وزارة التعليمة العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2024

رقم التسجيل ط1: 22054100451

مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة.

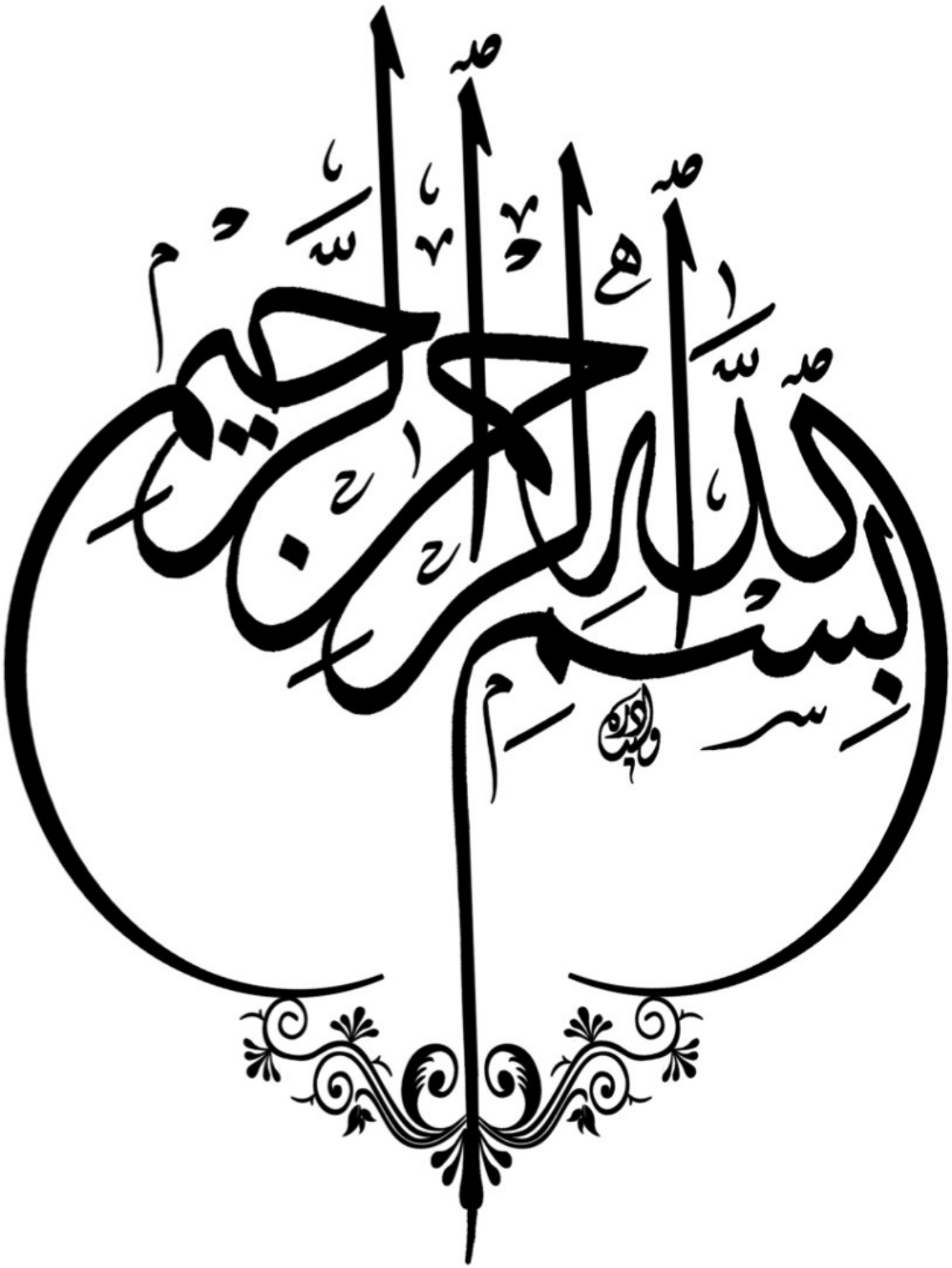
مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في

شعبة: علم النفس تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطلبة:
– سعاد بن نويوة

إشراف الدكتورة:
–أ.د مام عواطف

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال تعالى: " لئن شكرتم لأزيدنكم " سورة ابراهيم (07)

إن الحمد لله وحده، له الحمد وله الشكر وهو على كل شيء قدير، نحمد الله عز وجل ونشكره حيث وفقنا لإنجاز هذا العمل، وبعده نتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى كل الذين كانوا عونا لنا، وعلى رأسهم:

الأستاذ الدكتورة (مام عواطف) التي كانت سندا في هذا العمل وعونا لنا فيه فلم تبخل علينا بجهدها ولا بوقتها، أدامها الله ذخرا للقسم والطلبة.

وأخيرا نتقدم بالشكر الجزيل على كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة أو دعاء كريم.

الملخص:

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة قسم علم النفس تخصص علم النفس العيادي بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، على عينة الدراسة البالغ عددها 130 طالب وطالبة خلال الموسم الجامعي 2023-2024، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا معد من طرف الباحث ماجد فرحان مديد (2020)، وتم تحليلها بالاعتماد على الأسلوب الكمي من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي. إضافة إلى الأسلوب الكيفي. وأسفرت النتائج على أن:

- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل مرتفع.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، التعلم الذاتي، التخطيط، المراقبة، الضبط، رد الفعل والتأمل.

Abstract:

The current study aims to identify the level of self-regulated learning strategies among undergraduate students in the Clinical Psychology program at Mohamed Boudiaf University in M'sila. The descriptive method was used, targeting a sample of 130 students during the 2023-2024 academic year, selected purposefully. Data was collected using the Self-Regulated Learning Strategies Scale developed by Majid Farhan Madid (2020) and analyzed using quantitative methods through statistical techniques such as standard deviation and mean, in addition to qualitative methods. The results indicated that:

- The level of self-regulated learning strategies among undergraduate students is high.
- The level of planning strategy among undergraduate students is high.
- The level of monitoring strategy among undergraduate students is high.
- The level of regulation strategy among undergraduate students is high.
- The level of reaction and reflection strategy among undergraduate students is high.

Keywords: strategy, self-regulated learning, planning, monitoring, regulation, reaction and reflection.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

الملخص

مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية 4

2- الفرضيات 8

3- أهمية الدراسة 8

4- أهداف الدراسة 9

5- تحديد المفاهيم 9

6- الدراسات السابقة 11

7-الجانب النظري 18

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 30

1- منهج الدراسة 31

2-الدراسة الاستطلاعية 31

3-الدراسة الأساسية 32

4- الأساليب الإحصائية المستعملة 39

الفصل الثالث: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات 41

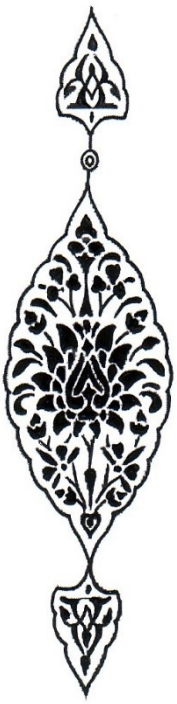
2-عرض وتحليل نتائج الدراسة 42

3- مناقشة وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات 47

4- نتائج الدراسة..... 52
الخاتمة..... 54
قائمة المصادر والمراجع..... 57
الملاحق..... 63

فهرس الجداول

الجدول رقم (1): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس (الاستطلاعية)	32
الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	33
الجدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	33
الجدول رقم (4): يمثل درجات مقياس ليكرت الخماسي	35
الجدول رقم (5): يوضح الميزان التقديري لتفسير درجات مقياس استراتيجيات التعلم ذاتيا	36
الجدول رقم (6): يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية	38
الجدول رقم (7): يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق ألفا كرونباخ	38
الجدول رقم (8): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة	41
الجدول رقم (9): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لامتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط	42
الجدول رقم (10): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية المراقبة	43
الجدول رقم (11): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية الضبط	44
الجدول رقم (12): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية رد الفعل والتأمل	45
الجدول رقم (13): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية رد الفعل والتأمل	46



مقدمة

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية للطالب فهي مؤسسة تعليمية وتكوينية يتلقى فيها الفرد العديد من المعارف ولخبرات التي تندرج ضمن تخصصاتهم، وتعد مرحلة يعتمد فيها الطالب على نفسه اعتمادا كليا من جميع الجوانب، حيث تتشكل شخصيته وتنمو نفسيا واجتماعيا وعقليا وانفعاليا، إضافة الى تطوير مستوى التفكير والثقافة وصقل شخصية الطالب وتكوينه تكوينا معرفيا ونفسيا واجتماعيا.

تعتمد المرحلة الجامعية بدرجة كبيرة على قدرات الطالب من خلال درك مسؤولياته وتحملها بشكل صحيح والتصرف وفقا للقوانين والأنظمة، وتختلف المرحلة الجامعية عن غيرها من المراحل في عملية التعلم، حيث يعتمد التعلم في الجامعة على المتعلم بدرجة كبيرة في البحث عن المعلومة وفهمها، والقدرة على نمذجتها وصياغتها بطرق المتعلم الخاصة، التي تندرج ضمن أسلوب التعلم المنظم ذاتيا يسعى فيها المتعلم الى المبادرة لتحديد احتياجاته التعليمية وصياغة أهدافه التعلمية، من خلال الجهد المبذول في البحث والاكتشاف الدائم والمتواصل، التي تعتمد على ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، ويضم التعلم المنظم ذاتيا سلوكات يعتمدها الطالب تضمن تحقيق التعلم مثل الوعي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي لمكتسباته ومعارفه، ومهاراته عن طري خبراته التعلمية السابقة، والتي يسعى فيها المتعلم الى الحفاظ على مستوى جيد من المدركات والسلوكات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق الهدف التعلمي.

وعليه تمت معالجة هذا الموضوع في ثلاثة فصول، فصل في الجانب النظري، وفصلين في الجانب التطبيقي، حيث تم التعرض لهذه الفصول كالتالي:

الفصل الأول: خصص لمدخل الدراسة وقمنا فيه بعرض إشكالية الدراسة وطرح التساؤلات والفرضيات الخاصة بموضوع الدراسة، ثم التطرق الى أهداف وأهمية الدراسي، ثم

تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وفي الأخير تم التطرق الى الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تم عرض فيه إجراءات الدراسة الميدانية التي تضمنت الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة إضافة الحدود الزمانية والمكانية، وعينة الدراسة، إضافة الى أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث: في هذا الفصل تم عرض نتائج الدراسة وتحليلها، ثم تفسيرها ومناقشتها، وينتهي الفصل باستنتاج عام، وفي الأخير تم عرض الخاتمة مرفوقة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية:

تشهد المجتمعات المختلفة ثورة تكنولوجية وعلمية متنامية نتج عنها العديد من التطورات والتغيرات التي أدت إلى ظهور العديد من الطرق والأساليب التعليمية وتطور العملية التعليمية التعلمية من أجل تسهيل إيصال المعلومة وترسيخها لدى الطلاب، وكذا تسهيل حياتهم اليومية، فالمجتمعات تبذل الجهد الكبير من أجل تطوير المؤسسات التعليمية، بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق والتغيرات الحديثة ومواكبتها.

