استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة

م.ارتقاء يحيى حافظ

كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص البحث:

يعد التعلم المنظم ذاتياً واحداً من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والمتخصصون في علم النفس التربوي وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نمذجة تعلم الطلبة ونحهم الفرص على التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط للمتعلم. فالمتعلم المنظم ذاتياً يمتلك القدرة على مراقبة أدائه ويكون موضوعاً نحو التعلم من أجل التعلم.

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية ومعرفة الطرق واختيار الاستراتيجيات التي يتبعونها عند التعامل مع الموضوعات وهذا بدوره يهم في خفض التشتت وزيادة الثقة بالنفس وأثاره الدافعية وزيادة القدرة على التركيز مما يؤثر في تحسين جودة التعلم.

والتعلم المنظم ذاتياً له قيمة كبيرة لما يتيحه للمتعلمين من توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع أنجاز الطلبة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تؤدب إلى تلوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، كما يلعب دوراً مهماً في تطوير القدرة على أحداد الأحكام والاستقلالية مما يؤدي إلى تطوير تأكيد الذات ومن ذلك أستهدف البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة ؟
2. التعرف إلى الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيرات النوع (ذكر،

أنثى) التخصص (علمي، أنساني) والصف (أول، رابع).

ولتحقيق أهـداف البحث تم بنـاء مقياس للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يتكون من (63) فقرة وقد أجريت للمقياس الخصائص السايكومترية من تمييز وعلاقته درجة الفقرة بـالدرجة الكلية وكذلـك عـلاقة درجـة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، كما أجـري له الصدق والثبات باستخدام معادلة كرومباخ الفا دالتي بلغت قيمتها (0،91).

طبق المقياس على عينة مكونة من (400) طـالـب وطـالـبـة اختـبـروا بـالـطـريـقـة العشوائية البسيطة.

وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج وطرح عدد من التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

أن التطورات السريعة المتلاحقة في شتى فروع المعرفة تفرض على المختصين في مجال التربية وعلم النفس أعـادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، خاصة فيما يتعلق بستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، إذ يمارس كثير من التدريسيين أساليب تركز على الحفظ والتلقين دون تبصير الطلبة بالكيفية التي تتم بواسطتها عملية التعلم المنظم واكتساب الأسس العلمية للمعرفة. (رشوان، 2005: 2)

ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التعلم المنظم ذاتياً كونه يتيح للمتعلمين فرص توجيه جـهـودهـم لاكتـسـاب الـمـعـرفـة والـمـهـارة وهـذا يساعدهم على التحكم سلوكهم وبيئة تعلمهم.

وأن النمطية في الأساليب التعليمية تعيق القدرات العقلية الموجودة عند كل طالب والتي هي بحاجة إلى الإيقاع والتدريب كي تتوقد ولا تؤدي إلى أعداد طلبة يتمايزون بالفكر قادرين على الإنتاج الذي تحتاجه التنمية الشاملة للمجتمع.

كما أن التركيز على طرائق تدريس غير فعالة لا يطور مستوى تحصيل الطلبة فالمعلومات التي تقدم لم يحد ذاتها لا تعلمهم وأن الذي يعلمهم هو استجاباتهم المنظمة للمعلومات في ضوء أدارتها بصورة كاملة والتفكير فيها مما يجعلها سهلة التطبيق (عباس ومحمد، 2009، 140)

أن تعليمنا في الوقف الراهن قائم على الحفظ الآلي في التدريس والامتحان وبهذا يفتقد الطالب الدافعية العقلية وأظهرت دراسة سكوتل وروبرت (Scottle & Robert، 1994) أن درجـات الطلبة تتأثر بشكل مختلف بتفضيلات ستراتيجيات تعلمهم فعند تنظيم الطلبة لتعلمهم، فأنهم ينمون أساليب ترتبطه بنشاطات التعلم واكتساب المعرفة، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي (Cromley & Azevedo، 2006، 93) أما دراسة جابر (1980) فقد أكدت على أن معظم مشكلات الطلبة في التحصيل ترجع بالأساس إلى أساليب غير سلمية في المذاكرة (الذيابي، 2013:4)

ومـن خـلال عمل الباحثة لاحظت أن طلبة الجامعة لديهم أسلوب تعلمي تقليدي يكون فيه الطالب سلبي يتلقى ويحفظ المعلومات، وهذا الاسـلـوب لـم يعد يناسب عصر المعرفة الـذي يفرض علينا أسلوباً جديداً يقوم على مساعدة الطالب ليكون مستقلاً وبعلم نفسه بنفسه، فضلاً

عن ذلك نجد أن أكثر الدراسات تؤكد على أن أي خلل في واقع التأهيل العلمي للطلبة سينعكس على دافعيتهم وقدرتهم على التركيز نحو تنظيم تعلمهم، لذا فأن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن التساؤل الأتي: ما ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية البحث:

تؤدي الجامعة دوراً هاماً في تطور وبناء الشخصية وأعداد الأطر البشرية من الشباب لرفد سوق العمل بهم ويعد طلبه الجامعة شريحة مهمة في أي مجتمع من المجتمعات يعول عليها في بناء مستقبل واعد ودعامة أساسية من دعائم التطور والرقي (الشهري، 2006، ص2) لذا فأن الاهتمام بالطالب من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ أن كل ما يكرس من جهود وبحوث تربوية ونفسية يركز معظم على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالطالب، مثل الخصائص الشخصية، والمعرفية وأسلوب التعليم، من أجل التعرف على قدرات الطالب وجعل عملية تعلمه فاعله، فالتعلم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعلمه الطالب لا مجرد تلقي وهذا يتطلب نشاطاً ذاتياً من الطالب نفسه لا المعلم (Wang، 2007: 31)

ويرى باندورا (Bandura، 2002) أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات بل هو عملية فاعلة يبنى فيها المتعلم المعلومة والمهارة مما يساهم في زيادة بحصيلة، فكلما ازدادت قدرات الطالب على التوجيه الذاتي كلما أزداد احتمال أن ينظم الطالب ذاته. (Bandura، 2002:269)

وأصبح التعلم المنظم ذاتياً (Self - regulation learning) من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في الإدانة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي كونه يمثل مظهراً مهماً للتعلم في البحوث الحديثة في علم النفس التربوي، فالطالب في التعلم الذاتي قد يكون أكثر نشاطاً لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائماً يخطط لوع الأهداف المناسبة لتعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها (http://www.sfu.ca/sbratt)

والصفة المميزة لهذا التعلم هي اندماج الطلبة وتبنيهم لأهداف ذاتية، فهو تعلم ناتج من سلوك وافكار الطلبة المولدة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم، فالطالب ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى ومراقبة أدائه الذاتي ويرغب في التغيير ويستمع بالتعلم، وهذا الطالب لديه دافعية، وواثق من نفسه، وموجه نحو هدف، ويستعمل ستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه (Boekorets، 1996،100)

وقد ركزت النظريات المعرفية على الاعتقاد بقدرة الطالب على تصحيح سلوكه إذ توفر عدد من الآليات العلمية التي تساعده في المبادرة على التغيير وأحداث التعديل المرغوب فيه (Kanfer، 1973، 24) فالتعلم المنظم ذاتياً يعني توجيه الطالب لنفسه في مجال تعلمه فهو من يحدد الأهداف التعليمية ومصادر المعرفة للرجوع إليها ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه هذا وقد أصبح التعلم المنظم ذاتياً البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال كون فاعلية التعلم

تعود بالدرجة الأولى إلى الطالب ذاته (Chen، 2002، 4)

ويرى زميرمان (Zimmerman، 1989) أن التعلم المنظم ذاتياً هو الدرجة التي يكون فيها الطلبة مشاركين ايجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم، فالطلبة المنظمون ذاتياً يستطيعون أدارة خبرات التعلم الخاصة بهم كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتياً في عملية التعلم (Zimmerman & Bandura، 1994) أن الطلبة الذين سجلوا استعمالا أكثر لستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سجلوا مستويات مرتفعة من الانجاز الأكاديمي (الزغبي، 2009، 3)

ويؤكد باندورا بأن معرفة ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكيفية استعمالها يخلق حافزاً في تفكير الطالب وتعمل على رفع مستوى هذا التفكير عند مواجهة المهام التعليمية (الخفاجي، 2001، 114)

وقد أسفرت دراسة (الجراح، 2010) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي عن امتلاك الطلبة المهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع وباقي الإبعاد بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى أن الذكور يتفوقون على الإناث في ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الجراح، 2010، ص333 – 348)

وقد أكد العديد من الباحثين أهمية ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية وهناك أدلة جوهرية تؤكد بأن الانجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمد أن بشكل مباشر على الاستعداد، والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي (Wolters، 2003، 189)

وتوصلت دراسة (السيد، 2009) حول طرق المعرفة الإجرائية والمعتقد أن المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلامتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في معظم متغيرات البحث لصالح الإناث ووجود تأثير لكل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة على ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتأثير لأبعاد المعتقد المعرفية على ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (السيد، 2009، 233 - 234) وكذلك توصلت دراسة (Mousulides & philip-pou، 2005) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، قيمة المهمة، توجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، إلى أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبئات بالتحصيل الأكاديمي. (Mou-sulides &philippou، 2005، 321 - 328)

في حين أظهرت دراسة (Tuysuzoglu، 2011) أن السلوك ما وراء المعرفي التكيفي يرتبط بشكل موجب مع التعلم المنظم ذاتياً.

