# استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة

أ . م . د خلود رحيم عصفور نور عبد الجبار حسوني

جامعة بغداد / كلية التربية للبنات

**ملخص البحث**

يهدف البحث الحالي الى تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتبني مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لزيمرمان (Zimmerman ,1989 ) بعد ترجمته الى اللغة العربية ، وبعد التحقق من الخصائص السايكومترية من حيث صدقه وثباته قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائيا اظهرت النتائج ان افراد العينة يستعملون جميع الاستراتيجيات وبدرجات متفاوتة.

## Self-organized learning strategies for university students

Dr.Kholoud Rahim Asfour Nour Abdel – Jabbar Hassoun

University of Baghdad / College of Education for Women

**Abstract**

The current research aims to identify self-organized learning strategies in the research sample To achieve this, the researcher adopted Zimmerman's self-disciplined learning strategies scale (Zimmerman, 1989) After its translation into Arabic, and after checking the cycometric characteristics in terms of its genuineness and stability The researcher applied the scale to a sample of (300) students who were randomly chosen After the data was collected and processed statistically, the results showed that the respondents used all the strategies Varying degrees

## الفصل الاول / مشكلة البحث

يعد التعلم المنظم ذاتيا منحى مهما في دراسة التحصيل الاكاديمي اذ كان ينظر اليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة او نوعية التدريس او البيئة الاسرية بينما يركز اهتمام نظرية التعلم المنظم ذاتيا على كيف يمكن للمتعلم وبشكل شخصي ان يثير وينتبه ويقوم بممارسات تعليمية اثناء تعلمه ويشير(Pintrich, 2004) إلى أن السياقات التعليمية تتضمن العديد من التعقيدات والتي ينبغي تحديد آثارها على كيفية حدوث التعلم المنظم ذاتيا ، فالعديد من العوامل الاجتماعية ، والتعليمية ، السياقية يمكن أن تؤثر على الكيفية التي تعمل بها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich,2004 ,p . 385_407).

فالتعلم عندما يوجه ذاتياً فأنة يساعد الافرادعلى ان تكون لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم ،لاسيما في مرحلة التعليم العالي لذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً مساهمات كبيرة في تحسين جودة التعلم (رشوان،2006، ص 2).

ولتحديد مشكلة البحث قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لتعرف مدى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصورة اولية فوجدت ان 65% من طلبة الجامعة يفتقرون الى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتمثلة في ضعف قدرتهم على تقويم جودة ما يؤدونه من أعمال فضلا عن ضعفهم في إعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليحسنوا من تعليمهم ومما تقدم تتحدد مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الاتي :-

هل يمتلك طلبة الجامعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟

**اهمية البحث**

لقد شهد العقد الاخير من القرن العشرين تطورات كبيرة في مجال المعلومات ، وهذه التطورات ادت الى احداث تغيير في المفاهيم ، وان اهم ما يميز هذه الثورة والتطورات في مجال المعلومات ظهور تقنيات حديثة في معالجة المعلومات ومن ثم تخزينها ، ونتيجة لما حدث فقد شهد العالم احداث كثيرة في مختلف المجالات التربوية وكان من ضمنها مجال التعلم والتعليم ، ونتيجة لهذه التطورات فقد اصبح لدى الفرد عدد كبير جدا من المعلومات التي لا يمكن لأي فرد ان يلم بها مهما كانت لدية قدرات و نتيجة للتطورات السريعة

والمتلاحقة والكبيرة في شتى فروع المعرفة بالإضافة الى تزايد الأعداد المقبلة على التعلم فُرض علي المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم الطلبة ، وقد يكون احد الحلول المطروحة هو ( بالتعلم المنظم ذاتياً) إذ يعد طريقة مألوفة لنمذجة تعلم الطلبة ويمنحهم الفرصة على التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط للمتعلم، لذلك اصبح الاهتمام ينصب بشكل اساسي على المتعلم لما له من دور كبير وفعال يمكن من خلاله القيام بمعالجة المعلومات وترتيبها بشكل يمكنه من فهمها واسترجاعها وذلك من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات لكي لا يبقى الفرد متلقي للمعلومات فقط بشكل سلبي وإنما يجب يكونوا مساهمين نشطين فاعلين وذلك من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية(ابراهيم ، 1996 ، ص 39 ) .

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية وكذلك معرفة الطرق واختيار الاستراتيجيات التي يتبعونها عند التعامل مع الموضوعات أو المقررات الدراسية ، وهذا سوف يسهم في خفض التشتت وزيادة الثقة بالنفس وإثارة الدافعية وزيادة القدرة على التركيز مما قد يؤثر في تحسين جودة التعلم (ابراهيم ، 1996 ، ص 75 ) .

وتعد مرحلة الجامعة مرحلة فاصلة من الناحية الاجتماعية ، فيتعلم فيها الطلبة مسؤولياتهم بصفتهم مواطنين في المجتمع ، وتنمو قدراتهم المعرفية ، وقيمهم الجمالية ، والاجتماعية ، والانفعالية نتيجة تفاعلهم مع البيئة الاجتماعية (المعماري ، 2000 ، ص 2 ) .

وتعمل الجامعة على صقل شخصية الفرد وتطوير مواهبه وزيادة إمكانياتها الابداعية والفكرية ، لذا ينبغي أن تسعى عن طريق برامجها ومناهجها وأنشطتها على تنمية قدرات الطلبة بطرائق وأساليب منظمة وحديثة (الدردي ، 2002 ، ص 96 ) .

أن امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يساعدهم على السيطرة على تفكيرهم بالرؤية والتأمل ، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم

فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية ، وتعديل مساره في الإنجاز والتحصيل الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف(جروان،1999، ص381) .

فضلاً عن أن الطالب الذي يكون على وعي بعمليات تفكيره وأساليب تعلمه ، والخصائص المميزة لبنائه المعرفي يكون أكثر ضبطاً وتحكماً وتنظيماً حيث يشجع الوعي على تنظيم وضبط جهد وقدرات الذات (أبو رياش ، 2006 ، ص 37 ) .

فالتعلم ضمن هذا النمط عملية ذاتية تحدث عبر نشاط المتعلم مع البيئة والخبرات المتنوعة التي يمر بها ، ويعد فيها المسؤول الأول عن إعادة بناء هذه المعرفة وتنظيمها بطريقة تتناسب مع بنائه المعرفي والعقلي ، من هنا يصبح التعلم المنظم ذاتيا عملية موجهة للهدف لاكتساب المعرفة الفعالة والبناءة والمتضمنة التفاعل الموجه للموارد المعرفية والدافعية و الانفعالية للفرد (Baumert, et..al, 1999: 17).

ومن خلال ما سبق أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولاً في الآونة الأخيرة في التعلم الأكاديمي وذلك لما يتيحه للمتعلمين من توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة بأنفسهم أكثر من اعتمادهم على الآخرين مما يساعدهم على التحكم في انفسهم وسلوكياتهم وبيئة تعلمهم ، وبالتالي الوصول الى الاهداف المرجوة والحصول على درجات جيدة وهذا النوع من التعلم يفسح المجال للطلبة ويساعدهم على توجيه طاقتهم نحو الإنتاج والفاعلية والمثابرة في العمل الاكاديمي وتعلم كيف يتعلمون وهذا يؤدي الى تهيئة بيئة تعليمية تصبح إيجابية مما يشجعهم على تعلم أكثر(الجراح،2010 ، ص 59 ) .

**اهداف البحث**

يهدف البحث الى تعرف:

تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث .

**حدود البحث**

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة جامعة بغداد من كلا الجنسين الذكور والاناث للعام الدراسي 2017- 2018.

**تحديد المصطلحات**

**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-regulation strategies :**

**عرفه كل من**

**1- Kanfer (1990)**

تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها ان يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابات أو غيابها (حبيب ، 1997 ، ص 52 ) .

**2-Wilson &Oleary (1980)**

هو أسلوب لتغيير السلوك ، يبدأه الفرد بنفسه لغرض التأثير في سلوكه الشخصي (الشناوي، 1996 ، ص 425 ) .

**3-( Zimmerman (1989**

على أنها أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات أو المهارة التي تتضمن الهدف ، وإدراك الفائدة من قبل المتعلمين ، وتتضمن أيضاً طرقاً مثل تنظيم وتحويل المعلومات وملاحقة الذات والبحث عن المعلومات (Zimmerman,1989 ,p.32 )

**4- ( Bandura ( 1991**

هو التحكم في السلوك الذي يتحقق من خلال ملاحظة الأفراد لسلوكهم وأدائهم والحكم عليه وتقويمه ، باستخدام المعايير الشخصية لهم ، والاستجابة له ايجابياً وسلبياً تبعاً للمثيرات التي يتعرضون لها ( Bandura, 1991,p.941) .

**5- ( Kerlin ( 1992**

"بأنه التخطيط المقصود ومراقبة العمليات المعرفية والوجدانية التي تشترك في الإكمال الناجح للمهمات الاكاديمية التي تم اقتراحها بالنسبة لبعض المتعلمين " (Kerlin،1992,p.32) .

**التعريف النظري**

تبنت الباحثة تعريف (Zimmerman , 1989)تعريفا نظريا لانها تبنت مقياس زيمرمان لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البحث الحالي .

**التعريف الاجرائي**

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المقياس المتبنى في البحث الحالي .