ولم يعد دور المؤسسات التعليمية والجامعات قاصرا على مجرد تقديم وتلقين الطلبة المعلومات والمعارف فقط، بل أصبح لها دورا أكثر أهمية وهو التدريب على كيفية اكتساب المعلومات وفهمها والتعامل معها وفقا لقدرات واستعدادات وإمكانيات كل طالب على حده، ويتم ذلك من خلال استخدام الطلبة لاستراتيجيات وأساليب تعلم جديدة ومتطورة بحيث تساعد على رفع مستوى أدائهم وفعالياتهم أثناء التعلم. (التميمي، 2019، 2-3)

إن تفعيل دور المتعلم وإعداده لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما، يحتاج إلى مهارات واستراتيجيات مفيدة لمعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، فالطالب بحاجة إلى أن يعرف كيف يخطط لأنشطته اليومية وكيف ينظم ذاكرته، وتحديد نقاط القوة والضعف في ذاكرته، والاستراتيجيات المناسبة له في عملية التذكر، وتوظيف ما في ذاكرته من عمليات التفكير وحل المشكلات.

فقد ظهر التعلم المنظم ذاتيا كواحد من المصطلحات المعرفية التي أولاها الباحثون اهتماما كبيرا وكان لهذه الرؤية دور كبير في تطوير العملية التربوية، حيث أشار زيمرمان (Zimmerman) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم. (Zimmerman, 1990)

ويرى بنترش (pintrich) أن هذا النوع من التعلم هو عملية نشطة بناءة، حيث يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ويحاولون مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وضبطها موجهين بأهدافهم وبالملامح السياقية. (رافع والعقون، 2023، 799)

ويوضح مسليدين (2004) أن التعلم المنظم ذاتيا يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيا، وبناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية. (حسن، 2013، 13)

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل:

(Pintriche, 1995) et (Fellows, et al, 2000) أن التعلم المنظم ذاتيا لابد أن يمارس في المراحل التعليمية المختلفة (الأساسية، والثانوية والجامعية) بدلا من الحفظ والاستظهار، ويؤكد (Elian, et al, 2000) على ضرورة أن نضع نصب أعيننا تقدير المتعلم لنفسه وتقييمه لقدراته ومهاراته من خلال تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتعلم الوجداني وأساليب التعلم. (نورالدين، 2015، 419)

فما توصلت له نتائج هذه الدراسات في استراتيجيات التعليم المنظم يمكن أن تفيد جميع الفئات الطلابية وهذا ما يجب تفنيده لدى الطلبة الجامعيين بصفة خاصة نجد أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم الملقاة على عاتقهم كبيرة، حيث يعتمد تقدم الطلبة وتعليمهم على المجهود المبذول في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم لأن طبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة يتوجب عليهم إنجازها.

ويرى علماء النفس التربويون أن هناك اختلافا حول الاستراتيجية الأكثر فاعلية لعملية التعلم، ولعل من بين الاستراتيجيات الشائعة لدى الطلبة والتي أثبتت فعاليتها على مر

السنين، استراتيجية تنظيم المعلومات التي تعد من الاستراتيجيات المؤثرة في فعالية التعليم، فالمعلومات والمواد الدراسية المنظمة تنظيما جيدا يكون تعلمها وتذكرها فيما بعد أسهل بكثير من المعلومات غير المنظمة، وهذا الاختلاف والتنوع حسب المادة التعليمية وحسب ما تتطلبه المادة، وكذا حسب البرنامج والمقاييس الموجودة فيه.

وتعتبر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من أهم الاستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم لكونه كائن ذاتي التنظيم ومفكر يستطيع تقويم نفسه وغيره وتوجيه سلوكه نحو أهداف معينة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يمتلك استراتيجيات ما فوق المعرفة حول الذات، واستراتيجيات ما فوق المعرفة حول طبيعة المهمة التعليمية وكذا معرفة ما فوق المعرفة بالاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي.

ونظرا لأهمية هذه الاستراتيجيات التعليمية أصبح دور التربية لا يقتصر على مجرد تلقين المتعلم المعارف والمعلومات فقط، بل تجاوز ذلك إلى تدريبه على كيفية اكتساب المعلومات وفهمها والتعامل معها وفقا لقدرات واستعدادات وإمكانات كل متعلم على حدى، ويتم ذلك من خلال استخدامه لاستراتيجيات وأساليب تعلم جديدة ومتطورة تساعده على رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلم. (الطيب، 2012، 13-14)

كما تعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أحد الأساليب المستخدمة للتأكد من مدى إتقان المتعلم للمعلومات والمعارف المقررة عليه، فآليات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المتعلم على التمييز الدقيق بين المواد التي يتم تعلمها بشكل جيد والمواد التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي ينظم دراسته بشكل أكثر فعالية ويرفع من مستواه التحصيلي، وهو الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسات التربوية لجعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أحد المداخل المعاصرة للتعلم المؤدية للتحصيل الدراسي الجيد. (الطيب، 2012، 13)

وقد أجريت عدة بحوث عالمية أظهرت أهمية هذه الاستراتيجيات وكيفية استعمالها من طرف المتعلمين من أجل تحسين تحصيلهم الدراسي، فعلى سبيل المثال عملت

Weinstein & Underwood، (1985) من جامعة تكساس على تطوير أحد المقررات التي ترمي إلى تعليم الطلبة استراتيجيات التعلم الرئيسية مثل استراتيجيات أخذ الملاحظات والتخطيط وتنظيم الوقت.

وتوصل Main، (1980) في دراسته حول عادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة، إلى أن الطلبة المنظمين في دراستهم متفوقين في تحصيلهم الأكاديمي وأن الطالب الفعال يمتلك مهارات تنظيم الوقت وأخذ الملاحظات ودافعية نحو الدراسة.

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين من أجل فهم أكبر للاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلاب، حيث أظهرت دراسة مسعد السعيد ومحمد السيد علي(1994) حول أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس ومهارات الاستذكار على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم، أن مستوى مهارات الاستذكار لدى الطالبات يختلف باختلاف تخصصهن الدراسي (السعيد والسيد علي، 1994)

وقد أشار مرزوق عبد المجيد مرزوق في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والمرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي إلى أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل القسم ومكونات الدافعية كما أوصى بضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من أثر كبير في رفع مستوى الأداء. (مرزوق، 1993)

وتتوضح مشكلة الدراسة من خلال إدراك الدور المهم والكبير والذي يلعبه هذا النوع من التعلم والتأثير الواضح على نتائج وآثار العملية التعليمية التعلمية وعلى المتعلم ذاته وهذه الأهمية للتعلم المنظم ذاتيا تجعل من البحث فيه ودراسته لدى مختلف المراحل التعلمية عموما وخاصة المرحلة الجامعية أمرا ذا أهمية يستدعي التحقق من مستويات الممارسة لهذا النمط من أجل الوقوف على استراتيجيات التعلم التي يقل ممارسة الطلبة الجامعيين لها، وتأتي هذه الدراسة لتجيب على التساؤل التالي:

– ما مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالجامعة؟

وتندرج تحته التساؤلات التالية:

- ما مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط؟
- ما مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة؟
- ما مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط؟
- ما مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل؟

2- الفرضيات:

الفرضية العامة:

- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسط.

الفرضيات الجزئية:

- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط متوسط.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة متوسط.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط متوسط.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف وفهم أوضح للدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المتعلم في مستوى استيعاب الطلبة للمواد المدرسة، ويعود الفضل إلى Bandura في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم للنتائج المترتبة عنها وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث تغييرات على السلوك؛ فبالإضافة إلى المعرفة التي تلعب دورا هاما في عملية التعلم تسهم نتائج السلوكات التي يقوم بها بشكل كبير في تعلمه (الجراح، 2010).

كما تساعد هذه الدراسة الأستاذ على تنظيم وتوجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من العملية التعليمية التعلمية.

ويستفيد أيضا من نتائج هذه الدراسة المعنيون بالعملية التعليمية والأساتذة والتربويون، بتبصيرهم بصورة واضحة حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يتبناها الطلبة والتي يمكن أن تستخدم أساسا لأي إصلاح منظومة تعليمية وفي تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيا لديهم من خلال تصميم البرامج التدريبية، الأمر الذي سينعكس إيجابيا على تحصيلهم.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط.
- التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة.
- التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط.
- التعرف على مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل.

5- تحديد المفاهيم:

5-1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعرفه (علاء الدين سعد متولي، عماد أحمد حسن، 2004): بأنه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبارة عن خطط منظمة يستخدمها التلاميذ لمساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم المعقدة لبعض المواد الدراسية المقررة عليهم. من خلال التعريفات سابقة الذكر، فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تهدف إلى تنظيم عمليات التكوين وتناول المعلومات والمعارف بطريقة ظاهرية مستخدمين في ذلك عمليات ضمنية تتم في العقل كاستراتيجيات معرفية، ما وراء المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وإدارة المصادر لتحقيق أهداف أكاديمية.

إجرائيا:

مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة (طلاب المرحلة الجامعية) من خلال تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لمديد (2020) والمكون من أربعة أبعاد:

- **البعد الأول: التخطيط:** وهي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. (الأسود، 2021، 18)
- **البعد الثاني:** المراقبة: إن المراقبة من المكونات المهمة فتتطلب الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك حيث يدمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية، والمراقبة تقوم بتدعيم المتعلم بمعلومات لازمة لتقييم مدى تقدم الحادث تجاه الأهداف التي حددها ويرغب في تحقيقها.
- **البعد الثالث:** الضبط: عرف الضبط على أنه يتضمن المظاهر المعرفية المختلفة بغرض الاستغلال الأمثل للوقت والجهد لتحقيق الأهداف المنشودة. (عبد السميع، 2009)
- **البعد الرابع: رد الفعل التأمل:** عرف بأن لهذه العملية ردود فعل المتعلم وأحكامه وتقييم أدائه في مهمة موضوع التجهيز والمعالجة وردود الفعل هذه تتعلق بتركيز الانتباه على المعلومات أو النتائج السالبة التي تؤدي بالفرد لبعض المشكلات الانفعالية مثل القلق وتكوين معتقدات ذاتية سالبة والشعور بالتهديد والخطر عند أداء عمل ما فيما بعد.

وكذلك تشير إلى النواحي المزاجية والانفعالية التي تأثر بدرجة كبيرة على كفاءة الفرد في استخدام الاستراتيجيات المعرفية. (رشوان، 2006)

5-2- طلاب المرحلة الجامعية إجرائيا:

يقصد بهم طلاب المرحلة الجامعية بقسم علم النفس جامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي 2024/2023 من تخصص علم النفس العيادي.

