استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام

إعداد

الباحثة/ سارة محمد عباس القبرصلي

إشراف

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية. جامعة دمياط

د.عصام الدسوقي الجبه

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية. جامعة دمياط

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة

المجلد الثالث- العدد الرابع

ابريل ٢٠١٧

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام

أ.م.د / سارة محمد عباس القبرصلي **

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلاب مراحل التعليم العام الثلاث (ابتدائى، إعدادى، ثانوى) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى وفق متغيرى المرحلة الدراسية، والبيئة الثقافية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأسفرت النتائج عن استخدام طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة، ووجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى كل مرحلة من المراحل الثلاث، ولم تختلف هذه العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف المرحلة الدراسية أو البيئة الثقافية (حضر/ ريف)، وعدم وجود فروق دالة بين طلاب الحضر وطلاب الريف في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الابتدائية، بينما وجدت فروق دالة بين طلاب الحضر وطلاب الريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الإعدادية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية مكافأة الذات، كما وجدت فروق دالة بين طلاب الحضر وطلاب الريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الثانوية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية طلب العون الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، التحصيل الدراسي، مراحل التعليم العام (المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية)، البيئة الثقافية (حضر/ ريف).

** باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة دمياط

Abstract

Self-Regulated Learning Strategies and Their Relationship With Academic Achievement Among General Education Students

The study aimed at identifying the degree of ownership of the three stages of general education (primary, preparatory and secondary) of self-regulated learning strategies, and determining the relationship between self- regulated learning strategies and academic achievement according to the variables of the school stage and the cultural environment. The sample consisted of (416), The scale of self- regulated learning strategies has been applied to them. The results showed that students at each stage of general education (primary, preparatory, secondary) used moderately self-regulated learning strategies, and a positive correlation between self-regulated learning strategies and academic achievement at each of the three stages, This relationship did not differ between self-regulated learning strategies and academic achievement depending on the stage of study or the cultural environment (rural / urban), And the absence of differences between urban students and rural students in all self- regulated learning strategies at the primary level, while found significant differences between urban students and rural students in most of self- regulated learning strategies at the preparatory level for the benefit of urban students except self-consequation strategy, and found significant differences between students urban and rural students in most of self- regulated learning strategies at the secondary level for the benefit of urban students except - Seeking Academic Help strategy.

Keywords: Self- Regulated Learning Strategies, Academic Achievement, General Education (Primary, Preparatory, Secondary), Cultural Environment (Urban / Rural).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام

أ.م.د / سارة محمد عباس القبرصلي **

مقدمة:

يعد التحصيل الدراسي من أهم النواتج الأساسية في العملية التعليمية، فهو محصلة التعليم ومؤشر للنجاح، كما أنه المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية، فكلمة تحصيل دراسي تعنى في مفهومها العام "مقدار المعلومات التي يحصل عليها الطالب خلال دراسته"، وتتداخل العوامل المختلفة مع التحصيل الدراسي، ومن تلك العوامل، عوامل متعلقة بالظروف البيئية التي تحيط بالمتعلم من أسرة ومدرسة ومعلم، وعوامل مرتبطة بالطالب نفسه وبقدراته وبدافعتيه، وبعضها مرتبط بالخبرة المكتسبة.

وتتنوع العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي منها الذكاء وأنماط التعلم وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم والدافعية، فتحديد مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التقدم فيه يعتمد بشكل أساسي على مدى امتلاك الطالب لتلك المتغيرات والمهارات، وكيفية تنميتها للتحقيق ارتفاع في معدلات التحصيل الدراسي له، مما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمة.

إن إعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عمليتي التعليم والتعلم يتطلب من علماء التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلم تساعد المـــتعلم

** باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة دمياط

على تكوين معنى لما يتعلمه، ولا ينتظر أن يقدم له المعلم الحلول الجاهزة للمشكلات العلمية التي تواجهه (يوسف العنزي، ٢٠٠٨، ص. ٣١).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا أحد لأساليب المستخدمة للتأكد من مدى إتقان الطلاب للمعلومات والمعارف المقررة عليهم، وذلك لأن آليات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المواد التي يتم تعلمها بشكل جيد والمواد التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، وبما يؤدى في النهاية إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم، وهو الهدف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه (عصام الطيب وراشد مرزوق ، ٢٠٠٧، ص. ١٤).

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلم الطلاب إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه وتأكيد النظر إلى هذه العمليات بطريقة متكاملة والاهتمام بالعملية والناتج في نفس الوقت، ولذا يعد التعلم المنظم ذاتيا بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ص. ٣).

مشكلة الدراسة:

تشير سهير جمعة (٢٠١١، ص. ٢٨) أن التعلم المنظم ذاتيا له دور بالغ الأهمية في توجيه الأنشطة المعرفية، كما أنه يساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، كما أكد زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al, 1992)، وزيمرمان وباندورا (Zimmerman & Bandura, 1994)، وشين (Shin, 1997)، وكوزنن (Kosinin, 2007) إلى أن الطلاب الذين يوظفون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بأنهم أكثر

تفوقا في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات.

ونتيجة اعتماد التحصيل الدراسي بشكل قوى على إمكانيات وقدرات الطالب ومستوى المهارات التي يستخدمها من أجل تحقيق أهدافه وانجازاته الأكاديمية، ركزت الدراسات على رصد العلاقة بين التحصيل الدراسي والمتغيرات الداخلية للمتعلم، ومن تلك المتغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتضاربت نتائج البحوث والدراسات فيما يخص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي؛ فقد توصلت بعض الدراسات، منها دراسة شن (Chen, 2002) ودراسة أسماء عبد الحميد (٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، بينما توصل البعض الأخر إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا مثل دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) ودراسة كمال عطية (٢٠٠٠)، ويفترض بينتريش (Pintrich, 2002, p. 408) أنه بالرغم من عدم وجود دليل إمبريقي خاص بالفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا للفروق العرقية، فمن المهم على أية حال أن نفحص بنيات المعرفة الأساسية آو النظريات الضمنية التي تمتلكها مجموعات ثقافية مختلفة وفي سياقات مختلفة.

وبناء على ما تقدم جاءت الدراسة لمحاولة تعرف طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين طلاب مدارس الحضر ومدارس الريف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى امتلاك طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

٢- ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)؟

٣- هل تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)؟

٤- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير البيئة الثقافية (الحضر والريف)؟

٥- هل تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف البيئة الثقافية (الحضر والريف)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على درجة امتلاك طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

٢- الكشف عن دلالة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

٣- الكشف عن دلالة اختلاف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

٤- الكشف عن دلالة اختلاف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

والتحصيل الدراسي وفقا لمتغير البيئة الثقافية (الحضر والريف) لدى طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها، حيث أنها:

١- تؤكد على أهمية التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته ومهاراته خاصة في إطار ثورة المعلوماتية التي نعيشها.

٢- تلبية حاجة المكتبة العربية لدراسات تتناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبر مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) كدراسات نمائية مستعرضة تكشف عن مدى تطور هذه الاستراتيجيات والحاجة لتوظيفها بمعرفة الطلاب في كل مرحلة.

٣- تحديد استراتيجيات التعلم الأكثر توظيفا من قبل الطلاب في كل مرحلة ومناقشة دلالة ذلك وفق خصائص كل مرحلة بما يمكن من بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلاب في استخدام الاستراتيجية الملائمة لكل مرحلة.

٤- المساهمة في تحديد طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي حيث تعارض النتائج بشأنها.

٥- تحديد استراتيجيات التعلم الأكثر توظيفا من قبل الطلاب في كل بيئة ثقافية (حضر/ ريف) ومناقشة دلالة ذلك وفق خصائص كل بيئة بما يمكن من بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلاب في استخدام الاستراتيجية الملائمة لكل منها، حيث أن البيئة الثقافية ذات دور مؤثر على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد المصطلحات والمفاهيم الاساسية للدراسة فيما يلى:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning Strategies

يعرف الباحثون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ظل أهداف هذه الدراسة والتعريفات بأنها تجمعات الإجراءات المنهجية المنظمة المعبرة عن العمليات التي يوظفها المتعلم لتحقيق أهدافه التعليمية مع إيجاد الدوافع المناسبة لتحقيق الإنجاز المطلوب من خلال ضبط وتوجيه قدراته لتتناسب مع متطلباته الأكاديمية. وتقاس إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاستجابة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتتمثل هذه التجمعات من الإجراءات المنهجية المنظمة في التعبير عن واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات التالية:

١- التسميع Rehearsal
٢- التنظيم Organization
٣- الاحتفاظ بالسجلات Reviewing Records
٤- التخطيط وضع الأهداف Goal Setting & Planning
٥- البحث عن المعلومات Information Seeking
٦- التقويم الذاتي Self-Evaluation
٧- طلب العون أو المساعدة الأكاديمية Seeking Academic Help
٨- إدارة الوقت Time Management
٩- تعلم الأقران Peers Learning
١٠- الضبط البيئي الدافعي Motivational Environmental Structuring
١١- مكافأة الذات Self Consequation
١٢- تنشيط الاهتمام Interest Enhancement

التحصيل الدراسي Academic Achievement

يعرف الباحثون التحصيل الدراسي بأنه: حصيلة المعارف والمفاهيم والمهارات التي يكتسبها المتعلم في موضوعات تعليمية سبق دراستها وفق منهج تعليمي منظم، تخضع للقياس عن طريق الاختبارات أو من قبل المعلمين ويقاس بالدرجة الكلية للمجموع الذى يحصل عليه الطالب في الاختبارات النهائية للمواد الدراسية".

الإطار النظري:

يستعرض الباحثون في الجزء التالي إطارا مفاهيميا يصف مصطلحات الدراسة ومتغيراتها، وبعض الدراسات السابقة، بما يمكن من تفسير ومناقشة النتائج التي سيتم التوصل إليها.

أولا: مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

هناك العديد من الاتجاهات النظرية التي حاولت دراسة التعلم المنظم ذاتيا وتفسيره، تمثلت في الاتجاه السلوكي الذي ركز على دور التعزيز الخارجي، في حين ركز الاتجاه المعرفي الاجتماعي على الصورة التي يرسمها الأفراد لأنفسهم بوصفهم متعلمين، كما ركز اتجاه معالجة المعلومات على الطريقة التي تنظم بها عمليات التخطيط، واختيار الاستراتيجية المناسبة، أما الاتجاه البنائي المستند إلى أعمال نظرية بياجيه Piaget، فيرى أن الصراع المعرفي هو أحد الآليات الأساسية المسئولة عن تطور مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وأخيرا، يتناول منحنى فيجوتيسكى تفسيرا يربط تطور الجانب المعرفي والتعلم المنظم ذاتيا بأنه نتيجة للتفاعلات الاجتماعية مع الأقران والراشدين الأكثر خبرة، ويركز على أهمية الدافعية في تلك التفاعلات.