**الفصل الثاني**

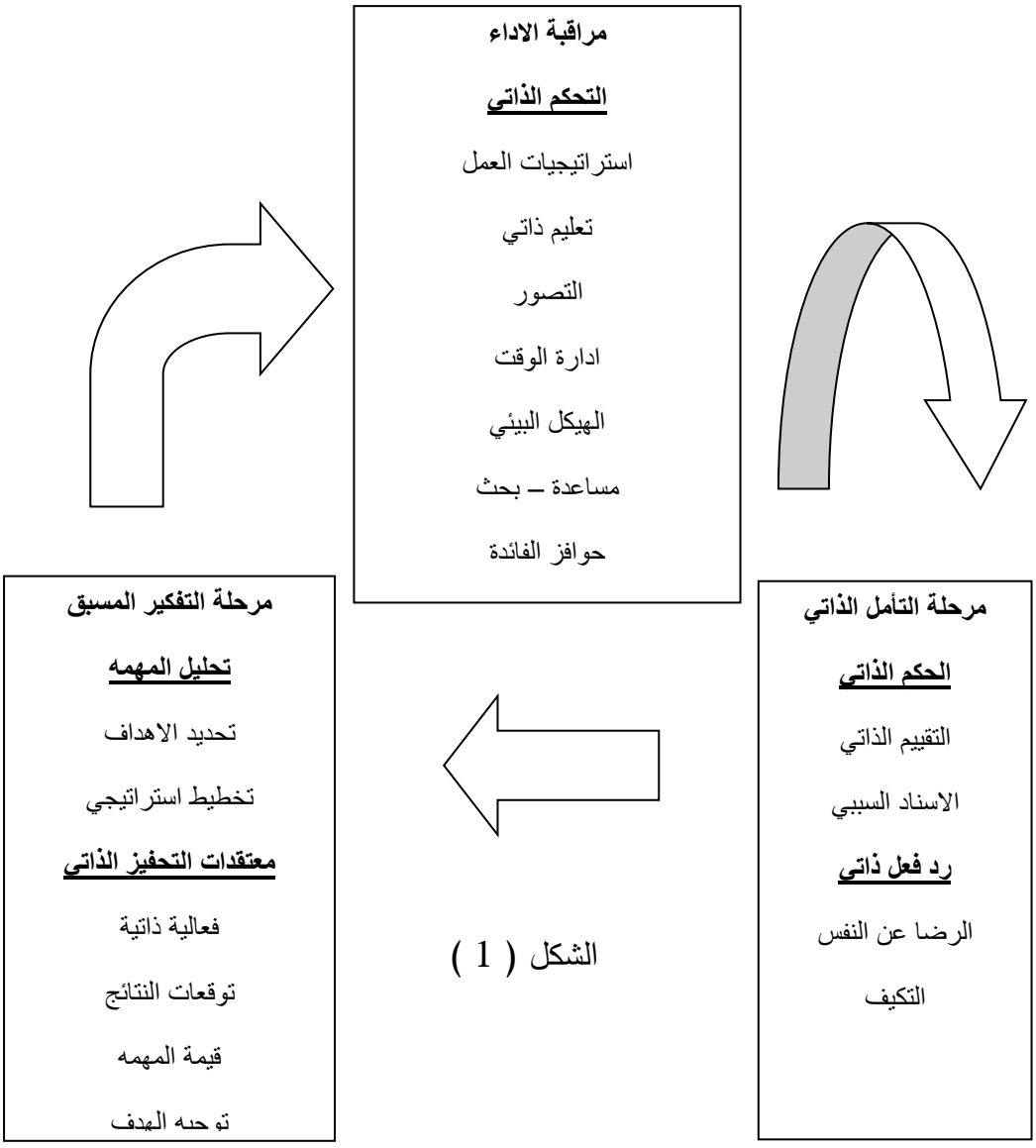
**القسم الاول : الاطار النظري**

**التعلم المنظم ذاتيا**

ستقتصر الباحثة على توضيح وجهه نظر Zimmerman في تفسير التعلم المنظم ذاتيا لانها تبنت وجهه نظره في هذا البحث .

قام Zimmerman في الفترة بين 1989 – 2000 بتطوير نموذجه الدوري في تفسير التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي فهو يرى بان التعلم المنظم ذاتيا ينطوي على الجهود والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون بشكل مسبق لتحقيق اهدافهم الذاتية وهو يعتمد على التغذية الراجعة الدورية الانفعالية والمعرفية والدافعية والسلوكية التي تيسر تعديل المتعلم للاستراتيجيات التي يستخدمها عندما تكون غير قادرة على تحقيق اهدافه ( Zimmerman,1989,p.330) .

وبشكل عام فان المتعلمين المنظمين ذاتيا يقومون مسبقا بدمج عمليات التنظيم الذاتي المختلفة مثل ( تحديد الاهداف ، المراقبة الذاتية ، التقييم الذاتي ) مع استراتيجيات تنفيذ المهام التعليمية مثل ( ادارة الوقت ، الاستراتيجيات التنظيمية ، الدراسة الفعلية ) مع المعتقدات التحفيزية التي يمتلكها المتعلم والتي تتأثر بكل من فاعلية الذات وميوله التعليمية (cleary, 2004, p.538 ) .ويفترض النموذج ان هؤلاء المتعلمين سيقومون بتنظيم سلوكهم ومعتقداتهم الاكاديمية في ثلاث مراحل دورية الاولى هي التفكير المسبق forethought phase والثانية هي مراقبة الاداء performance phase والثالثة هي التأمل الذاتيself-reflection phase والشكل (1) يوضح هذا النموذج .




الشكل ( 1 )

النموذج الدوري للتعلم المنظم ذاتيا نقلا عن(Zimmerman &cleary, 2009, p.249)

تشير مرحلة التفكير المسبق إلى عمليات التنظيم الذاتي التي تسبق الجهود المبذولة للعمل وتهيئة الظروف المناسبة لها ، مثل تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي ، وتتضمن مرحلة الأداء عمليات التنظيم الذاتي التي تحدث أثناء الاداء الحركي والفعلي

وتؤثر على اهتمامات المتعلم وعلى عمله ، مثل استخدام استراتيجية معينة وعمليات الترميز الذاتي الخاصة باداء المتعلم ، وتشير مرحلة التأمل الذاتي الى عمليات التنظيم الذاتي التي تحدث بعد الأداء الفعلي والتي تؤثر على استجابة الشخص لتلك التجربة ، مثل الأحكام الذاتية التقييمية والتفاعلات الذاتية التكيفية ، عمليات التأمل الذاتي ، بدورها ، تؤثر على عمليات التفكير المسبق فيما يتعلق بالجهود اللاحقة للتعلم – ثم تكتمل دورة التغذية الراجعة الذاتية التنظيمية (Zimmerman &cleary, 2009,p. 248-249).

من الملاحظ أن التفسيرات الاولية للتغذية الراجعة في النماذج المعرفية الاجتماعية ، أي الملاحظة الذاتية ، الحكم الذاتي ، وردود الفعل الذاتية ، تم توسيعها لتشمل عمليات فرعية ، مثل المراقبة الذاتية التي تتضمن المراقبة لما وراء المعرفة وعمليات الترميز ، كما انه ، تم تضمين العمليات الاستباقية ، مثل تحليل المهام ، وتحديد الأهداف ، والتخطيط الاستراتيجي في مرحلة التفكير المسبق. هذه الإضافات جاءت نتيجة وجود مجموعة متزايدة من الأبحاث حول أهمية هذه العمليات في التنظيم الذاتي اذ اشار schunk&swartzs 1993 الى فعالية عمليات تحديد الاهداف وتوصل lodewyk&winnes 2005 الى اهمية عملية تحليل المهمة وبحث Zimmerman &kitsantas (1999) في استراتيجيات تنظيم الذات (cleary& Zimmerman, 2004, p.539) .

العمليات الفرعية لتنظيم الذات صممت لتحسين فهمنا للتغذية الراجعة الشخصية، فقد كانت ملاحظة الذات أول عملية من عمليات التنظيم الذاتي الثلاثة في وجهة نظر bandura (1989) بشأن التنظيم الذاتي ،وتشير المراقبة ما وراء المعرفية إلى تتبع المتعلم العقلي لجوانب محددة من أدائه الخاص ، والظروف المحيطة به ، والآثار التي ينتجها(Zimmerman & Paulsen, 1995,p.15).

