المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 333 - 348

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

عبدالناصر الجراح *

تاريخ تسلم البحث 2010/1/14 تاريخ قبوله 2010/10/18

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.(**الكلمات المفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيا، التحصيل الأكاديمي) .

المقدمة: تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه. وعليه، يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية. ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي.

يعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Achievement among Sample of Yarmouk University Students

***Abd alnaser aljarrah**, Faculty of Education ,Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract**: This study aimed at investigating the level of self-regulated learning components among university students, and whether these components differ according to the student's gender and academic achievement. Furthermore, the study aimed at identifying the predictability of self-regulated learning components of academic achievement, and whether academic achievement differs among students with high/ low level of self-regulated learning. The sample of the study consisted of 331 male and female undergraduate students from Yarmouk University. To achieve the aims of the study, Purdie self-regulated learning scale was used. The results of the study revealed that the students' level of self-regulated skills on the rehearsing and memorizing component was high, whereas the level of the rest of the components was moderate, that male students scored significantly higher than female students on the goal setting and planning component, and that 4th year students scored significantly higher than those in their 2nd and 3rd year on keeping records and monitoring, and seeking social assistance components. The results also revealed that there were statistically significant differences in academic achievement between students with high/ low self-regulated learning on goal setting and planning, rehearsing and memorizing in the favor of students with high level self-regulated learning. Finally, the results revealed that keeping records and monitoring, and goal setting and planning components predict academic achievement among students.* ***(Keywords:** Self-Regulated Learning, Academic Achievement**).

وتعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على عدد من الأسس والافتراضات، تتمثل في أن الأفراد يتعلمون السلوكات عن طريق النمذجة لسلوكات أو مخرجات سلوكات الآخرين، كما أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة أن يقابله تغير في سلوكه، إضافة إلى أنّ نتائج السلوكات التي يقوم بها الفرد تلعب دورا هاماً في تعلمه، وأن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، وأن الأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، أو تغيير أنفسهم (Bandura, 2006).

ويميز سينج (Singh, N. D.) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو

يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعاً ومستسلماً، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

ويوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي (Zimmerman, 1995).

ويضيف سينج (Singh, N. D.) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن الطالب القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه، فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

وقد وجد بنتريك وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) أن التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف الداخلي، الأمر الذي يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء.

ويؤكد بنتريك وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن المعلم الذي يدرك آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، يستطيع أن يحسّن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 1995) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم. أما بنتريك (Pintrich, 1999) فيعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. في حين يعرفه بمبنوتي (Bembenutty, 2006) بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

ويقدم زيمرمان (Zimmerman, 1986) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية Functional Relations بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، الأول ما وراء معرفي، وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتيا بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة. والثاني دافعي، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً. والثالث سلوكي، يختار المتعلم المنظم ذاتيا، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

أما بنتريك (Pintrich, 1989) فيقترح نموذجا ثلاثيا للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1- مكون توقعي Expectancy Component: ويشمل معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم، ويتضمن إجابات الطلبة على سؤال "هل استطيع القيام بهذه المهمة؟" وقد أشارت الدراسات أن الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء معرفية، يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.
2- مكون القيمة Value Component: ويشمل أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة واهتمامهم بها، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي التوجه الدافعي الذي يشتمل على أهداف الإتقان Goals of Mastery والتعلم، والتحدي، إضافة إلى اعتقاداتهم بأن المهمة ممتعة وهامة أكثر استخداماً للاستراتيجيات، وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.
3- مكون انفعالي Affective Component: ويشمل ردود أفعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة. وتتضمن الإجابة عن سؤال "ما شعوري تجاه هذه المهمة؟" ومن أبرزها قلق الاختبار. وقد أشار بنيامين ومكيشي ولين وهولينجر (Benjamin, McKeachie, Lin & Holinger, 1981) إلى أنه على الرغم من

أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يبذلون جهوداً، ويثابرون كغيرهم من الطلاب ذوي القلق المنخفض، إلا أنهم ظهروا متعلمين غير فعالين، وغير كفئين، ولا يستخدمون الاستراتيجيات الملائمة للتحصيل.

وقد حدد زيمرمان (Zimmerman, 1990) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي هي: الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية.

ويشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) بعد مراجعتهما للعديد من الدراسات إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي: أولها وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning): ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping Records and Monitoring): وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها التسميع والحفظ (Rehearsing and Memorizing): ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance): ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (أحمد، 2007).