فأصحاب التعلم المنظم ذاتياً يختلفون في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم الأكاديمي اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين

يواجهون صعوبات في الدراسة، أو في تطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم (Paris & Winograd، 2001)

وتوصلت دراسة (Wolters، 1999) إلى أن هناك علاقة بين ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعدل التراكمي للطلبة بفرعيها العلمي والإنساني (Wolters، 1999، 457) أما دراسة (الهيلات، 2015) والتي كشفت عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين مقارنة بالطلبة غير الموهوبين، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الموهوبين في أستراتيجيات التعلم المنظم (الهيلات، 2015، 360)

وبناءاً على ما تقدم فأن أهمية البحث ترجع إلى أهمية دور الطالب في كونه منظماً ومعالجاً للخبرات التعليمية والسعي المتواصل نحو حث الأساتذة إلى عرض نماذج تفكيرية أثناء التدريس وأيضاً أثناء التفاعل مع الطلبة كذلك أهمية ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كموضوع لتنمية القدرات التي تعد مهمة في تحقيق ميزة تنافسية ذاتية بهدف إليها الأداء التعليمي، كما تعد دراسة التعلم المنظم ذاتياً أفضل أسلوب للتعلم لأنه يحقق لكل طالب تعلم يتناسب مع قدراته العقلية وسرعته في تنظيم المعلومات، مما يفرض وجود أساليب تمكن الطالب من إتقان التعلم الذاتي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.
2. دلالة الفروق في ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث)، التخصص (علمي – أنساني)، الصف (الأول – الرابع)

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على:

طلبة جامعة القادسية للدراسة الصباحية وللتخصص (العلمي – الإنساني) للصفوف (أول – رابع) من (الذكور والإناث) للعام الدراسي 2014 – 2015

تعريف المصطلحات:

ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Self - regulatory learning strategies) عرفها كلا من

1. زيمرمان (Zimmerman, 1989)

أفعال وعمليات موجهة يقوم بها المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات التي تتضمن الهدف، وتتمثل بتنظيم الفرد لمعارفه وسلوكه وبيئته التي يتم فيها التعلم من أجل تحقيق الهدف. (Zimmerman، 1989:21)

2. باريز وباريز (Paris & Paris, 2001)

الضبط والاستقلالية والتحكم من قبل المتعلم الذي يوجه ويراقب وينظم أفعاله لتحقيق أهدافه من التعلم كاكتساب معلومات أو تطوير الذات (Paris & Paris، 2001، 90)

3. بينتريش (Pintrich, 2000)

عملية هادفة ونشطة، حيث يضع الطلبة أهدافهم التعليمية ثم يحاولون التنظيم والمراقبة والتحكم في خصائصهم المعرفية والسلوكية، وتوجههم، أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية (Pintrich، 2000: 490)

4. بنتريك وشنك (Pintrich & Schunk, 2004)

العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويقوم بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقد أنها تساعده في تحقيق الأهداف (Pintrich & schunk، 2004، 37)

التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف (Pintrich، 2000) لكونه التعريف الذي يتلاءم مع الإطار النظري للدراسة الحالية.

ويعرف اجرائياً: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته عن فقرات مقياس أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الإطار النظري:

لقد برز التعلم المنظم ذاتياً كواحد من المصطلحات المعرفة التي أولاها الباحثون اهتماماً كبيراً وكان لهذه الرؤية دور كبير في تطوير العلمية التربوية، مما أدى إلى ظهور دور جديد للمعلم وتراجع فاعلية الدور التقليدي له الذي كان مقتصراً على التلقين فقد أصبح التعلم المنظم ذاتياً محوراً يركز عليه التحصيل الدراسي، ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً، فالطلب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوع ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناءاً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعد لها لتلاءم أهداف المهمة لكي يحسن الأداء. (Montalvo & Gonzalez، 2004، 34)

مميزات التعلم المنظم ذاتياً:

1. يطور عملية التعلم بحيث يصل الطالب إلى أقصى نمو يوصل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من الطلبة.

2. يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهداف واقعيه لكل طالب بحيث يجد كل طالب أهداف تعليمية تناسل قدراته.

3. يوفر خصوصية أخلاقية لعملية التعلم.

4. يعطي فرصة للمعلم لمتابعة كل طالب وبالتالي يمكن المعلم من الصول على فهم أفضل للطالب. (بدير، 2008، 127)

جدول (1)

مقارنة بين دور الطالب في التعليم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي

دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً	دور الطالب في التعلم التقليدي
1 - حرية التفكير والتعبير	1 - التقيد موجهة نظر المعلم في ترتيب المادة
2 - الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	2 - الاعتماد على المعلم
3 - الاعتماد على التفكير ألتباعدي، الاستقرار، الاستكشاف	3 - الاعتماد على التفكير ألاستنتاجي والتقاربي
4 - التعزيز داخلي	4 - التعزيز خارجي

النظريات التي فسرت ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

- النظرية المعرفية الاجتماعية – باندورا

1977 - 1986:

يرى باندورا أن التعلم المنظم ذاتياً يحدث في الدرجة التي يتمكن فيها الطالب استعمال عمليات ذاتية (شخصية) للقيام بتنظيم السلوك وبيئة التعلم، وهذا التطور للتنظيم الذاتي السلوكي للطالب في الحتمية التبادلية يأتي من خلال استعمال الطالب لستراتيجيات التقويم الذاتي والتزود بمعلومات عن التدقيق وفيما أذا كان التدقيق يجب أن يستمر خلال حلقات التغذية الراجعة وهذا التصور يتم البدء به ذاتياً وينفذ من خلال استعمال ستراتيجيات يتم تنظيمها بادراكات الفاعلية الذاتية، أما التنظيم الذاتي البيئي في الحتمية المتبادلة فيكون خلال استعمال ستراتيجيات بيئية متعددة ويكون ذلك ضمن استجابات سلوكية متداخلة مثل (إنهاء الضوضاء، تنظيم الإضاءة) أما التنظيم الذاتي الشخصي فأن العمليات الشخصية المخبأة لشخص ما تؤثر بصورة متبادلة بعضها في البعض الأخر.

وقد أشار باندورا إلى أن العمليات التي نتفاعل بصورة متبادلة هي وعمليات أخرى ضمن مجال ثلاثي ذات تأثير متبادل، أما الفاعلية الذاتية والتي هي أدراك الطالب لقدراته في تنظيم وتنفيذ مجريات الأحداث المطلوبة لإدارة مواقف ايجابية فالطلبة يقيمون مهاراتهم وقدراتهم بهدف تحويل هذه المهارات إلى أعمال أو انجازات. ويفترض باندورا أن الفاعلية الذاتية هي المفتاح الرئيس الذي يؤثر على التعلم المنظم ذاتياً، كما تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية بأن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي (الملاحظة الذاتية، ردود الفعل الذاتية، الأحكام الذاتية) وهذه العمليات تتفاعل مع بعضها البعض في الحتمية المتبادلة. (Bandura، 1986:455)

- أنموذج بنتريش (Pintrich، 2000)

تم بناء هذا الأنموذج وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية من قبل بنتريش (1994 – 2000) لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بأحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والمكونات الدافعية التي تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً. وهناك ثلاثة مكونات في هذا الأنموذج تؤدي دوراً هاماً في دافعية الطالب هي:

1. مكون التوقع:

ويشمل معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم فالطلبة الذين يؤمنون بقدراتهم على المشاركة في ستراتيجيات ما وراء معرفية، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلبة الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

2. مكون القيمة:

ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها الطالب لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الإفادة منها.

3. مكون انفعالي:

يشمل ردود أفعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة، ويتضمن الإجابة عن سؤال: ما شعوري تجاه هذه المهمة ومن أبرزها قلق الاختبار.

ويرى بنتريش أن المجال المعرفي يتضمن النماذج العتلية للطلبة ومفاهيم سطحية حول المحتوى الفعلي والنظام كما يمتلك الطلبة المعرفة

ما وراء المعرفية عن المهام وغرف الدراسة وعن الأنواع المختلفة للستريجيات التي يمكن استعمالها لهذه المهام. (Pintrich، 1999:116)

ويفترض بنتريش أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن مراحل عامة هي:

المرحلة الأولى: وضع الأهداف والتخطيط

ويتضمن وضع الأهداف تحديدها قبل البدء بالمهمة، وأثناء الأداء قد يعدل أو يغير الطالب في هذه الأهداف تبعاً لنتائج عملية المراقبة والضبط.

المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية

وتعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً، لأنها تدعم الطالب بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقديم الحاصل تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها، لذا تعد المراقبة بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي يحاول فيها الطالب تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات مما يضيع له فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود.

المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم

أن محاولات التحكم والتنظيم تكون منظمة ذاتياً وفيها يركز الطالب بنفسه على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصه من معرفة وسلوك، وهناك أفراداً آخرين في البيئة مثل المعلمين والأقران أو الإباء يمكن أن ينظموا للآخرين معرفتهم الفردية وسلوكهم من خلال توجيه الطالب فيما يتعلق: بماذا وكيف ومتى يؤدي المهمة (Wolters، 2003:123)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حسب أنموذج بينتريش (2000)

1. ستراتيجية التسميع Rehearsal strategy

تشير هذه الستراتيجية إلى جهد الطالب لحفظ وتذكر المعلومات عن طريق تكرار الطالب للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها، أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان.

2. ستراتيجية استعمال التفاصيل Elaboration Strategy

تتضمن هذه الستراتيجية محاولة الطالب توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، كتابة الملاحظات ووضع الخطوط وإضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى ومفهومة بالنسبة للطالب.

3. ستراتيجية التنظيم Organization Strategy

وتتضمن هذه الستراتيجية محاولات الطالب الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة كلي يسهل فهمها وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول التي تسهل تنظيم المادة الدراسية.