وترى آمال دسوقي (٢٠١٠) إنه على الرغم من أن كل نظرية تركز على أوجه مختلفة للتعلم المنظم ذاتيا، نجد أن المنظور الإجرائي يؤكد على المعايير التي يقارن الطلاب في ضوئها نتائجهم؛ حيث يركز المنظور الاجتماعي المعرفي على أهمية التماس العون من الآخرين، بينما يركز البنائيون على الاستجابة العاطفية للطلاب نحو البيئة – فإن كل منهم يشكل صورة عن الطلاب المنظمين ذاتيا الذين يراقبون تعلمهم.

يميز عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم والتعلم المنظم ذاتيا، 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.

بينما يتمايز مفهوم التعلم المنظم ذاتيا عن غيره من المفاهيم التربوية الأخرى، وذلك لأنه يركز على الطريقة أو الكيفية التي يستطيع الطالب من خلالها أن ينشط ذاتيا، كما أن هذا النوع من التعلم يشجع الطلاب للحصول على المسئولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام الحسيني، ٢٠٠٦، ص ٤٠٢).

أهمية التعلم المنظم ذاتيا

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في نوع الطلاب الذين يسعى إلي تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي وينظر إلي المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، كما أن التعلم

المنظم ذاتيا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة وثقة في نفسه بأنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه (مصطفي كامل، ٢٠٠٣، ص. ٢٦٧).

ويمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا يجعل التلاميذ يتسمون بالأداء الأكاديمي المرتفع في مجال التحصيل الدراسي واكتساب المهارات، ويستثمرون التغذية الراجعة في تعديل مسار تعلمهم، وبالتالي يتسمون بالمرونة حيث يقومون بتعديل سلوكهم تبعا لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي، ويساعد على توظيف العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتوظيف المصادر بما يسهم في تحقيق الأهداف تحقيقا دقيقا (سناء حسن ،٢٠١٢، ص. ١٢١).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يعرف زيمرمان (Zimmerman, 1989, 1990, 1997) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها ما يقوم به الطالب من أفعال وعمليات تؤثر في اكتسابه للمعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفاعلية والأهداف والادراكات الأدائية، وأهم الطرق المستخدمة في ذلك تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية، البحث عن المعلومات، التسميع، واستخدام معينات الذاكرة .

ويعرف بينتريش (Pintrich, 1999; 2000) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم أنفسهم، مستخدمين في ذلك الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، بالإضافة لإدارتهم لتلك الاستراتيجيات من أجل التحكم في عملية التعلم.

ويذكر أنور عبد الغفار (٢٠٠٣) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي أنشطة يقوم بها المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية، وكفاءة فاعلة لتنمية استعداداته وقدراته مستجيبا" لميوله واهتماماته، واستخدام مهاراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه، وتحمل مسئولية قراراته، وتعرف المصادر الموثقة والسريعة للمعلومات، وكيفية انتقائها وتقييمها، وترجمة حاجات التعلم إلى أهداف يلتزم بها من خلال خطط ونشاطات لتحسين الأداء الحالي والإبقاء على الحافز الذاتي واستمراره.

وبالرغم من تعدد نماذج التعلم المنظم ذاتيا، إلا أن النماذج الأولى المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ركزت فقط على الجانب المعرفي؛ حيث تم تسليط الضوء على استخدام كل من الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، مثل النموذج الثلاثي لزيمرمان وزملاءه (١٩٨٦، ١٩٨٩)، ونموذج بينتريش وزملاءه (Pintrich, 1990, 1991, 1994)، والنموذج الثلاثي الطبقات لبوكارتس واخرون (Boekaerts, et al.,2003)، الى ان توصل بينتريش (Pintrich, 2000a, pp. 453- 472) في نموذجه العام إلى إطارا عام لعمليات التعلم المنظم ذاتيا يشتمل لأول مرة على استراتيجيات دافعية تتوازى أهميتها مع الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة المصادر. ويوضح جدول (١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مصنفة تبعا للنماذج والمرحلة العمرية والدراسات التي تناولتها.

جدول (١)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مصنفة تبعا للنماذج والمرحلة العمرية والدراسات التي تناولتها

م	الأبعاد	الاستراتيجيات	النموذج	المرحلة العمرية				الأدبيات والدراسات
				ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي	
١	معرفي	التسميع	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، مسعد أبو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، عادل العدل، ٢٠٠٢، جمال الهواري ومنال خولي ٢٠٠٦، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، عبد الناصر الجراح ٢٠١٠، أسماء عبد الحميد ٢٠١١، حنان الملاحة وسعده ابو قشه ٢٠١٢
			النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الإطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					
٢		التفصيل /التوسيع	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الإطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، مسعد ابو العلا ٢٠٠٣
٣		التنظيم /التحويل	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، مسعد ابو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، جمال الهوارى ومنال خولي ٢٠٠٦ ، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، وصال العمري ٢٠١٣
			النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الإطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					

م	الأبعاد	الاستراتيجية	النموذج	المرحلة العمرية				الأدبيات والدراسات
				ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعي	
٤	الأبعاد ما وراء المعرفية	الاحتفاظ بالسجلات	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، علاء الدين متولي وعماد حسن ٢٠٠٤، عبد الناصر الجراح ٢٠١٠
٥		مراجعة السجلات	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					فاطمة فرير ١٩٩٥، عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧
٦		التذكر	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					Lindner et. al 2007، سهير جمعه ٢٠١١
٧		التفكير الناقد	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الاطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧
٨		التخطيط وضع الأهداف	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989 النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الإطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					عصام الطيب و راشد مرزوق ٢٠٠٧، مسعد ابو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، جمال الهوارى ومنال خولي ٢٠٠٦، علاء الدين متولى وعماد حسن ٢٠٠٤، عبد الناصر الجراح ٢٠١٠، أسماء عبد الحميد ٢٠١١

م	الأبعاد	الاستراتيجية	النموذج	المرحلة العمرية				الأدبيات والدراسات
				ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعي	
٩	الأبعاد	المراقبة الذاتية	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الإطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994 , 2000					مسعد ابو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، Lindner et. al 2007 أسماء عبد الحميد ٢٠١١
١٠		حوار الذات عن الإتقان	النموذج الثلاثي الطبقات Boekaerts et al. 1999; 2003					ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، أسماء عبد الحميد ٢٠١١
١١		حوار الذات عن الأداء	النموذج الثلاثي الطبقات Boekaerts et al. 1999; 2003					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، جمال الهوارى ومنال خولي ٢٠٠٦، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠
١٢		البحث عن المعلومات	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman, 1989					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، فاطمة فرير ١٩٩٥، Lindner et. al 2007، وصال العمري ٢٠١٣
١٣		التقويم الذاتي	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman, 1989					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، جمال الهوارى ومنال الخولي ٢٠٠٦، علاء الدين متولى وعماد حسن ٢٠٠٤، سهير جمعه ٢٠١١، Lindner et. al 2007، أسماء عبد الحميد، ٢٠١١
١٤	دافعية	الضبط البيئي الدافعي	النموذج الثلاثي الطبقات Boekaerts et al. 1999; 2003					ربيع رشوان ٢٠٠٥

م	الأبعاد	الاستراتيجيات	النموذج	المرحلة العمرية				الأدبيات والدراسات
				ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعي	
١٥	الأبعاد	مكافأة الذات	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، علاء الدين متولى وعماد حسن ٢٠٠٤، Lindner et. al 2007
١٦		تنشيط الاهتمام	النموذج الثلاثي الطبقات Boekaerts et al. 1999;2003					ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان٢٠١٠، أسماء عبد الحميد، ٢٠١١
١٧	إدارة المصادر	الضبط البيئي	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989					عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، علاء الدين متولي وعماد حسن ٢٠٠٤، فاطمة فرير ١٩٩٥، أسماء عبد الحميد ٢٠١١، وصال العمري ٢٠١٣
١٨		طلب العون أو المساعدة الأكاديمية	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Zimmerman & Martinez Pons, 1986;1988;Zimmerman,1989 النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الاطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، مسعد ابو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، جمال الهوارى ومنال خولي ٢٠٠٦ ، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠، علاء الدين متولي وعماد حسن ٢٠٠٤، عبد الناصر الجراح ٢٠١٠ أسماء عبد الحميد ٢٠١١
١٩		تعلم الأقران	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الاطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994, 2000					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، مسعد أبو العلا ٢٠٠٣، ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠

م	الأبعاد	الاستراتيجية	النموذج	المرحلة العمرية				الأدبيات والدراسات
				ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعي	
٢٠		إدارة الوقت	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الاطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994 , 2000					عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧، عصام الطيب وراشد مرزوق ٢٠٠٧، ربيع رشوان ٢٠٠٥، إبراهيم الحسينان ٢٠١٠ أسماء عبد الحميد ٢٠١١
٢١		تنظيم الجهد	النموذج المعرفي الاجتماعي، النموذج الاطار العام Pintrich et al.,1990,1991,1994 , 2000					مسعد أبو العلا ٢٠٠٣،عبد الرءوف السواح ٢٠٠٧

يتضح من جدول (١) ان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغت (٢١) استراتيجية، تم انتقاء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر تناولاً في الدراسات السابقة مع مراعاة الفئة العمرية للعينة المدروسة، بحيث تم رصد كل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي توصلت اليها الدراسات الحديثة، وتحديد أي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المحددة لكل مرحلة عمرية من أجل تحقيق أهدف الدراسة الحالية، ويبلور الباحثون تصورهم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأبعاد الأربعة التالية: الاستراتيجيات المعرفية وتشمل: (التسميع، التنظيم، الاحتفاظ بالسجلات)، الاستراتيجيات ما وراء معرفية وتشمل: (التخطيط ووضع الأهداف، البحث عن المعلومات، التقويم الذاتي)، استراتيجيات إدارة المصادر وتشمل (طلب العون أو المساعدة الأكاديمية، إدارة الوقت، تعلم الأقران)، الاستراتيجيات الدافعية وتشمل (الضبط البيئي الدافعي، مكافأة الذات، تنشيط الاهتمام)، ويوضح جدول (٢) التعريفات الاجرائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تبناها الباحثون.