6- الدراسات السابقة:

1- دراسة زيمريان ومارتينيز بونز(zimmerman et martines pons, 1990:)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلافات في التعلم الذاتي للطلبة تبعا لمتغير الجنس والمرحلة والموهبة مع الفاعلية الذاتية والاستراتيجية. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من طلبة المرحلة الخامسة والثامنة والحادية عشر حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية من ثلاث مدارس عادية ومن مدرسة الموهوبين من مدينة نيويورك الأمريكية، ومن الطبقة المتوسطة حيث بلغ حجم العينة على 90 طالبا وطالبة بواقع 30 طالبا وطالبة لكل مرحلة، وقد أعد الباحثان مقياسا لقياس التنظيم الذاتي الذي يتألف من (14) استراتيجية وطلب من العينة وصفها من خلال إكمالهم الواجب واستعدادهم للامتحان وعند الدراسة في البيت وتقدير فاعليتهم اللفظية والرياضيات. وقد استعمل تحليل التباين الثلاثي والمقارنات المتعددة واختبار الكفاية الرياضية. كانت النتائج كالتالي:

-تفوق طلبة المرحلتين الثامنة والحادية عشر على المرحلة الخامسة على مقياس التنظيم الذاتي، ولديهم كفاية لفظية ورياضياتية أكثر من الطلبة العاديين.

-تفوق الذكور على الإناث في استعمال الفاعلية اللفظية على الإناث.

- تفوق الإناث على الذكور في البناء البيئي والاحتفاظ بالسجلات اليومية وتحديد الأهداف والتخطيط واستعمالهن الاستراتيجيات المنظمة أكثر من الذكور. **(Zimmerman et Martinez Pons, 1990,51-59)**

2- دراسة: (Schreiber 2004)

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على (170) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية (Schommer)، واستبيان التعلم المنظم ذاتيا لHadwin)) وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكل غير مباشر على التحصيل الدراسي أشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكل غير مباشر على أداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكما استخدم الطلاب استراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرية قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمي.

3- دراسة عبد الأحد (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وقد شملت عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من طلبة معهد إعداد المعلمين في الموصل، وقد تم استخدام مقياس معد من قبل (الهنداوي، 2003) لقياس التعلم المنظم ذاتيا وتم استخراج صدق وثبات المقياسين، وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي للتعلم وكانت أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى من التنظيم الذاتي. (عبد الأحد، 131،2006)

4- دراسة المصري (2009):

هذه الدراسة هدفت للتعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الاكاديمي لديهم وقد بلغ حجم العينة (85) طالبا وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعربة من قبل أبعاد ومرعي والمعدة من قبل (Arbor)، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الاكاديمي.

5- دراسة الحسينان (2010):

هدفت دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وكل من التحصيل الدراسي، والتخصص، والأسلوب الذي يفضله الطلبة للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (519) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم. تم استخدام أداتين للدراسة هما: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الأسلوب المفضل للتعلم، توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء معرفي، بينما كانت العلاقة متباينة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأسلوب المفضل للتعلم.

6- دراسة الجراح (2010):

هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطلبة أو مستواهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما وتبين أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكون وضع الأهداف والتخطيط.

7- دراسة سحلول (2010):

بينما قام في دراسته بالكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء والتعرف على اثر متغيري الجنس والكلية وتكونت عينة الدراسة من (801) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، وقد قام الباحث ببناء مقياس وجهات أهداف الإنجاز واستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لسترينج وانجنز ومقياس استراتيجيات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم وأساليب التفكير.

8- دراسة بلعيد (2019):

التي هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل مستخدمة في ذلك نموذج زيمرمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي وتطبيقه على عينة مكونة من(28) تلميذ موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (13) تلميذ، ومجوعة ضابطة

تضم(15) تلميذ اختيرت بطريقة قصدية من مجتمع أصلي مكون من (71) تلميذ منخفضي التحصيل، تم الاعتماد على المنهج شبه تجريبي، مع قياس قبلي وبعدي وباستخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية ولكوكسن Wilcoxon ومان وتني، Mann-whitney تبين أن البرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أثر إيجابا في تحسين التحصيل الدراسي لدي المجموعة التجريبية.

9- دراسة القادري والحمادين (2019):

سعت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الإحياء بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا موزعين بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة تم اختيارها بالطريقة القصدية، مستخدمة المنهج شبه تجريبي، وتم إعداد أدوات الدراسة المكونة من: اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار مكونات التفكير الناقد، أما الأسلوب الإحصائي فكان تحليل التباين وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0،05) بين، (ANCOVA) المصاحب المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم استعراض الدراسات السابقة لابد لنا من مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها، والعينات التي اعتمدتها، للحصول على البيانات والوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات، وما توصلت إليها الدراسة من النتائج والاستنتاجات.

من حيث الأهداف: حيث هدفت دراسة زيمريان ومارتينيز بونز **zimmerman et martines (:pons, 1990)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلافات في التعلم الذاتي للطلبة تبعا لمتغير الجنس والمرحلة والموهبة مع الفاعلية الذاتية والاستراتيجية، ودراسة **(Schreiber 2004)** للكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ودراسة عبد الأحد (2006) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، دراسة المصري (2009) هدفت للتعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الاكاديمي لديهم، وكذا دراسة الحسينان (2010) هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وكل من التحصيل الدراسي، والتخصص، والأسلوب الذي يفضله الطلبة للتعلم، دراسة الجراح (2010) هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطلبة أو مستواهم الدراسي، دراسة سحلول (2010) بينما قام في دراسته بالكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء والتعرف على اثر متغيري الجنس والكلية، ودراسة بلعيد (2019) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل مستخدمة في ذلك نموذج زيمرمان، أما القادري والحمادين (2019) سعت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم

العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الإحياء بالأردن.

ما نلحظه من خلال أهداف الدراسات السابقة أنها تباينت واختلفت باختلاف عينات الدراسة وكذا متغيرات الدراسة فمثلا درس كل من الحسينان والعيد نماذج لاستراتيجيات التعلم مثل نموذج بنتريش وزيمارمان أما سحلول والقادري والجراح، والمصري و**Schreiber** فدرسوا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرس عبد الأحد مستوى التعلم ذاتيا وزيمارمان ومارتينيز فدرس الاختلافات في التعليم المنظم ذاتيا.

من حيث العينة فان معظم الدراسات كانت على عينة من الطلبة الجامعيين عدا دراسة **Schreiber** وعبد الاحد فكانت العينة على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

من حيث المنهج فاتفقت معظم الدراسات على المنهج الوصفي عدا دراسة عبد الاحد والقادري فاستخدموا المنهج التجريبي.

من حيث الأداة فاستعملت معظم الدراسات الاستبانة عدا بعض الدراسات التي استعملت المنهج التجريبي استعمال نماذج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-الجانب النظري:

تغيرت الأنظار للمتعلم وأصبح هو محور العملية التعليمية وعنصر ايجابي فيها ولذلك لابد أن تكون هناك طرق وأساليب تساعده على تنظيم تلك المعلومات والبحث في محتواها وهذا يكون بذاته وبجهده الخاص دون تدخل عنصر آخر كالمعلم وعلى هذا جاءت بما سميت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفي هذا الفصل تم التركيز عليها وأهم عناصرها.

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

إن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا فتتعدد تعريفاته بسبب تعدد المنطلقات النظري التي ينطلق منها، لكن إجمالًا نلحظ أن هذه التعريفات باختلافها تشترك في الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيًا، ومن هذه التعريفات ما يلي:

يعرفه (الطيب، 2012، ص28) بأنه: "العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يسلكه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة."

ويعرفه (خروبي، 2016، ص285) بأنه: "العملية التي يضع من خلالها الطالب الجامعي أهدافًا، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه، وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر".

كما يعرفه (حماد وصهوان2018، ص139) بأنه: "مجموعة من العمليات الإرادية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه، وتعبر عن قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، وتنظيمها، ومراقبتها؛ وذلك في إطار من الضبط الدافعي والبيئي الذي ييسر للمتعلم عمليات البحث عن المعلومات، والاستعانة بالآخرين، وحفظ المادة المتعلمة واستدعائها، وإدارة الوقت، ومراقبة ومكافأة الذات بما يضمن التوظيف الأمثل لإمكانات المتعلم النفسية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة" .

وأما الباحثة فتعرفه بأنه: "أحد أنواع التعلم التي تعتمد على المتعلم ونشاطه وجهده حيث إنه يدير عملية التعلم بطريقة مدروسة ومنظمة وممنهجة من خلال ضبط الجهد التعليمي وتنظيمه وتقويمه طوال فترة التعلم، مستعينًا بعدد من الطرق أو الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والتنظيمية للذات، وبيئة التعلم.

2-استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا:

تندرج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا كما أوردها بنترتش **(Pintrich, 1999, p460)** تحت ثلاثة أبعاد رئيسة، كالتالي:

أولًا: الاستراتيجيات المعرفية: (Cognitive strategies) وهي الاستراتيجيات التي يطبقها الطلاب على مهام التذكر البسيطة، أو المعقدة، والتي تتطلب فهما للذاكرة.

ويندرج تحتها الاستراتيجيات التالية:

-**استراتيجيات التسميع:** وتتمثل في تسميع الأشياء التي يجب تعلمها أو قولها بصوت عالٍ عندما يقرأ المرء جزءًا من النص.

-**استراتيجيات التفصيل:** وتتمثل في إعادة صياغة المادة الم ا رد تعلمها أو تلخيصها، وإنشاء التمثيلات، وتدوين الملحوظات.

-**استراتيجيات التنظيم:** وتتضمن اختيار الفكرة الرئيسة من النص، واستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات اختيار الأفكار وتنظيمها من أجل فهم أعمق للمادة التي المراد تعلمها.

ثانيًا: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي

وتشير إلى الاستراتيجيات التي يقوم بها الطلاب كمراقبة أنشطتهم المعرفية، وسلوكياتهم، والتحكم فيها، وتنظيمها. وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على مكونين رئيسين، هما: المعرفة حول المعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وينبثق منهما الاستراتيجيات التالية:

-استراتيجيات التخطيط: وتشمل تحديد أهداف التعلم، والفحص السريع للنص، وتوليد الأسئلة قبل قراءة ذلك النص، وإجراء تحليل مهمة للمشكلة.

-استراتيجيات المراقبة: وتتمثل في م ا رقبة تفكير الفرد وسلوكه الأكاديمي. فمن أجل التنظيم الذاتي يجب أن يكون هناك هدف أو معيار يتم الحكم على أساسه من أجل توجيه عملية المراقبة.

-استراتيجيات التنظيم: فالطلبة عندما يراقبون تعلمهم وأدائهم، فإنهم يحتاجون إلى عمليات التنظيم لتكييف السلوك بما يتماشى مع الهدف.