ويؤكد بيسوت (Pesut, 1990) أن المتعلم يمكن أن يكون واعيا لوعيه، أو أن يدعو إلى استخدام التقنيات الإبداعية؛ من أجل توجيه تفكيره وسلوكه في محاولة منه لاستحداث مؤسسات إبداعية مفيدة في تطوير مخرجات التعليم التي نريدها، وأنه من خلال عملية التنظيم الذاتي التي تتضمن مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها، يكون قادرا على تطوير معارفه وخبراته ما وراء المعرفية. لهذا فمن الأفضل أن نضع الطلبة في موقع يجعلهم يقومون بأنفسهم بفهم سلوكهم وتنظيمه من أجل تحقيق هدف خلاق أو مخرج تعليمي واضح.

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدفاً هاماً من أهداف التعلم، فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم يجب أن تعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، حيث أشار بيجز (Biggs, 1985) إلى أن هذه المهارة تمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه. وقد أثبتت الدراسات أن التعلم المنظم ذاتياً، يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطا عضويا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985; Garcia, 1995; Blickle, 1996). كما أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي (Judd, 2005).

ويشير عدد من العلماء إلى أهمية السيطرة الذاتية الأكاديمية Academic Self Control وتأثيرها في مخرجات العملية التعليمية، وتحديداً التحصيل الأكاديمي، فإذا كان الطالب لا يتمتع بالوعي الأكاديمي الذاتي، فإن أداءه سيكون عشوائياً (Blickle, 1996). كما أشار ثايد (Thiede, 1999) إلى أن المراقبة الذاتية لدى الطلبة ارتبطت بالأداء على الاختبارات، وذلك من خلال العديد من التجارب التي أجريت في مواقف تعليمية.

وفي دراسة أجراها زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)، أظهرت نتائجها أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث فسر التعلم المنظم ذاتيا (0.84) من التباين في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية، و(0.81) من التحصيل في مادة الرياضيات، و(0.93) من التحصيل بشكل عام. كما أظهرت النتائج أن (13) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من أصل (14) استراتيجية، تميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

كما أجرى بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية Motivational Orientationوالتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي لدى (173) طالبا من طلاب الصف السابع في ثمان شعب للعلوم، وسبعة شعب للغة الإنجليزية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وقلق الاختبار قد عملت باعتبارها متنبئات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، في حين لم يكن للقيمة الداخلية أي تأثير مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرت حسن (1995) دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، وقد تكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة، موزعين بالتساوي على كلا الجنسين، من الصف الثاني الإعدادي في مدينة الزقازيق بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وأظهرت أيضاً أن الإناث كن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين.

كما قام إبراهيم (1996) بدراسة من أهدافها الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة المنوفية بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في المواد الثلاث (-0.4، 0.16، 0.14) على التوالي، كما أظهرت على مستوى الأبعاد أن قيم معاملات الارتباط بين مكون فعالية الذات وبين التحصيل في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية كان (0.19، 0.22) على التوالي، وكذلك أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا، وفي أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية: المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات.

وللكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم، وكل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، أجرى شنك وإرتمر (Schunk & Ertmer, 1999) دراسة على عينة تكونت من (44) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا وبين كل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدف عبد الحميد (1999) من خلال دراسته التعرف إلى تأثير مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، وقد تكونت عينة الدراسة من (435) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى.

وأجرى ردادي (2002) دراسة كان من أهدافها تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (239) طالبا وطالبة من الصف الثالث المتوسط، وطلبة الثالث الثانوي في مدرسة منارات المدينة المنورة، وقد بينت النتائج أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تفوقت الإناث على الذكور في مكون قلق الاختبار، كما تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية، وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفي دراسة أجراها سوي-كو (Sui-Chu, 2004) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (15) عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

كما أجرت نوتا وسوريسي وزيمرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004) دراسة أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية، تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الايطالية، والرياضيات، والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، وكذلك تتنبأ بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة، وبدرجات في الماجستير.

وأجرى جود دراسة (Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (61) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحث (13) طالباً من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و(15) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناء على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

وهدفت دراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبآت بالتحصيل الأكاديمي، تلاه مكون قيمة المهمة، في حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي.

وأجرى أندرتون (Anderton, 2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (28) معلما ومعلمة من معلمي قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وهدفت دراسة بمبنيوتي (Bembenutty, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس بوردي Purdie وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت من (147) طالبا وطالبة في الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة.

وأجرى كلاسن وكراوك وراجاني (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007) دراسة من جزأين، هدف الجزء الثاني منها إلى الكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك على عينة تكونت من (195) طالب بكالوريوس في كندا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين بلغت (0.25)، وكانت دالة إحصائيا.

وفي دراسة أجراها أحمد (2007) على عينة تكونت من (128) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0.67)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63)، ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44). كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها هودجز وستاكبول-هودجز وكوكس (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008) ، للكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (70) طالبا، وقد أظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرى بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008) دراسة تجريبية على (157) طالبا وطالبة من جامعة هاواي، منهم (79) طالبا وطالبة مجموعة تجريبية، و(78) طالبا وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم المنظم ذاتيا كان تحصليها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.