على الرغم من أن المهارة في توجيه انتباه المتعلم قد تبدو أساسية ، إلا أنها ليست كذلك لأن كمية المعلومات التي تنطوي عليها الاداءات المعقدة يمكن أن تطغى على عمليات المراقبة الذاتية الجديدة وتؤدي إلى مراقبة ذاتية خاطفة، وتشير عمليات الترميز

الذاتي إلى الاحتفاظ برموز ومؤشرات ملموسة لاداء المتعلم لتحسين فعاليته ، عند استخدام أشكال الترميز المفيدة ، يمكن لهذه الاستراتيجية أن تعزز المحددات السلوكية والبيئية بالإضافة إلى المحددات ما وراء المعرفية مثلا ، يمكن أن تؤدي الرموز الشخصية لأداء الشخص إلى زيادة التقارب بين المعلومات ، ودقة التغذية الراجعة بالنسبة له . الرموز المتقاربة تستطيع التقاط المعلومات الشخصية عند حدوثها ؛ الرموز المفيدة يمكن ان تبني الملاحظات الشخصية لتكون أكثر معنى الرموز الدقيقة تساعد على تمييز أدلة التقدم .(Zimmerman&Kitsantas,1997,p.33)

- **التفكير المسبق forethought phase** يمكن تحسين جودة التغذية الراجعة الشخصية باستخدام اسلوب تحليل المهام وإعدادها ، مثل تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، اذ يشير إعداد الهدف إلى اتخاذ قرار بانجاز نتائج محددة من التعلم أو الأداء مثل حل مسألة رياضية معينة اثناء الدراسة ، وكلما كانت الاهداف محددة ، مقاربة لامكانيات الفرد ، وبنفس الوقت تتحدى امكانيات الفرد تكون اكثر فاعلية مقارنة بالاهداف العامة او ان لا يتم تحديد الاهداف ، كما يمكن للطلاب تحسين جودة التغذية الراجعة من خلال الانخراط في أساليب أخرى للتخطيط ، مثل التخطيط الاستراتيجي ، واختيار الأساليب المفيدة لتعزيز عمليات التعلم وتشير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى التسلسل المخطط للأنشطة المصممة لتحسين فعالية عملية معينة ، مثل تخيل الأشياء التي تتفاعل لتحسين ذاكرة المرء الارتباطية ، إن الإستراتيجيات المثالية للتعلم المنظم ذاتيا تكون قوية ، وقابلة للنقل فهي قوية بمعنى أنها يمكن أن تؤدي إلى تغييرات كبيرة في الأداء في فترات زمنية قصيرة نسبيًا . وان الاستراتيجيات المتناقضة تتطلب مساحة ذاكرة صغيرة ليتم تخزينها للتذكير،و ان الاستراتيجيات القابلة للنقل استخدامها مع فئة من المهام

. (Zimmerman&Rocha,1987, p.70)

اما بالنسبة للتخطيط الفعال فانه يتضمن اختيار استراتيجيات مناسبة للمهمة ،و نادرا ما تعمل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالشكل الأمثل لدى الشخص في جميع المهام

أو المناسبات مع تطور المهارة ، غالبًا ما تنخفض فعالية الاستراتيجية الأولية المستخدمة إلى النقطة التي تصبح فيها استراتيجية أخرى ضرورية ، مثل عندما يقوم احد المتعلمين الطموحين بالانتقال من المراجعة العلمية لاحدى المقالات التي كتبها الى مرحلة المراجعة والتدقيق النحوي لهذه المقالة ففي هذه الحالة فان الاستراتيجيات المستخدمة في مرحلة المراجعة العلمية قد لا تكون مفيدة في مرحلة المراجعة النحوية ، ونتيجةً للتغذية المرتدة المتغيرة والمتفاعلة ، يجب على المتعلمين المنظمين ذاتيا تكييف أهدافهم واختيار استراتيجياتهم بشكل دوري . يعتمد قرار الطلاب على تنظيم مهامهم الاكاديمية على نحو استراتيجي على معتقداتهم حول فعالية هذه الاستراتيجيات ومهاراتهم الشخصية في تنفيذها في كل مرحلة من مراحل التنظيم الذاتي .اذ وجد أن معتقدات الكفاءة الذاتية ، والنتائج المتوقعة ، وقيمة المهام المطلوبة من الطالب ، وتوجه الأهداف تؤثر على الخيارات الاستراتيجية التي يحددها وكذلك الكفاءة الذاتية اذ تم تعريفها على أنها مجموعة المعتقدات حول قدرات الطالب على التعلم أو الأداء على مستويات محددة ، وقد ثبت أن هذه المعتقدات لها تأثير تحفيزي عن طريق زيادة الجهد والمثابرة واختيار الأنشطة ولا يقتصر دورها على التحفيز فقط بل يمتد تأثيرها الى الجهود التي يبذلها المتعلم في مرحلة الاداء(Zimmerma& bandura,1994,p.220).

تشير اهمية المهمة التعليمية او قيمتها بالنسبة للمتعلم الى، تقدير الخصائص التعليمية المتأصلة في المهمة وليس لصفاتها المفيدة في الحصول على نتائج أخرى مثلا ان تعلم حل الكلمات المتقاطعة للمتعة في هذا العمل بدلا من أن يكون وسيلة لتعلم مفردات جديدة ، وان توجهات الهدف ينطوي على معتقدات المتعلمين أو مشاعرهم حول الغرض من التعلم بدلا من فعل تحديد الأهداف على سبيل المثال ، يلتزم توجيه هدف الإتقان بالتعلم من أجل تحسين الكفاءة الأكاديمية للمرء دون الإشارة إلى حدث أكاديمي معين على النقيض من ذلك ، فإن تحديد الهدف القريب يربط نفسه بحدث أكاديمي محدد في وقت معين ، مثل إكمال ورقة بحثية في ثلاثة أسابيع ينتج هذا النوع من الأهداف حلقة تغذية مرتدة محددة تتطلب التقييم الذاتي في ذلك التاريخ (Zimmerman, 2007, p.285 ) .

- **مرحلة الاداء performance phas** في هذه المرحلة هناك استراتيجيات تنظيمية ذاتية أخرى تعمل على تحسين جودة التغذية الراجعة للمتعلم ، مثل التعليمات الذاتية والتصور .تشتمل التعليمات الذاتية الصريحة أو السرية على الطريقة التي تصف كيفية المضي قدمًا لتنفيذ المهمة ، مثل صياغة خطوات لحساب ضغط الغاز في العلوم ، وقد أظهرت الأبحاث أن هذه التفسيرات يمكن أن تحسن تعلم الطلاب مثل دراسة ( Meichenbaum ,1977)ويتضمن التصور تكوين صور ذهنية للمساعدة في التعلم والاستبقاء ، مثل تشكيل صورة لوجه الشخص للمساعدة في تذكر اسمه، ويمكن أن تكون هذه الصور ديناميكية وثابتة ، مثل عندما يشكل المتزلجين ، أو الغواصين ، أو لاعبي الجمباز صورًا للاداءات الناجحة للاعمال الروتينية التي يخططون لتحسين ادائهم فيها. ومن بين الاستراتيجيات التي استخدمت لتحسين التحكم الدوري في البيئة الفيزياوية والاجتماعية خلال مرحلة الأداء هي الهيكلة البيئية والبحث عن المساعدة و التي تشير إلى طرق تحسين فعالية البيئة الصغرى للشخص ، مثل الجلوس في المكان المخصص للدراسة من أجل تدوين الملاحظات عند قراءة الدروس اليومية ، وينطوي البحث عن المساعدة على طلب المساعدة عند التعلم أو الأداءو قد يبدو البحث عن المساعدة على عكس التنظيم الذاتي لأن المساعدة مطلوبة من الآخرين ومع ذلك ، فإن معرفة ما يجب أن يطلبه ، ومتى يتم السؤال ، وإلى من يجب أن يتوجه إليه يتطلب جهودًا استباقية من جانب المتعلمين ويمكن تصنيف طلب المساعدة على أنه شكل اجتماعي للبحث عن المعلومات ، كما ان إدارة الوقت تم تحسينها من خلال استخدام الاستراتيجيات ، مثل وضع أهداف مهمة محددة ، وتقدير متطلبات الوقت لتلك المهام ، ومراقبة التقدم في تحقيق تلك الأهداف،وان بعض الطلاب يفتقرون إلى مهارات إدارة الوقت ولكن يمكنهم الاستفادة من التدريب في استراتيجيات إدارة الوقت(Zimmerman&Martinez-Pons,1986,p.619).

وتعد العواقب الذاتية أحدى الاستراتيجيات في هذه المرحلة ، والتي تتضمن تحديد مكافأة أو معاقبة المتعلم لنفسه في حالات الطوارئ ، مثل تأجيل تناول شراب منعش إلى حين

الانتهاء من الواجب المنزلي، كما ان التحكم البيئي يجعل من المحيط الفيزياوي أكثر جاذبية لإتمام المهمة ، مثل تعليق طلاب المدارس الثانوية صورة للكلية المفضلة لديهم في غرفة نومهم لتحفيزهم على الدراسة بجدية كافية ليتم قبولهم فضلا عن التعليمات الذاتية التي تتعلق إما بفوائد إتقان المهام (أي توجيه هدف التعلم) أو نتائج مرحلة الأداء (أي اتجاهات أهداف الأداء) ويعد الميل للفائدة من الاستراتيجيات التي يمكن ان يستخدمها المتعلم في هذه المرحلة ، مثلا عندما يقوم الطالب بجعل مركز الكلية او المدرسة التي ينتمي اليها هو الاعلى والافضل بين الكليات والمدارس الاخرى، (Zimmerman&cleary, 2009, p.253) .