جدول (٢)

التعريفات الإجرائية لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والاستراتيجيات التي تنتمي لكل بعد منها

م	الأبعاد	الاستراتيجية	التعريف الإجرائي
١	المعرفية	• التسميع Rehearsal	قيام المتعلم بحفظ وفهم المواد التعليمية وتسميعها للتأكد من حفظها وفهمها الصحيح.
		• التنظيم Organization	قيام المتعلم بإعادة ترتيب العمليات بشكل يساعده على تحسين تعلمه.
		• الاحتفاظ بالسجلات Reviewing Records	قيام المتعلم بتسجيل الأحداث والنتائج .
٢	ما وراء المعرفية	• التخطيط وضع الأهداف Goal Setting & Planning	قيام المتعلم بوضع الأهداف التعليمية مع تتابعها الزمني.
		• البحث عن المعلومات Information Seeking	قيام المتعلم بالحصول على المصادر والمعلومات المرتبطة بتحقيق الأهداف.
		• التقويم الذاتي Self Evaluation	قيام المتعلم باتخاذ اجراءات لتقويم أدائه بنفسه.
٣	إدارة المصادر	• طلب العون أو المساعدة الأكاديمية Seeking Academic Help	قيام المتعلم بانتقاء الوقت والأفراد المناسبين لالتماس العون منهم.
		• إدارة الوقت Time Management	قيام المتعلم بالاستثمار الأمثل للوقت عن طريق التخطيط الزمني للأهداف ومرونتها مع طبيعة البيئة المحيطة.
		• تعلم الأقران Peers Learning	قيام المتعلم بالتواصل مع رفاقه لفهم مهام وتفاصيل التعلم واستبصار جوانب أخرى من مضمون التعلم.
٤	الدافعية	• الضبط البيئي الدافعي Motivational Environmental Structuring	قيام المتعلم بتهيئة بيئة تعلمه ودراسته بدافع تيسير عملية التعلم وانجاز مهامه.
		• مكافأة الذات Self Consequation	قيام المتعلم بمكافأة أو معاقبة نفسه عند تحقيق مخططاته التعليمية المنشودة.
		• تنشيط الاهتمام Interest Enhancement	قيام المتعلم بتحفيز دافعيته واهتمامه تجاه التعلم عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة والوسائط المتعددة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

كشفت العديد من الدراسات الحديثة في موضوع التعلم المنظم ذاتيا علاقته الارتباطية الوثيقة بالتحصيل الدراسي، فنجد أن الدراسات ركزت على المتعلم كأهم عامل من عوامل العملية التعليمية، فمن خلال المتعلم يمكن تحديد طرق التدريس وأساليب التعلم المناسبة له وغيرها، والتي تعتمد بشكل كبير على المتعلم نفسه وقدراته ودافعتيه، ومن ثم يتم اعتبار التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات نجاح العملية التعليمية أو فشلها، فهو الوسيلة الوحيدة التي تكشف مدى استيعاب المتعلم للمادة المتعلمة وبالتالي فهو الهدف أو الغاية.

وبالرغم من ارتباط مستوى التحصيل الدراسي بالتعلم المنظم ذاتيا، إلا انه هناك تباينات جوهرية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أصحاب المستويات التحصيلية المرتفعة، بما يُمكن هؤلاء الأفراد من تيسير عملية تعلمهم ذاتيا، وكذلك يُمكنهم من المحافظة على مستوياتهم المتميزة في الأداء، بينما الآخرون من العاديين تحصيلياً من الممكن أن يهددوا بخطر الفشل الأكاديمي، وتدنى مستويات تحصيلهم الدراسي بسهولة في حالة مواجهتهم للصعوبات (Ablard & Lipschultz, 1998).

طبقا لما سبق يعد التحصيل الدراسي متغيرا تابعا يتم رصده في العديد من الدراسات التي تتناول العملية التعليمية، ومن هنا تناولت العديد من الدراسات التحصيل الدراسي وعلاقاته المتعددة بالعديد من المتغيرات التربوية والتعليمية، ويعد مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات الحديثة نسبيا التي تم تناولها ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي كهدف من أهداف العملية التعليمية؛ حيث توجد عدة أدلة جوهرية تؤكد على أن التحصيل الدراسي وجودة النتائج يعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات

المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي بحيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من هذه العوامل المعرفية والدافعية.

من الدراسات التي وثقت ارتباطا موجبا بين التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، دراسة فاطمة فرير (١٩٩٥)، ودراسة عبد الرءوف السواح (٢٠٠٧)، والتي أكدت على ارتباط التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي؛ حيث أن المشاركة الفعالة لأصحاب التعلم المنظم ذاتيا تثمر عن زيادة في التحصيل الأكاديمي لديهم، بينما توصلت دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)، ودراسة كمال عطية (٢٠٠٠)، إلى عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي.

ثانيا: التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي معيارا أساسيا لمعظم القرارات التربوية المنهجية والتعليمية والإدارية، فهو معيار أساسي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعيهم على أنواع التعليم المختلفة، علاوة على ذلك يعد التحصيل في إطاره الواسع (يشمل اكتساب بني المعرفة وعمليات الفكر وأساليب التفكير واتخاذ القرار) من العوامل بالغه الأثر في تكوين شخصية الفرد.

ويشير فؤاد أبو حطب (١٩٩٠) للتحصيل الدراسي على أنه "لغة الإنجاز والإحراز وهو بهذا المعني أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للمتعلم، وتحديد هذه المرغوبية يرتبط في جوهره بالأهداف التعليمية، أما الحكم على مدى الإنجاز أو الإحراز فيعتمد في جوهره على التقويم التربوي" (عبد الناصر عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص. ١٦٠).

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه "الإنجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدراً بالدرجات طبقا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب

الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر (فاطمة فرير،١٩٩٥، ص. ١٧٧).

ويرى جلين (Glenn, 2012) أن مفهوم التحصيل الدراسي يتضمن عدد من الدلالات التربوية والنفسية التي توضح معنى التحصيل الدراسي فهو:

- معيار أساسي للحكم على قدرات الطلبة وإمكاناتهم الدراسية في منهاج دراسي محدد.
- مؤشر هام لتحديد مستوى المعززات والمزايا والأدوار الاجتماعية التي يستحقها الطلبة.
- مصدر رئيسي للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية.
- يحدد مقدار المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطلبة للتغلب على معوقات تحصيلهم.

ويحدد احمد السويطي (١٩٨٤) العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في مجموعة من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والشخصية:

١- المتغيرات البيئية الاجتماعية: وتشمل هذه المتغيرات متغيرات البيئة البيتية، ومتغيرات المجتمع المحلى.

٢- متغيرات الطبقة الاجتماعية: تشير كثير من الدراسات الى أن الطبقة الاجتماعية التي يأتي منها الطالب ترتبط بتحصيله منذ سنين الدراسة الابتدائية.

٣- المتغيرات التربوية والشخصية: تشمل هذه المتغيرات الجو المدرسي وعوامل شخصية تتعلق بالمتعلم.

الدراسات السابقة:

تم تحديد الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة في محورين أساسين. وهما:

أولا: دراسات استهدفت الكشف عن دلالة العلاقة بين التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

في إطار هذه الدراسات هدفت دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman & Martinez- pons, 1986) إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعدادهما. وأسفرت النتائج إلى أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ينبئ بالتحصيل الدراسي للطلبة، حيث فسر التعلم المنظم ذاتيا (٨٤%) من التباين في التحصيل في ماده اللغة الانجليزية، و(٨١%) من التحصيل في مادة الرياضيات و(٩٣%) من التحصيل بشكل عام، كما أظهرت النتائج أن ١٣ استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أصل ١٤ استراتيجية تميز بين الطلبة ذوى التحصيل المرتفع والطلبة ذوى التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة بينتريش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990)إلى الكشف عن العلاقة بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي لدى (١٧٣) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية، استخدم استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم من إعدادهما، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا، 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.

واستهدفت دراسة كمال عطية (٢٠٠٠) الكشف عن علاقة كل أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبة من طالبات كلية التربية طبق عليهن استبيان استراتيجيات التعلم لزيمرمان (Zimmerman, 1988)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل سواء في مقرر التقويم التربوي أو في المعدلات التراكمية باستثناء دلالة العلاقة بين بعد التطبيق العملي بالتحصيل في مقرر التقويم التربوي، وعدم دلالة العلاقة بين بقية أبعاد دافعية التعلم والتحصيل.

كما هدفت دراسة عماد حسن (٢٠٠٣) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد بلغت عينة الدراسة (٢٦٠) طالبا وطالبة، بالصف الأول والثاني الثانوي، تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداده، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المرتفعين، وتخلص هذه الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي كما أن استراتيجية التنظيم تعد أفضل هذه الاستراتيجيات.

وتوصلت دراسة نوتا وسوريسى وزيمرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004) الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية تتنبأ بدرجات الطلبة في مادة اللغة الايطالية والرياضيات والمواد التقنية في المدرسة

الثانوية، وتتنبأ كذلك بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة، وبدرجاتهم في درجة الماجستير.

وهدفت دراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت تلك المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. وتكونت العينة من (٣٣١) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا والطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا لصالح المرتفعين، كما أكدت قدرة مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

هدفت دراسة ساجدة طريف (٢٠١٣) إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته، بواقع (٤٢١ ذكور، ٤٢٩ إناث)، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي طوره القيسي (٢٠٠٤)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية لدى طلاب جامعة مؤته جاء متوسطا، ووجود علاقة ايجابية دالة بين متغيري التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية من ناحية ومتغير التحصيل الدراسي من ناحية أخرى، والى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال متغيري التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية.

هدفت دراسة أحمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة

من (٣٨١) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس بوردي تعريب احمد (٢٠٠٧)، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في بعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تفوقت الطالبات في بعد طلب المساعدة الاجتماعية، ووجود علاقة موجبة دالة بين جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وجميع أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلبة، وتبين أن كلا من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتيا فسرا معا ما نسبته (١٩%) من التباين في المعدل التراكمي للطالب.

تعقيب على دراسات المحور الاول:

من حيث الأهداف: اجتمعت العديد من الدراسات في هدف تحديد طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، مثل دراسة زيمرمان ومارتينيز- بونز (Zimmerman & Martinez- pons, 1986)، ودراسة كمال عطية (٢٠٠٠)، ودراسة ساجدة طريف (٢٠١٣)، بينما استهدفت بعض الدراسات الاخرى التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل دراسة عماد حسن (٢٠٠٣)، ودراسة احمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥).

من حيث العينة: تناولت الدراسات عينات مختلفة من حيث الصف الدراسي؛ حيث تناولت دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman & Martinez- pons, 1986)، ودراسة بينتريش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990)، المرحلة الإعدادية، وتناولت دراسة عماد حسن (٢٠٠٣) المرحلة الثانوية، بينما تناولت دراسة ساجدة طريف (٢٠١٣) ودراسة أحمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥) المرحلة الجامعية.