4. ستراتيجية التنظيم الذاتي الماوراء معرفي Meta Cognitive Self – Regulation strategy

وتتضمن العديد من ستراتيجيات التخطيط

والمراقبة والاستيعاب والتنظيم مثل وضع هدف للقراءة وكمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الطالب في المهمة.

5. ستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان Self – talk Strategy:

أن الطلبة يستعملون معتقداتهم، أو أحكامهم شبه الصريحة ليحفزون أنفسهم بشكل مقصود مثل أبرز سبب ضمني يقوي رغبتهم للاستمرار في المذاكرة.

6. ستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي Extrinsic Self – Talk Stratrgy

يعمل الطلبة وفق هذه الستراتيجية على استعمال الجمل والأفكار الصوتية لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، أي أن هذه الستراتيجية تركز على أسباب أنجاز المهمة المتعلقة بالأداء.

7. ستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية

Performance Relative Ability Self – Talk Strategy

وإظهار القدرة الفطرية لدى الطالب لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد حيث يفكر الطلبة بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم.

8. ستراتيجية تحسين الملائمة Relevance Enhancement Strategy

تتضمن هذه الستراتيجية جهود الطلبة لزيادة المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية وعواطفهم مثلاً يمكن للطلبة أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلموها بخبراتهم الشخصية أو بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي أو عاطفة.

9. ستراتيجية مكافأة الذات Self – Cons equating strategy

تقيس هذه الستراتيجية مدى استعمال الطلبة للمكافآت الخارجية المعدة ذاتياً لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية وذلك عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة. (Pintrich، 2000، 491 - 497)

والباحثة تتبنى أنموذج (بينتريش 2000) كونه يعد أطار معرفي أجتماعي يجمع عناصر من نظريات ونماذج أخرى بالإضافة إلى احتوائه على ستراتيجيات جديدة غير موجودة في النظريات والنماذج الأخرى. كما أنه يهدف إلى توضيح العمليات التنظيمية التي تناولتها معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً.

وتناولت الدراسات ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمتغيرات عديدة والتي لأمكن للباحثة الاطلاع عليها:

دراسة شريبر (Schreiber، 2004) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الإمارات العربية بلغت (170) طالباً وطالبة، طبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية (Schommer) واستبيان التعلم المنظم ذاتياً لـ (Ha dwin) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكل غير مباشر

على الأداء الأكاديمي وكلما أستخدم الطلاب إستراتيجية توجيه الأسئلة كلما زاد الأداء في الامتحان. وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء. (Schreiber، 2004، pp.37 - 70)

وفي دراسة سحلول (2009) والتي حاول فيها الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء، على عينة تكونت من (801) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس توجيهات أهداف الانجاز واستخدام قائمة أساليب التفكير لستيرفبرج وواجنر، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية، أدارة المصادر، الدافعية) في أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الاقلي) وتميز الطلبة ذوي توجيهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) في أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الاقلي، المحافظ، المتحرر) بينما تميز الطلبة ذو توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي. (سحلول، 2009، س36)

واستهدفت دراسة الدباس (2010) التعرف على الفروق في استعمال مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبة الصف الأول الثانوي في تخصصات علمية وأدبية. على عينة تألفت من (240) طالباً وطالبة من جامعة البلقاء و (240) طالباً وطالبة من الصف الأول ثانوي في محافظة البلقاء وباستخدام مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً من أعداد الباحثة وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلبة السنة الجامعية الأولى أكثر استعمالا لستراتيجيات التذكر والخرائط المفاهيمية، والتنظيم من طلبة الصف الأول ثانوي والتخصصات العلمية أكثر استعمالا لستراتيجيات التذكر، والخرائط المفاهيمية والتساؤلات الذاتية من التخصصات الأدبية. (الدباس، 2010، 43)

في حين استهدفت دراسة ريان (2014) إلى فحص القدرة التنبؤية للذكاء المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس في فلسطين على عينة تكوين من (328) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاءات ككل وكل من الذكاء اللفظي والبصري والجسمي والشخصي والتحصيل الأكاديمي. (ريان، 2014، 13)

وهكذا يتضح التباين في منهجية الدراسات السابقة وفي أهدافها وحجوم عيناتها كما يتبين من جل الدراسات السابقة أنه لم يتم الكشف عن ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع ثلاث متغيرات النوع والصف والتخصص ما تحاول هذه الدراسة القيام به فهي تختلف عن هذه الدراسات وهذا ما يبرر أجراءها.

اجراءات البحث:

منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي اذ يهتم هذا المنهج بدراسة المتغيرات للبحث كما هي لدى افراد العينة دون ان يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات، كما يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الدراجات الاخرى، اما التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. (عبيدات واخرون، 1996، ص286).

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية، الدراسة الصباحية للعام الدراسي2014 - 2015 والبالغ عددهم (17613) طالباً وطالبة، تم أخذ الصفوف الأولى والرابعة من الكليات العلمية والانسانية منهم فقط والبالغ عددهم (7956) طالباً وطالبة اذ بلغ عدد الذكور (3719) طالباً، و (4237) طالبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزعاً حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع[1]

عينة البحث:

جدول (1)

مجتمع البحث موزعاً حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع(1)

الكلية	المرحلة الاولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة		المرحلة الرابعة		المرحلة الخامسة		المرحلة السادسة		المجموع		المجموع العام
	أ	د	أ	د	أ	د	أ	د	أ	د	أ	د	أ	د	
الصيدلة	68	37	48	21	40	29	-	-	-	-	-	-	156	87	243
علوم الحاسوب والرياضيات	184	268	104	65	71	507	66	39	-	-	-	-	425	879	1304
الزراعة	99	161	80	113	48	68	62	74	-	-	-	-	289	416	705
التربية	636	420	983	710	604	565	584	384	-	-	-	-	2807	2079	4886
الادارة والاقتصاد	143	231	159	401	226	463	200	305	-	-	-	-	728	1400	2128
الاداب	472	401	408	555	391	406	331	172	-	-	-	-	1602	1534	3136
الطب البيطري	35	39	15	37	19	31	11	26	16	12	-	-	96	145	241
التربية الرياضية	51	134	30	91	10	154	24	177	-	-	-	-	115	556	671
العلوم	93	109	77	74	82	78	90	59	-	-	-	-	342	320	662
التمثلات الاحيائية	54	29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54	29	83
القانون	96	96	96	196	127	236	121	119	-	-	-	-	440	647	1087
الفنون الجميلة	17	-	59	-	40	-	74	-	-	-	-	-	190	0	190
طب الاسنان	51	31	34	27	-	-	-	-	-	-	-	-	85	58	143
الطب	89	43	72	44	72	77	53	72	55	55	59	22	400	313	713
التربية بنات	92	-	170	-	104	-	61	-	-	-	-	-	427	-	427
التمريض	228	119	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	228	119	347
الاثار	44	87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	87	131
الهندسة	108	40	64	114	34	109		47					206	310	516

(1) * تم الحصول على أعداد طلبة الكليات للصفين الأول والرابع وللعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) من وحدة شؤون الطلبة التابعة لرئاسة جامعة القادسية.

لاختيار عينة البحث التي ستتم عليها الاجراءات وتكون ممثلة للمجتمع الاصلي، حتى يمكن تعميم نتائجها عليه، اعتمدت الباحثة الطريقة الطبقة العشوائية Stratified Ran-dom Sample، واختير منها بالأسلوب المتناسب position Allocution (عطوي، 2000، ص90) (400) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية وبنسبة (5 %) من مجتمع البحث، موزعة على كليات الجامعات العلمية والانسانية ومن المرحلتين الأولى والرابعة ذكوراً واناثاً، بواقع (186) طالباً و (214) طالبة، ، وقد بلغت نسبة الذكور (46.5%) من العينة ونسبة الاناث (53.5%). والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة البحث موزعة حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع

الكلية	المرحلة الاولى		المرحلة الرابعة		المجموع		المجموع العام
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	
الصيدلة	2	3	0	0	2	3	5
علوم الحاسوب والرياضيات	13	9	2	3	15	13	28
الزراعة	8	5	4	3	12	8	20
التربية	21	32	19	29	40	61	101
الادارة والاقتصاد	12	7	15	10	27	17	44
الاداب	20	24	9	17	29	40	69
الطب البيطري	2	2	1	1	3	2	6
التربية الرياضية	7	3	9	1	16	4	19
العلوم	5	5	3	5	8	9	18
التقانات الاحيائية	1	3	0	0	1	3	4
القانون	5	5	6	6	11	11	22
الفنون الجميلة	0	2	0	4	0	6	6
طب الاسنان	2	3	0	0	2	3	4
الطب	2	4	4	3	6	7	13
التربية بنات	0	5	0	3	0	8	8
التمريض	6	11	0	0	6	11	17
الاثار	4	3	0	0	4	3	8
الهندسة	2	5	2	0	4	5	10
المجموع	112	128	74	84	186	214	400

اداة البحث:

تعد أداة البحث طريقة موضوعية مقننة لقياس عينة من السلوك، وان اختيار الأداة له أهمية كبيرة في التعرف على الخاصية المراد قياسها، (Anastasi،1976:15)، ولأجل تحقيق اهداف البحث الحالي فقد عملت الباحثة على بناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكما يلي:

أ – مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

اشار كل من ألن وين ،Allen & Yen 1979) الى ان عملية بناء أي مقياس لابد ان تسير على وفق الخطوات الاساسية الآتية:

1. التخطيط للمقياس لتحديد الإبعاد التي تغطيها فقراته.
2. جمع الفقرات وصياغتها.
3. عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص.
4. تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.
5. إجراء التحليل الاحصائي للفقرات. (Allen & Yen، 1979: 118).