- **التأمل الذاتيself-reflection phase** تعد الأحكام الذاتية التقييمية احد الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في هذه المرحلة ، وهي لا تعتمد فقط على مدى تأثر المتعلم بالمديح او النقد من الاخرين لكنها تتأثر بالتنظيم الذاتي للمتعلم كأن يضع معيار مطلق او متدرج لتقييم نجاحه في العمل الذي ينجزه كما ان للعزو السببي دور مهم في تحفيز الطلبة نحو التعلم فغالباً ما يصعب تفسير نتائج الجهود المبذولة للتعلم لأنها قد تكون ناجمة عن مجموعة متنوعة من الأسباب ، مثل قدرة المتعلم ، و الجهد الذي يبذله ، وامكانيات البيئة المتنوعة ولأن المتعلمين يقيّمون دور هذه العوامل بشكل ذاتي ، فإنهم قد ينسبون نتائجهم بطريقة خاطئة إلى أسباب لا يمكن السيطرة عليها ، مثل القدرة المنخفضة او حسن الحظ او غيرها ، يعتمد العزو السببي بشكل كبير على عمليات التنظيم الذاتي والمعتقدات الناجمة من المراحل السابقة على سبيل المثال ، من المرجح أن يعزو المتعلمون الذين يخططون لاستخدام استراتيجية محددة خلال مرحلة التفكير المسبق وتنفيذ استخدامها خلال مرحلة الأداء فشلهم في الاداء الى هذه الاستراتيجية التي استخدموها بدلاً من القدرة المنخفضة لهم و ترتبط الأحكام الذاتية للمتعلمين بردود الفعل الذاتية الرئيسية التي تشير إلى مشاعر الرضا أو عدم الرضا والتأثير المصاحب لذلك ،يمكن أن تتراوح هذه المشاعر من الغبطة إلى القلق ، و أن إدراك الطلاب لمدى الرضا والتأثير الإيجابي يحفزهم على مواصلة الجهود للتعلم، كما

يتضمن رد الفعل الذاتي على استنتاجات تكيفية أو دفاعية ، وهي استنتاجات حول ما إذا كان المتعلم بحاجة إلى تغيير أسلوبه أثناء الجهود اللاحقة للتعلم ام لا، ومن المرجح أن الطلاب الذين يظهرون مستوى عالٍ من الرضا الذاتي يقومون بعمل استدلالات تكيفية للأخطاء ، مثل اختيار استراتيجية أكثر فعالية عند حدوث عواقب سلبية في المقابل يلجأ الطلاب غير الراضين عن أداءهم إلى الاستدلالات الدفاعية لتجنب المزيد من التأثيرات الضارة ومن هذه الاستدلالات الدفاعية ، العجز ، والتسويف ، وتجنب المهام ، والانسحاب المعرفي ، واللامبالاة ترتبط هذه التفاعلات الذاتية ارتباطًا وثيقًا بالاحكام الذاتية ،على سبيل المثال ، سيشعر المتعلمون الذين ينسبون الأخطاء إلى أسباب لا يمكن التحكم فيها بالاستياء ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى عدم تشجيعهم على المشاركة في بذل المزيد من الجهود للتعلم وعلى النقيض من ذلك ، يشعر المتعلمون الذين ينسبون الأخطاء إلى أسباب يمكن السيطرة عليها ، بالرضا ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى مواصلة الجهود الدورية للتعلم وبالتالي سيؤدي الى إكمال دورة التغذية المرتدة الذاتية مما يؤدي إلى تحسين التخطيط الاستراتيجي وإلى التحولات المفيدة في الأهداف عند الضرور(Cleary & Zimmerman, 2001, p.70).

## الفصل الثاني : الدراسات السابقة

**دراسة اللامي ( 2011 )**

**الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة جامعة بغداد**

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة وتعرف الفروق في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي - أنساني)، طبقت العينة على(450) طالباً وطالبة ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب ، وتوصلت النتائج الى انه لا توجد فروق في متغير الجنس والتخصص الدراسي في التنظم الذاتي ،وعدم وجود فروق دالة

إحصائيا في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في تنظيم الذات (اللامي ، 2011 ، ص 7 ).

**دراسة البعاج ( 2015)**

**أنماط الاستثارات الخمس الفائقة السائدة وعلاقتها بأستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة**

هدفت الدراسة الى التعرف على انماط الاستثارة الفائقة السائدة لدى طلبة الجامعة ، والفروق في أنماط الاستثارات الخمس الفائقة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي وتعرف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم السائدة لدى طلبة الجامعة وتعرف الفروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، والفروق في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، ومدى أسهام استراتيجيات التنظيم الذاتي واتخاذ القرار في أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة الجامعة طبقت الدراسة على( 400 ) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب ، وتوصلت النتائج الى انه لا توجد فروق في استراتيجيات تنظيم الذات على وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث) ، والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) ، كما اظهرت النتائج استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل مناسب (البعاج ، 2015 ، ص 14 ).

**دراسة الشمري ( 2016 )**

**حكمة الاختبار وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى ذوي قلق الامتحان العالي والمنخفض من طلبة الجامعة**

هدفت الدراسة الى التعرف التنظيم الذاتي (التقييم،التنقل) لدى ذوي قلق الامتحان العالي والمنخفض من طلبة الجامعة ، وتعرف الفروق في التنظيم الذاتي بوظيفته (التقييم،التنقل) بحسب متغيرات قلق الامتحان (عالي – منخفض) الجنس(الذكور–

الاناث)، المرحلة( الاولى – الرابعة)،التخصص (علمي– انساني) ، طبقت الدراسة على (400) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة الطبقية ذات التوزيع المتساوي وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين وظيفتي التنظيم الذاتي (التقييم والتنقل) لدى ذوي قلق الامتحان العالي، لصالح التقييم ، وان الطلبة ذوي القلق المنخفض تكون لديهم وظيفة التنقل اقل ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في التقييم والتنقل كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طلبة المرحلتين الاولى والرابعة في التقييم والتنقل كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في التخصص (علمي انساني) في التقييم ووجود فروق دالة احصائيا في التخصص (علمي انساني) في التقييم (الشمري ، 2016 ص 139 – 140 ) .

## الفصل الثالث

**– مجتمع البحث :**

يقصد بالمجتمع الاحصائي للبحث جميع الافراد الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة لديهم ( ملحم ، 2000، ص 219 ) ، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبه جامعه بغداد للعام الدراسي ( 2017/ 2018 )، والجدول (1) يمثل ذلك .

**جدول ( 1)**

**أعداد مجتمع البحث**

| ت | اسم الكلية | المجموع |
|---|---|---|
| 1 | الطب البيطري | 855 |
| 2 | هندسة | 2548 |
| 3 | العلوم | 3291 |
| 4 | تربية ابن الرشد | 3724 |
| 5 | علوم سياسية | 974 |
| 6 | اعلام | 885 |
| | المجموع الكلي | 12277 |

**ثالثا – عينة البحث الأساسية :**

تعرف العينة على انها جزء من المجتمع ممن تتم دراسة الظاهرة علية يختارها الباحث لاجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا ( داود وعبد الرحمن ، 1990، ص 67 ) . واستندت الباحثة في اختيار عينة البحث الاساسية الى الطريقة العشوائية و البالغ عددها ( 300 ) طالب وطالبة والجدول ( 2 ) يوضح ذلك.

**جدول ( 2)**

**عينة البحث الاساسية**

| الكلية | المجموع |
|---|---|
| الهندسة | 50 |
| الطب البيطري | 50 |
| العلوم | 50 |
| العلوم سياسية | 50 |
| الاعلام | 50 |
| تربية ابن رشد | 50 |
| المجموع | 300 |

**رابعا – أدات البحث :**

من اجل قياس متغير البحث وهو أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قامت الباحثة بما يأتي:

**مقياس استراتيجيات المنظم ذاتيا**

نظرا لان البحث الحالي تبنى وجهه نظر Zimmerman في تفسير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فأن الباحثة تبنت مقياسه لقياس هذا المتغير.

**وصف مقياس زيمرمان ( استراتيجيات التنظيم الذاتي)**

صمم زيمرمانZimmerman( 1989) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويتكون بصورته الأجنبية من (27 ) فقرة لقياس ثلاثة مجالات هي ادارة البيئة التعليمية والسلوك و البحث عن المعلومات وتعلمها و السلوك التنظيمي سيئ التكيف وصيغت الفقرات على وفق طريقة ليكرت وهي ذات ميزان خماسي(تنطبق علية دائما) اذ تعطى الاوزان ( 5، 4، 3 ، 2 ، 1) في حالة الفقرات الايجابية والاوزان ( 1، 2، 3 ، 4 ،5) في حالة الفقرات السلبية موزعة على (3 ) مجالات بواقع (11) فقرة للمجال الأول و ( 8 ) فقرات للمجال الثاني و ( 5 ) فقرات للمجال الثالث وفقا لما يأتي :

**المجالات :**

ا- إدارة البيئة التعليمية والسلوك

هو إدارة الطالب للبيئة الفيزياوية ومادة الدراسة لتحسين التعلم كما تقيس ادارتهم للسلوك من خلال استخدام إدارة الوقت والخطط الاستراتيجية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، استراتيجيات ضبط النفس ، علما ان فقرات هذا المجال هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11) .

2-البحث عن المعلومات وتعلمها

هو استخدام الطالب للاستراتيجيات لتحديد مكان المعلومات او البحث عنها من الاخرين مثل الإباء او من المصادر غير الاجتماعية مثل الواجبات المنزلية والاستراتيجيات المستخدمة لمعالجة او تعلم المعلومات العلمية ، علما ان فقرات هذا المجال هي(12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19) .

3-السلوك التنظيمي سيئ التكيف ( غير المناسب )

هو استخدام الأنماط السلوكيه التنظيمية غير الفعالة مثل سلوكيات تجنب الحالات التي يكون فيها التعلم صعبا او مهارات الإدارة الذاتية غير المناسبة ، علما ان فقرات هذا المجال هي (20، 21، 22، 23، 24) .