ثالثًا: استراتيجيات إدارة الموارد(Resource management strategies):

تتعلق بعدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة كاستراتيجية إدارة بيئة ووقت التعلم والتحكم فيهما، واستراتيجية تنظيم الجهد، واستراتيجية طلب العون أو المساعدة من المعلمين أو الأقران. وهذه الاستراتيجيات تساعد الطلبة على التكيف مع بيئته وكذلك تغيير البيئة بما يتماشى مع أهدافهم واحتياجاتهم.

3-سيرورة عمليات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يشير (رشوان، 2006) أن عمليات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن عمليات مختلفة وهي كالتالي:

-**وضع الأهداف والتخطيط:** تعتبر الأهداف من المكونات الأساسية لبنية التعلم، بحيث قدرة المتعلم على تنظيم ذاته تعتمد على تحديد معايير معينة تقارن في ضوء التقدم الذي حققه، وكما لتخطيط دور هام في عملية اختيار إستراتيجية مناسبة آو إدخال إستراتيجية في محل أخرى، وكما تؤديان دورا هام في إثارة دافعية للمتعلم من اجل العمل بمثابرة.

-**المراقبة الذاتية:** تعتبر من المكونات المهمة فتتطلب الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية، والمراقبة تقوم بتدعيم

المتعلم بمعلومات لازمة لتقييم مدى تقدم الحادث تجاه الأهداف التي حددها ويرغب في تحقيقها.

وأهمية المراقبة تتضمن في عملية تحديد مطالب المتعلم وإتمام المهمة واختبار وتقويم التقدم الذي تحصل عليه المتعلم فإذن المراقبة تعد بمثابة عملية شخصية للوضع الحالي.

-**الضبط والتنظيم:** ذكر (عبد السميع، 2009) على ان الضبط والتنظيم يتضمن المظاهر المعرفية المختلفة بغرض الاستغلال الأمثل للوقت والجهد لتحقيق الأهداف المنشودة ويتمثل ذلك فيما يلي:

***الضبط المعرفي وتنظيمه:** يعد من الأنشطة الفعالة للتعلم والمكون المفتاحي للتعلم المنظم ذاتيا، ويوصف التنظيم بأنه تحويا وإعادة ترتيب المعلومات المتضمنة في العمل بما يجعل تعلمها أسهل واحد الأشكال الرئيسية للضبط وتنظيم المتعلمين لتعلمهم ذاتيا كاختيار مناسب للاستراتيجيات التعلم المعرفية، فأصحاب التعلم المنظم ذاتيا يندمجون في التخطيط للاستراتيجيات التنظيمية التي يطبقونها حيث يختارون الاستراتيجيات التي يعتقدون بأنها مناسبة للتجهيز وتحقيق أهدافهم ويطبقونها بفعالية.

***الضبط السلوكي وتنظيمه:**

يتضمن هذا البعد محاولة المتعلم لتنظيم سلوكه الصريح أو الظاهر يمكن للفرد ملاحظة سلوكه من خلال العديد من الطرق ثم يمكنه استخدام المعلومات المشتقة من تلك الملاحظات في ضبط وتنظيم السلوك ومن هذه الطرق نجد السجلات الدراسية التي يكونها المتعلم وتوضح له نتائج تقدمه في المواد المختلفة.

***ردود الفعل والتأملات:**

يضيف (رشوان، 2006) على أنها تتضمن هذه العملية ردود فعل المتعلم وأحكامه وتقييم أدائه في مهمة موضوع التجهيز والمعالجة وردود الفعل هذه تتعلق بتركيز الانتباه

على المعلومات أو النتائج السالبة التي تؤدي بالفرد لبعض المشكلات الانفعالية مثل القلق وتكوين معتقدات ذاتية سالبة والشعور بالتهديد والخطر عند أداء عمل ما فيما بعد.

وكذلك تشير إلى النواحي المزاجية والانفعالية التي تأثر بدرجة كبيرة على كفاءة الفرد في استخدام الاستراتيجيات المعرفية.

نستنتج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن سيرورة من عمليات مختلفة ونجد منها وضع الأهداف والتخطيط لها وثم المراقبة الذاتية للمعرفة وثم عند الوصول للمعرفة ضبطها وتنظيمها ومن ثم مراعاة والحرص على الردود الفعل التي أن يتعرض لها المتعلم عند الدراسة.

4-نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

ولقد ظهرت النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات لتبحث عن كيف يسطر الطالب على عمليات تعلمهم الخاصة.

ومن بين هذه النظريات نعرض ما يلي:

4-1- وجهات النظر الإجرائية للتعلم المنظم:

إن الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الإجرائي تتضمن:

أ -الاختيار من بين أفعال بديلة

ب -التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة

ج -موضع الضبط المؤقت للبدائل.

ويعتبر الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي، فإنهم يشيرون إلى:

أ-محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتي، والاندفاع،

ب–أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدى إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي .وعندما يشترك الطالب في سلوك الضبط الذاتي أو سلوكيات يتميزون، فيها بالاندفاع أو بالالتزام فإنهم يختارون من بين مجموعة بدائل مختلفة من الأفعال، ومن أمثلة الضبط الذاتي: أن يذاكر الطالب المتحان الهندسة بدلا من مشاهدته مسرحية مع أصدقائه، ومن أمثلة الالتزام: أن يفضل الطالب أن يذاكر بمفرده بدلا من المذاكرة مع مجموعة قد تفضل في بعض الأوقات أن تذهب إلى المقهى بدلا من الالتزام بجدول المذاكرة، ومن أمثلة التهور: أن يذهب الطالب إلى حفلة، حتى ولو كان عدم الإعداد للامتحان في اليوم التالي سيؤدى إلى رسوبه.(السيد، 2008، ص542)

ولقد حلل المنظرون الإجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية تتضمن :أ – المراقبة الذاتية: وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة، والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي وتتم على خطوتين،

أ–المراقبة الذاتية، حيث تتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة والتي يجب أن تضبط.

ب–التسجيل الذاتي، حيث يسجل الفرد بعض أبعاد الاستجابة المرجوة مثل: التكرار والدوام والكمون.

ب –التعليمات الذاتية: وتقدم التعليمات الذاتية مثير تمييز ي يؤدى إلى سلوكيات محددة، أو نتائج سلوكية تؤدى إلى التعزيز .

ج –التقييم الذاتي: وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكهم مجموعة من المعايير أو المحكات والبعد المراد تقييمه قد يتخذ إحدى الصور:

أ– دقة المراقبة الذاتية(عدد الخطوات التي بشكل صحيح)،

ب– تحسين الأداء مع الوقت (المعدل، النسبة المئوية، الدوام)

ت- الأداء العامل تمت دورة تعليم محددة، وقد يؤدى التقييم الذاتي إلى تعديل نظام المراقبة الذاتية (كما في الحالة أ) أو التوليد الذاتي لبعض النتائجً بناءا على أداء السلوك المرجو (كما في الحالة ب،ج) (السيد،2010،ص25)

ث- التقويم الذاتي: وهو يتطلب أن قيم ي الطالب الأداء، ثم يعدل أو يبدل الاستجابات السابقةً بناء على نتائج التقييم. وبينما يتطلب تقييم الذات أن يتم التمييز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء الطالب فإن تقويم الذاتي يتطلب تعديل الأداء ليقترب أكثر من المعايير. بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار.

ج-التعزيز الذاتي: وهو العملية التي يكون فيها الفرد عادة على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة والذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء.

كما يؤكد الإجرائيون على دور العوامل الخارجية في التعلم المنظم ذاتيا، والطرق التعليمية الأساسية المستخدمة في تدريبهم هي النمذجة، والتعليم اللفظي والتعزيز.(السيد،2009،ص 132)

4-2- النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم التنظيم الذاتي Self of Views-Cognitive Social: Regulated Learning

تعد نظرية التنظيم الذاتي للتعلم تطورا حديثا نسبيا في علم النفس المعرفي، وترجع جذورها إلى النظرية الاجتماعية المعرفية التي وصفها .(Bandura,1977) وتهتم نظرية التعليم الذاتي للتعلم بالدافع أو السبب أو لماذا Why والطريقة أو العمليات How التي ينشط بها التلميذ، فيعدل ويتحكم في عملية تعلمه. وتهتم نظرية التنظيم الذاتي بشرح ووصف أسباب فشل التلميذ في التعلم على الرغم من امتلاكه مزايا واضحة سواء في قدراته العقلية، أو ما يتاح له من ظروف تتعلق ببيئته الاجتماعية أو ما يقدم له من خدمات تعليمية متميزة. وتتميز نظرية التعليم الذاتي عن النظريات التعلم الأخرى في تركيزها على العمليات الذاتية

والسلوكية وما وراء المعرفية، فنظرية التنظيم الذاتي تنظر للتلميذ بوصفه فاعلا نشطا ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عملية تعلمه، فالتعلم ليس شيئا يحدث للتلميذ بل بواسطة التلميذ. وتختلف نظرية التنظيم الذاتي عن النظرية الاجتماعية المعرفية (Bandura,1986) في الجانبين هما التركيز الذي تضعه نظرية التنظيم الذاتي على بناء وإدارة الاستراتيجيات المعرفية، وتحكم التلميذ في تعلمه الأكاديمي وهو ما يعرف بالتحكم ما وراء المعرفي، أيضا تضمين نظرية التنظيم الذاتي للتعلم لبنى دافعية مثل الاعزاءات السببية وتوجهات الهدف والدافعية الداخلية وفاعلية ذاتية (نمر،2007، ص80)

قد أوضح باندورا أن هذه الطبيعة التبادلية الثالثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم التي تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثالثة (الذات–السلوك–البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات، فمثالا يرى ذاتياً مثل تخطيط التعلم أو مكافأة أن صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه الذات يمكن أن تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثر ة والمهيمنة على تنظيم العمل.(الحسينان، 2010، ص27)

وأثبت باندورا(Bandura،1986) أن هذه العمليات تتفاعل تبادلياً مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي Triadic الخاص، وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى، وافترض باندورا أن القوة النسبية والتنميط الزمني للعالقة السببية المتبادلة التأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أنّ تتبدل من خلال

:أ– الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي .

ب – نتائج الأداء السلوكي .