وفي دراسة أجراها هونج وبنج ورويل (Hong, Peng, & Rowell, 2009) للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة وقيمة الدافعية والجهد والإصرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستوى تحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة متروبوليتان Metroplitan في الصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في حين كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها أظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Ertmer, 1999; Sui-Chu, 2004; Nota et al., 2004; Judd, 2005; Anderton, 2006; Bembenutty, 2006; Klassen et al., 2007; Bail et al., 2008; Hong et al., 2009; حسن، 1995؛ أحمد، 2007)، في حين أظهرت دراسة إبراهيم (1996) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، أما دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) فقد كشفت بعض نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مكوني التعلم المنظم ذاتيا (الدافعية، والتذكر) وبين التحصيل الأكاديمي.

وكذلك أظهرت نتائج دراسة زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أظهرت قدرة التنظيم الذاتي، ومكوني الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وعدم قدرة القيمة الداخلية على التنبؤ بالتحصيل. وكذلك أشارت دراسة جود (Judd, 2005) إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) التي كشفت عن قدرة مكوني الكفاءة الذاتية، ومكون المهمة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لا يتنبأ مكون توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة هودجز وآخرون (Hodges et al., 2008) التي أظهرت عدم قدرة التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة ردادي (2002) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي حين أظهرت نتائج دراسات (حسن، 1995، إبراهيم، 1996، عبد الحميد، 1999) أن الإناث أكثر استخداما من الذكور للتعلم المنظم ذاتيا على المقياس ككل، نجد أن دراسة ردادي (2002) أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، أما الإناث فيتفوقن في مكون القلق، إلا أن نتائج دراسة عبد الحميد (1999) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية: التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، وهو ما أكدته نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

كذلك أظهرت نتائج دراسة دكوورث وسليجمان (Duckworth & Seligman, 2006) أن الإناث أكثر استخداما من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتية في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة والعلوم. وأشارت دراسة كيسيكي وآخرون (Kesici *et al.*, 2009) إلى أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المعرفية من الذكور في أبعاد التذكر والتحليل والتفسير، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التلخيص، والإعادة. كما بينت دراسة ديميريل وكوزكن (Demirel & Coskun, 2010) أن الإناث أكثر تعلماً موجهاً ذاتياً من الذكور. وكذلك دراسة أكار وأكتامس (Acar & Aktamis, 2010) التي أظهرت أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، واستراتيجيات الدافعية، وأن الذكور أقل وعيا باستخدام استراتيجيات الدافعية. كما أشارت نتائج دراسة فاراجولاهي ومونيكيا (Farajollahi & Moenikia, 2010) أن التعلم المنظم ذاتيا عند الإناث أكثر منه عند الذكور. وقد أكد بنتريك وزوشو (Pintrich & Zusho, 2007) أن هذا الموضوع لم يحسم بعد، وأنه ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات.

إن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياتها، وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وحول القدرة التنبؤية لهذه المكونات والاستراتيجيات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، واختلاف نتائجها تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ونقص الدراسات في البيئة الأردنية – حسب علم الباحث- يسوغ وجود مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساساً للباحثين ينطلقون من خلاله إلى إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقته بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية. كما يمكن أن تساعد التربويين في تسليط الضوء على أهمية العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المختلفة، والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس يلاحظ أيضا اختلاف النتائج في ضوء هذا المتغير، ففي حين أظهر بعضها تفوق الإناث على الذكور، نجد بعضها الآخر أظهر تفوق الذكور على الإناث، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا، مما يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة.

أما متغير المستوى الدراسي، فقد كانت الدراسات التي تناولت هذا المتغير محدودة عربياً وعالمياً كدراسات (عبد الحميد، 1999، ردادي، 2002، Hong et al., 2009) التي كشفت أنه كلما تقدم المستوى الدراسي للطلبة (الصف، أو السنة الدراسية في الجامعة) كان مستوى التعلم المنظم ذاتيا لديهم بمستوى أعلى، مما يجعل إمكانية اختباره في هذه الدراسة أمراً ضرورياً.

كما لا بد من الإشارة في أن هذه الدراسة تتشابه مع دراسة أحمد (2007) في بعض الجوانب، إلا أنها تختلف معها في بعضها الآخر، فقد بحثت الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، في حين كانت عينة الدراسة في دراسة أحمد (2007) من الطلاب الذكور، ومن مستوى السنة الثالثة فقط. كما أنها اهتمت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وهو ما لم يكن ضمن أهداف الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، ومما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستواه الدراسي، ومعرفة فيما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، إضافة إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة اليرموك على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لجنس الطالب ولمستواه الدراسي، وللتفاعل بينهما؟

3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التحصيل الأكاديمي، بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، والطلبة ذوي المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا؟

4: ما القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة: يبين الأدب التربوي أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته واستراتيجياته، وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة في فئات عمرية مختلفة، إلا أن هذه الدراسات تتباين في نتائجها من ثقافة إلى أخرى، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة، أو بمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية، وذلك من خلال التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته (وضع الهدف والتخطيط،

والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري جنس الطالب ومستواه الدراسي في هذه المكونات، إضافة إلى تزويدنا بمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وفيما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف تبعا لمستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة.