وعليه تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية: -

أ: تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

حدد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً بانه أفعال وعمليات موجهة يقوم بها المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات التي تتضمن الهدف وتتمثل بتنظيم الفرد لمعارفه وسلوكه وبيئته التي يتم فيها التعلم من اجل تحقيق الهدف. (Zimmerman 1981: 32)

ب: تحديد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

حددت ابعاد التعلم المنظم ذاتياً بالاستراتيجيات الأتية:

- استراتيجية التسميع.
- استراتيجية تنظيم الوقت.
- استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي.
- استراتيجية التعلم مع الاقران.
- استراتيجية أثر العواطف.
- استراتيجية استعمال التفاصيل.
- استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان والاداء الخارجي.

ج: صياغة فقرات المقياس:

قامت الباحثة بصياغة عدد من الفقرات بلغت (63) فقرة بواقع (9) فقرة لكل استراتيجية كما في الملحق (1).

د: اسلوب تصحيح المقياس وتحديد البدائل:

عمدت الباحثة إلى وضع متدرج خماسي لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس، على شكل بدائل هي (تنطبق عليَ تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق عليَ أحياناً، لا تنطبق عليَ، لا تنطبق عليَّ أبداً)، وهذا يعني وضع عدة بدائل للمستجيب ليختار أكثرها انطباقا عليه.

ووفقاً لذلك فقد روعي وضع متدرج خماسي امام كل فقرة من فقرات المقياس، أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات. والجدول (3) يوضّح ذلك.

اوزان بدائل الاستجابة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

جدول (3)

بدائل الاستجابة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق عليَّ	لا تنطبق علي ابداً
الفقرات	5	4	3	2	1

الصدق الظاهري Face Validity))

يمكن أن يعرف الصدق بأنه صلاحية الاداة المستخدمة لقياس ما وضعت من أجله. (Drost 2011: 114) فيعد التحليل المنطقي للمظهر العام للمقياس وسيلة من وسائل القياس النفسي، إذ إن عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الظاهري (Face Validity) (Moss،1994:204) وللتحقق من ذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية على (20) محكماً في العلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، مع تعديل أو حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة إلى تلك الفقرات، وبما يجعل المقياس مناسباً لعينة البحث الحالي، وبعد أن أبدى المحكمون ملاحظاتهم على فقرات المقياس بصورته الأولية؛ تم اعتماد قيمتي كولمكروف – سميرنوف Kolmogorov Smirnov Test للموافقين والرافضين، حول إبقاء الفقرات من عدمها. وتستخدم هذه الطريقة في اختبار نفس الفرضية التي يتم اختبارها بـ (كا2) في حالة العينة الواحدة، ويفضل استخدام هذه الطريقة على استخدام (كا2) لأسباب منها:

1 – أنه افضل استخداماً عندما يكون عدد افراد العينة قليلاً لا يزيد عن (30) حيث تكون النتيجة اكثر دقة من (كا2)، وبما ان عدد الخبراء لدينا (20) فهو مفضل على (كا2) من هذه الناحية.

2 – انه اسهل في اجراء العمليات الاحصائية.

هو عبارة عن خطوات وليس اختباراً بمعنى الكلمة، وكما يلي:

أ – نستخرج التكرار المتجمع الملاحظ.

ب – نستخرج التكرار المتجمع المتوقع.

ج – نستخرج النسبة المتجمعة للملاحظ.

د – نستخرج النسبة المتجمعة للمتوقع.

هـ – طرح النسب الملاحظة من النسب المتوقعة، وذلك بطرح النسبة الاصغر من الاكبر. (بغض النظر عن الاشارة) حتى لا تظهر لدينا اشارة سالبة « قيمة مطلقة».

و – نحسب قيمة KS من خلال أكبر قيمة للفرق بين النسب.

ي – مقارنة القيمة المحسوبة لـ (KS) مع القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة المعين عند درجة حرية (n) وليس (n – 1). وهي هنا 20 – 1=19 وقد تم الأخذ ببعض التعديلات.

ومن ثم أعيد تقديمه إلى المحكمين مرة ثانية والبالغ عددهم (20)، لبيان صلاحية فقراته البالغة (63) فقرة فكانت جميعها صالحة.

والجدول (4) يبين درجة أتفاق المحكمين على الفقرات باستخدام كولمكروف - سميرنوف. (Conover 1999: 429)

جدول (4)

جدول استجابات ا لمحكمين على فقرات المقياس وقيمتي كولمكروف – سميرنوف عند مستوى دلالة **0.05** ودرجة حرية **19** والبالغة **0.301**

الاستراتيجية	الفقرات	عدد الموافقين	عدد الرافضين	قيمة كولمكروف سميرنوف المحسوبة		الدلالة	القرار
				للموافقون	للرافضون		
استراتيجية التسميع	1، 2، 3، 4، 10، 11، 12	20	0	0.5	0	دالة للموافقين	تبقى كما هي
	5، 6، 7، 8، 9	18	2	0.4	0.1	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
استراتيجية تنظيم الوقت	1، 6	20	0	0.5	0	دالة للموافقين	تبقى كما هي
	2، 3، 4، 5	18	2	0.4	0.1	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	9	19	1	0.45	0.05	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
التعلم مع الاقران	7، 9	19	1	0.45	0.05	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
أثر العواطف	4	19	1	0.45	0.05	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
استعمال التفاصيل	3	19	1	0.45	0.05	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل
الحديث الذاتي الموجه للإتقان والاداء الخارجي	2	19	1	0.45	0.05	دالة للموافقين	تبقى بعد التعديل

التطبيق الاستطلاعي الأول:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية وذلك لغرض التأكد من وضوح الفقرات والتحقق فيما إذا كانت هناك أسئلة واستفسارات من قبل الطلبة على فقرات المقياس وتعليماته، وتبين أن جميع الفقرات كانت واضحة وأن الزمن المستغرق للإجابة هو (32) دقيقة فقد حسبت الباحثة متوسط زمن الاستجابة لجميع الطلبة بان سجلت الوقت لكل طالب.

- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وللتأكد من قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة. (الإمام، 1990، ص 114)، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة في جامعة القادسية بتاريخ 8/3/2015 ولغاية 12/3/2015.

ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إجراءين مناسبين لضمان الإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة:

1 – أسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method :

لغرض إجراء تحليل الفقرات بهذا الأسلوب قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

أ – تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ب – تحديد الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة والتي تراوحت بين (156 – 223) درجة.

ج – اختيرت نسبة (27%) العليا ونسبة (27%) الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولان عينة التحليل مكونة من (400) طالباً وطالبة لذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (108) استمارة تراوحت درجاتها بين (201 – 223) درجة أما المجموعة الدنيا فكانت (108) استمارة تراوحت درجاتها بين (156 – 186) وبهذا يكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي. (Anastasi، 1976، p. 208).

د – تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) والتي كانت (± 1.96). وقد تبين أن جميع الفقرات مميزة.

هـ – طبق نفس الاجراء على كل مجال من مجالات المقياس السبعة (الاستراتيجيات) لحساب القوى التمييزية لكل استراتيجية على حدة.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم قورنت قيمة معامل الارتباط بالقيمة الجدولية

الحرجة للارتباط عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) والبالغة (0.098) فكانت علاقة جميع الفرات دالة احصائياً.

علاقة درجة الفقرة بالمجال (الاستراتيجية) التي تنتمي إليها.

تم حساب علاقة درجة الفقرة بدرجة الاستراتيجية التي تنتمي إليها، فكانت علاقة جميع الفقرات دالة إحصائياً.

الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكانت قيمتها (0.91) وهي قيمة ثبات جيدة في مقاييس العلوم التربوية والنفسية.

المؤشرات الاحصائية:

جدول (5)

المؤشرات الاحصائية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومجالاته

المؤشرات الإحصائية	القيمة							
	التسميع	تنظيم الوقت	التنظيم الذاتي الماوراء معرفي	التعلم مع الاقران	أثر العواطف	استعمال التفاصيل	الحديث الذاتي	المقياس الكلي
المتوسط الحسابي	28.43	27.58	27.64	27.64	27.37	27.52	27.83	192.75
الانحراف المعياري	5.15	5.99	4.39	4.39	4.1	4.56	4.32	12.42
أعلى درجة فرضية ممكن أن يحصل عليها المستجيب	45	45	45	45	45	45	45	315
أقل درجة فرضية ممكن أن يحصل عليها المستجيب	9	9	9	9	9	9	9	62
المتوسط الفرضي	27	27	27	27	27	27	27	189
أقل درجة تم الحصول عليها فعلياً	15	12	15	13	17	14	13	156
أعلى درجة تم الحصول عليها فعلياً	44	44	39	40	38	40	39	223
المدى	29	32	24	27	21	26	26	67
التفرطح Kurtosis	0.116	0.28	0.095	0.05 -	0.05 -	0.09 -	0.4	022. -
الالتواء Skewness	0.277	0.096	0.46	0.3 -	0.32 -	0.08	0.24	0.34

الوسائل الاحصائية :

تم استخدام الحقيبة الاحصائية في العلوم الانسانية SPSS الاصدار 17 في حساب النتائج، وكانت الوسائل الاحصائية هي:

1) الاختبار التائي لعينة واحدة للكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
2) كرونباخ الفا لاستخراج الثبات.
3) تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في كل استراتيجية حسب (النوع، التخصص، الصف).
4) استخدام كولكمكروف – سميرنوف لاستجابات المحكمين.
5) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.
6) معامل ارتباط بيرسون لحساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

عرض النتائج وتفسيرها :

سيتم عرض النتائج حسب تسلسلها في أهداف البحث، وكما يلي:

الهدف الأول: التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة:

1) استراتيجية التسميع :

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة لاستراتيجية التسميع لدى عينة البحث البالغة (400) طالب و طالبة قد بلغ (28،43) وبانحراف معياري قدره (5،14) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرض بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا بين المتوسطين ولصالح وسط العينة، اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (5،57) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البلاغة (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك. وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية التسميع في اثناء تعلمهم.