ج – التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضاً على التعلم والنمو، فمن المعتقد أن الطلاب الأكبر عمرا والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي. (الحسينان،2010، ص27)

4-3- وجهة نظر السلوكية للتعلم المنظم ذاتيا Regulated-Self of Views Behavioral Learning

تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتيا من أعمال ب- ف سكنر في التعزيز، وحسب هذه النظرية فان السلوك الإجرائي، ينبعث من حضور المثيرات التمييزية، ويعتمد السلوك على توابعه .وتتحدد عمليات التعزيز في التعلم المنظم ذاتيا فيما يلي :

- مراقبة الذات:Self– Monitoring تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالناس لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا، ومن الممكن تقييم سلوكياتهم بواسطة أبعاد مختلفة مثل: الكمية، النوعية، الدرجة أو الأصالة في أثناء إعداد الطالب لورقة بحثية نهاية الفصل الدراسي، فإنه يحتمل أن يقوم بتقييم عمله لتحديد الأفكار والوحدات الهامة والوقت اللازم للانتهاء خلال المدة المطلوبة، وتحديد الطول الكافي للموضوع. (أبو لبن(د.س) ،ص302)

وحسب نظرية التعزيز فان مراقبة الذات تناسب بعض أنواع الأداء أكثر من غيرها مثل الأداءات في المهارات الحركية والأعمال الفنية، والسلوكات الاجتماعية.

4-4- وجهة نظر معالجة المعلومات للتعلم المنظم ذاتيا :Processing Information Views of Self-Regulated Learning

النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس، استفادت من العديد من الأنظمة التربوية وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات التلاميذ وتساعدهم على تطويلا أبنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات والتي تعتبر استراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداما، وهذا يعني تطبيق مبادئ النظرية المعرفية وتطوير ما يسمى بالتعليم المعرفي الذي ركز على:

1- زيادة فرص التفاعل الإدراكي /المعرفي بين المتعلم والمعلومات.

2- يساعد المتعلم على تطوير خياله وخلق الأفكار الإبداعية .

3- يطور التفكير والعمليات الذهنية.

4- يجعل المتعلم نشطا وفعالا وأكثر تنظيما ودافعية للتعلم.

5- يزيد من قدرات المتعلم على التحليل والفهم والتخزين. (أبو رياش، 2007، ص366)

5-نموذج التنظيم الذاتي:

تعرض نظرية معالجة المعلومات التعلم كترميز للمعلومات (شبكات افتراضية في الذاكرة طويلة المدى، حيث ينشط المتعلمون أقساما معينة في الذاكرة الطويلة). ويتم ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة في الذاكرة العاملة، وتعتبر المعلومات المنظمة والتي لها معنى أسهل في التذويت والدمج مع المعرفة الموجودة لدى الفرد وتكون مفصلة أكثر للتذكر. (أبو رياش، 2007، ص367)

يعتبر التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات مرادفا تقريبا للو عي بما وراء المعرفة (التفكير في التفكير). وهذا الوعي يتضمن المعرفة بالمهمة بحيث يعرف الفرد ماذا؟ وكيف؟ ومتى يتعلم؟ وهكذا فإنها معرفة ذاتية للقدرات الشخصية وللاهتمامات ولمواقف عليه فان التعلم المنظم ذاتيا يتطلب، وبناء معرفة بمتطلبات المهمة وبميزات الفرد الشخصية وبالاستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة، ويتضمن الوعي بما وراء المعرفة أيضا معرفة بالإجراءات التي على الفرد أن يقوم بها وكذلك معرفة استنتاجاته الحاصلة، وهذه المعرفة تنظم تعليم المادة الدراسية بواسطة مراقبة مستوى واحد للتعليم، بحيث يستطيع المتعلم أن يقرر الزمن المناسب لتغيير اتجاه المهمة، ويقيم الاستعداد للامتحان مثلا. (أبو رياش،2007، ص368)

تعتبر أنشطة التعليم الذاتي (ما وراء المعرفة) أنواعا من عمليات الضبط تتم تحت إدارة والمتعلم نفسه وهو بهذا يسهل العمليات (المعالجات) وحركة المعلومات داخل النظام . الوحدة الأساسية من التنظيم الذاتي من الممكن أن تكون نظم إنتاج حل المشكلة عندما تصل المشكلة إلى الهدف وتكون وظيفة المراقبة فحص كل خطوة والتأكد فيما إذا قام المتعلم بإحراز التقدم في الهدف ويقوم نظام إنتاج حل المشكلة بمقارنة الوضع الحالي مع المعيار ومع المحاولات في خفض التناقضات.

6- التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا:

1-يجعل المتعلم يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذي معنى، ومراقب لأدائه الذاتي وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستماع بالتعلم من خلالها.

2-يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية، ومثابرة واستقلالية، وانضباط ذاتي، وثقة في نفسه تجعله مستخدما الإستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعه لنفسه.

3-يساعد المتعلم في عملية إكساب المعرفة ذاتيا.

4-يساعد المتعلم في عملية البحث الذاتي.

5-يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية، البيئية بما ينشط المتعلمين ومعرفيا سلوكيا دافعيا.

6-يساعد بشكل أساسي في مساعدة المتعلم على التحكم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف. (التميمي،2016، ص 1742)

الفصل الثاني

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل من هذه الدراسة، إلى عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا من هذه الدراسة، بعد الإلمام بالجانب النظري الذي مهد لنا مشكلة الدراسة، الفرضيات، وأهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى الفصل النظري، وفي هذا الفصل بعنوان الجانب المنهجي الذي من خلاله سعينا لتبيان المنهجية المتبعة في الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لكل دراسة منهج خاص يتبعه من أجل البحث السلم وطبيعة المشكلة محل الدراسة هي التي هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى الكشف مستوى امتلاك طلاب الجامعة لاستراتيجيات التعلم الذاتي، ومن خلال الاطلاع على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي لملائمة لخصائص الدراسة ولأن هذا المنهج غالبا ما يرتبط بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة في البحث العلمي، من أجل التحكم في حيثيات الموضوع ولتحقيق مجموعة من الأهداف، فالدراسة الاستطلاعية دراسة فرعية يقوم الباحث بها بهدف التعرف على ميدان الدراسة وتحديد مدى توافر الحالات الممثلة لمجموعة الدراسة ومعرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- التعرف على ميدان الدراسة وعلى بعض الصعوبات التي تواجه البحث.
- تحديد مصدر العينة ونوعها وكيفية اختيارها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية

المجال الزمني: تمت هذه الدراسة في شهر فيفري 2024.

المجال المكاني: تمت الدراسة بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية 30 طالب وطالبة بقسم علم النفس تخصص علم النفس العيادي بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (1): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
أنثى	17	56.7
ذكر	13	43.3
المجموع	30	100

من خلال الجدول رقم (1) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم 30 طالب نلاحظ أن الإناث قد قدر بـ (17) طالبة بنسبة 56.7% وحجم الذكور جاء بنسبة 43.3%.

3-الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام، سعينا إلى متابعة الدراسة الأساسية، والتي بواسطتها يمكننا الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

3-1- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-1- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الثالثة قسم النفس تخصص علم النفس العيادي بجامعة المسيلة، المقدر عددهم (372) طالب.

3-1-2- عينة الدراسة الأساسية:

نورد فيما يلي اختيار وخصائص عينة الدراسة.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية والمتمثلة في طلبة قسم علم النفس تخصص علم النفسي العيادي بجامعة المسيلة حيث تم اخذ 35% من المجتمع الأصلي والمقدر عددهم 130 طالب وطالبة، وتعرف على أنها: عينة تتساوى فيها فرص جميع عناصر المجتمع الاحصائي في أن يقع عليها الاختيار في العينة، كما يجب تكون احتمالات أن يقع الاختيار على أي عنصرين في العينة متساوية، كما يجب أن تكون فرص اختيار أي عنصر من عناصر مجموعة لا يزيد حجمها عن حجم العينة. **(زرواتي، 2002، ص 130)**

- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

	التكرار	النسبة
ذكر	37	28.5
أنثى	93	71.5
المجموع	130	100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (130) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (37) طالب بنسبة 28.5% أما الإناث فقد بلغ عددهن (93) طالبة بنسبة قدرت بـ 71.5% وهذا يدل على أن المجتمع أغلبهم إناث، وذلك راجع في تقديرنا لرغبة أفراد العينة في دراسة هذا التخصص.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

	التكرار	النسبة
من 20-25 سنة	65	50
من 25-30 سنة	45	34.6
أكبر من 30 سنة	20	15.4
المجموع	130	100

يتبين من الجدول أن الفئة العمرية من 20–25 سنة تشكل الأغلبية بين الطلاب الجامعيين، حيث يبلغ عددهم 65 طالبًا بنسبة 50% من إجمالي الطلاب، تليها الفئة العمرية من 25–30 سنة بعدد 45 طالبًا بنسبة 34.6%، أما الفئة العمرية الأكبر من 30 سنة، فهي الأقل عددًا، حيث تضم 20 طالبًا فقط بنسبة 15.4% من الإجمالي، مما يشير إلى أن غالبية الطلاب الجامعيين ينتمون إلى الفئة العمرية الشابة (20–25 سنة)، مع تناقص ملحوظ في العدد والنسبة مع تقدم العمر. هذا التوزيع قد يعكس الاتجاه العام في التحاق الطلاب بالجامعات بعد المرحلة الثانوية مباشرة، مع انخفاض تدريجي في عدد الطلاب الأكبر سنًا.

3–2–حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمنية التالية:

3–2–1–الحدود الموضوعية: مستوى امتلاك طلاب الجامعة لاستراتيجيات التعلم الذاتي.

3–2–2–الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة قوامها (130) من طلبة السنة الثالثة قسم النفس تخصص علم النفس العيادي.

3–2–3–الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

3–2–4–الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة (من 2024/02/11 إلى غاية 2024/03/07).

3–3–أداة الدراسية:

تم الاعتماد على مقياس (استراتيجيات التعلم الذاتي) معد من طرف الباحث ماجد فرحان مديد (2020) حيث، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتياً والاستفادة منها قام الباحث بصياغة فقرات مقياس التعلم المنظم ذات بعد تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس وتعريف كل مجال بحيث تكون الفقرات معبرة عن المجال، ومنسجمة مع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس. وتمت صياغة (32)

فقرة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية موزعة على (4) مجالات متساوية الاهمية بواقع (8) فقرات لكل مجال، ومن أجل صياغة فقرات المقياس صياغة سليمة التزم الباحث بجملة من الشروط الواجب توافرها واتباعها في الصياغة وهي:

1- أن تكون صياغة الفقرة بلغة مفهومة تلائم طبيعة أفراد العينة.

2- أن تعطي كل فقرة فكرة واحدة فقط.

3- الابتعاد عن استعمال التعميمات المطلقة مثل دائماً أو غالبا.

4- كل فقرة يجب أن تصاغ بجملة قصيرة بحيث أن المستجيب لا يمل عند الإجابة عنها.

5- أن تصاغ الفقرات بصيغة ضمير المتكلم.