من حيث الأدوات: استخدمت دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman & Martinez- pons, 1986)، ودراسة كمال عطية

(٢٠٠٠)، استبيان استراتيجيات التعلم لزيمرمان(Zimmerman, 1988) أما دراسة بينتريش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990) ودراسة عماد حسن (٢٠٠٣)، فقد أعدا مقاييس تتناسب مع أهداف دراستهما، أما دراسة ساجدة طريف (٢٠١٣) استعانت بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي طوره القيسي (٢٠٠٤)، ودراسة أحمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥) استعان بمقياس بوردي (Purdie, 2003) تعريب احمد (٢٠٠٧)،

من حيث النتائج: تباينت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، حيت اتفقت دراسة بينتريش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990)، ودراسة ساجدة طريف (٢٠١٣)، ودراسة احمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا، بينما أظهرت نتائج دراسة كمال عطية (٢٠٠٠) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا، كما توصلت نتائج دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman & Martinez-pons, 1986) ودراسة نوتا وسوريسى وزيمرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004)، ودراسة أحمد الشريم وزياد اللالا (٢٠١٥) إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ثانيا: دراسات استهدفت الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للبيئة الثقافية.

قامت بوردي (Purdie, 1994) بدراسة بعنوان "ما هي أفكار الطلاب حول المتعلم؟ وكيف يفعلون ذلك؟ مقارنة عبر الثقافة"، حيث هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين الطلاب اليابانيين والأستراليين في تصورات التعلم واستخدام

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت الدراسة من (٢٤٨) طالبا من أستراليا و(٢١٥) طالبا من اليابان، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٣) عاما، طبق عليهم استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أعدادها، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب الأستراليين عن اليابانيين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أشارت دراسة تشاى وويلكر وسميث (Chye, Walker & Smith, 1997) إلى معرفة دور الثقافة وفاعلية الذات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤٥١) طالباً جامعياً، طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات الدافعية نحو التعلم لبينتريش واخرون (Pintrich, et al., 1996)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب الأستراليين والسنغافوريين الدارسين في سنغافورة والسنغافوريين الدارسين في أستراليا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لصالح الطلاب السنغافوريين الدارسين في سنغافورة، مما يشير إلى أن العوامل الثقافية والبيئية التربوية لها تأثير كبير في سلوك استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة بلت (Pelt, 2003) إلى الكشف عن دلالة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة عبر منظور ثقافي، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، ولم يتضح وجود فروق دالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلاب الأمريكيين من أصل إفريقي والأمريكيين من أصل أوربي.

وفي دراسة أجراها سوى-كو (Sui-Chu, 2004) استهدفت بيان العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة بلغ عمرهم ١٥ عاما من هونج كونج، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، بالإضافه الى أن طلبة هونج كونج أقل استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من باقي طلبة الدول الأخرى.

كما استهدفت دراسة جيهان خليفة (٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي المميزة بين الطلاب المصريين الذين يدرسون في الجامعة الأمريكية والطلبة المصريين الذين يدرسون في جامعة القاهرة، ومعرفة الفروق الناتجة عن النوع والثقافة، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين الطلاب الدارسين بجامعة القاهرة والطلاب الدارسين بالجامعة الأمريكية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وركزت دراسة منى بدوى (٢٠٠٧) على دور البيئة التربوية والثقافة الفرعية على سلوك استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من الطلاب المصريون الدارسون في الجامعة الأمريكية واقرأنهم الدارسين في جامعة القاهرة، وبلغت العينة (٣٦٠) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أعدادها، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة.

وتناولت دراسة وليد السيد (٢٠٠٩) الكشف عن دلالة الفروق بين طلاب الحضر والريف للمرحلة الثانوية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، استخدم مقياس من اعداده، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلاب الريف وطلاب الحضر في محافظة الزقازيق.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

من حيث الأهداف: اجتمعت العديد من الدراسات في الكشف عن دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للبيئة الثقافية مثل دراسة بوردي (Purdie, 1994) ودراسة تشاى وويلكر وسميث (Chye, Walker & Smith, 1997)، ودراسة سوي-كو (Sui-Chu, 2004) ، ودراسة جيهان خليفة (٢٠٠٦)، ودراسة وليد السيد (٢٠٠٩).

من حيث العينة: اختلفت عينات دراسات المحور الثاني باختلاف الطبيعة الثقافية للعينات المدروسة؛ حيث شملت عينات من جنسيات وثقافات مختلفة مثل دراسة بوردي (Purdie, 1994) والتي تناولت طلاب يابانيين وأستراليين، كما تناولت دراسة تشاى وويلكر وسميث (Chye, Walker & Smith, 1997) طلاب أستراليين وسنغافوريين، كما اختلفت طبيعة العينات وفقا للشرائح التعليمية المجتمعية مثل دراسة جيهان خليفة (٢٠٠٦) الى تناولت طلاب مصريين دارسين في الجامعة الأمريكية وطلبة مصريين دارسين في جامعة القاهرة، ودراسة منى بدوى (٢٠٠٧) التي تناولت أيضا طلاب مصريون دارسين في الجامعة الأمريكية وأقرانهم الدارسين في جامعة القاهرة، ودراسة وليد السيد (٢٠٠٩) التي تناولت طلاب من الحضر والريف للمرحلة الثانوية. ويلاحظ من تلك الدراسات ان معظمها تناول المرحلتين الثانوية والجامعية، بينما لم تتناول أي دراسة عينات من مراحل تعليمية مختلفة كما هو حال الدراسة الحالية.

من حيث الأدوات: استعانت دراسة بوردي (Purdie, 1994)، ودراسة منى بدوى (٢٠٠٧)، ودراسة وليد السيد (٢٠٠٩)، بمقاييس من اعدادهم، كما هو الحال في الدراسة الحالية، بينما اعتمدت دراسة تشاى وويلكر وسميث

(Chye, Walker & Smith, 1997) على مقياس بينتريش وآخرون (Pintrich, et al., 1996)،

من حيث النتائج: أكدت معظم الدراسات على إسهام البيئة الثقافية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل دراسة بوردي (Purdie, 1994) ودراسة تشاى وويلكر وسميث (Chye, Walker & Smith, 1997) ، ودراسة بلت (Pelt, 2003)، ودراسة جيهان خليفة (٢٠٠٦)، بينما اظهرت دراسة وليد السيد (٢٠٠٩) عدم وجود فروق دالة بين طلاب الحضر وطلاب الريف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

يتضح من العرض السابق وبحوث المحورين السابقين الدور المهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ومن هنا تهدف الدراسة الى تحديد درجة امتلاك طلاب مراحل التعليم العام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وإلى أي مدى تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير البيئة الثقافية (الحضر والريف)؟

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات، يمكن صياغة الفروض كالتالي:

١- يستخدم طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة.
٢- ترتبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).
٣- تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

٤- تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير البيئة الثقافية (الحضر والريف).

٥- تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف البيئة الثقافية (الحضر والريف).

مجتمع الدراسة:

يتكون من (٩٤,٣٣٢) طالبا وطالبة وفقا لبيان أعداد الطلبة للمراحل الثلاث (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) الصادر من مركز المعلومات ودعم إتخاذ القرار بمدرية التربية والتعليم بمحافظة دمياط بتاريخ ٢٠١٧/٣/٨، ويشمل (ذكور، إناث)، ويضم مدينة دمياط وضواحيها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٤١٦) طالبا وطالبة منهم، (٢١٣) ذكور بنسبة (٥١%)، (٢٠٣) إناث بنسبة (٤٩%) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من المدارس التابعة لإدارة دمياط التعليمية، كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣)

أعداد وتوزيع العينة الأساسية وفقا لمتغيرات الدراسة

المرحلة	ابتدائي				إعدادي				ثانوي				المجموع
الصف	الرابع		الخامس		الأول		الثاني		الأول		الثاني		
البيئة	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	
ذكور	١٦	٢١	١٤	٢٢	١٦	٢٥	١٣	٢٢	١٣	٢٠	١١	٢٠	٢١٣
إناث	١٦	٢٠	١٢	١٨	١٤	٢٦	١٣	٢٠	١٣	١٧	١٤	٢٠	٢٠٣
المجموع	٣٢	٤١	٢٦	٤٠	٣٠	٥١	٢٦	٤٢	٢٦	٣٧	٢٥	٤٠	٤١٦
	١٣٩ (٣٣%)				١٤٩ (٣٦%)				١٢٨ (٣١%)				

وللتأكد من تجانس عينة الدراسة تم إيجاد الفروق تبعا لمتغيري الجنس والصف الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما يوضح جدول (٤) الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الابتدائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الابتدائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن=١٣٩)

م	الاستراتيجيات	ذكور ن=٧٣		إناث ن= ٦٦		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التسميع	١١,٧٦	٢,٠٧	١١,٨٠	٢,٢٥	٠,٩٨	غير دالة
٢	التنظيم	١١,٥٤	٢,٠٨	١١,٤٣	٢,٠٩	٠,٣٠	غير دالة
٣	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٧٨	٢,٠٠	١١,٠٧	٢,١٥	٠,٨٣	غير دالة
٤	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٩٨	٢,١٨	١١,٨٧	٢,٦٥	٠,٢٦	غير دالة
٥	البحث عن المعلومات	١١,٣٦	٢,٠٠	١١,٢٤	٢,٣٤	٠,٣٤	غير دالة
٦	التقويم الذاتي	١١,٨٦	٢,٢٣	١٢,١٥	٢,٣٨	٠,٧٣	غير دالة
٧	طلب العون الأكاديمي	٩,٣٢	١,٨٢	١٠,٠٦	٢,١٠	٠,٠١	٢,١٩
٨	إدارة الوقت	١١,٨٠	٢,١٩	١١,٥٣	٢,٣٠	٠,٧٢	غير دالة
٩	تعلم الأقران	١٠,١٠	١,٩٨	١٠,٦٦	٢,٣١	١,٥٣	غير دالة
١٠	الضبط البيئي الدافعي	١١,٥٦	٢,٣١	١١,٤٥	٢,٢٨	٠,٢٧	غير دالة
١١	مكافأة الذات	١٠,٢٨	٢,٢٥	١٠,٥٧	٢,٣٧	٠,٧٣	غير دالة
١٢	تنشيط الاهتمام	١٠,٧٣	٢,٣٢	١١,٧٧	١,٧٢	٠,٩٤	غير دالة
١٣	الدرجة الكلية	١٣٣,١	١٣,٥	١٣٤,٦	١٧,٢	٠,٥٧	غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الابتدائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، عدا استراتيجية طلب العون الأكاديمي كانت في صالح الإناث، وبالتالي تم ضم المجموعتين معاً. كما يوضح جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الإعدادية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الإعدادية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن=١٤٩)