**ترجمة المقياس :**

اتبعت الباحثة الإجراءات اللازمة لترجمة المقياس من اللغه الإنكليزية الى اللغة العربية، وفيما يأتي عرض لهذه الخطوات :

1- قامت الباحثة والمشرفة بترجمة النسخة الاصلية للمقياس من اللغة الإنكليزية الى اللغة العربية ومن ثم تم عرضه على احد الخبراء في اللغة الإنكليزية[1].

2- بعد توحيد الترجمة قامت الباحثة بعرض النسخة المترجمة الى اللغة العربية على خبير في اللغة العربية[2] للتأكد من سلامة الصياغة ، وأصبحت بذلك أداة قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي جاهزة بصيغتها الأولية .

**التجربة الاستطلاعية ( وضوح التعليمات والفقرات )**

قبل البدء في الاختبار يعمل الباحثون تجربة صغيرة تسمى ( تجربة استطلاعية ) التي تمثل عينة المجتمع من المختبرين وتكون بالنسبة الى الباحثين تدريبا عمليا ، ويشير ( فرج، 1980) الى اننا نقوم بالتجربة الاستطلاعية من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وفقراته ، والكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب اثناء التطبيق لتلافيها ، وحساب معدل الوقت الذي تستغرقه الاجابة على المقياس (فرج ، 1980، ص 330 ) .

لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة اختارتها بالطريقة العشوائية من غير عينة التحليل الاحصائي الاساسية تألفت من( 50) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد ، و بواقع ( 25 ) طالبا ، و 25 طالبة ، من كلية الهندسة وكلية الاعلام وبعد اجراء هذا التطبيق و مراجعة الاستجابات اتضح ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وان متوسط الوقت المستغرق في استجاباتهم على المقياس ( 10 – 15 ) دقيقة .

---

1- [1] .م .د شيماء مهدي صالح / طرائق تدريس اللغة الانكليزية / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

2- [2] . د نضال عبد الجبار / اللغة العربية / قسم اللغة العربية / كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

**التحقق من صلاحية الفقرات**

تعد صلاحية الاختبار شرطا اساسيا من شروط ادوات القياس الفعالة في قياس الظاهرة موضوع الدراسة ، اذ يقصد بصدق المقياس ان يقيس ما وضع من اجله ، اي مدى صلاحية المقياس لقياس اهداف البحث( ابو جادو ، 2013، ص 399 ). وقد تم استخراج الصدق الظاهري ، فضلا عن اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس و ايجاد القوة التميزية لتلك الفقرات ، لغرض التأكد من صلاحية فقرات المقياس في قياس ما وضعت من اجلة وكما موضح ادناه :

**الصدق الظاهري**

يتم الحصول علية من خلال عرض المقياس على مجموعه من المحكمين ، لهم خبرة سابقه في المجال ، ويعدل واضع الاختبار مقياسة حسب ما يراه المختصون ( الطبيب ، 1999، ص 293 ) . وعلية قامت الباحثة بعرض بعرض المقياس بصيغته الاولية والمكون من ( 27 ) فقرة، على عدد من المحكمين والمختصين في علم النفس والقياس و التقويم ، وطلبت منهم بيان رأيهم في صلاحية المقياس وامكانية الاعتماد على فقراته في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث ، واعتمدت الباحثة قيمة مربع كاي لاتفاق المحكمين في ابقاء او حذف او تعديل الفقرة . وبهذا الاجراء تم حذف بعض من هذه الفقرات برأي الخبراء لانها تحمل معنى غامض والبعض الاخر مكررة والجدول ( 3) يوضح ذلك ، اذ تم الاخذ بأراء المحكمين واقتراحاتهم فيما يخص تعديل بعض الفقرات ، واصبح المقياس بصيغته المعدلة مكونا من (24 ).

**جدول ( 3)**

**مربع كاي لاتفاق المحكمين في صلاحية فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

| الاستراتيجيات | الفقرات | الموافقون | غير الموافقين | قيمة مربع كاي |
|---|---|---|---|---|
| | | العدد | العدد | |
| ادارة البيئة التعليمية والسلوك | 8، 7، 6، 5 ، 4، 3، 2، 1 12، 11، 10، | 11 | – | 8,33 |
| | 9 | 3 | 9 | 3 |
| البحث عن المعلومات وتعلمها | 18، 17 ، 16، 15، 14، 13 20، 19، | 12 | – | 12 |
| السلوك التنظيمي سيئ التكيف | 27، 26، 25، 24، 21 | 11 | – | 8,33 |
| | 22،23 | 3 | 9 | 3 |

من ملاحظة جدول ( 3 ) وبعد مقارنة قيمة مربع كاي المحسوبة مع قيمة مربع كاي الجدولية بدرجة حرية ( 1 ) عند مستوى دلاله 0,05البالغة 3,84 تم استبعاد فقره ( 9 ) من مجال ادارة البيئة التعليمة والسلوك وفقره ( 22 ، 23 ) من مجال السلوك التنظيمي سيئ التكيف وبذلك اصبح المقياس مكونا من 24 فقره

**تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

يعد تصحيح اداة القياس بأعطاء الفرد درجة او تقدير وتفسيرها خطوة مهمة على الرغم من انه في ذاته يعد مقدمة لانجاز قرار عملي ، او تفسير علمي عن الفرد او مجموعة الافراد موضوع القياس (الانصاري، 2000، ص 245) . وقد تم تحديد ذات بدائل خماسية بعد استشارة الخبراء والمحكمين وتحصل البدائل على القيم ( 1، 2 ، 3 ، 4 ، 5) على التوالي في الفقرات الايجابية و العكس في الفقرات السلبية جدول ( 4) يوضح المدرج الخماسي امام كل فقرة ايجابيا وسلبيا .

**جدول(4)**

**تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على وفق ليكرت**

| الفقرات | تنطبق عليه | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | دائما | كثيرا | احيانا | نادرا | لا تنطبق ابدا |
| الايجابية | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| السلبية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**التحليل الاحصائي لفقرات المقياس**

**المجموعتان المتطرفتان**

يقصد بالقدرة على التمييز قدرة الفقرة على ان تميز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة ومن يحصلون على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات كلها ( احمد ، 1981، ص 258) . ويشير (Ghisell,1981 ) ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها وتجريبها من جديد ( Ghisell،etal ; 1981;p.434 ) .لان هناك علاقة قوية بين دقة المقياس لما اعد لقياسه والقوة التمييزية للفقرات ( Cronbach etal ; 1965 ;p. 64 ).

وتشير ( Anastasi ) الى ان النقطة المثلى لكل من حالتي التوازن هي التي تبلغ من العليا و الدنيا ( 27 % ) ( Anastasi;1988;p213 ) كما دلت ابحاث ( Kelley ) على ذلك ايضا ( السيد ، 1979 ، ص 542 ) .

وتشير معظم ادبيات القياس النفسي الى ان حجم العينة المناسب لعملية التحليل الاحصائي للفقرات يفضل ان لا يقل عن ( 400 ) فردا يتم اختيارها من المجتمع الاصلي ( Herysoon;1963;p.214) وذلك لان هذا الحجم وعندما يتم اختيار المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية منه وبنسبة (27 % ) لكل مجموعة يحقق حجما مناسبا في كل مجموعة وتباينا جيدا بينهما( Ghisell،etal ; 1981;p.434 ).وقد بلغت عينة التحليل الاحصائي 400 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وكما موضح بالجدول (5).

**جدول (5)**

**عينة التحليل الاحصائي.**

| الكلية | المجموع |
|---|---|
| الهندسة | 50 |
| الزراعة | 50 |
| الطب البيطري | 50 |
| العلوم | 50 |
| الاداب | 50 |
| العلوم سياسية | 50 |
| الاعلام | 50 |
| تربية ابن رشد | 50 |
| المجموع | 400 |

ولغرض استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين اتبعت الباحثة ما يلي :

1- تم ترتيب استمارات عينة التحليل الاحصائي حسب الدرجة الكلية تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة .

2- تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات على انها المجموعة العليا اذ تراوحت درجاتها الكلية (111 – 89 ) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) ، كما تم تعيين ( 27% ) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات اذ تراوحت درجاتها الكلية ( 75- 32 ) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) وبهذا تم فرز المجموعتين المتطرفتين العليا و الدنيا .

3- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين العليا و الدنيا على كل فقرة من فقرات الاداة ثم تم حساب القوة التمييزية للفقرة بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين والجدول (6) يوضح ذلك .