2) ستراتيجية تنظيم الوقت :

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة لستراتيجية تنظيم الوقت قد بلغ (27،58) وبانحراف معياري قدره (5،99) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معدلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة، اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3،93) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (399). والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية تنظيم الوقت في اثناء تعلمهم.

3) ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي :

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة لستراتيجية التنظيم الذاتي قد بلغ (27،69) وبانحراف معياري قدره (4،39) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي

للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة، اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2،93) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي في اثناء تعلمهم.

4) ستراتيجية التعلم مع الاقران:

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة لستراتيجية التعلم مع الاقران قد بلغ (28،4) بانحراف معياري (4،58) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة، اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4،54) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية التعلم مع الاقران في اثناء تعلمهم.

5) ستراتيجية اثر العواطف:

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة لستراتيجية اثر العواطف بلغ (27،67) بانحراف معياري (4،1) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3،26) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) درجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية اثر العواطف في اثناء تعلمهم.

6) ستراتيجية استعمال التفاصيل

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة بلغ (27،524) بانحراف معياري (4،56) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة، اذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2،3) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) درجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية استعمال التفاصيل في اثناء تعلمهم.

7) ستراتيجية الحديث الذاتي للإتقان والاداء الخارجي

اشارت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة بلغ (27،93) بانحراف معياري (4،32) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (27) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق دال احصائيا لصالح وسط العينة، اذ ان القيمة

التائية المحسوبة بلغت (4،07) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) درجة حرية (399) والجدول (6) يوضح ذلك، وهذا يشير الى استعمال طلبة الجامعة لستراتيجية الحديث الذاتي للإتقان والاداء الخارجي في اثناء تعلمهم.

الجدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لكشف الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الاستراتيجية	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
التسميع	400	27	28.43	5.14	5.57	دالة	متحققة
تنظيم الوقت		27	27.58	5.99	3.93	دالة	متحققة
التنظيم الذاتي الما وراء المعرفي		27	27.69	4.39	2.93	دالة	متحققة
التعلم مع الاقران		27	28.04	4.58	4.54	دالة	متحققة
أثر العواطف		27	27.67	4.1	3.26	دالة	متحققة
استعمال التفاصيل		27	27.524	4.56	2.3	دالة	متحققة
الحديث الذاتي للإتقان والاداء الخارجي		27	27.93	4.32	4.07	دالة	متحققة
المقياس الكلي		189	192.75	12.42	6.04	دالة	متحققة

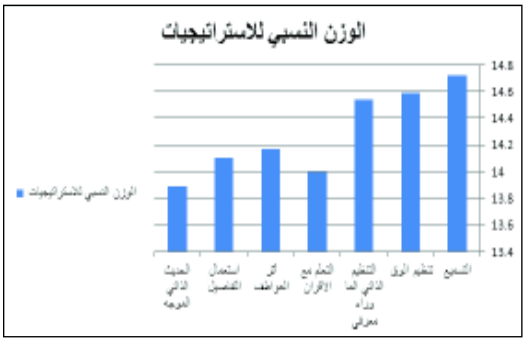
جدول (7)

الوزن النسبي والترتيب لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الاستجابات	الوزن النسبي	الترتيب
التسميع	28.44	5.15	11374	%14.72	الأولى
التنظيم الوقت	27.58	6.00	11272	%14.59	الثانية
التنظيم الذاتي الما وراء المعرفي	27.69	4.42	11236	%14.54	الثالثة
التعلم مع الأقران	28.04	4.59	10817	%14.00	السادسة
أثر العواطف	27.67	4.10	10949	%14.17	الرابعة
استعمال التفاصيل	27.25	4.56	10898	%14.10	الخامسة
الحديث الذاتي الموجه للاتقان	27.93	4.33	10732	%13.89	السابعة
	195	33	77278	%100	

الشكل (1)

ترتيب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة



ومن خلال ملاحظة النتائج في الجدول (7) وشكل (1) يتضح ان:

- ستراتيجية التسميع هي المتصدرة الاولى اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (28،44) بانحراف معياري (5،15) لوزن نسبي قدره (14،72%).
- اما في المرتبة الثانية فقد جاءت ستراتيجية تنظيم الوقت اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (27،58) بانحراف معياري (6،00) لوزن نسبي قدره (14،59%)
- اما في المرتبة الثالثة فقد جاءت ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (27،69) بانحراف معياري (4،42) لوزن نسبي قدره (14،54%).
- اما في المرتبة الرابعة فقد جاءت ستراتيجية اثر العواطف اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (27،67) بانحراف معياري (4،10) لوزن نسبي قدره (14،17%).
- اما في المرتبة الخامسة فقد جاءت ستراتيجية استعمال التفاصيل اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (27،25) بانحراف معياري (4،56) لوزن نسبي قدره (14،10%).
- اما في المرتبة السادسة فقد جاءت ستراتيجية التعلم مع الاقران اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (28،04) بانحراف معياري (4،59) لوزن نسبي قدره (14،00%).
- اما في المرتبة السابعة فقد جاءت ستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان والاداء الخارجي اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة (27،93) بانحراف معياري (4،33) لوزن نسبي قدره (13،89%).

يظهر من المتوسطات الحسابية والاوزان النسبية ان ستراتيجية التسميع كانت لها اعلى متوسط حسابي ووزن نسبي يليها ستراتيجية تنظيم الوقت ثم التنظيم الذاتي واثر العواطف واستعمال التفاصيل ثم التعلم مع الاقران واخيرا الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي وهذا يعني ان طلبة الجامعة يستعملون هذه الستراتيجيات من اجل تحقيق اهدافهم الدراسية اذ تمثل هذه الاستراتيجيات اساس حدوث التعلم ويتفق هذا مع ما اشار اليه بينتريش من ان الطلبة الذين يستعملون هذه الستراتيجيات يبدو انهم يؤدون المهام الاكاديمية بشكل افضل مقارنة بالطلبة الذين لا يستعملون هذه الستراتيجيات.

وان حصول ستراتيجية التسميع على المرتبة الاولى قد يكون بسبب اساليب التدريس التي تشجع على الحفظ والتكرار والتسميع لانها تعد وسيلة فعالة تزيد من الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها اما سبب استعمال الطلبة لاستراتيجية تنظيم الوقت هو تحكم الطلبة بالبيئة الدراسية واختيارهم للمكان الملائم للدراسة البعيد عن الضوضاء والمشتتات وتنظيم وقتهم بشكل صحيح يزيد من اهتمامهم بالمادة الدراسية ومستوى تقدمهم فيها. وان استعمال الطلبة لستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي فهذا يدل على ادراك الطالب ووعيه بعملياته المعرفية ووضع اهداف وخطط قبل القيام بعملية التعلم لان ماوراء المعرفة تتيح للطالب فرصة التخطيط والترتيب ومراقبة تعلمه كما تساعده على تنمية التفكير المستقل وان يصبح متعلم منظم ذاتيا، وسبب استعمال الطلبة لستراتجية اثر العواطف هو تعهد الطالب بأن يكمل مهمته الدراسية وينشط اهتمامه بالمواد الدراسية من خلال ربطها بحياتهم الشخصية لجعل المذاكرة ممتعة.

وان استعمال الطلبة لستراتجية استعمال التفاصيل تساعدهم في تنظيم المعلومات الدراسية وتذكرها وربطها بما سبق تعلمهم من معلومات، اما بالنسبة لحصول ستراتيجية التعلم مع الاقران على المرتبة قبل الاخيرة قد يكون سببه ان طلبة الجامعة يميلون الى منافسة من هم في سنهم وبذل اقصى جهد ممكن للتفوق ويتجهوا بفكرهم نحو الاستقلال، اما ستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي حصلت على المرتبة الاخيرة وما يبر ذلك هو ان محالة حفظ معلومة يفهمها الطالب تكون اسهل من حفظ معلومة غير مفهومة وبالتالي يساعد على اتقان المعلومات.

الهدف الثاني: التعرف إلى الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حسب المتغيرات النوع (ذكور – أناث) والتخصص (علمي – إنساني) والصف (أول – رابع).

ولتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في كل ستراتيجية من ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات النوع (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني) والصف (اول، رابع) وكانت النتائج كما يأتي:

أولاً: استراتيجية التسميع:

جدول (8)
تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أستراتيجية التسميع حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	0.314	1	0.314	0.012	3.89	0.913	غير دالة
التخصص	16.539	1	16.539	0.623	3.89	0.430	غير دالة
الصف	16.447	1	16.447	0.620	3.89	0.432	غير دالة
النوع × التخصص	41.702	1	41.702	1.572	3.89	0.211	غير دالة
النوع X الصف	0.300	1	0.300	0.011	3.89	0.915	غير دالة
التخصص × الصف	9.998	1	9.998	0.377	3.89	0.540	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	57.585	1	57.585	2.170	3.89	0.142	غير دالة
الخطأ	10401.472	392	26.534				
المجموع	333988.000	400					
مجموع الارتباط	10568.310	399					

يتضح من المعالجة الاحصائية في الجدول (8) ما يلي:

- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في ستراتيجية التسميع، لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،012) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان الطلبة لا يختلفون عن الطالبات في استعمال ستراتيجية التسميع.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التخصص العلمي والانساني في ستراتيجية التسميع، لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،623) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة التخصص العلمي لا يختلفون عن طلبة التخصص الانساني في استعمال ستراتيجية التسميع.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الصف الاول و الصف الربع

في ستراتيجية التسميع، لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،620) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة الصف الاول لا يختلفون عن طلبة الصف الرابع في استعمال ستراتيجية التسميع اثناء دراستهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل التخصص مع الجنس في ستراتيجية التسميع لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (1،572) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين التخصص والجنس في ستراتيجية التسميع.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل الصف الاول – الرابع مع الجنس في ستراتيجية التسميع لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،011) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين الصف والجنس في ستراتيجية التسميع.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل الصف الاول – الرابع مع التخصص في ستراتيجية التسميع لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،377) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين الصف والتخصص في ستراتيجية التسميع.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل التخصص مع الجنس مع الصف في ستراتيجية التسميع لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (2،170) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين التخصص مع الجنس مع الصف في ستراتيجية التسميع.