م	الاستراتيجيات	ذكور ن=٧٦		إناث ن= ٧٣		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التسميع	١٠,٦٨	٢,١٤	١٠,٧٨	٢,٣٢	٠,٢٦	غير دالة
٢	التنظيم	١١,٢٧	٢,١٨	١١,٢٠	٢,١٢	٠,٢٠	غير دالة
٣	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٨٤	٢,٠٨	١١,٠٦	٢,١٥	٠,٦٥	غير دالة
٤	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٥٣	٢,٣٣	١١,٨٧	٢,٢٧	٠,٨٩	غير دالة
٥	البحث عن المعلومات	١١,١١	٢,١٠	١١,٠٩	١,٦٩	٠,٧٢	غير دالة
٦	التقويم الذاتي	١١,٤٤	٢,١٣	١٢,٠٠	٢,٢٥	١,٥٣	غير دالة
٧	طلب العون الأكاديمي	١٠,٩٠	١,٩٦	١٠,٨٢	١,٦١	٠,٢٩	غير دالة
٨	إدارة الوقت	١٠,٧٢	١,٧١	١١,٤٦	٢,٠٨	٢,٣٧	٠,٠١
٩	تعلم الأقران	١٠,٦٣	٢,٠٩	١٠,٩٥	٢,٢٥	٠,٩١	غير دالة
١٠	الضبط البيئي الدافعي	١١,٢٨	٢,٠٣	١١,٥٧	٢,٣١	٠,٨٠	غير دالة
١١	مكافأة الذات	١٠,٧٦	٢,٠١	١٠,٨٠	٢,١٩	٠,١٣	غير دالة
١٢	تنشيط الاهتمام	١٠,٨٩	٢,٢٠	١١,٢٠	٢,٣٠	٠,٨٤	غير دالة
١٣	الدرجة الكلية	١٣٢,١	١٥,٢	١٣٤,٨	١٤,٩	١,١٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الإعدادية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، عدا استراتيجية إدارة الوقت فكانت لصالح الإناث. وبالتالي تم ضم المجموعتين معاً، كما يوضح جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الثانوية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الثانوية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن=١٢٨)

م	الاستراتيجيات	ذكور ن=٧٧		إناث ن= ٥١		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التسميع	١٠,٣١	١,٨٦	١٠,٧٢	٢,٠٨	١,١٧	غير دالة
٢	التنظيم	١٠,١٨	٢,١٥	١٠,٢٩	٢,٣٢	٠,٢٨	غير دالة
٣	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٠٧	١,٩٥	١٠,٧٠	١,٩٩	١,٧٦	غير دالة
٤	التخطيط ووضع الأهداف	١٠,٥٥	١,٩٩	١١,٦٦	٢,١٢	٣,٠٠	٠,٠١
٥	البحث عن المعلومات	١٠,٤١	١,٦٢	١٠,٦٦	١,٩٤	٠,٧٩	غير دالة
٦	التقويم الذاتي	١٠,٨٧	١,٩٧	١١,٢١	٢,٢٦	٠,٩١	غير دالة
٧	طلب العون الأكاديمي	١٠,٠٣	١,٤٦	١٠,٤١	٢,٠٣	١,٢٠	غير دالة
٨	إدارة الوقت	١٠,٣٣	١,٦٤	١١,٢٥	١,٩٠	٢,٨٣	٠,٠١
٩	تعلم الأقران	١٠,٣١	١,٩٥	١٠,٥٤	١,٨٥	٠,٦٨	غير دالة
١٠	الضبط البيئي الدافعي	١٠,٣٧	٢,٠٢	١١,٢٧	٢,١٨	٢,٣٨	٠,٠١
١١	مكافأة الذات	١٠,٥١	١,٨٤	١٠,٣١	٢,١١	٠,٥٨	غير دالة
١٢	تنشيط الاهتمام	١٠,٦٣	١,٨٧	١١,٠٩	٢,٠٤	١,٣١	غير دالة
١٣	الدرجة الكلية	١٢٤,١	١٢,٠	١٣٠,١	١٥,٤	*٢,٢٦	٠,٠٥

ويتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات ذكور وإناث المرحلة الثانوية في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، عدا استراتيجيات: التخطيط ووضع الأهداف، وإدارة الوقت، والضبط البيئي الدافعي والدرجة الكلية فكانت لصاح الإناث، وبالتالي تم ضم المجموعتين معاً.

يتضح من جداول (٤، ٥، ٦) عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل مرحلة في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث كانت الفروق غير دالة في جميع الاستراتيجيات ماعدا استراتيجية واحدة في مستوى المرحلة الابتدائية، وواحدة أيضاً في مستوى المرحلة الإعدادية، وثلاث في مستوى المرحلة الثانوية، ومن ثم يمكن ضم الذكور والإناث واعتبارهما عينة واحدة، وبالتالي تعتبر كل مرحلة مستقلة متجانسة في صورة ثلاث مجموعات هي ابتدائي، وإعدادي، وثانوي.

أداة الدراسة: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

قام الباحثون بإعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تبنى أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا، هي: الأبعاد المعرفية والأبعاد ما وراء معرفية وأبعاد إدارة المصادر وأبعاد الدافعية.

ويتكون كل بعد من تلك الأبعاد من مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها المتعلم أثناء عمليات تعلمه، ويوضح جدول (٧) هذه الأبعاد واستراتيجياتها وأرقام مفردات كل منها.

جدول (٧)

أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياتها وأرقام مفردات

م	أبعاد	م	الاستراتيجيات	المفردات
١	معرفية	١	التسميع	١، ١٣، ٢٥، ٣٧، ٤٩
		٢	التنظيم والتحويل	٢، ١٤، ٢٦، ٣٨، ٥٠
		٣	الاحتفاظ بالسجلات	٣، ١٥، ٢٧، ٣٩، ٥١
٢	ما وراء معرفية	٤	التخطيط ووضع الأهداف	٤، ١٦، ٢٨، ٤٠، ٥٢
		٥	البحث عن المعلومات	٥، ١٧، ٢٩، ٤١، ٥٣
		٦	التقويم الذاتي	٦، ١٨، ٣٠، ٤٢، ٥٤
٣	إدارة مصادر	٧	طلب العون و المساعدة الأكاديمية	٧، ١٩، ٣١، ٤٣، ٥٥
		٨	إدارة الوقت	٨، ٢٠، ٣٢، ٤٤، ٥٦
		٩	تعلم الأقران	٩، ٢١، ٣٣، ٤٥، ٥٧
٤	الدافعية	١٠	الضبط البيئي الدافعي	١٠، ٢٢، ٣٤، ٤٦، ٥٨
		١١	مكافأة الذات	١١، ٢٣، ٣٥، ٤٧، ٥٩
		١٢	تنشيط الاهتمام	١٢، ٢٤، ٣٦، ٤٨، ٦٠

ومن ثم تكونت الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من (٦٠) مفردة لقياس (١٢) إستراتيجية بواقع (٥) مفردات لقياس كل استراتيجية منها. وقد حرص الباحثون على عدم زيادة عدد المفردات لضمان ملائمة المقياس للمستويات الدراسية لطلاب المراحل الدراسية الثلاث من حيث العمر ومهارات القراءة.

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباك، كما تم حساب صدقه باستخدام طريقتي: صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي.

١ – الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس بطريقة التباين عن طريق معادلة ألفا كرونباك α-Cronbach بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية قوامها (١٩٨) طالبا وطالبة من طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، حيث كانت قيمة ألفا كرونباك للمقياس كله (٠,٨٤) وهى قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

٢ – صدق المحكمين:

تم عرض المقياس مع التعريفات الإجرائية للأبعاد المحددة مسبقا على (١١) من أعضاء هيئة التدريس بأقسام: علم النفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بجامعة المنصورة وجامعة دمياط، لتحكيم المقياس وذلك للتعرف على آرائهم في مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمستوى طلاب مراحل التعليم العام، ومدى تمثيل مفردات المقياس لأبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وبعد جمع المقترحات وتحليلها بلغت نسبة الاتفاق على مناسبة العبارات، وتمثيل مفردات المقياس لأبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بين (٨٠ – ١٠٠%) وهى نسبة مرتفعة تزيد الثقة في استخدام المقياس.

٣ – الاتساق الداخلي:

قام الباحثون بحساب دلالة معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس، وكذلك معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تتضمنه المفردة، وجدول (٨) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

جدول (٨)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن= ٦١ طالب للمرحلة الابتدائية)

م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط	م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	التسميع	١	٠,٤٩**	٧	طلب العون الأكاديمي	٧	٠,٥٥**
		١٣	٠,٥٩**			١٩	٠,٥١**
		٢٥	٠,٤٥**			٣١	٠,٦٧**
		٣٧	٠,٧٥**			٤٣	٠,١٦
		٤٩	٠,٥٢**			٥٥	٠,٦٥**
٢	التنظيم	٢	٠,٣٧**	٨	إدارة الوقت	٨	٠,٥١**
		١٤	٠,٥٩**			٢٠	٠,٥٠**
		٢٦	٠,٥٣**			٣٢	٠,٤٨**
		٣٨	٠,٦٢**			٤٤	٠,٦٥**
		٥٠	٠,٤٠**			٥٦	٠,٢٧*
٣	الاحتفاظ بالسجلات	٣	٠,٧٥**	٩	تعلم الأقران	٩	٠,٦٢**
		١٥	٠,٦٢**			٢١	٠,٥٢**
		٢٧	٠,٤٥**			٣٣	٠,٤٩**
		٣٩	٠,٦٨**			٤٥	٠,٦١**
		٥١	٠,٢٠			٥٧	٠,٥٤**
٤	التخطيط ووضع الأهداف	٤	٠,٤٦**	١٠	الضبط البيئى الدافعي	١٠	٠,٥٠**
		١٦	٠,٦٧**			٢٢	٠,٤٣**
		٢٨	٠,٤٩**			٣٤	٠,٤٠**
		٤٠	٠,٣٣**			٤٦	٠,٥٦**
		٥٢	٠,٥٤**			٥٨	٠,٤٩**
٥	البحث عن المعلومات	٥	٠,٦٥**	١١	مكافأة الذات	١١	٠,٦٠**
		١٧	٠,٦١**			٢٣	٠,٥١**
		٢٩	٠,٤٨**			٣٥	٠,٤٨**
		٤١	٠,٥٥**			٤٧	٠,٤٧**
		٥٣	٠,٥٥**			٥٩	٠,٧٠**
٦	التقويم الذاتي	٦	٠,٦٢**	١٢	تنشيط الاهتمام	١٢	٠,٥٣**
		١٨	٠,٤٠**			٢٤	٠,١٩
		٣٠	٠,٧٠**			٣٦	٠,٣٠*
		٤٢	٠,٤٢**			٤٨	٠,٥٠**
		٥٤	٠,٥٤**			٦٠	٠,٥٨**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٨) أن معظم مفردات المقياس دالة مما يدل على تجانس مفردات المقياس وتمثيلها للبعد الذى تقيسه عدا المفردات رقم (٢٤، ٤٣، ٥١) ذات معاملات ارتباط غير دالة ، ويوضح جدول (٩) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

جدول (٩)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الإعدادية (ن= ٧١ طالب للمرحلة الإعدادية)