## جدول (6)

## القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأستعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 3,9167 | 1,13669 | 3,0278 | 1,22633 | 5,525 | دالة |
| 2 | 3,7222 | 1,24430 | 1,7407 | 83577, | 13,738 | دالة |
| 3 | 3,9167 | 1,12012 | 2,2500 | 1,03332 | 11,366 | دالة |
| 4 | 4,5833 | 76274, | 3,6019 | 1,11019 | 7,573 | دالة |
| 5 | 4,2593 | 88993, | 2,7130 | 1,16852 | 10,941 | دالة |
| 6 | 4,4537 | 83593, | 3,2130 | 1,22322 | 8,703 | دالة |
| 7 | 3,9722 | 99022, | 2,7037 | 1,22482 | 8,370 | دالة |
| 8 | 3,7778 | 1,09658 | 2,3056 | 1,08048 | 9,938 | دالة |
| 9 | 3,6019 | 1,29658 | 2,0648 | 1,20181 | 9,035 | دالة |
| 10 | 4,0741 | 98307, | 1,9167 | 94844, | 16,413 | دالة |
| 11 | 4,4074 | 86508, | 2,5833 | 1,24649 | 12,494 | دالة |
| 12 | 4,1204 | 1,03868 | 2,9167 | 1,31224 | 7,475 | دالة |
| 13 | 4,2037 | 81756, | 3,3056 | 1,09765 | 6,820 | دالة |
| 14 | 3,9259 | 1,01119 | 2,6574 | 98742, | 9,328 | دالة |
| 15 | 4,1481 | 89458, | 2,7315 | 1,14880 | 10,111 | دالة |
| 16 | 4,4074 | 83203, | 3,2593 | 1,18693 | 8,232 | دالة |
| 17 | 3,8796 | 1,16585 | 2,7870 | 1,30456 | 6,490 | دالة |
| 18 | 4,1574 | 1,09512 | 3,2593 | 1,33515 | 5,405 | دالة |
| 19 | 4,2130 | 88657, | 3,0926 | 1,15636 | 7,991 | دالة |
| 20 | 3,7222 | 1,26663 | 3,1944 | 1,39061 | 2,916 | دالة |
| 21 | 3,9815 | 1,15993 | 3,0833 | 1,40177 | 5,130 | دالة |
| 22 | 3,4815 | 1,35675 | 2,9630 | 1,35981 | 2,805 | دالة |
| 23 | 3,5000 | 1,39089 | 2,0926 | 1,32225 | 7,621 | دالة |
| 24 | 3,6296 | 1,46990 | 2,5648 | 1,24009 | 5,754 | دالة |

يتضح من الجدول السابق ان القيم التائية المحسوبة لجميع الفقرات كانت اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ( 1،96 ) بدرجة حرية ( 214 ) عند مستوى دلالة ( 0،05 ) مما يشير الى القوة التمييزية للفقرات ، وقد تم ايجاد تمييز الفقرات لكل استراتيجية من استراتيجيات مقياس التعلم المنظم ذاتيا وعلى النحو الاتي :

**التمييز لفقرات الاستراتيجية الاولى (استراتيجية ادارة البيئة التعليمية والسلوك )**

تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات على انها المجموعة العليا اذ تراوحت درجاتها الكلية (55–42) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) ، كما تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات اذ تراوحت درجاتها الكلية (33–12 ) وبلغ عدد الاستمارات (108) وبهذا تم فرز المجموعتين المتطرفتين العليا و الدنيا. وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين العليا و الدنيا على كل فقرة من فقرات الاداة ثم تم حساب القوة التمييزية للفقرة بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين على هذه الاستراتيجية والجدول (7) يوضح ذلك .

**جدول ( 7)**

**تمييز فقرات استراتيجية ادارة البيئة التعليمية والسلوك**

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 4,0370 | 1,10162 | 2,8519 | 1,22905 | 7,463 | دالة |
| 2 | 3,8519 | 1,12586 | 1,6667 | 0,82030 | 16,302 | دالة |
| 3 | 3,9815 | 1,11054 | 2,1481 | 1,06617 | 12,376 | دالة |
| 4 | 4,6574 | 0,67203 | 3,4630 | 1,16351 | 9,238 | دالة |
| 5 | 4,3704 | 0,79240 | 2,5833 | 1,10331 | 13,672 | دالة |
| 6 | 4,5648 | 0,72696 | 3,0648 | 1,22492 | 10,944 | دالة |
| 7 | 3,9167 | 0,97755 | 2,7222 | 1,21389 | 7,964 | دالة |
| 8 | 3,9630 | 1,04054 | 2,2130 | 1,14427 | 11,759 | دالة |
| 9 | 3,5833 | 1,29791 | 1,9722 | 1,19546 | 9,489 | دالة |
| 10 | 4,1574 | 0,96830 | 1,7963 | 0,89400 | 18,619 | دالة |
| 11 | 4,4444 | 0,86827 | 2,3796 | 1,19749 | 14,507 | دالة |

**التمييز لفقرات الاستراتيجية الثانية (البحث عن المعلومات وتعلمها )**

تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات على انها المجموعة العليا اذ تراوحت درجاتها الكلية (40-32) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) ، كما تم تعيين ( 27% ) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات اذ تراوحت درجاتها الكلية (26-11) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) وبهذا تم فرز المجموعتين المتطرفتين العليا و الدنيا.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين العليا و الدنيا على كل فقرة من فقرات الاداة ثم تم حساب القوة التمييزية للفقرة بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين على هذه الاستراتيجية والجدول (8 ) يوضح ذلك .

**جدول ( 8)**

**التمييز لفقرات الاستراتيجية الثانية (البحث عن المعلومات وتعلمها )**

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 4,3981 | 0,85314 | 2,6852 | 1,21246 | 12,008 | دالة |
| 2 | 4,4815 | 0,74233 | 3,0833 | 1,01507 | 11,554 | دالة |
| 3 | 4,0463 | 1,02660 | 2,6111 | 1,02157 | 10,298 | دالة |
| 4 | 4,2407 | 0,87403 | 2,5741 | 0,96870 | 13,275 | دالة |
| 5 | 4,5463 | 0,74111 | 3,0093 | 1,16407 | 11,575 | دالة |
| 6 | 4,2222 | 0,93061 | 2,5463 | 1,27803 | 11,017 | دالة |
| 7 | 4,3796 | 0,85070 | 2,9352 | 1,34145 | 9,450 | دالة |
| 8 | 4,3704 | 0,86026 | 2,9537 | 1,14699 | 10,268 | دالة |

**التمييز لفقرات الاستراتيجية الثالثة ( السلوك التنظيمي سيئ التكيف )**

تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات على انها المجموعة العليا اذ تراوحت درجاتها الكلية (25-18) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) ، كما تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات اذ تراوحت درجاتها الكلية (13-5) وبلغ عدد الاستمارات ( 108 ) وبهذا تم فرز المجموعتين المتطرفتين العليا و الدنيا .

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين العليا و الدنيا على كل فقرة من فقرات الاداة ثم تم حساب القوة التمييزية للفقرة بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين على هذه الاستراتيجية والجدول ( 9) يوضح ذلك .

**جدول (9)**

**التمييز لفقرات الاستراتيجية الثالثة(السلوك التنظيمي سيئ التكيف )**

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 4,2870 | 0,86523 | 2,3611 | 1,27124 | 13,016 | دالة |
| 2 | 4,3889 | 0,78339 | 2,1852 | 1,14507 | 16,507 | دالة |
| 3 | 4,1204 | 1,10832 | 2,0463 | 1,07984 | 13,929 | دالة |
| 4 | 3,9352 | 1,25507 | 1,6019 | 0,96615 | 15,310 | دالة |
| 5 | 4,2685 | 0,99161 | 2,0278 | 1,12290 | 15,544 | دالة |

**ثانيا : الاتساق الداخلي**

يعد ارتباط الفقرة بمحك خارجي أو داخلي من مؤشرات صدقها ، وحينما لا يتوفر محك خارجي فان الدرجة الكلية للمقياس تعد محكا داخليا لحساب الصدق (Anastasi, 1997,p. 206) ، ولحساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون ، إذ يشير ( عودة ،1985 ) إلى أن المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات يمتلك صدقا بنائيا (عودة ، 1985، ص 388 ) ، واظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لفقرات المقياس الكلي جميعها دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية ( 398) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ( 0،098 ) الجدول ( 10) يوضح ذلك .

**جدول ( 10)**

**علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

| رقم الفقرة | قيمة معامل الارتباط | رقم الفقرة | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0,300 | 13 | 0,404 |
| 2 | 0,568 | 14 | 0,461 |
| 3 | 0,519 | 15 | 0,511 |
| 4 | 0,380 | 16 | 0,379 |
| 5 | 0,543 | 17 | 0,323 |
| 6 | 0,450 | 18 | 0,277 |
| 7 | 0,433 | 19 | 0,389 |
| 8 | 0,493 | 20 | 0,191 |
| 9 | 0,434 | 21 | 0,275 |
| 10 | 0,610 | 22 | 0,204 |
| 11 | 0,525 | 23 | 0,414 |
| 12 | 0,420 | 24 | 0,342 |

**علاقة الفقرة بكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :**

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان هناك علاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس واستراتيجياته بأستخدام معامل ارتباط بيرسون بمدى تراوح بين (0,413-0,692) بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ( 0،098 ) عند مستوى دلالة ( 0،05 ) ودرجة حرية 398 والجدول (11) يوضح ذلك .