ويمكن ان نعزي هذه النتيجة الى طبيعة النظام التربوي القائم على اساليب التدريس التقليدية التي تشجع على الحفظ والتلقين والاسترجاع

ثانياً : استراتيجية تنظيم الوقت :

جدول (9)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أستراتيجية تنظيم الوقت حسب متغيرات النوع (ذكور –إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	10.710	1	10.710	0.296	3.89	0.587	غير دالة
التخصص	14.947	1	14.947	0.413	3.89	0.521	غير دالة
الصف	97.683	1	97.683	2.701	3.89	0.101	غير دالة
النوع × التخصص	5.477	1	5.477	0.151	3.89	0.697	غير دالة
النوع X الصف	46.715	1	46.715	1.292	3.89	0.256	غير دالة
التخصص × الصف	16.646	1	16.646	0.460	3.89	0.498	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	7.533	1	7.533	0.208	3.89	0.648	غير دالة
الخطأ	14177.034	392					
المجموع	332004.000	400					
مجموع الارتباط	14359.040	399					

يتضح من المعالجة الاحصائية في الجدول (9) ما يلي:

- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (0،296) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني ان الذكور لا يختلفون عن الاناث في استعمال ستراتيجية تنظيم الوقت.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين التخصص (العلمي – الانساني) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (0،413) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة التخصص العلمي لا يختلفون في استعمال ستراتيجية تنظيم الوقت.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين الصف (الاول والرابع) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (2،701) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى

دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة الصف الاول لا يختلفون عن طلبة الصف الرابع في استعمال ستراتيجية تنظيم الوقت.

- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (التخصص مع الجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (0،151) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين كل من (التخصص والجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (الصف مع الجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (1،292) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين (الصف مع الجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (الصف مع التخصص) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (460) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين (الصف مع التخصص) في ستراتيجية تنظيم الوقت.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (التخصص مع الصف مع الجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت لان القيمة الفائية المحسوبة (0،208) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وهذا يشير الى انه لا يوجد اثر للتفاعل بين (التخصص و الصف مع الجنس) في ستراتيجية تنظيم الوقت.

ويعزى سبب عدم وجود فروق في هذه الستراتيجية تبعا للجنس والصف وتبعا للتفاعلات الثنائية والثلاثية الى ان طلبة الجامعة يستثمرون وقتهم ويوزعونه على المواد الدراسية بشكل منظم لاتمام المهام التعليمية في وقتها المحدد.

ثالثاً: استراتيجية التنظيم الذاتي اما وراء المعرفي:

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أستراتيجية التنظيم الذاتي اماوراء المعرفي حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	312.628	1	312.628	17.451	3.89	0.000	دالة
التخصص	165.769	1	165.769	9.253	3.89	0.003	دالة
الصف	19.501	1	19.501	1.089	3.89	0.297	غير دالة
النوع × التخصص	225.958	1	225.958	12.613	3.89	0.000	دالة
النوع X الصف	24.312	1	24.312	1.357	3.89	0.245	غير دالة
التخصص × الصف	66.397	1	66.397	3.706	3.89	0.055	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	3.506	1	3.506	0.196	3.89	0.658	غير دالة
الخطأ	7022.458	392	17.914				
المجموع	323430.000	400					
مجموع الارتباط	7810.760	399					

يتضح من المعالجة الاحصائية في الجدول (10) ما يلي:

- يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي (درجات الذكور والاناث) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي ولصالح الاناث لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (17،451) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية يتضح ان المتوسط الحسابي للاناث (30،195) اعلى من المتوسط الحسابي للذكور (27،728) مما يشير الى ان الدلالة في ستراتيجية التنظيم الذاتي لصالح الاناث

عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان الاناث اكثر استعمالا من الذكور لستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي وقد يعود السبب الى ان الاناث اكثر اهتماما وميلا واستمتاعا بالتقدم في المهام الدراسية من خلال استعمال ستراتيجيات التنظيم والتخطيط والمراقبة.

- يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي (درجات التخصص العلمي والانساني) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (9،253) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة الجامعة والتخصص العلمي يستعملون ستراتيجية الما وراء معرفي اكثر من طلبة التخصص الانساني ويرجع السبب لطبيعة المواد الدراسية للتخصص العلمي التي تتطلب المثابرة والجدولة والتنظيم للمادة التي تتطلب تركيزا عاليا.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي (الصف الاول والرابع) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (1،089) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان طلبة الصف الاول لا يختلفون عن الصف الرابع في هذه الستراتيجية.
- يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (التخصص مع الجنس) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (12،613) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني وجود اثر للتفاعل بين التخصص والجنس في هذه الاستراتيجية ولصالح الاناث العلمي. ويمكن ان يعزى ذلك الى ان الاناث وخاصة ذوي الاختصاص العلمي يحتجن الى التركيز والتنظيم لإتقان المواد الدراسية ومراقبة الفهم ان الاناث العلمي يستعملن هذه الستراتيجية اكثر من غيرهن ويعزو السبب الى بحثهن عن التفوق.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل(الصف والجنس) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (1،357) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني لا يوجد اثر للتفاعل بين الصف والجنس في هذه الاستراتيجية.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (الصف والتخصص) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (3،706) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان لا يوجد اثر للتفاعل بين الصف والتخصص في هذه الاستراتيجية.
- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية تبعا لتفاعل (الصف والتخصص والجنس) في ستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لان القيمة

الفائية المحسوبة لدلالة الفرق (0،196) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3،89) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة حرية (1) مما يعني ان لا يوجد اثر للتفاعل بين الصف والتخصص والجنس في هذه الاستراتيجية.

ويعزى سبب عدم وجود فروق في هذه الاستراتيجية تبعا للصف والتخصص وتبعا للتفاعلات الثلاثية الى ان طلبة الجامعة يهتمون في التخطيط والتنظيم لدراستهم ومراقبة ادائهم لمعرفة نواحي الضعف في تعلمهم.

الجدول (11)

نتائج متوسطات الفروق في استراتيجية تنظيم الذاتي اوراء المعرفي بالمقارنة مع قيمة LSD الحرجة

		ذكور انساني	اناث انساني	ذكور علمي	اناث علمي	قيمة LSD المحسوبة
	المتوسطات الحسابية	27.87831	28.24807	27.5773	32.14286	
ذكور انساني	27.87831	-	0.36976 -	0.301007	4.26455 -	2.08
اناث انساني	28.24807	-	-	0.670762	3.89479 -	
ذكور علمي	27.5773	-	-	-	4.56555 -	
اناث علمي	32.14286	-	-	-	-	

كما يتضح من الجدول (11) ان التفاعل بين (النوع × التخصص) كانت القيمة الفائية المحسوبة (12.613) أعلى من القيمة الفائية الجدولية (3.89). وللكشف عن دلالة الفروق فقد اجري تحليلاً بعدياً (Post Hoc test) باستخدام قيمة (LSD) لمقارنتها بمتوسطات الفروق، فكانت النتائج كما في الجدول (11) لصالح الاناث العلمي.

الشكل (2)

متوسطات درجات استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً حسب تفاعل النوع X التخصص

رابعاً: استراتيجية التعلم مع الاقران:

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في استراتيجية التعلم مع الاقران حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	78.044	1	78.044	4.079	3.89	0.044	دالة
التخصص	274.481	1	274.481	14.347	3.89	0.000	دالة
الصف	55.272	1	55.272	2.889	3.89	0.090	غير دالة
النوع × التخصص	29.413	1	29.413	1.537	3.89	0.216	غير دالة
النوع X الصف	584.	1	584.	0.031	3.89	0.861	غير دالة
التخصص × الصف	19.426	1	19.426	1.015	3.89	0.314	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	261.428	1	261.428	13.665	3.89	0.000	غير دالة
الخطأ	7499.467	392	19.131				
المجموع	300921.000	400					
مجموع الارتباط	8402.278	399					

من ملاحظة الجدول (12) يتبين ان الدلالة كانت فقط في النوع وفي التخصص ومن ملاحظة المتوسطات الحسابية لها يتضح ما يلي:

المتوسط الحسابي للإناث (27.189) أعلى من المتوسط الحسابي للذكور (25.956) مما يشير الى ان الدلالة لصالح الاناث.

أما التخصص فان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (27.729) أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص الانساني (25.417) مما يشير الى ان الدلالة لصالح التخصص العلمي.

ويعزى سبب وجود فروق في ستراتيجية التعلم مع الاقران تبعا للجنس ولصالح الاناث الى طبيعة مجتمعنا الذي يحد من حرية الاناث مما يجعلها تلجأ الى زميلاتها وتكثر من الاقران وهذا يعنكس على عملية التعلم فهي تفضل الدراسة بالمشاركة أي انها تسعى لتحقيق تعلم افضل بالاستفادة من التعلم الجماعي، اما بالنسبة للتخصص العلمي فهذا يدل على ان طلبة التخصص العلمي اكثر استعمالا لهذه الاستراتيجية وهذا يعود الى طبيعة المواد العلمية التي تحتاج الى مناقشات جماعية وتعاون يبذل من الافراد للوصول الى المعلومات وتسجيلها بطريقة منظمة.