أما بدائل الاجابة فقد تكون المقياس من خمس بدائل هي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة). ومن أجل احتساب الدرجة الكلية للمستجيب في المقياس كانت أوزان البدائل هي (1،2،3،4،5) على التوالي وبهذا حسبت أعلى درجة للمقياس (160) وأدنى درجة (32) وبمتوسط فرضي (96)

ب-تصحيح المقياس

وقد تم استخدام مقياس لكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات المقياس على النحو التالي:

الجدول رقم (4): يمثل درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

ومن خلال هذه الأوزان تم تقسيم المقياس إلى ثلاث مستويات على النحو التالي:

الجدول رقم (5): يوضح الميزان التقديري لتفسير درجات مقياس استراتيجيات التعلم ذاتيا

مجال درجات الاستجابات	مستوى استراتيجيات التعلم ذاتيا
من 01 إلى 2.32	منخفض
من 2.33 إلى 3.66	متوسط
من 3.67 إلى 05	مرتفع

الخصائص السيكومترية للمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الأساسية:

الصدق:

قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس فتبين أن جميع الفقرات ارتباطها قوي مع الدرجة الكلية للاختبار ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

علاقة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس

ومن الأساليب الأخرى في الصدق البنائي استعمل الباحث درجة كل مجال بالمجالات الأخرى وعلاقة كل مجال بالدرجة الكلية، وقد توصل إلى أن جميع معاملات الارتباط موجبة وعالية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،05) وهذا يدل على وجود عامل عام بين مجالات التعلم المنظم ذاتياً.

ثبات المقياس:

الاختبار– إعادة الاختبار:

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة من طلبة جامعة تكريت اختيرت بالطريقة العشوائية من كليتي الزراعة والآداب بالتساوي بلغ عددها (40) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الأول وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني تبين ان معامل الثبات (87%) وهو معامل ثبات جيد إذ أشار العيسوي إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين

التطبيقين الأول والثاني (0،70) فأكثر فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية.

معامل ألفا كرونباخ:

تعتمد هذه المعادلة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس، وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، وقد تبين أن معامل الثبات تتراوح (85%) ويعد معامل ثبات جيد.

3-4- الخصائص السيكومترية للمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

تم حساب الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل حيث جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة إرتباط الدرجة الكلية لمحور استراتيجية التخطيط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.866)، أما إرتباط الدرجة الكلية لمحور استراتيجية المراقبة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.915)، أما إرتباط الدرجة الكلية لمحور استراتيجية الضبط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.877)، أما إرتباط الدرجة الكلية لمحور استراتيجية رد الفعل والتأمل مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.826)، وهذا يعني أن المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6): يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية

المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول: استراتيجية التخطيط	**0.866**
المحور الثاني: استراتيجية المراقبة	**0.915**
المحور الثالث: استراتيجية الضبط	**0.877**
المحور الرابع: استراتيجية رد الفعل والتأمل	**0.826**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).	

ب-الثبات:

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين محاور المقياس ككل حيث بلغ 0.930 وهي قيمة مرتفعة وقريبة من 1، مما يتيح صلاحية لإستخدام المقياس. ومنه نستطيع القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (7): يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول: استراتيجية التخطيط	0.809	8
المحور الثاني: استراتيجية المراقبة	0.829	8
المحور الثالث: استراتيجية الضبط	0.785	8
المحور الرابع: استراتيجية رد الفعل والتأمل	0.771	8
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	0.930	32

4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
-معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

الفصل الثالث

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

يجب تحديد ما إذا كان بيانات أفراد العينة لإجابتهم على المتغيرات الدراسة التي يتم دراستها تتبع التوزيع الطبيعي أم من التوزيعات الاحتمالية أخرى.

وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع البيانات وهي طريقة اختبار Kolmogorov-Smirnov، طريقة حساب معاملي الالتواء والتفلطح وطريقة اختبار Shapiro-Wilk وفي دراستنا نستعمل هذه الأخيرة. كما أن اختبار Kolmogorov-Smirnov يستخدم إذا كان عدد العينة أكبر أو يساوي من 50، ويستخدم اختبار Shapiro-Wilk إذا كان عدد العينة اقل من 50.**(أبو بوزيد، 2005، ص 156)**

الجدول رقم (8): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
استراتيجيات التعلم ذاتيا	0.668	100	0.462	غير دال

ومن خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnova تظهر أن مستوى المعنوية sig لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغت sig = (0.462) هي أكبر من (0.05).

ومنه تدل نتائج اختبار (Tests of Normality) أن بيانات إجابات العينة على جميع العبارات لمحاور المقياس تبعا توزيع الطبيعي.

من نتائج قيم مؤشرات اختبار (Shapiro-Wik) نكون قد تأكدنا من أن بيانات المستجوبين نحو المتغيرات الرئيسية للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

ومنه في دراستنا سنستخدم الأدوات الإحصائية المعلمية الوصفية والاستدلالية في تحليل إجابات وأراء افرد العينة واختبار الفرضيات الدراسة.

2-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

2-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص الفرضية الفرعية الأولى: **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط متوسط.**

الجدول رقم (9): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لامتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط

المتوسط الفرضي 3						
	متوسط الحسابي	**إنحراف المعياري**	**قيمة t**	**SIG**	**القرار**	**القرار**
استراتيجية التخطيط	4.0587	0.5929	20.358	0.000	دال عند 0.01	**مستوى مرتفع**

من خلال الجدول أعلاه نحاول معرفة الآراء واتجاهات أفراد العينة وتحليل استراتيجية التخطيط حسب المتوسط الحسابي وموافقة (إيجابية) أو عدم موافقة (سلبية) على محتواها بالاستعانة بالدلالة للقيمة الإحصائية للاختبار t (سيودنت).

وبلغ متوسط حسابي (4.0587) وانحراف معياري 0.5929 بدرجة مرتفعة، كما وبلغت القيمة T المحسوبة 20.358 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 مما يعني أن استراتيجية التخطيط دال إحصائية، ومنه يمكن القول بأن **فرضية البحث الأولى لم تتحقق** والتي تنص على أن **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط متوسط.**

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص الفرضية الفرعية الثانية: **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة متوسط**

الجدول رقم (10): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية المراقبة

المتوسط الفرضي 3						
	متوسط الحسابي	**إنحراف المعياري**	**قيمة t**	**SIG**	**القرار**	**القرار**
بعد استراتيجية المراقبة	4.016	0.680	17.039	0.000	دال عند 0.01	**مستوى مرتفع**

من خلال الجدول أعلاه نحاول معرفة الآراء واتجاهات أفراد العينة وتحليل استراتيجية **المراقبة** حسب المتوسط الحسابي وموافقة (إيجابية) أو عدم موافقة (سلبية) على محتواها بالاستعانة بالدلالة للقيمة الإحصائية للاختبار t (سيودنت).

وبلغ متوسط حسابي (4.016) وانحراف معياري 0.680 بدرجة مرتفعة، كما وبلغت القيمة T المحسوبة 17.039 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 مما يعني أن استراتيجية المراقبة دال إحصائية، ومنه يمكن القول بأن **فرضية البحث الثانية لم تتحقق** والتي تنص على أن **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة متوسط.**

2-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص الفرضية الفرعية الثالثة: **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط متوسط**

الجدول رقم (11): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية الضبط

المتوسط الفرضي 3						
	متوسط الحسابي	**إنحراف المعياري**	**قيمة t**	**SIG**	**القرار**	**القرار**
بعد استراتيجية الضبط	4.011	0.644	17.907	0.000	دال عند 0.01	**مستوى مرتفع**

من خلال الجدول أعلاه نحاول معرفة الآراء واتجاهات أفراد العينة وتحليل استراتيجية **الضبط** حسب المتوسط الحسابي وموافقة (إيجابية) أو عدم موافقة (سلبية) على محتواها بالاستعانة بالدلالة للقيمة الإحصائية للاختبار t (سيودنت).

وبلغ متوسط حسابي (4.011) وانحراف معياري 0.644 بدرجة مرتفعة، كما وبلغت القيمة T المحسوبة 17.907 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 مما يعني أن استراتيجية الضبط دال إحصائية، ومنه يمكن القول بأن **فرضية البحث الثالثة لم تتحقق** والتي تنص على أن **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط متوسط.**

2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص الفرضية الفرعية الرابعة: **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط**

الجدول رقم (12): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية رد الفعل والتأمل

المتوسط الفرضي 3						
	متوسط الحسابي	**إنحراف المعياري**	**قيمة t**	**SIG**	القرار	القرار
بعد استراتيجية رد الفعل والتأمل	3.961	0.655	16.715	0.000	دال عند 0.01	**مستوى مرتفع**

من خلال الجدول أعلاه نحاول معرفة الآراء واتجاهات أفراد العينة وتحليل استراتيجية **رد الفعل والتأمل** حسب المتوسط الحسابي وموافقة (إيجابية) أو عدم موافقة (سلبية) على محتواها بالاستعانة بالدلالة للقيمة الإحصائية للاختبار t (سيودنت).

وبلغ متوسط حسابي (3.961) وانحراف معياري 0.655 بدرجة مرتفعة، كما وبلغت القيمة T المحسوبة 16.715 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 مما يعني أن استراتيجية رد الفعل والتأمل دال إحصائية، ومنه يمكن القول بأن **فرضية البحث الرابعة لم تتحقق** والتي تنص على أن **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط.**

2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص الفرضية العامة: **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط**

الجدول رقم (13): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد استراتيجية رد الفعل والتأمل

المتوسط الفرضي 3						
	متوسط الحسابي	**إنحراف المعياري**	**قيمة t**	**SIG**	القرار	القرار
بعد استراتيجية رد الفعل والتأمل	3.961	0.655	16.715	0.000	دال عند 0.01	**مستوى مرتفع**

من خلال الجدول أعلاه نحاول معرفة الآراء واتجاهات أفراد العينة وتحليل استراتيجية **رد الفعل والتأمل** حسب المتوسط الحسابي وموافقة (إيجابية) أو عدم موافقة (سلبية) على محتواها بالاستعانة بالدلالة للقيمة الإحصائية للاختبار t (سيودنت).

وبلغ متوسط حسابي (3.961) وانحراف معياري 0.655 بدرجة مرتفعة، كما وبلغت القيمة T المحسوبة 16.715 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 مما يعني أن استراتيجية رد الفعل والتأمل دال إحصائية، ومنه يمكن القول بأن **فرضية البحث الرابعة لم تتحقق** والتي تنص على أن **مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط.**

3- مناقشة وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

3-1- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

دلت نتائج الفرضية الأولى في مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط على انها "مرتفعة" وهذا ما توافق مع دراسة القصرين وعماوي (2017) والتي سعت إلى الكشف على مستوى امتلاك الطلبة الجامعيين (جامعة حائل) لمكونات التعلم النظم ذاتيا، وأشارت النتائج بارتفاع مستوى التعليم المنظم ذاتيا ككل لأبعاده الأربعة.

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية أيضا مع كل من دراسة الشمري (2018) التي أشارت النتائج إلى مستوى مرتفع من التعليم المنظم ذاتيا في مكوناته الأربعة: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة.

