٢٠/١٢/٢٦ على عينة البحث التطبيقية والبالغة (٣٠٠) طالب وطالبة، وكما موضحة في جدول (٧).

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي تم استخدام الوسائل الإحصائية الاتية:

١_مربع كآي: استعمل لمعرفة الفروق بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومواقف اختبار التفكير التحليلي.

٢_الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعملت في حساب القوة التميزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

٣_ معادلة بيرسون: استعمل في استخراج صدق البناء المتمثل في (ارتباط كل درجة بالدرجة الكلية وبدرجة المجال وارتباط المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية وحساب معامل الثبات للأداتين وحساب معامل الارتباط بين درجات افراد العينة على المقياس والاختبار).

٤_ معامل الفاكرونباخ: استعمل لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.

٥_ الاختبار التائي لعينة واحدة: استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتحققة للدرجات والأوساط الفرضية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي.

٦_ تحليل التباين الثنائي: استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري (النوع و التخصص)

النتائج

يستعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث، في ضوء أهدافه المرسومة، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها: التعرف على:

١_ التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة:

تحقيقا لهذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد (عينة التطبيق النهائي) وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن المتوسط المحسوب للعينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً (١٢٩.٥٢٦) درجة وإن الانحراف المعياري (١٢.٩٧٧) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٩٦) درجة، تبين أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين ،ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق اختبر بالاختبار التائي لعينة واحدة وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أي أن الفرق بين المتوسطين هو ذو دلالة إحصائية، وتشير النتيجة إلى تمتع العينة بمستوى مرتفعٍ من التعلم المنظم ذاتياً والجدول (١٧) يوضح ذلك

جدول (١٧)المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً

المتغير	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم المنظم ذاتياً	129.526	12.977	299	96	44.745	1.960	0.05

ويتضح من الجدول أعلاه أن طلبة الجامعة لديهم تعلم منظم ذاتياً بمستوى عالٍ، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة متفقة مع دراسة (التميمي،٢٠١٠) ودراسة (الجراح،٢٠١٥) ودراسة (الشمري،٢٠١٧) التي بينت بأن طلبة الجامعة يمتلكون تعلماً منظماً ذاتياً.

وتفسيراً لما سبق فإن طبيعة تفكير الطالب الجامعي المنظمة ومواجهته للمشكلات الاجتماعية والعلمية السائدة في محيطه الجامعي، وقدرته على التحكم في سلوكه ومعرفته وبيئته

التعليمية وتمتعه بالاستقلالية والضبط، وكون الطالب الجامعي أكثر نشاطاً وتفاعلاً وتفهماً، وكذلك يحلل المهام المختلفة التي تقدم له ويضع الأهداف المناسبة لتعلمه ويعد الأساليب المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ويواجه عملية تعلمه ويعدل من اتجاهاته وخططه واستراتيجياته، كل هذه المعطيات تؤدي بدورها لتمتع الطلبة بالتعلم ذاتي التنظيم.

٢_ الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقا لمتغيرات النوع (ذكور_ إناث) والتخصص (علمي_ إنساني): عليه تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد العينة إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢ x٢) على أساس النوع(ذكور– إناث) والتخصص(علمي – إنساني)، وكانت النتائج كما في الجدولين (١٨) و (١٩).

جدول(١٨)المواصفات الاحصائية للتعلم المنظم ذاتياً

النوع	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	125.9333	13.65930	75
	إنساني	132.2800	10.65118	75
	المجموع	129.1067	12.61519	150
إناث	علمي	126.7333	14.43563	75
	إنساني	133.1600	11.40417	75
	المجموع	129.9467	13.35965	150
المجموع	علمي	126.3333	14.01134	150
	إنساني	132.7200	11.00587	150
	المجموع	129.5267	12.97783	300

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) للتعلم المنظم ذاتياً على وفق متغيرات (النوع – التخصص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	52.920	1	52.920	.332	3.840	غير دال
التخصص	3059.213	1	3059.213	19.166	3.840	دال

النوع *التخصص	.120	1	.120	.001	3.840	غير دال
تباين الخطأ	47246.533	296	159.617			
الكلي	5083506.000	300				