خامساً: استراتيجية أثر العواطف:

جدول (13)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في استراتيجية أثر العواطف حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	102.594	1	102.594	6.244	3.89	0.013	دالة
التخصص	2.309	1	2.309	0.141	3.89	0.708	غير دالة
الصف	14.713	1	14.713	0.895	3.89	0.345	غير دالة
النوع × التخصص	317.	1	0.317	0.019	3.89	0.890	غير دالة
النوع X الصف	2.073	1	2.073	0.126	3.89	0.723	غير دالة
التخصص × الصف	11.251	1	11.251	0.685	3.89	0.408	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	53.162	1	53.162	3.236	3.89	0.073	غير دالة
الخطأ	6440.742	392	16.430				
المجموع	306417.000	400					
مجموع الارتباط	6715.497	399					

من ملاحظة الجدول (13) يتبين أن القيمة الفائية للنوع دالة ومن مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن المتوسط الحسابي للاناث (28.195) أعلى من المتوسط الحسابي للذكور (26.781) مما يشير الى ان الدلالة لصالح الاناث في هذه الاستراتيجية، مما يعني ان الاناث يستخدمن هذه الاستراتيجية لان لها علاقة بحياتهن الخاصة ولكونها ترتبط بميولهن الشخصية فهن اكثر ميلا للذات من خلال ضبط الجهد والسعي لزيادة الدافعية الذاتية.

سادساً : استراتيجية استعمال التفاصيل : للمقرات الدراسية.

جدول (14)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في استراتيجية استعمال التفاصيل حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	2.868	1	2.868	0.137	3.89	0.711	غير دالة
التخصص	3.046	1	3.046	0.146	3.89	0.703	غير دالة
الصف	14.133	1	14.133	0.677	3.89	0.411	غير دالة
النوع × التخصص	2.984	1	2.984	0.143	3.89	0.706	غير دالة
النوع X الصف	103.229	1	103.229	4.944	3.89	0.027	دالة
التخصص × الصف	6.471	1	6.471	0.310	3.89	0.578	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	50.119	1	50.119	2.400	3.89	0.122	غير دالة
الخطأ	8184.524	392	20.879				
المجموع	305222.000	400					
مجموع الارتباط	8305.990	399					

يتضح من الجدول (14) ان التفاعل بين (النوع × الصف) كانت القيمة الفائية المحسوبة (4.944) أعلى من القيمة الفائية الجدولية (3.89). وللكشف عن دلالة الفروق فقد اجري تحليلاً بعدياً (Post Hoc test) باستخدام قيمة (1.4) (LSD)، لمقارنتها بمتوسطات الفروق بين المجموعات، فكانت النتائج كما في الجدول (14)، وهذا يعني ان وجود اثر للتفاعل بين الصف والجنس في هذه الستراتيجية ويعزو سبب ذلك الى ان كلا الذكور والاناث والصف الاول والرابع يستعملون هذه الستراتيجية اثناء دراستهم

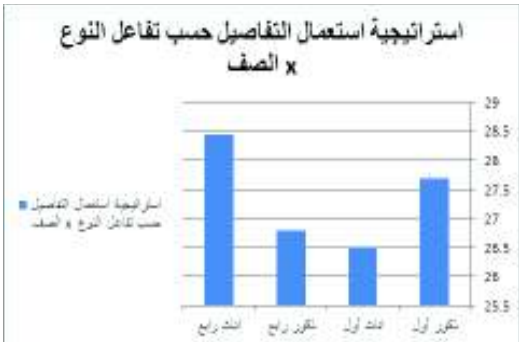
الجدول (**15**)

نتائج متوسطات الفروق في استراتيجية استعمال

التفاصيل بالمقارنة مع قيمة **LSD** الحرجة

		ذكور أول	اناث أول	ذكور رابع	اناث رابع	قيمة LSD الحرجة
	المتوسطات	27.68224	26.50063	26.78893	28.44328	
ذكور أول	27.68224	-	1.181616	0.893318	0.76103 -	1.4
اناث أول	26.50063	-	-	0.2883 -	1.94265 -	
ذكور رابع	26.78893	-	-	-	1.65435 -	
اناث رابع	28.44328	-	-	-	-	

والشكل (3) يوضح ذلك



الشكل (3) استراتيجية استعمال التفاصيل حسب تفاعل النوع x الصف

سابعاً: استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي:

جدول (16)
تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي حسب متغيرات النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والصف الدراسي (أول – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجات الحرية df	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الفعلي	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	74.340	1	74.340	4.079	3.89	0.044	دالة
التخصص	40.801	1	40.801	2.239	3.89	0.135	غير دالة
الصف	8.476	1	8.476	0.465	3.89	0.496	غير دالة
النوع × التخصص	11.345	1	11.345	0.622	3.89	0.431	غير دالة
النوع X الصف	122.913	1	122.913	6.744	3.89	0.010	دالة
التخصص × الصف	51.260	1	51.260	2.813	3.89	0.094	غير دالة
النوع × التخصص × الصف	12.893	1	12.893	0.707	3.89	0.401	غير دالة
الخطأ	7144.308	392	18.225				
المجموع	295410.000	400					
مجموع الارتباط	7470.440	399					

كونهم في المرحلة االرابعة وفي نهاية مشوارهم الدراسي يسعون للمذاكرة الجادة والتنافس فيما بينهم على عكس المرحلة الأولى. والجدول (17) يوضح ذلك.

الاناث (27.063) الذكور (25.859)
الدلالة لصالح الاناث الصف X النوع

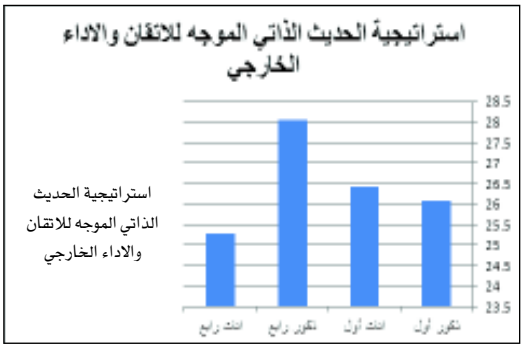
بالنسبة للنوع فان الاناث يستخدمن ستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي لانهن يسعين للتميز الدراسي والحصول على درجات مرتفعة ولديهن القدرة على تأدية المهام الاكاديمية بشل افضل واكبر مما هو عليه في الذكور.

اما بالنسبة لتفاعل النوع X الصف فان الذكور في الصف الرابع اكثر استعمالاً لستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للاتقان والاداء الخارجي

جدول (17)

		ذكور أول	اناث أول	ذكور رابع	اناث رابع	LSD
		26.08586	26.42982	28.03947	25.28887	
ذكور أول	26.08586	-	0.34396 -	1.95361 -	0.796999	1.54
اناث أول	26.42982	-	-	1.60965 -	1.140959	
ذكور رابع	28.03947	-	-	-	2.750608	
اناث رابع	25.28887	-	-	-	-	

الشكل (4)



التوصيات:

1) ضرورة ان يقوم اعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا وانعكاسها على تحصيلهم الاكاديمي.
2) ضرورة اعداد مقرر عام في استراتيجيات التعلم يتم تدريسه في كليات التربية وفي كل مراحل التعليم الجامعي وذلك بهدف مساعدة المتعلمين على تحقيق مستويات مرتفعة من التعلم.
3) زيادة انتباه الطلبة نحو اهمية ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لزيادة التحصيل الدراسي والنجاح.
4) استخدام التعلم المنظم ذاتيا كاختبار للكشف عن الطلبة الموهوبين.

المقترحات:

1) اجراء دراسة تتناول علاقة ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات الكفاية الذاتية المدركة، التنبؤ بالأداء الاكاديمي، تقدير الذات.
2) العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واساليب العزم.
3) العلاقة بين سمات الشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.
4) فاعلية برامج تهدف الى التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة اثرها على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المصادر:

- الامام، مصطفى محمود واخرون (1990): التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.
- بدير، كريمان، (2008)، التعلم النشط، دار المسيرة للطباعة والتوزيع، عمان، الاردن.
- الجراح، عبد الناصر، (2010)، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي مجلة العلوم التربوية، العدد (4) مجلد (6)، ص333 - 348، الاردن.
- الخفاجي، طالب محمود ياسين، (2001)، بعض طرائق التدريس الحديثة وتعليم منهج التفكير العلمي، المؤتمر الاول للعلوم التربوية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية للفترة من 28 - 29 اذار.
- الدباس، خولة عبد الحليم، (2010) الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وادبية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، عدد 144، مجلد 6.
- رشوان، ربيع عبده احمد، (2005)، توجهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها بستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- ريان، عادل، (2014) القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية التربي في جامعة القدس، مجلة العلوم الانسانية، جامعة

النجاح، العدد (3) المجلد (28).

- الزغبي، امل، (2009) اثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- سحلول، محمد عبد الله (2009) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات اهداف الانجازات المرتفعة والمتدنية، اطروحة دكتوراها غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- السيد، وليد شوقي، (2009)، طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عباس، ماجد محمد، محمد: افراح، (2009) علم النفس التربوي، جعفر العصامي للطباعة والنشر، مصر
- عبيدات، ذو قانو واخرون، (1996) البحث العلمي، مفهومه، ادواته اساليبه، دار الفكر، الاردن.
- عطوي، جودت (2000): اساليب البحث العلمي مفاهيمه، اداوته طرقه الاحصائي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- الهيلات، مصطفى قسيم، (2015)، دراسة مقارنة بين عينة من الطالبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين، والمتفوقين، جامعة الامارات العربية المتحدة.