## جدول (11)

### علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي اليها

| الاستراتيجية | ت | معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للستراتيجبة | الاستراتيجية | ت | معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستراتيجية |
|---|---|---|---|---|---|
| ادارة البيئة التعليمية والسلوك | 1 | 0,413 | البحث عن المعلومات وتعلمها | 12 | 0,545 |
| | 2 | 0,653 | | 13 | 0,546 |
| | 3 | 0,562 | | 14 | 0,524 |
| | 4 | 0,475 | | 15 | 0,559 |
| | 5 | 0,638 | | 16 | 0,572 |
| | 6 | 0,538 | | 17 | 0,554 |
| | 7 | 0,467 | | 18 | 0,480 |
| | 8 | 0,553 | | 19 | 0,520 |
| | 9 | 0,505 | | | |
| | 10 | 0,692 | | | |
| | 11 | 0,604 | | | |
| السلوك التنظيمي سيء التكيف | 20 | 0,596 | | | |
| | 21 | 0,656 | | | |
| | 22 | 0,618 | | | |
| | 23 | 0,635 | | | |
| | 24 | 0,638 | | | |

**علاقة كل استراتيجية بالاستراتيجيات الاخرى والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان هناك علاقة بين كل استراتيجية من استراتيجيات المقياس الثلاثة وبين الاستراتيجية الاخرى والدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول ( 12) .

**جدول (12)**

**علاقة كل استراتيجية بالاستراتيجية الاخرى والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

| المقياس ومجالاته | المقياس ككل | الاستراتيجية الاولى | الاستراتيجية الثانية | الاستراتيجية الثالثة |
|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | 1 | 0,846 | 0,733 | 0,458 |
| الاستراتيجية الاولى | 0,846 | 1 | 0,482 | 0,128 |
| الاستراتيجية الثانية | 0,733 | 0,482 | 1 | 0,065 |
| الاستراتيجية الثالثة | 0,458 | 0,128 | 0,065 | 1 |

**الثبات**

على الرغم من ان مؤشر الصدق يعد من مؤشرات الثبات المهمة للمقاييس النفسية،لأن المقياس الصادق بطبيعته يكون ثابتا ،في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقآ اذ قد يكون متجانسا في فقراته ،لكنه يقيس غير الذي اعد لقياسه(فرج،1980، ص 33).

الا ان حساب الثبات يعد ضروريا ،وذلك لعدم وجود مقياس نفسي ذي صدق تام ،فضلا عن ان الثبات يعطي دليلا اخر على دقة الاختبار،اذ لابد ان يقيس المقياس ماوضع لاجل قياسه ، وهناك عدة طرائق لاستخراج الثبات وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس بالاسلوبين الاتيين :

**1- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار (test- Retest method):**

يعد أسلوب أعادة الاختبار من أهم أساليب حساب الثبات، ومعامل الثبات فيه، هو العلاقة المتبادلة بين المعدلات الإحصائية المحصل عليها من الأشخاص أنفسهم في

كلا التطبيقين للمقياس (Anastasi, 1988, p.110)، ومن ثم إذا كان المقياس ثابتاً في طريقة إعادة الاختبار، فأنه يجب أن يكون هناك القليل من التغيير في الدرجات من أول تطبيق للاختبار إلى التطبيق الثاني (Elliot & Stewart, 1984, p.60)، وهكذا فقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاستخراج الثبات بهذه الطريقة، على عينة بلغت (60)طالباً وطالبة جامعيين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من كليتين في جامعة بغداد، وهي: كلية الاعلام و الزراعة، موزعين بالتساوي ، والجدول (13) يوضح ذلك.

**جدول(13)**

**عينة الثبات بطريقة اعادة الاختبار**

| ت | الكلية | المجموع |
|---|---|---|
| **1** | الزراعة | 30 |
| **2** | الاعلام | 30 |
| المجموع | | 60 |

وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس، تم إعادة تطبيقه مرة أخرى، على العينة نفسها، وقد أشار (Adams) إلى أن المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (Adams, 1964, p.85). وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation coefficient)، للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، فقد ظهر أن معامل الثبات ككل قد بلغ (0,851) و(0,804)للاستراتيجية الاولى و(0,801)للاستراتيجية الثانية و(0,809) للاستراتيجية الثالثة وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي هذا الصدد أشار عيسوي إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين لأي اختبار نفسي، إذا كان أعلى من (0.70)، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً على ثبات ذلك المقياس (عيسوي، 1985، ص58) .

**2- طريقة معامل ألفا- كرونباخ(Cronbach's- Alpha):**

يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرائق مختلفة، فأنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (عبد الرحمن، 1983، ص210).وقد أشار(Nunnally) إلى أنه إذا كان معامل الفا منخفض فأما لان المقياس قصيراً جداً أو لان هناك أوجه تشابه قليلة جداً بين الفقرات، وفي تلك الحالة لا توجد هناك حاجة إلى القيام بالتقديرات الأخرى للثبات. كما أشار أنه إذا كان معامل ألفا (0.30) فقط للمقياس المؤلف من (40) فقرة، فيجب أن يدرس المجرب مشكلة قياسه ثانية والبدء ببناء مقياس جديد (Nunnally, 1978,p. 230)، واستناداً إلى ما تقدم يعد الثبات باستخدام معامل ألفا الذي تحقق في البحث الحالي لهذا المقياس ككل قد بلغ (0,882)، و(0,877)للاستراتيجية الاولى و(0,812) للاستراتيجية الثانية و(0,816) للاستراتيجية الثالثةومن ثم فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً على الثبات، وكما موضح في الجدول (14)

**جدول ( 14)**

**معاملا ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقتي إعادة الاختبار ومعامل الفا-كرونباخ**

| المقياس ككل والاستراتيجيات | معامل الثبات بطريقتي | |
|---|---|---|
| | إعادة الاختبار | معامل الفا-كرونباخ |
| المقياس ككل | 0,851 | 0,882 |
| الاستراتيجية الاولى ( ادارة البيئة التعليمية والسلوك ) | 0,804 | 0,877 |
| الاستراتيجية الثانية ( البحث عن المعلومات وتعلمها ) | 0,801 | 0,812 |
| الاستراتيجية الثالثة ( السلوك التنظيمي سيئ التكيف ) | 0,809 | 0,816 |

**مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية :**

بما أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية مكون من (24) فقرة ملحق (1) ، فإن الدرجة الكلية للمقياس في حدها الأعلى (120) درجة ، وفي حدها الأدنى (24) ، بمتوسط فرضي (72) و ( 55 ) درجة كحد اعلى و( 11) درجة كحد ادنى وبمتوسط فرضي ( 33 ) للاستراتيجية الاولى ( ادارة البيئة التعليمية والسلوك و (40) درجة كحد اعلى و( 8) درجة كحد ادنى وبمتوسط فرضي ( 24) للاستراتيجية الثانية ( البحث عن المعلومات وتعلمها ) و ( 25) درجة كحد اعلى و ( 5) درجة وبمتوسط فرضي ( 15) للاستراتيجية الثالثة السلوك التنظيمي سيئ التكيف .

## الفصل الرابع

## عرض النتائج ومناقشتها

**تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث**

اشارت نتائج تحليل البيانات الى ان المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ادارة البيئه التعليميه والسلوك ، البحث عن المعلومات وتعلمها ، السلوك التنظيمي سيئ التكيف)( 37,2733 ، 29,1433 ، 15,6033) على التوالي وبأنحراف معياري (7,7592 ، 5,3452 ، 4,6141 ) وهي اعلى من المتوسطات الفرضية ( 33،24 ، 15 ) وبأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة يتم معرفه دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة و المتوسط الفرضي لكل استراتيجية .كما في الجدول ( 15) .

**جدول (15) الاختبار التائي لعينة واحدة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .**

| استراتيجيات التنظيم الذاتي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ادارة البيئه التعليميه والسلوك | 300 | 37,2733 | 7,7592 | 33 | 9,539 | دالة |
| البحث عن المعلومات وتعلمها | 300 | 29,1433 | 5,3452 | 24 | 16,666 | دالة |
| السلوك التنظيمي سيئ التكيف | 300 | 15,6033 | 4,6141 | 15 | 2،265 | دالة |

من ملاحظة الجدول (15) وبعد مقارنه القيمه التائيه الجدوليه البالغة ( 1،96 ) بدرجة حرية (299) عند مستوى دلالة (0،05) يتضح ان طلبة الجامعة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جميعها وبدرجات متفاوته وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء بهZimmerman (1989) في نموذجة الدوري حيث اشارت الى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنشيط معارفه وسلوكياته من اجل تحقيق الاهداف ، اعتمادا على التغذية الراجعة الدورية وان عينة البحث يقومون اولا بتحديد الاهداف والتخطيط الاستراتيجي واختيار استراتيجية معينة من اجل تحقيق الاهداف في هذه الحاله سوف يكون المتعلم قادرا على ادارة البيئة التعليمية والسلوك وتنظيمها بشكل جيد وذلك من خلال استخدام استراتيجيات ادارة الوقت والخطط الاستراتيجية وغيرها كل هذا يحدث من خلال التفكير المسبق وهذا سوف يسهل على المتعلم البحث عن المعلومات وتعلمها التي تتمثل بمرحلة الاداء ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البعاج ( 2015 ) التي اشارت الى قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل فعال .

وترى الباحثة من خلال هذه النتيجة ان طلبة الجامعة لديهم دافعية نحو التعلم وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة تكون مناسبة لشخصياتهم من اجل تحقيق الاهداف.

**التوصيات :**

بناءا على النتائج التي توصل اليها البحث وضعت التوصيات الاتية .

1- اقامة دورات تدريبية للطلبة لحثهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها الفعال في عملية التعلم

2- ضرورة اهتمام الجامعة بأستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وصولا الى التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة خلال الدورات والندوات التدريبية لجميع الطلبة والاختصاصات والصفوف الدراسية .