من ملاحظة القيم الواردة في الجدولين (١٨) و (١٩) أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الاتية:

١_متغير النوع (ذكور – إناث): لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٠.٣٣٢) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١– ٢٩٦)، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (التميمي٢٠١٠) حيث أكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع، ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة الذكور والإناث على حد سواء من خلال تقديم المعلومات والمعارف مهما كان شكلها ونوعها بطريقة متساوية لجميع الطلبة، كذلك صممت المناهج الدراسية بما تحتويه من أنشطة تعليمية بطريقة تودي إلى اعتماد الطلبة على التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك تلقي الطلبة لنفس المعلومات والدروس والمحاضرات والمشاركة الفعالة فيما بينهم في مختلف النشاطات كلها عوامل تؤدي إلى تقارب تعلمهم الذاتي.

٢_متغير التخصص (علمي – إنساني): هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (علمي – إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (١٩.١٦٦) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١, ٢٩٦)، فالتخصص الدراسي دال لصالح التخصص الإنساني لأن المتوسط الحسابي لهم والبالغ (١٣٢,٧٢٠) اكبر من متوسط التخصص العلمي البالغ (١٢٦,٣٣٣) أي إن الطلبة ذو التخصص الإنساني يمتلكون تعلما منظما ذاتياً أكثر من التخصص العلمي، ويمكن تفسير ذلك لأن اكثر المواد الدراسية في التخصص الانساني لا تحتاج الى مدرسين وقواعد وقوانين للتطبيق لذا يمكنهم الاعتماد على انفسهم والعكس صحيح، وكذلك لديهم الوقت وعدم الخوض في المسائل العلمية بقدر اصحاب التخصص العلمي وكذلك كثرة العلاقات الاجتماعية لدى طلبة التخصص الإنساني مما تكسبهم الخبرات والاطلاع على تجارب الاخرين للاستفادة منها في عملية تعلمهم الذاتي، والجدول (٢٠) يوضح ذلك

جدول (٢٠)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة 0.05
علمي	150	126.333	6.387	14.01134	دال احصائيا
إنساني	150	132.720		11.00587	

النتائج :

ال أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين التخصص و النوع إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٠.٠٠١) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١- ٢٩٦) وهذا يعني أن التفاعلات غير دالة إحصائيا.

ثالثا: التوصيات

١_ على الجامعة أن تعمل على تطوير المناهج العلمية بما يحقق تفعيل وتعريف الطلبة بالتعلم المنظم ذاتياً وإيضاحه واستراتيجياته وأهدافه بما يحقق لهم الاستفادة من هذا النوع من التعلم.

٢_ أن تتضمن المواد الدراسية مواقفا تشجع على استخدام التعلم المنظم ذاتياً.

٣_ أن يعمل الطلبة بأنفسهم على ايجاد طرق التعليم المناسبة التي تطور من مستواهم العلمي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٤_ تشجيع الباحثين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على البحث في أنماط التفكير المتنوعة ومنظريها وأدوات قياسها لوضع إطار لدراسة التفكير التحليلي بصورة منهجية.

رابعا: المقترحات

١_ إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة كالمرحلة المتوسطة والاعدادية.

٢_ إجراء دراسات اخرى تتناول علاقة التعلم المنظم ذاتياً مع أحد هذه المتغيرات (التفكير الناقد، التصور العقلي، التفكير الاستكشافي)

Sources

• Ibrahim, Anwar Omar, (2007): Thinking styles and their relationship to the deductive ability of university students, an unpublished master's thesis, College of Education, Al-Mustansiriya University.

• Ibrahim, Iman Younis, (2007): The effect of an educational program in developing the cognitive thinking skills of Riyadh children, an unpublished master's thesis, Al-Mustansiriya University.

• Ibn Majah, Al-Hafiz Abu Abdullah, (1990): Sunan Ibn Majah, Cairo, Dar Revival of Arabic Books.

Abu Al-Alaa, Mosaad Rabih Abdullah, (2003): Identification between students with high and low achievement in self-regulated learning strategies and goal orientations among a sample of students from the College of Education in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Research, College of Education, Menoufia University, Issue Two, Egypt.