المصادر الاجنبية :

- Bandura (1986). social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood cliffs, NJ: prentice –Hal.
- Bandura, A. (2002) social cognitive theory in cultural context Journal of applied psychology: An International review,51,269 - 290.
- Boeksorets M., (1996) self - regulated learning at the Junction of conition and Motivation European psychologist. col, no.2 (100 - 112).
- Chen, C., (2002) self - regulated learning strategies and Achievement in an introduction information systems course, information technology. lear & performance journal. vol 20, mo.1.
- Cromley. J. & Azevedo. R (2006). Self - regulation of learning with multiple representations in hypermedia. paper presented at the asscociation. San Francisco.
- http://www.sfu.ca/.sbratt/SRL/Self%2regulated%20learning%20current%20future.pdf
- Kanfer, F. (1973): Behavior modification: An cover view inc. Theorsen. behavior modification in education (27nt) year book of the NSSE, Chicago university of Chicago press.
- Montalvo, F. & Gonzalez Torres M. (2004) self - regulated learning: current and future directions Electronics Journal of research in educational psychology. vol2. 1 - 34.
- Mousoulides, N,& philippou. G. (2005). students Motivational beliefs. self - regulation strategies and mathematics achievement psychology of

mathematics Education. 3,321 - 328.
- Pintrich. P.R. (2000) Th role of goal orientation in self regulated learning. In M Boekaerts. P.R. Pintrich & M. Zeindener (Eds).handbook of self - regulation (vol 45, 1 - 502). San Diego. Ca: Academic press.
- Pintrich, P & schunk,D (2002). Motivation in education: Theory. research and Applications (2nd ed.) upper saddle, NJ7 prentice Hall, Inc.
- Pintrich, P. & R.R. Brown & C.E Weinstein (1996) student motivation m cognition. and learning: Essays in honor of wilbert j. Mc keachie (113 - 132) Hillsdale, NJ: Lwarance Erlbaum.
- Schreiber, J.B. (2004) A path analytic model of epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance. Paper presented at the American Educational research Association. San Diego. CA.
-- Wang wei. (2007). Software –supported self –regulated learning strategist in Academic setting a thesis of master of science shanghai, University China.
-- Wolters, (1999). The relation between high school students. motivational and their use of learning strategies. Effort and classroom performance. learning and individual differences. vol3, no3.
- Wolters, C. (2003). Issues in self regulated learning metacognition. conditional knowledge and the regulation of motivation. Doctor philisohpy. the university of Michigan.
- Zimmerman, B. (1994) Dimensions of academic self - regulation: A conceptual framework for education.Eds, self - regulation of learning and performance: Issues and educational applications (3 - 21) Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbum.
- Zimmerman, B.J. (1989) Models of self –regulated learning and academic achievement.

ملحق (**1**)

مقياس ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

اعزائي الطلبة الجنس: ذكر انثى

التخصص: علمي انساني

الصف الاول الصف الرابع

تحية طيبة...

نضع بين ايديكم مجموعة من الفقرات التي تهدف الباحثة من خلال اجابتكم عنها الى التعرف على مواقفكم الحقيقية الصادقة ازاءها. لذا يرجى قراءتها بدقة والاجابة عليها من خلال وضع علامة (√) تحت البديل الذي تعتقد انه يعبر عن رأيك وكما مبين في المثال ادناه. علما ان الاستجابات ليس فيها صح او خطأ، كما ان المعلومات لغرض البحث العلمي.

مثال:

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليَّ غالباً	تنطبق عليَّ أحياناً	لا تنطبق عليَّ	لا تنطبق عليَّ تماماً
1	افكر في ان اكون الافضل فيما اتعلمه					

شكرا لتعاونكم الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ تماماً	تنطبق عليَّ غالباً	تنطبق عليَّ أحياناً	لا تنطبق عليَّ	لا تنطبق عليَّ تماماً
.1	أكرر القراءة الشفهية للموضوع الذي أريد أن ادرسه عدة مرات.					
.2	اركز انتباهي على المعلومات المهمة وأقراها بصوت عالٍ.					
.3	اربط ما أقرأه بالمفاهيم التي تعلمتها كي تصبح لدي صورة واضحة.					
.4	اذاكر المادة الدراسية بصوت جهوري.					
.5	استرجع ما حفظته بنفس ترتيب الكتاب.					
.6	أسعى لتسميع المادة لنفسي مرات عدة أثناء مذاكرتي.					
.7	ألخص الموضوع الذي اقراه في دفتر الملخصات.					
.8	أكرر قراءة المادة مع نفسي مرات عدة لضمان تذكرها في الامتحان.					
.9	أعمل مخططات (رسوم) للنقاط الرئيسية في الموضوع.					
.10	التزم بالوقت المقرر للدوام.					
.11	احرص على الوقت الذي اتناول فيه الطعام قبل المذاكرة.					
.12	اخصص وقتاً اضافياً للمقررات التي أشعر بانها أصعب من غيرها.					
.13	استثمر الزمن في تتبع واجباتي الدراسية بانتظام.					
.14	استثمر وقتي بشكل جيد في مذاكرة المادة الدراسية.					
.15	أحدد الأوقات سوف ارتاح فيها من الدراسة.					
.16	أعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها.					
.17	اختار الوقت المناسب لقراءة الدرس.					
.18	انظم وقتي على المواد الدراسية بما يتناسب مع طبيعتها.					
.19	أقوم بعمل جدول زمني لقراءة كل مادة دراسية على حدة.					
.20	أحفظ الكلمات الاساسية لكي تذكرني بالمفاهيم المهمة في المادة الدراسية.					
.21	أدون الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
.22	أفضل القراءة في مكان هادئ بعيداً عن الضوضاء.					
.23	اضع أهدافاً لنفسي وأعمل على تحقيقها.					
.24	أضع خطة لما سأحاول مطالعته أثناء اليوم.					
.25	أغير الطريقة التي أقرأ بها المادة إذا كانت المادة الدراسية صعبة الفهم.					
.26	أقرأ محاضراتي على فترات منظمة.					
.27	أربط المعلومات التي قرأتها في المادة الدراسية في أنشطة أخرى.					
.28	اشارك زملاء الدراسة في المطالعة المنزلية.					

.29	احضر جلسات الدراسة الجماعية التي يقيمها زملائي.					
.30	أتبادل المعلومات العلمية واشاركها مع زملائي.					
.31	استمل حل واجباتي المنزلية مع زملائي.					
.32	اتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم اجود لما ندرسه.					
.33	تزاد دافعيتي عندما أقرأ بمشاركة زملائي.					
.34	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق الى الكلية.					
.35	اتوجه بالطلب من زملائي لمساعدتي في حل المهام الدراسية الصعبة.					
.36	اطلب من اصدقائي أو اي زميل لديه معرفة أكثر من أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
.37	أشدد على نفسي بانه ينبغي عليَّ أن أذاكر بشكل جدي مع زملائي.					
.38	أفضِّل المذكرة بصوت عالٍ.					
.39	اركز انتباهي على المعلومات المهمة وأقراها بصوت عالٍ.					
.40	ألخص الموضوع الذي اقراه في دفتر الملخصات.					
.41	استوعب المادة أكثر عندما أشارك زملائي القراءة.					
.42	أعمل مخططات (رسوم) للنقاط الرئيسية في الموضوع.					
.43	أشارك مع زملائي في تكرار المعلومات المهمة حتى لا انساها.					
.44	أفضِّل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية					
.45	ارتب المعلومات في ذهني لكي أستطيع تذكرها.					
.46	اعمل أشكال بسيطة او جداول أو رسوم لكي تساعدني على تنظيم المادة الدراسية.					
.47	أربط ما أقرأه الآن بالمفاهيم التي تعلمتها سابقاً.					
.48	أسجل أهم النقاط والملاحظات في أثناء شرح المدرس للمحاضرة.					
.49	أطبق الأفكار التي قرأتها في المادة الدراسية في أنشطة أخرى.					
.50	ألخص المادة الدراسية عندما اراجع قراءتها.					
.51	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.					
.52	أسجل النتائج التي أصل إليها في سجل خاص.					
.53	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
.54	أجعل نفسي اعمل بجد من خلال مقارنة ما أقوم بعمله مع ما يقوم به الآخرون.					
.55	أفكر في أن أكون الأفضل فيما اتعلمه.					
.56	أخبر نفسي أنه عليَّ أن أذاكر بشكل جاد أكثر من زملائي الآخرين.					
.57	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة.					
.58	أؤكد على نفسي بأنني أحتاج للاستمرار في المذاكرة لكي يكون أدائي مميزاً.					

.59	أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز الدراسي.					
.60	أفكر في المواقف الحياتية التي يمكن توظيفها في المادة الدراسية.					
.61	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
.62	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
.63	اتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم افضل لما ندرسه.					

Abstract

Strategies of self - regulated learning is an important topic much studied by specialists. This kind of learning is characterized by providing learners with a chance to continue learning more independently. Learners in this form are able to observe their performance since they are motivated towards learning for its own sake. This helps leaners increase their rate of learning. The paper aimed at answering the following questions:

1 - What are the strategies of self - regulated learning?

2 - Identifying the differences in these strategies according to the variables of gender (male - female). Specialization (scientific – literary). and Class (First – Fourth).

To achieve the objectives of the study. a scale of 63 items (or measurement) has been constructed to measure the strategies of self - regulated learning.

Some psychometric properties (features) have been designed for this scale.

Validity and reliability were proved through Chronbash's Alpha. which registered (0.91).

The scale has been administrated to a sample of 400 male and female students who took the test via the simple random method.