**المقترحات :**

في ضور النتائج التي تم التوصل اليها فأن الباحثة تقترح الباحثة القيام بالدراسات الاتية:

1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة .
2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة
3- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة

**المصادر**


- ابراهيم ، لطفي عبد الباسط ،( 1996 ) : **مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل** ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، عدد ( 10 ) السنة الخامسة
- ابو جادو ، صالح محمد ( 2013 ) : **علم النفس التربوي** ، الاردن ، دار المسيرة للنشروالتوزيع ، ط 10 .
- أبو رياش ، حسين وعبدالحق ، زهرية (2006): **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)** ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- احمد، محمدعبد السلام (1981): **القياس النفسي والتربوي**،القاهرة ،مكتبة النهضة.
- الانصاري ، بدر محمد ( 2000 ) : **قياس الشخصية** ، الكويت ، دار الكتاب الحديث .
- البعاج ، رؤى مهدي جابر ( 2015 ) : **انماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبه الجامعة** ، اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم – جامعة بغداد .
- الجراح ، عبد الناصر ( 2010 ) : **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من جامعة اليرموك** ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد 6 ، العدد ( 4 ) ، 2010.
- جروان، فتحي عبد الرحمن(1999):**تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الاردن .
- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1997):**التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير المتعدد الأبعاد لدى طلبة الجامعة** ، *مجلة علم النفس* ، ع (41).

- داود ، عزيز ، وعبد الرحمن ، انور حسين ( 1990 ) : **مناهج البحث التربوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .
- الدردي ، عبد المنعم ، احمد (2002): **الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية**، مجلة دراسات تربوية وأجتماعية ، كلية التربية بجامعة حلوان ، المجلد (8)، العدد(4).
- رشوان، ربيع عبده أحمد (2006 ): **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز** ،نماذج ودراسات معاصرة،ط1،عالم الكتاب،38 عبد الخالق ثروت،القاهرة.
- السيد، فؤاد البهي (1979): **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الشمري ، محمد محسن جاسم ( 2016 ) : **حكمة الاختبار وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى ذوي قلق الامتحان العالي والمنخفض من طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية .
- الشناوي ،محمد محروس (1996) :**العملية الارشادية والعلاجية** ، دار غريب للطباعة والنشر ،القاهرة ، مصر .
- الطبيب ، احمد محمد ( 1999 ) : **الاحصاء في التربية وعلم النفس** ، جامعة الفاتح ، كلية التربية ، المكتب الجامعي الحديث ، ط 1 .
- عبد الرحمن، سعد (1983): **القياس النفسي**، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح.
- عودة، احمد سلمان (1985): **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ،عمان،المطبعة الوطنية، ط1.
- عيسوي، عبد الرحمن (1985):**القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، بيروت، الدار الجامعية.
- فرج، صفوت(1980): القياس النفسي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
- اللامي ، عامر عبد الكريم سالم ( 2011 ) : **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم – جامعة بغداد.

- المعمـــاري ، بتـــول غـــزال ســـعيد (2000 ) : **تعلـــق المـــراهقين بأصـــدقائهم وعلاقتـــه بجـــنس المراهـــق وعمـــره واحتـــرام الـــذات ونمـــط المعاملـــة الوالديـــة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ( ابن رشد ) ، جامعة بغداد.


**المصادر الاجنبية**


- Adams, G. S. (1964): **Measurement and Evaluation inEducation Psychology and Guidance**, Newyork: Holt
- Anastasi , (1988):"**Psychological testing**"New York Mac-Milan 6th ed.
- Anastasi,A,Uibina,S(1997):"**Psychological testing**"7th,printice Hill.
- Bandura (1991):**Social Cognitive theory of Moral Thought and Action** , In : Handbook of Moral, Behavior and Development, Kurtines, WM and. G erwitz JL Vol.(l),Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Baumert, et.al, (1999): **Self-regulated learning as across – curricular competence** , Max-Plank-Institute fur Buildings frosting, lentzealee : Berlin .www.Pisa.Mpib-berlin.Mpg.de
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001): **Self-regulation diff-erences during athletic practice by experts**, non-experts, andnovices. Journal of Applied Sport Psychology.
- Cleary,T.J., & Zimmerman, B. J. (2004): **Self-regulation empowerment program**: A school-based program to enhanceself-regulated and self-motivatedcycles of studentlearning . psychology in the schools .
- Cronbach,L.G,&Cieser(1965)**:"Psychological**" testing and personaldecisions"2th urban universtt of linoisprees.
- Elliot, A.W. & Stewart. B. J. (1984): **Assessing individuals**.
- Ghisell.E,E.etal(1981):"**Measurement theoryfor the behavioral science**" sanfransisco,free man and company.
- Kerlin ,B.A 1992: **Cognitive engagement style , Cognitive self-regulate and cooperative learning .** net/bobbin/research / myresearch /SRL/ -LOK-8NOV 2002

**Learning**. Asia Pacific Education Review. 1.

- Pintrich . P. R . ( 2004 ): **A conceptual framework for assessing motivation and self – regulated learning in college students educational psychology review** . 16 ( 4 )
- Zimmerman (1989): **A social cognitive view of self-regulatedacademiclearning**,Journal Educational psychology.
- Zimmerman , B. J,. & Paulsen , A.s. ( 1995 ): **self – monitoring during collegiate studying** , an invaluable tool for academic self – regulation . in p . pintric ( Ed ) , new directions in college teaching and learning : understanding self – regulated learning ( No . 63 , Fall), san Francisco : jossey – bass .
- Zimmerman, B. J. (2007): **Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation**, In D. H.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994): **Impact of self-regulatory influences on writing course attainment**,American
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986):**Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies**,American Educational Research Journal.
- Zimmerman, B. J., &Kitsantas, A. (1997): **Developmental phases in self-regulation**: Shift ing from process to outcomegoals. Journal of Educational psychology .
- Zimmerman, B. J.,& Rocha, J. ( 1987 ): **mode and type of toy elaboration strategy training on kindergartners retention and transfer** , journal of applied developmental psychology .
- Zimmerman, B.&Cleary,T.(2009 ) : **Motives to Self – Regulate Learning Asocial cognitive Account** , Taylor & Francis Group , New York And London .
- Zimmerman, T. J., & Cleary (2009): **Training physical education students to self-regulate during basketballfree-throw practice**. Research Quarterly for Exercise and sport .

## الملاحق

## ملحق (1)

### مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصيغتة النهائية

عزيزي الطالب / الطالبة .....

بين يديك مجموعه من المواقف اليوميه نرجو منك قراءتها بتأن واختيار البديل الذي تراه مناسب علما انه لا توجد اجابه صحيحه او خاطئه

| ت | الفقرات | تنطبق عليه | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | كثيرا | احيانا | نادرا | لا تنطبق عليه ابدا |
| 1 | اتاكد انه لا يوجد احد يزعجني عندما ادرس | | | | | |
| 2 | اعمل جدول يساعدني في تنظيم وقت دراستي | | | | | |
| 3 | انهي جميع اعمالي الدراسيه قبل ان العب العاب الفيديو او ان اكون مع اصدقائي | | | | | |
| 4 | احاول ان ادرس في مكان اشعر فيه بالارتياح النفسي | | | | | |
| 5 | افكر بأفضل الطرق الدراسيه قبل ان ابدا الدراسه | | | | | |
| 6 | احاول ان ادرس في مكان يخلو من المشتتات مثل الضوضاء او الاشخاص الذين يتكلمون فيما بينهم او غيرها | | | | | |
| 7 | اختبر معلوماتي لمعرفه مدى تعلمي اثناء الدراسه | | | | | |
| 8 | ادرس بجد حتى لو كانت هناك ظروف طارئه تحدث في المنزل | | | | | |
| 9 | انظم محاضراتي العلميه بأستخدام كابسات وفايلات | | | | | |
| 10 | اضع مخطط لانجاز واجباتي الدراسيه | | | | | |
| 11 | اعتني بتنظيم محاضراتي لذلك فانها لا تضيع مني | | | | | |
| 12 | اسأل استاذي عندما لا افهم شيئا | | | | | |
| 13 | احاول ان اربط بين معلوماتي العلميه والاشياء التي اعرفها سابقا | | | | | |
| 14 | اعمل مخططات لمساعدتي على تعلم المفاهيم العلميه | | | | | |
| 15 | اراجع واجباتي البيتيه اذا لم افهم شيئا | | | | | |

| ت | الفقرات | تنطبق عليه | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | كثيرا | احيانا | نادرا | لا تنطبق عليه ابدا |
| 16 | افكر في انواع الاسئله التي قد تأتي في الامتحان | | | | | |
| 17 | اسأل استاذي عن الموضوعات التي ستتضمنها الامتحانات القادمه | | | | | |
| 18 | اعتمد على اوراق المسوده في مراجعتي لدروسي | | | | | |
| 19 | احاول التعرف على طبيعه الامتحانات القادمه | | | | | |
| 20 | انسى محاضراتي في اي مكان عندما احتاج ان ادرس | | | | | |
| 21 | ايأس واستسلم عندما لا افهم شيئا | | | | | |
| 22 | اتجنب طرح الاسئله في الصف عن الامور التي لا افهمها | | | | | |
| 23 | ادرس للامتحان ليله الامتحان فقط | | | | | |
| 24 | احاول ان انسى الموضوعات التي اجد صعوبه في تعلمها | | | | | |