كذلك، فإن أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التربوية ككل، يمكن أن يستفيدوا من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية للطلبة من شأنها الارتقاء بمستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة إلى أن يكونوا موجهين داخلياً، ومشاركين نشطين في أثناء عملية تعلمهم داخل الغرفة الصفية وخارجها.

التعريفات الإجرائية

التعلم المنظم ذاتيا: هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

وضع الهدف والتخطيط: هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

التسميع والحفظ: يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

طلب المساعدة الاجتماعية: هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

التحصيل الدراسي: هو معدل الطالب التراكمي في جميع مساقاته الدراسية التي درسها في جامعة اليرموك، والمسجل في ملف الطالب في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

حدود الدراسة: هناك محددان يحولان دون تعميم نتائج الدراسة هما:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وبالتالي لا تعمم نتائجها على طلبة الدراسات العليا في الكلية، أو على باقي طلبة كليات الجامعة الأخرى.
- استخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، والمتضمن أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، اختيروا بطريقة متيسرة، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2008-2009، موزعين حسب متغيري الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس		المستوى الدراسي				
		سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	الكلي
ذكر	العدد	24	18	41	20	103
	النسبة	23.3%	17.5%	39.8%	19.4%	100.0%
أنثى	العدد	22	39	94	73	228
	النسبة	9.6%	17.1%	41.2%	32.0%	100.0%
الكلي	العدد	46	57	135	93	331
	النسبة	13.9%	17.2%	40.8%	28.1%	100.0%

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulation of Learning الذي أعده بوردي (Purdie)، وعدله أحمد (2007) للبيئة العربية. يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي: وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

صدق المقياس:

تحقق بوردي (Purdie) من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.477) من التباين.

وللبيئة العربية تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة. كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.389 – 0.782)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية، (انظر ملحق 1).

كم تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28 – 0.76)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.36 – 0.82)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثبات المقياس:

يشير أحمد (2007) إلى أن بوردي (Purdie) تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81)، وذلك كما يظهر من الجدول (2).

وتحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالباً من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78-0.84)، والجدول رقم (2) يظهر هذه القيم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64-0.78)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61-0.75)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (2) يبين جميع هذه القيم.

جدول (2): معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتي

البعد	ثبات الإعادة عند بوردي (purdie)	ثبات الإعادة عند احمد (2007)	ثبات الإعادة في الدراسة الحالية	ثبات الاتساق الداخلي في الدراسة الحالية
وضع الهدف والتخطيط	0.72	0.83	0.73	0.61
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.69	0.78	0.64	0.66
التسميع والحفظ	0.76	0.84	0.65	0.68
طلب المساعدة الاجتماعية	0.81	0.79	0.78	0.75

تصحيح المقياس:

يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل بعد تكون (35)، وأدنى درجة (7). ويتم الحكم على مستوى التعلم منظم ذاتيا على كل بعد من أبعاد المقياس عند الطالب حسب المعيار الآتي:

- الدرجات من (1-2.33) مستوى منخفض.
- الدرجات من (2.34- 3.67) مستوى متوسط.
- الدرجات من (3.68- 5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، قام الباحث بتوزيع المقياس على الطلبة المسجلين في بعض المساقات الإجبارية والاختيارية في كلية التربية في جامعة اليرموك لمرحلة البكالوريوس، وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس بـ (15) دقيقة، كما أكد الباحث على سرية البيانات التي سيحصل عليها من الطلبة، وأن استخدامها سيكون لأغراض علمية فقط، وتمت الإجابة على بعض استفسارات الطلبة البسيطة حول بعض الفقرات، وفي النهاية شكر الطلبة على تعاونهم.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي، نظرا لتحقيقه أهداف الدراسة، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

للإجابة عن السؤال الثاني تم التعامل مع متغير الجنس (ذكور، إناث)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) بوصفهما متغيرين مستقلين، والتعلم المنظم ذاتيا بوصفه متغيراً تابعاً. أما للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، فقد تم التعامل مع التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المختلفة (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ،، وطلب المساعدة الاجتماعية) بوصفه متغيراً مستقلاً، والتحصيل الأكاديمي بوصفه متغيراً تابعاً.