م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط	م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	التسميع	١	٠,٦٠**	٧	طلب العون الأكاديمي	٧	٠,٦٧**
		١٣	٠,٤٥**			١٩	٠,٤٢**
		٢٥	٠,٦١**			٣١	٠,٥٨**
		٣٧	٠,٦٣**			٤٣	٠,٣٧**
		٤٩	٠,٥٢**			٥٥	٠,٥٤**
٢	التنظيم	٢	٠,٦٩**	٨	إدارة الوقت	٨	٠,٦٢**
		١٤	٠,٤٤**			٢٠	٠,٥٧**
		٢٦	٠,٥٦**			٣٢	٠,٤٧**
		٣٨	٠,٦٠**			٤٤	٠,٥٧**
		٥٠	٠,٧١**			٥٦	٠,٥٧**
٣	الاحتفاظ بالسجلات	٣	٠,٥٩**	٩	تعلم الأقران	٩	٠,٤٢**
		١٥	٠,٦٣**			٢١	٠,٦٨**
		٢٧	٠,٥٥**			٣٣	٠,٤٣**
		٣٩	٠,٥٨**			٤٥	٠,٦٩**
		٥١	٠,٤٢**			٥٧	٠,٦٥**
٤	التخطيط ووضع الأهداف	٤	٠,٥٠**	١٠	الضبط البيئي الدافعي	١٠	٠,٤١**
		١٦	٠,٦١**			٢٢	٠,٦٠**
		٢٨	٠,٥٩**			٣٤	٠,٦٨**
		٤٠	٠,٤٢**			٤٦	٠,٤٩**
		٥٢	٠,٧٤**			٥٨	٠,٤٢**
٥	البحث عن المعلومات	٥	٠,٥٧**	١١	مكافأة الذات	١١	٠,٦٨**
		١٧	٠,٤٩**			٢٣	٠,٥٦**
		٢٩	٠,٦٢**			٣٥	٠,٤٣**
		٤١	٠,٦٠**			٤٧	٠,٥٤**
		٥٣	٠,٥٣**			٥٩	٠,٥٥**
٦	التقويم الذاتي	٦	٠,٥٦**	١٢	تنشيط الاهتمام	١٢	٠,٤٨**
		١٨	٠,٧٢**			٢٤	٠,٤٨**
		٣٠	٠,٤٢**			٣٦	٠,٥٦**
		٤٢	٠,٦٨**			٤٨	٠,٤٩**
		٥٤	٠,٦٧**			٦٠	٠,٥٤**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط جميعها دالة، مما يدل على تجانس مفردات المقياس وتمثيلها للبعد الذى تقيسه. ويوضح جدول (١٠)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الثانوية.

جدول (١٠)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الثانوية (ن= ٦٦ طالب للمرحلة الثانوية)

م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط	م	الاستراتيجية	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	التسميع	١	٠,٣٠*	٧	طلب العون الأكاديمي	٧	٠,٦٧**
		١٣	٠,٧٨**			١٩	٠,٤٧**
		٢٥	٠,٦٠**			٣١	٠,٧١**
		٣٧	٠,٦٢**			٤٣	٠,٤١**
		٤٩	٠,٦٤**			٥٥	٠,٤٦**
٢	التنظيم	٢	٠,٦٦**	٨	إدارة الوقت	٨	٠,٦١**
		١٤	٠,٤٦**			٢٠	٠,٥٦**
		٢٦	٠,٥٩**			٣٢	٠,٥٠**
		٣٨	٠,٦٣**			٤٤	٠,٥٩**
		٥٠	٠,٥٧**			٥٦	٠,٤١**
٣	الاحتفاظ بالسجلات	٣	٠,٧٤**	٩	تعلم الأقران	٩	٠,٧٠**
		١٥	٠,٦٨**			٢١	٠,٨٠**
		٢٧	٠,٥٤**			٣٣	٠,٧٣**
		٣٩	٠,٦٨**			٤٥	٠,٦٨**
		٥١	٠,٥٢**			٥٧	٠,٨٠**
٤	التخطيط ووضع الأهداف	٤	٠,٧٢**	١٠	الضبط البيئي الدافعي	١٠	٠,٦٨**
		١٦	٠,٦١**			٢٢	٠,٧٩**
		٢٨	٠,٧٥**			٣٤	٠,٦٤**
		٤٠	٠,٦١**			٤٦	٠,٦٧**
		٥٢	٠,٦٥**			٥٨	٠,٥٦**
٥	البحث عن المعلومات	٥	٠,٥٦**	١١	مكافأة الذات	١١	٠,٧٠**
		١٧	٠,٦٤**			٢٣	٠,٤٣**
		٢٩	٠,٥٧**			٣٥	٠,٤٤**
		٤١	٠,٧٢**			٤٧	٠,٦٩**
		٥٣	٠,٦١**			٥٩	٠,٤٠**
٦	التقويم الذاتي	٦	٠,٦٨**	١٢	تنشيط الاهتمام	١٢	٠,٣٩**
		١٨	٠,٤٢**			٢٤	٠,٥٣**
		٣٠	٠,٦٦**			٣٦	٠,٥٨**
		٤٢	٠,٥٨**			٤٨	٠,٦٥**
		٥٤	٠,٦٨**			٦٠	٠,٣٩**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط جميعها دالة، مما يدل على تجانس مفردات المقياس وتمثيلها للبعد الذى تقيسه، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس ككل من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ككل، لكل مرحلة على حدا، وذلك كما يتضح من جدول (١١):

جدول (١١)

معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

م	الاستراتيجيات	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
		معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١	التسميع	٠,٤٥٢**	٠,٥٤٦**	٠,٥٠٨**
٢	التنظيم	٠,٤٨٥**	٠,٦٩٩**	٠,٧٦٥**
٣	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٥٨٢**	٠,٤٥٧**	٠,٦٦٨**
٤	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٥٥٠**	٠,٦٨٢**	٠,٧٥٧**
٥	البحث عن المعلومات	٠,٥٣٠**	٠,٦٣٨**	٠,٦٢١**
٦	التقويم الذاتي	٠,٥٥١**	٠,٦٥٣**	٠,٦٤٠**
٧	طلب العون والمساعدة الأكاديمية	٠,١٧٣	٠,٢٢٩**	٠,٤٢٩**
٨	إدارة الوقت	٠,٤٣٠**	٠,٦٨١**	٠,٦٠١**
٩	تعلم الأقران	٠,٦٢٤**	٠,٦٢٩**	٠,٦٩٧**
١٠	الضبط البيئي الدافعي	٠,٦١٨**	٠,٥١٦**	٠,٨٣١**
١١	مكافأة الذات	٠,٤١٠**	٠,٤٠٥**	٠,٦٠٨**
١٢	تنشيط الاهتمام	٠,٥٣١**	٠,٦٤١**	٠,٦٥٦**
*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١				

يتضح من جدول (١١) أن معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) أي أن الأبعاد المكونة للمقياس متماسكة داخليا مع المقياس ككل، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الصدق، فإنه يمكن الاعتماد عليه لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

نتائج الدراسة:

يتناول الباحثون فيما يلي نتائج اختبار فروض الدراسة باستخدام الاختبارات والأساليب الإحصائية الملائمة.

أولا: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: يستخدم طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة. ولاختبار هذا الفرض قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط تجريبي ومتوسط افتراضي (نقطة ثابتة متوسطة)، حيث تم حساب المتوسطات التجريبية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتقدير المتوسط الافتراضي لها (النقطة الثابتة المتوسطة التي تقدر بعدد المفردات الخاصة بكل بعد وهي (٥) مفردات مضروباً في (٢) وهي قيمة الاستجابة المتوسطة لكل مفردة ليكون المتوسط الافتراضي مساوياً (١٠)، وبالنسبة للمقياس ككل يكون المتوسط الافتراضي مساوياً (١٢٠)، وهو ناتج ضرب عدد المفردات (٦٠) × قيمة الاستجابة المتوسطة (٢). ويوضح جدول (١٢) دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية والافتراضية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية والافتراضية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام

المرحلة	الاستراتيجية	المتوسط التجريبي	المتوسط الافتراضي	د.ح.	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابتدائية	التسميع	١١,٧٨	١٠	١٣٨	٩,٧٦	٠,٠١
	التنظيم	١١,٥٠	١٠	١٣٨	٨,٤٧	٠,٠١
	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٩٢	١٠	١٣٨	٥,٢٢	٠,٠١
	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٩٤	١٠	١٣٨	٩,٤٦	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	١١,٣١	١٠	١٣٨	٧,١٤	٠,٠١
	التقويم الذاتي	١٢,٠٠	١٠	١٣٨	١٠,٢٢	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	٩,٦٨	١٠	١٣٨	١,٩١	٠,٠٥
	إدارة الوقت	١١,٦٨	١٠	١٣٨	٨,٨٠	٠,٠١
	تعلم الأقران	١٠,٣٧	١٠	١٣٨	٢,٠٥	٠,٠٥
	الضبط البيئي الدافعي	١١,٥١	١٠	١٣٨	٧,٧٧	٠,٠١
	مكافأة الذات	١٠,٤٢	١٠	١٣٨	٢,١٧	٠,٠٥
	تنشيط الاهتمام	١٠,٧٦	١٠	١٣٨	٤,٣٣	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٣٣,٩	١٢٠	١٣٨	١٠,٦٥	٠,٠١
الإعدادية	التسميع	١٠,٧٣	١٠	١٤٨	٤,٠١	٠,٠١
	التنظيم	١١,٢٤	١٠	١٤٨	٧,٠٥	٠,٠١
	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٩٥	١٠	١٤٨	٥,٥٠	٠,٠١
	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٧٠	١٠	١٤٨	٩,٠٤	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	١١,١١	١٠	١٤٨	٧,٠٩	٠,٠١
	التقويم الذاتي	١١,٧٢	١٠	١٤٨	٩,٥٢	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	١٠,٨٦	١٠	١٤٨	٥,٨٩	٠,٠١
	إدارة الوقت	١١,٠٩	١٠	١٤٨	٦,٨٥	٠,٠١
	تعلم الأقران	١٠,٨٠	١٠	١٤٨	٤,٤٤	٠,٠١
	الضبط البيئي الدافعي	١١,٤٣	١٠	١٤٨	٨,٠٣	٠,٠١
	مكافأة الذات	١٠,٧٩	١٠	١٤٨	٤,٥٧	٠,٠١
	تنشيط الاهتمام	١١,٠٥	١٠	١٤٨	٥,٦٨	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٣٣,٥	١٢٠	١٤٨	١٠,٨٥	٠,٠١
الثانوية	التسميع	١٠,٤٨	١٠	١٢٧	٢,٧٥	٠,٠١
	التنظيم	١٠,٢٣	١٠	١٢٧	١,١٦	غير دالة
	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٣٣	١٠	١٢٧	١,٨٧	غير دالة
	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٠٠	١٠	١٢٧	٥,٣٧	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	١٠,٥١	١٠	١٢٧	٣,٣٢	٠,٠١
	التقويم الذاتي	١١,٠١	١٠	١٢٧	٥,٤٥	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	١٠,١٩	١٠	١٢٧	١,٢٤	غير دالة
	إدارة الوقت	١٠,٩٦	١٠	١٢٧	٤,٣٧	٠,٠١
	تعلم الأقران	١٠,٤١	١٠	١٢٧	٢,٤٠	٠,٠٥
	الضبط البيئي الدافعي	١٠,٧٣	١٠	١٢٧	٣,٩١	٠,٠١
	مكافأة الذات	١٠,٤٤	١٠	١٢٧	٢,٥٤	٠,٠٥
	تنشيط الاهتمام	١٠,٨٢	١٠	١٢٧	٤,٧٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٢٦,٨	١٢٠	١٢٧	٥,٦٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) ان قيم المتوسطات التجريبية تفوق قيمة المتوسط الافتراضي في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام؛ حيث أن قيم المتوسطات التجريبية لمعظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمرحلة الابتدائية تفوق المتوسط الافتراضي، عدا استراتيجية طلب العون الاكاديمي التي جاءت أقل من المتوسط.