وهذا ما تعارض مع دراسة الجراح (2010) الذي أثبتت نتائج أبعاد مستوى التعليم الذاتي كل من التخطيط وطلب المساعدة والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة حيث أظهرت نتائج هذه الأبعاد للتعليم المنظم ذاتيا لطلبة جامعة اليرموك بالأردن "متوسطة".

ومن خلال النتائج المتوصل اليها في هذه الفرضية التي تشير الى ارتفاع مستوى التخطيط في التعليم المنظم ذاتيا، راجع إلى ان لدى الكلبة في مسارهم التعليمي تجربة لا بأس بها من التخطيط ضمن التعليم وذلك يظهر جليا من خلال البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب ضمن حصة الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية وكذا المحاضرات أثناء الانطلاق من الهدف المحدد للدرس الى الإلمام بالمعلومات، والتوصل الى نتائج وقواعد أساسية بالاستعانة بالمكتسبات القبلية حتى الوصول الى معارف حديثة ونتائج ملموسة وتحقيق الأهداف المرجوة منذ البداية.

3-2- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي جاء في مضمونها " مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة متوسط" إذ بعد القياس والتحليل تبين أم مستوى ممارسة استراتيجية المراقة "مرتفع".

وهذا ما توافقت معه كل من دراسة القصيرين وعماوي (2017) والتي سعت الى الكشف على مستوى امتلاك طلبة جامعة الحائل لمكونات التعليم المنظم ذاتيا، حيث أشارت النتائج لامتلاك الطلبة مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ككل ومن الأبعاد الأربعة التي تضمنت منها بعد المراقبة.

وتبين ان هناك تعارض مع كل من دراسة الحسينان (2010) التي هدفت دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج "بينتريش " وكل من التحصيل الدراسي، والتخصص، والأسلوب الذي يفضله الطلبة للتعلم والتي أسفرت نتائجها على تباين بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأسلوب المفضل للتعلم ومن بين هذه الأساليب أو الاستراتيجيات، استراتيجية المراقبة.

وكذا دراسة الجراح (2017) التي خرجت بنتائج متوسطة في كل من بعد التخطيط والمراقبة على عكس ارتفاع استراتيجية التسميع والحفظ.

ولعل ما جاء به بعد المراقبة من ارتفاع قد يفسر على أن هذه الاستراتيجية مطلوبة أثناء الأعمال التطبيقية بصفة خاصة والأعمال الموجهة إذ تمرن عليها الطالب في تعلمه لأنها تتناسب واكتسابه للمعرفة التي تتطلب الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك حيث يدمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية، والمراقبة تقوم بتدعيم المتعلم بمعلومات لازمة لتقييم مدى تقدم الحادث تجاه الأهداف التي حددها ويرغب في تحقيقها. وهذا ما جعل لاستراتيجية المراقبة بعد مهم في التعلم المنظم.

3-3- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في نصها أن " مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط متوسط " والتي أتت نتيجتها "مرتفعة" بعد التمحيص والقياس.

قد اتفقت استراتيجية الضبط مع كل من دراسة القحطاني وإبراهيم (2018) والتي درست وجهة الضبط واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطالبات للتعلم المنظم ذاتيا واستراتيجية الضبط كان مرتفعا، وان هناك فروقا في التعلم المنظم ذاتيا وبين طالبات الفرقة الأولى الرابعة لصالح الفرقة الرابعة.

وكذا دراسة رشوان (2006) والتي هدفت للبحث عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع (إناث وذكور) والتخصص (أدبي وعلمي) ومقدار الحجم التأثير والتباين المفسر لكل من النوع والتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكانت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في كل من النوع (إناث وذكور) في الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وطلاب التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات كل من (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي) ولم توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات (التسميع والتفصيل، التخطيط والمراقبة الذات والضبط) بين التخصصين (أدبي وعلمي).

وفي المقابل لم يكن هناك اتفاق مع دراسة (loury 2006) التي أشارت إلى أن غالبية الناس يفكرون بطريقة بسيطة وعادية ومبسطة بدون ضوابط.

ربما بإمكاننا أن نعطي تفسيرات حول استراتيجية الضبط التي تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي تنظم التعلم ككل وذلك بضبط الاستغلال الأمثل للوقت خلال الحصص التعليمية وكذا ضبط الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة ضمن الدروس أو المحاضرات وكذا ضبط المعلومات المبحوث عنها ضمن الدراسات البحوث العلمية أو التعليمية سواء كانت تطبيقية أو نظرية.

3-4- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الأخيرة لهذا البحث " مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل متوسط " والنتيجة المتحصل عليها "مرتفعة".

بالمقارنة مع أدبيات الدراسات السابقة فنجد أن هناك اتفاق في كل من دراسة رشوان (2006) والتي هدفت للبحث عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع (إناث وذكور) والتخصص (أدبي وعلمي) ومقدار الحجم التأثير والتباين المفسر لكل من النوع والتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومخرجات نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في كل من النوع (إناث وذكور) في الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وطلاب التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات كل من (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي)، في حين نجد دراسة الجراح التي أتت بنتائج متوسطة فيما يخص أبعاد استراتيجيات التعلم الذاتي.

وقد نعلل ارتفاع استراتيجية رد الفعل والتأمل التي ترتكز على الانتباه وعلى ردود فعل المتعلم وأحكامه وتقييم أدائه في مهمة والمعالجة وعلى المعلومات فهذه الاستراتيجية تظهر جليا عند الطلبة الجامعيين أثناء المحاضرات وإنجاز المهام المكلفة لهم وخاصة في التقييمات الأدائية لهم.

3-5- مناقشة الفرضية العامة:

التي تنص على أن " مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسط"

فإن النتيجة بطبيعة الحال دلت على أن مستوى ممارسة الاستراتيجيات "مرتفع" وهذا ناتج بطبيعة الحال لارتفاع مستوى الاستراتيجيات الأربعة في التعليم المنظم ذاتيا.

حيث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومناقشتها على ضوء الأبعاد الأربعة حيث أشارت كل من دراسة اقصرين وعماوي (2017)، دراسة الحسينان (2010)، دراسة الشمري

(2018)، القحطاني وإبراهيم (2018)، وكذا دراسة سحلول (2010) التي أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم وأساليب التفكير، أشارت هذه الدراسات الى مستوى مرتفع في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف المتعلمين، وهذا ما تلاءم وتطابق مع دراستنا في حين أثبتت كل من دراسة الجراح (2010) وكذا دراسة المصري (2009) التي أشارت نتائجها إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل(عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الاكاديمي.

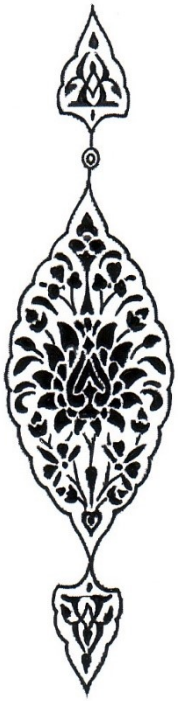
أي أن الدراستين تعارضتا مع دراستنا إذ أثبتت هذه الدراسات بأن مستوى ممارسة الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا متوسط وهذا ما تناقض مع دراستنا.

إذن تعزى هذه النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لم يتناول الموضوعات بطريقة مجردة بل جعل الطلبة الجامعيين يندمجون في محتوى المادة بشكل أعمق واكتساب المعرفة والمفاهيم بشكل أكبر، إذ تعد الاستراتيجيات الأربعة (التخطيط، المراقبة، الضبط، رد الفعل والتأمل) أهم الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وهذه الأبعاد الأربعة هي الأساس للتعليم حيث تجعل من الطالب نشيط لديه أهداف مسطرة من خلال التخطيط لها، ضابطا للمعلومات منضما للوقت المحدد لها ومكان دراستها، لديه ردود أفعال وتأمل، والابتعاد عن المشتتات فإن ذلك يساعده على التركيز الجيد، وتوزيع جهده بطريقة منظمة لتنظيم معرفته الجديدة والتفكير فيها بشكل ناقد ومن ثم فهمها بوضوح، وربطها بما لديه من معرفة سابقة، لأن جوهر التعلم المنظم ذاتيا هو وعي الطالب بكيفية استخدام الاستراتيجيات بما يتناسب والمواضيع الدراسة، يجعله أكثر فاعلية ونشاطا في اكتساب المعارف.

4- نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج من خلال التحليل ما يلي:

- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية التخطيط مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية المراقبة مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية الضبط مرتفع.
- مستوى امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجية رد الفعل والتأمل مرتفع.



خاتمة

خاتمة:

في الأخير يُظهر طلاب المرحلة الجامعية مستوى مرتفعًا من امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مما يعكس قدرتهم على إدارة وقتهم، وتنظيم موادهم الدراسية، وتحديد أهدافهم التعليمية بفعالية واستقلالية، هذا المستوى من التنظيم الذاتي لا يعزز فقط من الأداء الأكاديمي، بل يهيئ الطلاب أيضًا لتحديات الحياة المهنية والمجتمعية بعد التخرج.

إن دعم التكنولوجيا التعليمية يمكن أن يكون له أثر كبير في تطوير واستخدام تطبيقات وأدوات تعليمية تساعد الطلاب على تنظيم وقتهم، بالإضافة إلى تدوين ملاحظاتهم، وإدارة مواردهم الدراسية بفعالية، حيث يمكن أن يضاعف من فاعلية استراتيجياتهم الذاتية، كما أن توفير منصات تعليمية تحتوي على موارد إضافية مثل التمارين التفاعلية والمجتمعات الطلابية لتبادل الخبرات يمكن أن يعزز من عملية التعلم.

إن التدريب المستمر على استراتيجيات التعلم الذاتي يجب أن يكون جزءًا أساسيًا من البرامج الأكاديمية، فتنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية تركز على تحسين مهارات التعلم الذاتي، بالإضافة إلى تقديم إرشادات من خبراء التعليم لمساعدة الطلاب في تحديد الأهداف ووضع خطط تعليمية فعالة.

يعتبر تعزيز التفاعل الجماعي وسيلة فعالة لتعزيز التعلم المنظم ذاتيًا، فالتعلم التعاوني من خلال مجموعات الدراسة والمشاريع الجماعية يوفر بيئة تتيح للطلاب تطبيق استراتيجياتهم الذاتية ضمن سياق جماعي، مما يعزز من فهمهم وتطبيقهم لهذه الاستراتيجيات؛ بالإضافة إلى ذل، يمكن تنظيم نقاشات وندوات تعليمية لتبادل الأفكار والخبرات بين الطلاب، مما يخلق مجتمعًا تعليميًا داعمًا ومتكاملًا.

- **اقتراحات:**

- تطوير واستخدام تطبيقات وأدوات تعليمية تدعم التعلم المنظم ذاتيًا، مثل تطبيقات تنظيم الوقت والملاحظات.