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، أما السؤال الرابع فقد استخدم تحليل الانحدار للوصول إلى نتائجه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسميع والحفظ	3.96	0.59
وضع الهدف والتخطيط	3.63	0.56
طلب المساعدة الاجتماعية	3.52	0.78
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.50	0.60

يتبين من الجدول (3) أن أعلى مستوى من التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك كان على بعد "التسميع والحفظ" بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.59)، وجاءت ضمن المستوى (مرتفع)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات التربوية، التي يعتمد بعضها على الحفظ، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكرار المادة وتسميعها عدة مرات لكي يتسنى لهم حفظها، مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي إيجاباً، كما لا ننسى أن غالبية الطلبة الذين يدرسون تخصصات تربوية غالباً ما يكون مسارهم الأكاديمي في الثانوية العامة هو الأدبي الذي يغلب على معظم مواده طابع الحفظ مقارنة مع المسار العلمي.

وفي المرتبة الثانية جاء بعد "وضع الهدف والتخطيط" بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.56)، وبتقدير متوسط، ثم بعد "طلب المساعدة الاجتماعية" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.78)، وبتقدير متوسط، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء وبتقدير متوسط أيضاً بعد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.60)، وقد يعود ذلك إلى خصائص الطالب الجامعي، وطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها، فالطالب الجامعي ما زال يعيش في مرحلة المراهقة، وهنا يكون معتدا برأيه، وساعيا إلى الاستقلال، فيكون طلبه للمساعدة من الآخرين محدوداً، إما لاعتقاده بأنه أكثر معرفة منهم، أو لثقته بقدراته وإمكاناته، وهذا يعني ضرورة توعية الطلبة بأهمية هذه المكونات، ومساعدتهم في تحديد أهدافهم، وطلب المساعدة من الوالدين، والراشدين، وذوي الخبرة، لتوجيه مسارات حياتهم الأكاديمية والعملية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع بعض نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل. أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة اليرموك على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لجنس الطالب ومستواه الدراسي، والتفاعل بينهما؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مكونات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
ذكر	أولى	3.62	0.64	3.46	0.54	3.77	0.72	3.55	0.88
	ثانية	3.87	0.41	3.44	0.60	4.22	0.60	3.37	0.80
	ثالثة	3.64	0.49	3.44	0.60	3.94	0.48	3.22	0.84
	رابعة	3.74	0.61	3.74	0.57	4.02	0.67	3.80	0.50
	الكلي	3.70	0.54	3.50	0.58	3.96	0.61	3.44	0.81

الجنس	المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
أنثى	أولى	3.73	0.54	3.53	0.69	4.24	0.69	3.53	0.82
	ثانية	3.37	0.47	3.18	0.59	3.82	0.54	3.19	0.81
	ثالثة	3.61	0.59	3.47	0.59	3.92	0.55	3.56	0.68
	رابعة	3.69	0.56	3.70	0.53	4.01	0.57	3.73	0.78
	الكلي	3.60	0.57	3.50	0.61	3.96	0.58	3.55	0.77
الكلي	أولى	3.67	0.59	3.49	0.61	3.99	0.74	3.54	0.85
	ثانية	3.52	0.51	3.26	0.60	3.95	0.58	3.25	0.80
	ثالثة	3.62	0.56	3.46	0.59	3.93	0.53	3.46	0.75
	رابعة	3.70	0.57	3.71	0.54	4.01	0.59	3.75	0.72
	الكلي	3.63	0.56	3.50	0.60	3.96	0.59	3.51	0.78

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل مجال من مجالات التعلم المنظم ذاتيا، وفق متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، تم حساب قيمة هوتلنج لمتغير الجنس، وهي غير دالة إحصائيا (ف = 0.025)، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير المستوى الدراسي، وهي دالة إحصائياً (ف = 2.451، α = 0.004). وللكشف عن دلالة هذه الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا على كل بعد، وقبل استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد، تم التحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين الدرجات على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا باستخدام اختبار بارتلت (Bartlett's test of Sphericity) (Snedecor & Cochran, 1989)، وبلغت قيمة (χ2) (66.95) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وهذا يؤكد وجود ترابط قوي بين أبعاد المقياس مما يبرر استخدام تحليل التباين المتعدد (2way MANOVA) ، والجدول (5) يوضح يبين نتائج هذه التحليلات.