• Abu Jado, Mahmoud Muhammad Ali, (2006): The Theory of Successful Intelligence, Analytical, Creative and Scientific Intelligence, An Applied Program, Dar Debono for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

• Abu Allam, Rajaa Mahmoud, (2004): Learning, Its Foundations and Applications, 1st Edition, Dar Al-Maysara for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.

• Ahmed, Ibrahim Ahmed, (2007): Self-regulation of learning and internal motivation in their relationship to academic achievement among students of the College of Education (a predictive study), Journal of the College of Education. C (3) 31.

• Al-Arkwazi, Zainab Abd Ali Murad, (2013): Thinking styles and their relationship to decision-making among university professors, unpublished master's thesis, College of Education, Ibn Rushd, University of Baghdad.

• Al-Azerjawi, Fadel Mohsen, (1991): Foundations of Educational Psychology, 1st edition, Mosul, Dar Al-Kitab for printing and publishing.

• Al-Asadi, Abbas Hanoun Muhanna, (2010): Analytical thinking and its relationship to opposing ideas and style (Al-Farasi - Al-Harfi) among university students, University of Baghdad, College of Arts, unpublished doctoral thesis.

• Al-Asadi, Abbas Hanoun Muhanna, (2013): Cognitive Psychology, 1st edition, Al-Adla Press, Baghdad, Iraq.

• Al-Badran, Abdel-Zahra Lafta, (2015): The relationship between post-knowledge skills and self-regulated learning among students of the College of Education for Human Sciences, Basra Journal of Arts, Issue 75.

• Al-Badran, Abdel-Zahra Lafta, (2019): Self-regulated learning and its relationship to memory strategies among middle school students, Basra University, College of Education for Human Sciences, Psychological Research Center.

• Al-Tamimi, Haider Shamsi Hassan, (2010): Self-beliefs and their relationship to self-regulated learning strategies and academic achievement among university students, unpublished doctoral thesis, Ibn Rushd College of Education, University of Baghdad.

• Al-Jarrah, Abdel-Nasser, (2010): The relationship between self-regulated learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Mahallada, No. 333-318, 27.

• Al-Jamal, Muhammad, (2005): Mental Processes and Thinking Skills, University Book House, Al-Ain, United Arab Emirates.

• Al-Janabi, Nada Sabah Abbas, (2018): Self-regulated learning among students of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Journal of Arts, Vol. (1), p. 127, December.

• John, Neil and Albert, Robert, (1982): Experimentation in the Behavioral Sciences, translated by Mowaffaq Al-Hamdani, Abdul Aziz Al-Sheikh, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Baghdad.

• Habib, Magdy Abdel Karim, (1995): Studies in Methods of Thinking, Egyptian Renaissance Library, Cairo.

• Habib, Magdy Abdel-Karim, (1996): Evaluation and Measurement in Education and Psychology, Cairo, Egyptian Renaissance Library.

• Al-Hussian, Ibrahim bin Abdullah, (2010): Self-regulated learning strategies in the light of the Bentrich model and their relationship to achievement, specialization, academic level, and preferred method of learning, Department of Psychology in the College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, PhD thesis.

• Al-Hakim, Rafah Mahdi Ali, (2010): Critical thinking and its relationship to methods of dealing with psychological stress among teachers of Karbala, University of Karbala, College of Education, unpublished master's thesis.

• Al-Hamdani, Muwaffaq, (1989): Childhood, the House of Wisdom series, Mosul University Press, Iraq, Dar Al-Kutub for printing and publishing.

المصادر الاجنبية

- Adams, G.S. (1964): **Measurement & Evalutionpsyology & Guidance**, hole new york.
- Allen, M.J, & Yen, W.M., (1979**): Introduction Measurement Theory**, California, Brook, Co.
- Bandura , (1986): **social foundation of thought and action - Asocial cognitive theory** , Englewood cliffs . nJ . prentice hol.
- Bobbi A. (1992) : **Courtier engagement style regulated learning guide to threatened ad word wide web** (Electronic rersion).
- Boeklerts, M. (1997): **Self - Regulated Learning A New Concept**