- توفير منصات تعليمية تحتوي على موارد إضافية، تمارين تفاعلية، ومجتمعات طلابية لتبادل الخبرات.

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول استراتيجيات التعلم الذاتي وكيفية تحسينها.

- تقديم إرشادات ونصائح من خبراء التعليم لمساعدة الطلاب على تحديد الأهداف ووضع خطط تعليمية فعالة.

- تقديم برامج تهدف إلى تحسين إدارة الوقت والتغلب على التوتر.

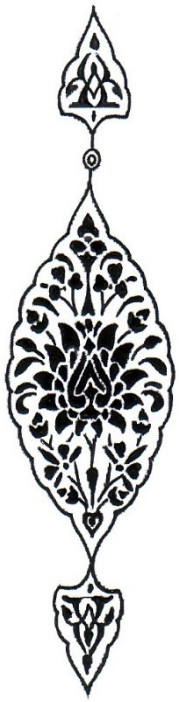
- **آفاق البحث:**

من خلال الدراسة التي قمنا بها تم فتح المجال لدراسات أخرى مثل:

- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة كالمرحلة المتوسطة والثانوية.

- إجراء دراسات على التعلم العميق واستراتيجياته.

- إجراء دراسات على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الذاتي.



قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو زيد، محمد خير سليم، (2005) أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية **spss**، الرياض، دار جرير للنشر والتوزيع.
- الأسود، صباح (2021): مستوي التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الرابعة متوسط
- بلعيد، أحمد (2019): أثر برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي منخفضي التحصيل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنة.
- التميمي، أسماء (2019). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع علمي في مدارس المتميزين. وزارة التربية العراقية.
- التميمي، زينب عبد الله ناصر. (2019). فاعلية برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور في تنمية الترفع الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير. جامعة ديالي.
- الجراح عبد الناصر(2010): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلة بجامعة اليرموك" المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4.
- حسن محمد، أبو رياش. (2007). التعلم المعرفي، الأردن، دار المسيرة.
- حسن، باسم طه عامر (2013). فاعلية التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في خفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة السويس.
- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله. (1438 هـ). التعلم المنظم ذاتيا، المفهوم والتصورات النظريّة. كتاب المجلة العربية 244

- الحسينان، إبراهيم عبد الله (2010) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بيترسش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي الأسلوب المفضل للتعلم، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- خروبي، حدة (2016). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاًتيا لدي الطلبة الجامعين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة رسالة [ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، ورقلة.
- دراسة ميدانية في متوسطة عقاب سالم الهمايسة حاسي خليفة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر علوم التربية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حمة لخضر الوادي.
- رافع، محمد والعقون، كمال (2023). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. 12. (01).797–822
- رشوان، ربيع عبد، 2007، توجهات التعلم في تاثير سمات الشخصية باستخدام النمذجة البنائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (7) العدد(57) ص 81–178.
- رشوان، ربيع عبده(2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات الإنجاز، عالم الكتب، القاهرة.
- الزغول، عماد عبد الرحيم ورافع، النصير الزغول (2003): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، عمان.
- السيد ، وليد (2009). طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراء كلية التربية، جامعة الزقازيق ، قسم علم النفس التربوي ، مصر.
- الطيب، عصام علي (2012) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان. القاهرة: عالم الكتب.

- الطيب، عصام علي (2012): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا–مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان، عالم الكتب، ط1، القاهرة.
- عبد الأحد، خلود بشير(2006): التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، دراسات موصلية العدد (14).
- عبد السميع، محمد (2009): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى.
- العبسي، أحمد سعيد محمد (2018): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى.
- علي، ميرفت محمود. (2018). تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الغرايبة، سالم علي. (2010). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الشارقة مج 7، ع 2، 91 – 116
- فوزي الشربيني، عفت الطناوى (2006): الموديلات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي فيعصر المعلوماتية، ط 1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- القادري، سليمان أحمد والحمادين، سهيلا حامد (2019): أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء بالأردن، دراسات العلوم التربوية(01)، 46.
- القحطاني، عبد الله بن صالح، وإبراهيم، إلهام جلال(2018) جهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 49، 333–402.

- القصيرين، بسما ارشيد أحمد، وعماوي، أروى خالد عواد. (2017) مستوي امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء بعض المتغيرات. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية: مصر، س 17، ع 112، 93-128.
- المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 71.
- مديد، ماجد فرحان. (2020). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. جامعة تكريت.
- -مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993): مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي" مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، العدد 1، المجلد رقم 6، مصر.
- المصري، محمد(2009): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، 25 (3-4).
- نمر، محمّد السيّد محمد علي. (2007). أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التّشعّب على استراتيجيّات التّنظيم الذاتي للتّعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزّقازيق.
- نورالدين، غريب عبد الرحمان (2015): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، أربد، الأردن.
- Bandura. A (2002): "Social cognitive theory in cultural context" Journal of Applied psychology: An international review, 51.269-290 Bandura. A (2002): "Social cognitive theory in cultural context" Journal of Applied psychology: An international review, 51.269-290.
- chunk, D,H.(2004): learning Theories,: An Educational Perspective,4th. Ed, New Jersey.

- Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design if instructional modules. Contemporary Educational Psychology, II, 405-427.
- Motah,M.(2008).the influence of intelligences and personality on the use of soft skill in research projects among final year university students: A case study, presented on the processing of the informing science and IT education conference ,Mauritius – available on www.mmotah.
- Pintrich, P.R., &Schunk, D. H. (2004). Motivation in education: Theory, research and application.Englewoodcliffs, NJ: 2nd editionprentice hall Merrill.
- Schreiber, j.B. (2004). A pathanalytic model of the affect of epistemologicalbeliefs and retrievaltactics on test performance. Paper presented at the American Educational Research Association ,sandiego, CA.
- Vanwyk, M.D. (2004). Self-Regulation for Learners in a Master's Course in Computer-Based Education, Master Thesis, Faculty of Education and nursing, Rand Afrikaans University, South Africa.
- Zimmerman, B.J. (1990). self-regulated learning and academic learning, the Emergence of social cognitive perspective. Educational psychology review,(2),173-201.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academicregulation: An analysis of exempl aryinstructional models. In D.H. Shunk& B.J.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: an Overview and Analysis. In Zimmerman, B. J. and Schunk، D. H. (Eds). Self-regulated learning and academic achievement. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-37

الملاحق

الملحق رقم 01: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

وزارة التعليم و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

تخصص:

تحية طيبة وبعد: أخي الطالب أختي الطالبة

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الإستمارة التي تدخل ضمن بحث علمي تربوي، المطلوب منكم قراءة كل عبارة على حدا و الإجابة على الأسئلة الموجودة فيها بكل أمانة وموضوعية، كما نحطيكم علما بأن الهدف هو جمع المعلومات حول الموضوع، و إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

في الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات الاحترام و التقدير شاكرة لكم حسن تعاونكم معي

ملاحظة: ضع علامة (X) في خانة البديل الذي سيعبر عن رأيكم الشخصي.

المحور الأول: البيانات الأولية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐

السن :.....

المحور الثاني:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارات	التقديرات				
		موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أحدد أهدافي و أسعى جاهدا لتحقيقها					
02	أخطط مسبقا قبل إنجاز مهامي					
03	أنظم وقتي جيدا من أجل تحقيق أهدافي					
04	التزم بالمعايير و القوانين التي أضعها لنفسي					
05	يمكنني حل المشكلات التي تتعرض تحقيق أهدافي					
06	اتخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيدا					
07	أستطيع تنفيذ أي مهمة توكل إلي					
08	أوجه أفكاري ومشاعري نحو عملية التعلم					
09	أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية					
10	أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفظي وفهمي لها					
11	أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة					
12	يمكنني تحديد أسباب اخفاقاتي الدراسية وتجاوزها					
13	أقوم بتدوين ملاحظات الأستاذ للاستفادة منها					
14	أفكر بكل خطوة أقوم بها للتأكد من نجاحي في تحقيق أهدافي					
15	أتحكم بأفكاري لأنجز مهامي الدراسية بدقة					
16	يمكنني تحفيز نفسي ذاتيا عندما أخفق في تحقيق أهدافي					
17	ابتعد عن الأفكار السلبية التي تحبطني					

18	أبذل المزيد من الجهد لرفع أدائي التحصيلي					
19	أكافئ نفسي بطريقة ما عند حصولي					
20	ابحث عن طرق و أساليب جديدة تزيد من فهمي للمادة					
21	أتحكم بانفعالاتي أمام زملائي و أساتذتي					
22	أعزل نفسي بعيدا عن المشتتات أثناء دراستي					
23	أعزو نجاحي وفشلي إلى قدراتي و إمكانياتي					
24	أبحث عن معلومات جديدة في مجال تخصصي الدراسي					
25	أفضل الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو فكرة					
26	أتبع جدول أعمال يومية وفق إطار زمني منظم					
27	أفكر بالخطوات التي أتبعها في حل المشكلات					
28	يمكنني الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة					
29	أمارس قراءة دقيقة للمعلومات و المصطلحات و المفاهيم غير المألوفة					
30	أفضل المواد الدراسية التي تنمي لدي حب البحث و الاستطلاع					
31	أصوغ المادة التي أقرأها على شكل أسئلة حوارية أو مناقشات					
32	يمكنني تقييم مستواي التحصيلي و انجازاتي الدراسية					

الملحق رقم 02: مخرجات برنامج SPSS

Correlations

		المنظم_التعلم_استارتيجية	التخطيط	المراقبة	الضبط	والتأمل_الفعل_رد
المنظم_التعلم_استارتيجية	Pearson Correlation	1	.866**	.915**	.877**	.826**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130
التخطيط	Pearson Correlation	.866**	1	.783**	.659**	.596**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130
المراقبة	Pearson Correlation	.915**	.783**	1	.757**	.637**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	130	130	130	130	130
الضبط	Pearson Correlation	.877**	.659**	.757**	1	.633**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	130	130	130	130	130
والتأمل_الفعل_رد	Pearson Correlation	.826**	.596**	.637**	.633**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	130	130	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.809	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.829	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.771	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.930	32

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط	130	4.0587	.59291	.05200
المراقبة	130	4.0163	.68011	.05965
الضبط	130	4.0115	.64408	.05649
والتأمل_الفعل_رد	130	3.9615	.65589	.05753
المنظم_التعلم_استارتيجية	130	4.0120	.56037	.04915

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
التخطيط	20.358	129	.000	1.05865	.9558	1.1615
المراقبة	17.039	129	.000	1.01635	.8983	1.1344
الضبط	17.907	129	.000	1.01154	.8998	1.1233
والتأمل_الفعل_رد	16.715	129	.000	.96154	.8477	1.0754
المنظم_التعلم_استارتيجية	20.591	129	.000	1.01202	.9148	1.1093