جدول (5): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (2way MANOVA) لاستجابات عينة الدراسة على مكونات مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

مصادر التباين	المكونات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس هوتلنج= 0.025 مستوى الدلالة= 0.111	وضع الهدف والتخطيط	1.147	1	1.147	3.943	0.048
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.156	1	0.156	0.462	0.497
	التسميع والحفظ	0.013	1	0.013	0.039	0.844
	طلب المساعدة الاجتماعية	0.017	1	0.017	0.029	0.865
المستوى الدراسي ويلكس لامدا= 0.90 مستوى الدلالة= 0.001	وضع الهدف والتخطيط	0.402	3	0.134	0.437	0.727
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	5.142	3	1.714	5.064	0.002
	التسميع والحفظ	0.465	3	0.155	0.461	0.709
	طلب المساعدة الاجتماعية	8.172	3	2.724	4.687	0.003
الجنس * المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط	2.257	3	0.752	2.585	0.053
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.936	3	0.312	0.922	0.430
	التسميع والحفظ	3.256	3	1.085	1.969	0.119
	طلب المساعدة الاجتماعية	3.241	3	1.080	1.858	0.136
الخطأ	وضع الهدف والتخطيط	99.073	323	0.307		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	109.322	323	0.338		
	التسميع والحفظ	108.430	323	0.336		
	طلب المساعدة الاجتماعية	187.742	323	0.581		
الكلي	وضع الهدف والتخطيط	4467	331			
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	4174	331			
	التسميع والحفظ	5308	331			
	طلب المساعدة الاجتماعية	4290	331			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً (ف = 3.943، α = 0.048) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس على بعد (وضع الهدف والتخطيط)، ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.70)، في حين بلغ (3.60) لدرجات الإناث. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمعات العربية، ومنها المجتمع الأردني الذي يتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى، مما يؤثر في أدوار وأعمال كل منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة، ففي حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج الجامعة كالأعمال التطوعية، والمعسكرات الشبابية، الأمر الذي يدعوه للتخطيط لإنجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشعبها، نجد أن الطالبة قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة، فتقتصر أدوارها على الأمور المتعلقة بالمنزل، كذلك لا ننسى أن الطالب يضع أهدافا ويسعى إلى تحقيقها في هذا المجال، من خلال الدراسة الجامعية، والبحث عن وظيفة بعد التخرج لتحسين المستوى الاقتصادي، وتكوين أسرة أو بنائها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة ردادي (2002) التي بينت أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تتفوق الإناث على الذكور في مكون القلق. كما تتفق مع نتيجة دراسة عبد الحميد (1999) التي أفادت بأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، إلا أنها تعارضها من حيث عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم والبحث عن المساعدة.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات، منها دراسة حسن (1995) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم، والتحويل، والتسميع، والاستظهار، وطلب المساعدة من الآخرين. ومع نتائج دراسة إبراهيم (1996) التي أظهرت أن الإناث يتفوقن على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا، وفي أبعاد: المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات. إضافة إلى اختلافها مع نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong *et al.*, 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

ويتبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً (ف = 5.064، α=0.002) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير المستوى الدراسي على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (ف = 4.687، α = 0.003)، واستخدم اختبار شافييه للتعرف إلى مصادر هذه الفروق كما يظهر في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل اختبار شافييه على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومكون طلب المساعدة الاجتماعية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير المستوى الدراسي

مستويات متغير المستوى الدراسي		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة			
أولى	ثانية	0.23	0.233
أولى	ثالثة	0.03	0.992
أولى	رابعة	-0.22	0.190
ثانية	ثالثة	-0.20	0.166
ثانية	رابعة	-0.45	0.000
ثالثة	رابعة	-0.25	0.012
بعد طلب المساعدة الاجتماعية			
أولى	ثانية	0.29	0.262
أولى	ثالثة	0.08	0.941
أولى	رابعة	-0.20	0.503
ثانية	ثالثة	-0.21	0.340
ثانية	رابعة	-0.50	0.001
ثالثة	رابعة	-0.28	0.046

يتبين من الجدول (6) أن امتلاك طلبة السنة الرابعة للتعلم المنظم ذاتيا على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومكون طلب المساعدة الاجتماعية أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة السنتين الثانية والثالثة، في حين لم تكن هنالك فروق دالة إحصائيا على باقي مقارنات متغير المستوى الدراسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المستوى الدراسي تقدم به العمر، وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا، فيدرك بأن المعرفة تراكمية، الأمر الذي يحتم عليه الاحتفاظ بالمواد الدراسية، وسجلاته التعليمية لسنوات لاحقة، فقد تفيده فيما لو أكمل دراساته العليا، أو قد تفيده في حال حصل على وظيفة، كذلك فهو يسعى بشتى الوسائل لتحسين معدله التراكمي كونه اقترب من مرحلة التخرج، فيقوم بطلب المساعدة من زملائه الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منه، أو من ذوي الخبرة، أو المدرسين في الجامعة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) والتي أظهرت أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى. وعلى الرغم من اختلاف خصائص عينة الدراسة الحالية عن خصائص عينة دراسة ردادي (2002) ودراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) إلا أنه يمكن القول بأنها تتفق معهما من حيث أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي المتقدم هم الأكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث بينت نتيجة دراسة ردادي (2002) تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية. وكذلك نتيجة دراسة أجراها هونج وآخرون (Hong et al., 2009) فقد أظهرت أن التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، والطلبة ذوي المستوى المنخفض على مكونات التعلم المنظم ذاتيا؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدلات التراكمية (التحصيل الأكاديمي) لأعلى (25%) من الطلبة، وأدنى (25%) منهم على مكونات مقياس التعلم المنظم ذاتيا، واستخدم اختبار (ت) للفروق بين متوسطين لكل بعد على حدة، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء على الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس

الفئة / المتغير	فئة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا أعلى 25%			فئة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا أدنى 25%			قيمة ت	مستوى الدلالة
	عدد الأفراد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
وضع الهدف والتخطيط	79	76.67	5.1	80	71.92	4.62	6.531	0.001
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	79	73.25	5.9	79	73.03	4.65	0.275	0.784
التسميع والحفظ	79	75.28	7.49	79	69.15	8.62	5.061	0.001
طلب المساعدة الاجتماعية	79	73.73	6.33	79	72.59	5.28	1.321	0.191

يتبين من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً، وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكون وضع الهدف والتخطيط (ت = 6.531، α = 0.001)، ومكون التسميع والحفظ (ت = 5.061، α = 0.001) ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) للطلبة المنظمين ذاتياً في أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة، ويعزلون المشتتات، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي، أما زيمرمان (Zimmerman, 1986) فيرى بأنهم يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، كونهم مدفوعين داخلياً ومستقلين ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة.

كما يصفهم بنتريك (Pintrich, 1989) بأنهم أكثر ميلا للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يعتقدون بقدرتهم على أدائها. اما زيمرمان (Zimmerman, 1995) فيبين أن لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولديهم قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم، وهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا اكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم.

وفيما يتعلق ببعد التسميع والحفظ، فيشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أن المتعلم المنظم ذاتيا يمارس العديد من الاستراتيجيات التي تعمل على تقوية المشاركة المعرفية الفاعلة أثناء عملية التعلم، الأمر الذي يساعد في الحصول على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي، ومن هذه الاستراتيجيات التسميع، والتفسير والتنظيم. كما يؤكد زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة واقتدار، وبطرق مختلفة للوصول إلى أعلى المستويات التعليمية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة جود (Judd, 2005) التي أشارت إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة أحمد (2007) التي كشفت نتائجها أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت أن هناك فروقا في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

نتائج السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ للكشف عن القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، استخدم تحليل الانحدار، والجدول رقم (8) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (8): القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي

المتنبئات	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المفسر (R^2)	التغير في (R^2)	قيمة (t)	مستوى دلالة (t)
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.319	0.394	0.395	0.156	0.156	4.928	0.000
وضع الهدف والتخطيط	0.136	0.173	0.411	0.169	0.013	2.097	0.037

يتضح من الجدول رقم (8) أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبةٍ من التباين في مستوى التحصيل كانت: مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفسر ما نسبته (15.6) من التباين في مستوى التحصيل (ت = 4.928، α = 0.001)، وبقدرة تنبؤية بلغت (0.395)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من ضرورة قيام الطالب بتسجيل ملاحظاته عن تعلمه، ومراقبة ذاته في أثناء عملية التعلم لتدوين نقاط القوة لديه والعمل على تدعيمها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتلافيها، إضافة إلى قدرته على تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب وطبيعة المادة الدراسية، من حيث مستوى صعوبتها، ومحتواها، ونوعية الامتحانات المقدمة فيها، الأمر الذي ينعكس إيجابا على عملية التعلم ككل، وعلى التحصيل الأكاديمي بشكل خاص.

كما فسر مكون وضع الهدف والتخطيط، ما نسبته (1.3) من التباين في مستوى التحصيل (ت= 2.097، α=0.037)، وبقدرة تنبؤية بلغت (0.016) الأمر الذي يعني أن الطالب المسؤول عن تعلمه، والمعتمد على ذاته، يضع أهدافاً قصيرة المدى، وأخرى متوسطة المدى ترتبط بحصة دراسية، أو فصل دراسي، أو عبر السنوات الدراسية الأربعة، ويوجه أنشطته التعليمية، وجهوده لتحقيق تلك الأهداف، فيعدل من مساراته، لكي يكون نشطا، وفاعلا، ومنتجا، أثناء عملية التعلم، مما يؤثر إيجابا في تحصيله الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدة دراسات منها: دراسة زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) التي أشارت إلى تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة ردادي (2002) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط. ودراسة نوتا وآخرون (Nota et al., 2004) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الايطالية والرياضيات والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، ودراسة جود (Judd, 2005) التي أشارت إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. كما اتفقت مع نتائج دراسة أحمد (2007) التي أظهرت قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ومع نتائج دراسة بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) من حيث قدرة التنظيم الذاتي، ومكوني الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وعدم قدرة القيمة الداخلية على التنبؤ بالتحصيل. ومع دراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) التي كشفت عن قدرة مكوني الكفاءة الذاتية، ومكون المهمة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لا يتنبأ مكون توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي. إلا أنها تتعارض مع نتائج دراسة هودجز وآخرون (Hodges *et al*., 2008) التي كشفت عن عدم قدرة التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وفي النهاية يمكن إبراز النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

- امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بدرجات متفاوتة، فكانت لمكون التسميع والحفظ ضمن المستوى (مرتفع)، أما أبعاد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية فجاءت ضمن المستوى (متوسط).
- يتفوق الذكور على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وعدم وجود فروق بين الجنسين على مكونات التعلم المنظم ذاتيا الأخرى.
- تفوق طلبة السنة الرابعة وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة في مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.
- تنبؤ مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- ضرورة أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأولياء الأمور بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وانعكاسها على تحصيلهم الأكاديمي، وتحديدا مكونا الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط.
- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تنمية مكونات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، كونها جميعاً جاءت بمستوى متوسط، إذ إن تحسين مستواها لديهم سينعكس بالتالي على تحصيلهم الأكاديمي.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى، كالدافعية، وقلق الاختبار، وأساليب التعلم سواء لدى طلبة الجامعات، أو لدى طلبة المدارس، نظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة الأردنية.

المصادر والمراجع

إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، عدد 10، السنة الخامسة، 199-236.

أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، عدد 31، جزء 3، 69-135.

حسن، فاطمة حلمي. (1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 22، 159-191.

ردادي، زين بن حسن. (2002). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 41، 171-234.

عبد الحميد، عزت. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 33، 101-152.

Acar, E.; Aktamis. A. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5539–5543 Available online at: www.sciencedirect.com

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. *Journal of interactive online learning*, 5 (2), 156-177.

Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. *Journal of college reading and learning*, 39 (1), 54-73.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International Review*, 51, 269-290.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164- 180.

Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 221- 248.

Benjamin, M.; McKeachie, W.; Lin, Y.; & Holinger, D. (1981). Test anxiety: deficit in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.

Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study process. British *Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.

Corno, L.; & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.

Demirel, M.; & Coskun, Y. (2010). A study on the assessment of undergraduate students' learning Preference. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4429–4435. Available online at: www.sciencedirect.com

Duckworth, A. L.; & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 198–208.

Farajollahi, M.; & Moenikia, M. (2010). The compare of self regulated learning strategies between computer - based and print - based learning students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3687–3692 Available online at www.sciencedirect.com

Garcia, T. (1995). *The role of motivational strategies in self-regulated learning*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 92 p1.html.

Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (2), 139 – 153.

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences* 19, 269–276

Judd, J. (2005). *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

Kesici, S.; Sahin, I.; & Akturk. A. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529–534.

Klassen R.; Krawchuk, L.; & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 915-931.

McKeachie, W.; Pintrich, P.; & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20 (3), 153- 160.

Mousoulides, N.; & Philippou, G. (2005). Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. *Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328.

Nota, L.; Soresi, S.; & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215

Pesut, D. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process- a model for education, training and further research. *The Journal of Creative Behavior*, 24 (2), 105-110.

Singh, P. (N. D.). *An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System*. Retrieved December 8, 2009 from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

Snedecor, G. W.; & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods*, Eighth Edition, Iowa State University Press.

Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. *Education Journal*, 32 (2), 87-107.

Thiede, K. (1999). The importance of monitoring and self-regulated during multitrial learning. *Psychological Bull Rev*, 6 (4), 662-667.

Zimmerman, B. (1986). Becoming a self- regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

Zimmerman, B. (1990). self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25, 3- 17.

Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Zimmerman, B. J.; & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.

Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition. In C. Ames & M. Maehr (eds.). *Advances in enhancing environments* (pp 117-160). Greenwich, CT: JAI press.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R.; & Zusho, A. (2007). *Student motivation and self-regulated learning in the college classroom*. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective (pp. 731–810). Netherlands: Springer

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html.

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1994). *self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.

Schunk, D.; Ertmer, P. (1999). self-regulatory processes during computer skill acquisition: goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251-260.

ملحق (1)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
.2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
.3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى استطيع تذكرها.					
.4	إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني اطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
.5	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.					
.6	اكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.					
.7	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
.8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية.					
.9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
.10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
.11	اكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
.12	اطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
.13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
.14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
.15	أسمّع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
.16	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
.17	أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية.					
.18	اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.					
.19	اكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها.					
.20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني اطلب من المدرس أن يوضحها.					
.21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
.22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
.23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
.24	اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
.25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
.26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
.27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
.28	استعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					