كما يتضح وجود فروق دالة بين المتوسطات التجريبية والمتوسطات الافتراضية في جميع الاستراتيجيات لطلاب المرحلة الاعدادية، حيث اتضح أن المتوسط التجريبي لكل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمرحلة الاعدادية يفوق المتوسط الافتراضي.

ويتضح أيضاً وجود فروق دالة بين المتوسطات التجريبية والمتوسطات الافتراضية في جميع الاستراتيجيات لطلاب المرحلة الثانوية، حيث ظهر المتوسط التجريبي لكل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقيمة تتعدى المتوسط الافتراضي، عدا استراتيجيات (التنظيم، والاحتفاظ بالسجلات، وطلب العون الاكاديمي). وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠)؛ حيث أسفرت نتائجها عن امتلاك طلبة جامعة اليرموك مكونات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة في استراتيجية وضع الهدف والتخطيط، واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بينما جاءت استراتيجية التسميع بمستوى مرتفع، كما تتفق مع نتيجة دراسة ساجدة طريف (٢٠١٣) والتي أسفرت نتائجها عن امتلاك طلبة جامعة مؤته التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: ترتبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، أعدادي، ثانوي). ولاختبار هذا الفرض قام الباحثون باستخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة العلاقة بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام. ويوضح جدول (١٣) دلالة هذه المعاملات.

جدول (١٣)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام

الاستراتيجية	معاملات الارتباط بين الاستراتيجية والتحصيل ومستوى دلالتها		
	الابتدائي ن=١٣٩	الإعدادي ن=١٤٩	الثانوي ن=١٢٨
التسميع	٠,٤٦٨**	٠,٥٤٥**	٠,٥٥٠**
التنظيم	٠,٥٧٥**	٠,٦٧٤**	٠,٤٨٥**
الاحتفاظ بالسجلات	٠,٤٤٩**	٠,٥٤٥**	٠,٤٠٨**
التخطيط ووضع الأهداف	٠,٦٣١**	٠,٧٤٥**	٠,٦١٢**
البحث عن المعلومات	٠,٦٢٩**	٠,٥٥٣**	٠,٣٩٤**
التقويم الذاتي	٠,٥٢٧**	٠,٦٣٨**	٠,٥٣٤**
طلب العون الأكاديمي	٠,٣١٩**	٠,٤٠٤**	٠,٣٣٦**
إدارة الوقت	٠,٥٢٠**	٠,٥٧٢**	٠,٦١٣**
تعلم الأقران	٠,٣٨٨**	٠,٥٠٧**	٠,٤٣٣**
الضبط البيئي الدافعي	٠,٥٢٣**	٠,٦٩٧**	٠,٦٢٠**
مكافأة الذات	٠,٣٨٠**	٠,٣٥٨**	٠,٢٠٦**
تنشيط الاهتمام	٠,٣٨٨**	٠,٥٦٥**	٠,٤٥٨**
الدرجة الكلية	٠,٨٣١**	٠,٩٥٥**	٠,٨١٤**
*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١			

ويتضح من جدول (١٣) وجود ارتباط موجب دال بين جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، بما يشير إلى زيادة التحصيل الدراسي بزيادة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة زيمرمان ومارتنبونز (Zimmerman & Martinez- pons, 1986)، ودراسة بينتريش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990)، ودراسة فاطمة فرير (١٩٩٥)، ودراسة عبد الرءوف السواح (٢٠٠٧)، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)، ودراسة كمال عطية (٢٠٠٠)، ودراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي). ولاختبار هذا الفرض قام الباحثون بحساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة العلاقة بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلاب كل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام، ثم استخدام معادلة نسبة الارتباط للمجموعات المستقلة لكوهين، كوهين، ويست واكين (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003) للكشف عن دلالة الفروق بين كل معاملي ارتباط لتحديد مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف المرحلة الدراسية. ويوضح جدول (١٤) دلالة هذه الفروق.

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي للطلاب في المراحل الثلاث للتعليم العام

الاستراتيجية	المرحلة	معامل الارتباط	ابتدائي	إعدادي
التسميع	ابتدائي	**٠,٤٦٨	-	-
	إعدادي	**٠,٥٤٥	٠,٨٧	-
	ثانوي	**٠,٥٥٠	٠,٨٩	٠,٠٦
التنظيم	ابتدائي	**٠,٥٧٥	-	-
	إعدادي	**٠,٦٧٤	١,٣٧	-
	ثانوي	**٠,٤٨٥	١,٠٣	**٢,٣٧
الاحتفاظ بالسجلات	ابتدائي	**٠,٤٤٩	-	-
	إعدادي	**٠,٥٤٥	١,٠٧	-
	ثانوي	**٠,٤٠٨	٠,٤١	١,٤٦
التخطيط ووضع الأهداف	ابتدائي	**٠,٦٣١	-	-
	إعدادي	**٠,٧٤٥	١,٨٣	-
	ثانوي	**٠,٦١٢	٠,٢٥	*٢,٠٥
البحث عن المعلومات	ابتدائي	**٠,٦٢٩	-	-
	إعدادي	**٠,٥٥٣	٠,٩٨	-
	ثانوي	**٠,٣٩٤	**٢,٦١	١,٦٩
التقويم الذاتي	ابتدائي	**٠,٥٢٧	-	-
	إعدادي	**٠,٦٣٨	١,٤٢	-
	ثانوي	**٠,٥٣٤	٠,٠٨	١,٣١
طلب العون الأكاديمي	ابتدائي	**٠,٣١٩	-	-
	إعدادي	**٠,٤٠٤	٠,٨٢	-
	ثانوي	**٠,٣٣٦	٠,١٥	٠,٦٥
إدارة الوقت	ابتدائي	**٠,٥٢٠	-	-
	إعدادي	**٠,٥٧٢	٠,٦٢	-
	ثانوي	**٠,٦١٣	١,١١	٠,٥٢
تعلم الأقران	ابتدائي	**٠,٣٨٨	-	-
	إعدادي	**٠,٥٠٧	١,٢٥	-
	ثانوي	**٠,٤٣٣	٠,٤٤	٠,٧٠
الضبط البيئي الدافعي	ابتدائي	**٠,٥٢٣	-	-
	إعدادي	**٠,٦٩٧	**٢,٣٦	-
	ثانوي	**٠,٦٢٠	١,٦٧	١,١٢
مكافأة الذات	ابتدائي	**٠,٣٨٠	-	-
	إعدادي	**٠,٣٥٨	٠,٢١	-
	ثانوي	**٠,٢٠٦	١,٥٤	١,٣٦
تنشيط الاهتمام	ابتدائي	**٠,٣٨٨	-	-
	إعدادي	**٠,٥٦٥	**١,٩٤	-
	ثانوي	**٠,٤٥٨	٠,٦٩	١,١٩
الدرجة الكلية	ابتدائي	**٠,٨٣١	-	-
	إعدادي	**٠,٩٥٥	٥,٨٢	-
	ثانوي	**٠,٨١٤	٠,٤٢	٦,١٣

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) عدم اختلاف العلاقة بين استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف المرحلة الدراسية؛ حيث كانت الفروق غير دالة بين معاملي الارتباط بينهما في كل مرحلة من المراحل الثلاث، باستثناء ما يلي:

١. استراتيجية الضبط البيئي الدافعي، واستراتيجية تنشيط الاهتمام التي اتضح وجود فروق دالة بين معاملي الارتباط بين المتغيرين بالنسبة لمستوى المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية.
٢. استراتيجية البحث عن المعلومات التي اتضح وجود فروق دالة بين معاملي الارتباط بين المتغيرين بالنسبة لمستوى المرحلة الابتدائية والثانوية.
٣. استراتيجية التنظيم، واستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف التي اتضح وجود فروق دالة بين معاملي الارتباط بين المتغيرين بالنسبة لمستوى المرحلة الإعدادية والثانوية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير البيئة الثقافية (الحضر والريف). ولاختبار هذا الفرض قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين، ويوضح جدول (١٥) دلالة هذه الفروق.

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الحضر ومتوسطات درجات طلاب الريف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام

المرحلة	الاستراتيجية	طلاب الحضر		طلاب الريف		د.ح.	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
الابتدائية	التسميع	١١,٥٣	٢,٢٧	١١,٩٦	٢,٠٧	١٣٧	١,١٦	غير دالة
	التنظيم	١١,٢١	٢,١٧	١١,٧٠	٢,٠٠	١٣٧	١,٣٩	غير دالة
	الاحتفاظ بالسجلات	١١,٠٣	٢,٠٨	١٠,٨٣	٢,٠٩	١٣٧	٠,٥٤	غير دالة
	التخطيط ووضع الأهداف	١١,٨٣	٢,١٥	١٢,٠١	٢,٦٠	١٣٧	٠,٤٤	غير دالة
	البحث عن المعلومات	١١,٥٥	١,٩٣	١١,١٤	٢,٣١	١٣٧	١,١٩	غير دالة
	التقويم الذاتي	١١,٨٤	٢,٣٢	١٢,١١	٢,٣٠	١٣٧	٠,٦٧	غير دالة
	طلب العون الأكاديمي	٩,٦٥	١,٩٨	٩,٧٠	٢,٠١	١٣٧	٠,١١	غير دالة
	إدارة الوقت	١١,٦٢	٢,٢٣	١١,٧٢	٢,٢٧	١٣٧	٠,٢٥	غير دالة
	تعلم الأقران	١٠,٥٥	٢,٢٣	١٠,٢٥	٢,١٠	١٣٧	٠,٨٢	غير دالة
	الضبط البيئي الدافعي	١١,١٢	٢,٣٤	١١,٧٩	٢,٢٣	١٣٧	١,٧١	غير دالة
	مكافأة الذات	١٠,٣٨	٢,٦٠	١٠,٤٦	٢,٠٩	١٣٧	٠,٢٠	غير دالة
	تنشيط الاهتمام	١٠,٤٨	٢,١٠	١٠,٩٥	٢,٠٢	١٣٧	١,٣٣	غير دالة
	الدرجة الكلية	١٣٢,٨	١٤,٦	١٣٤,٦	١٥,٩	١٣٧	٠,٦٨	غير دالة
الإعدادية	التسميع	١١,٤٢	٢,١٦	١٠,٣١	٢,١٧	١٤٧	٣,٠٥	٠,٠١
	التنظيم	١٢,٣٠	١,٧٠	١٠,٦٠	٢,١٤	١٤٧	٥,٠٦	٠,٠١
	الاحتفاظ بالسجلات	١١,٧٩	١,٩٦	١٠,٤٥	٢,٠٦	١٤٧	٣,٩٠	٠,٠١
	التخطيط ووضع الأهداف	١٢,٣٠	٢,٠٣	١١,٠٤	٢,٢١	١٤٧	٤,٨٥	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	١١,٦٨	١,٩٥	١٠,٧٦	١,٨١	١٤٧	٢,٩١	٠,٠١
	التقويم الذاتي	١٢,٥٤	١,٦٨	١١,٢٣	٢,٣٤	١٤٧	٣,٦٦	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	١١,٣٩	١,٨٤	١٠,٥٥	١,٧٠	١٤٧	٢,٨٥	٠,٠١
	إدارة الوقت	١١,٨٨	١,٨١	١٠,٦١	١,٨٦	١٤٧	٤,٠٥	٠,٠١
	تعلم الأقران	١١,٤٦	٢,٣١	١٠,٣٩	١,٩٩	١٤٧	٢,٠١	٠,٠١
	الضبط البيئي الدافعي	١٢,٣٨	١,٥٦	١٠,٨٦	٢,٣٠	١٤٧	٤,٣٧	٠,٠١
	مكافأة الذات	١١,١١	٢,٠٣	١٠,٥٩	٢,١٢	١٤٧	١,٤٨	غير دالة
	تنشيط الاهتمام	١٢,٠٢	١,٨٨	١٠,٤٦	٢,٢٦	١٤٧	٤,٣٢	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٤٢,٧	١٠,٦	١٢٧,٨	١٤,٧	١٤٧	٦,٦٠	٠,٠١
الثانوية	التسميع	١١,١٢	٢,٤٢	١٠,٠٥	١,٤٥	١٢٦	٣,١١	٠,٠١
	التنظيم	١٠,٩٦	٢,٤٧	٩,٧٤	١,٨٩	١٢٦	٣,١٦	٠,٠١
	الاحتفاظ بالسجلات	١٠,٨٨	٢,٤٣	٩,٩٦	١,٥٤	١٢٦	٢,٦٣	٠,٠٥
	التخطيط ووضع الأهداف	١٢,٠٤	٢,٠٧	١٠,٣١	١,٨٤	١٢٦	٤,٩٤	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	١٠,٩٦	٢,٠٤	١٠,٢٢	١,٤٧	١٢٦	٢,٣٨	٠,٠٥
	التقويم الذاتي	١٢,٢٠	١,٩٩	١٠,٢٢	١,٧٧	١٢٦	٥,٨٧	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	١٠,٤١	٢,٠٤	١٠,٣	١,٤٥	١٢٦	١,٢١	غير دالة
	إدارة الوقت	١١,٣١	١,٩٦	١٠,٢٨	١,٥٦	١٢٦	٣,٢٥	٠,٠١
	تعلم الأقران	١٠,٨٤	٢,٣٤	١٠,١١	١,٥١	١٢٦	٢,١٣	٠,٠٥
	الضبط البيئي الدافعي	١١,٨٤	٢,٠٢	١٠,٠٠	١,٨٧	١٢٦	٥,٢٩	٠,٠١
	مكافأة الذات	١٠,٩٢	٢,٣٢	١٠,١١	١,٦٠	١٢٦	٢,٣٣	٠,٠٥
	تنشيط الاهتمام	١١,٣١	٢,٢٢	١٠,٤٩	١,٦٨	١٢٦	٢,٣٧	٠,٠٥
	الدرجة الكلية	١٣٤,٨	١٦,٣	١٢١,٥	٨,٣٤	١٢٦	٦,٠٤	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب الحضر ومتوسطات درجات طلاب الريف في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الابتدائية، بينما توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الحضر ومتوسطات درجات طلاب الريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الإعدادية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية مكافأة الذات، كما انه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الحضر ومتوسطات درجات طلاب الريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المرحلة الثانوية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية طلب العون الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة تشاى وويلكر وسميث (Chye, Walker & Smith, 1997)، ودراسة سوى- كو (Sui-Chu, 2004)، ودراسة جيهان خليفة (٢٠٠٦)، ودراسة منى بدوى (٢٠٠٧)، والتي توصلت إلى وجود تأثير للبيئة التربوية والثقافية على سلوك استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما تختلف تلك مع نتائج دراسة وليد السيد (٢٠٠٩)، والتي توصلت الى عدم وجود فروقا دالة بين طلاب الحضر وطلاب الريف في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل استراتيجية (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، الاستراتيجيات الماوراء معرفية، إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة).

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: تختلف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي باختلاف البيئة الثقافية (الحضر والريف). ولاختبار هذا الفرض قام الباحثون بحساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن

دلالة العلاقة بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلاب كل من الريف والحضر على حدا، ثم استخدام معادلة نسبة الارتباط للمجموعات المستقلة لكوهين، كوهين، ويست واكين Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003) للكشف عن دلالة الفروق بين كل معاملي ارتباط، لتحديد مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف البيئة الثقافية (حضر/ ريف) ويوضح جدول (١٦) دلالة هذه الفروق.

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي للطلاب في كل من الحضر والريف لكل مرحلة من المراحل الثلاث للتعليم العام

المرحلة	الاستراتيجية	الحضر	الريف	د.ح.	نسبة الارتباط (Z)	مستوى الدلالة
		ر١	ر٢			
الابتدائية	التسميع	٠,٥١**	٠,٥٢**	١٣٧	٠,٠٨	غير دالة
	التنظيم	٠,٦١**	٠,٦٩**	١٣٧	٠,٧٨	غير دالة
	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٥٥**	٠,٥٩**	١٣٧	٠,٣٤	غير دالة
	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٥٧**	٠,٧٧**	١٣٧	٢,١٢	٠,٠٥
	البحث عن المعلومات	٠,٦١**	٠,٧١**	١٣٧	١,٠١	غير دالة
	التقويم الذاتي	٠,٤٣**	٠,٧٢**	١٣٧	٢,٥٤	٠,٠١
	طلب العون الأكاديمي	٠,٣٨**	٠,٢٨**	١٣٧	٠,٦٣	غير دالة
	إدارة الوقت	٠,٤٩**	٠,٦٠**	١٣٧	٠,٨٩	غير دالة
	تعلم الأقران	٠,٣٦**	٠,٤٨**	١٣٧	٠,٨٣	غير دالة
	الضبط البيئي الدافعي	٠,٤٧**	٠,٦٤**	١٣٧	١,٤١	غير دالة
	مكافأة الذات	٠,٤٦**	٠,٣٩**	١٣٧	٠,٤٩	غير دالة
	تنشيط الاهتمام	٠,٤٦**	٠,٤٣**	١٣٧	٠,٢١	غير دالة
	الدرجة الكلية	٠,٨٨**	٠,٩٤**	١٣٧	٢,٠٦	٠,٠٥
الإعدادية	التسميع	٠,٥٥**	٠,٥٧**	١٤٧	٠,١٧	غير دالة
	التنظيم	٠,٤٦**	٠,٦٨**	١٤٧	١,٩٢	٠,٠٥
	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٤٦**	٠,٥٤**	١٤٧	٠,٦١	غير دالة
	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٦٩**	٠,٧٤**	١٤٧	١,٤١	غير دالة

المرحلة	الاستراتيجية	الحضر	الريف	د.ح.	نسبة الارتباط (Z)	مستوى الدلالة
		ر١	ر٢			
	البحث عن المعلومات	٠,٦٠**	٠,٥٦**	١٤٧	٠,٣٥	غير دالة
	التقويم الذاتي	٠,٥٣**	٠,٦٩**	١٤٧	١,٤٩	غير دالة
	طلب العون الأكاديمي	٠,٣٢**	٠,٣٩**	١٤٧	٠,٤٦	غير دالة
	إدارة الوقت	٠,٤١**	٠,٥٧**	١٤٧	١,٢٢	غير دالة
	تعلم الأقران	٠,٥٧**	٠,٤١**	١٤٧	١,٢٢	غير دالة
	الضبط البيئي الدافعي	٠,٥٥**	٠,٧٠**	١٤٧	١,٤٤	غير دالة
	مكافأة الذات	٠,٠٨	٠,٥١**	١٤٧	٢,٧٩	٠,٠١
	تنشيط الاهتمام	٠,٣٣**	٠,٥٨**	١٤٧	١,٨٥	غير دالة
	الدرجة الكلية	٠,٩٩**	٠,٩٩**	١٤٧	٠	غير دالة
الثانوية	التسميع	٠,٦٤**	٠,٤١**	١٢٦	١,٧٤	غير دالة
	التنظيم	٠,٧٥**	٠,٥٠**	١٢٦	٢,٢٨	٠,٠٥
	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٧١**	٠,٣١**	١٢٦	٣,٠٥	٠,٠١
	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٧١**	٠,٦١**	١٢٦	٠,٩٦	غير دالة
	البحث عن المعلومات	٠,٦٢**	٠,٣٢**	١٢٦	٢,١٢	٠,٠٥
	التقويم الذاتي	٠,٦٦**	٠,٥٤**	١٢٦	١,٠٢	غير دالة
	طلب العون الأكاديمي	٠,٥١**	٠,٣٢**	١٢٦	١,٢٥	غير دالة
	إدارة الوقت	٠,٧١**	٠,٣٣**	١٢٦	٢,٩٤	٠,٠١
	تعلم الأقران	٠,٥٦**	٠,٤٠**	١٢٦	١,١٣	غير دالة
	الضبط البيئي الدافعي	٠,٧٤**	٠,٥٠**	١٢٦	٢,١٦	غير دالة
	مكافأة الذات	٠,١٨	٠,٣٢**	١٢٦	٢,٧٧	٠,٠١
	تنشيط الاهتمام	٠,٦٤**	٠,٤٠**	١٢٦	١,٨١	غير دالة
	الدرجة الكلية	٠,٩٩**	٠,٩٩**	١٢٦	٠	غير دالة

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق بين معاملات ارتباط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجات التحصيل الدراسي بين طلاب الحضر وطلاب الريف في مستوى المرحلة الابتدائية عدا استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، واستراتيجية التقويم الذاتي، والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين معاملات ارتباط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي بين طلاب الحضر وطلاب الريف في مستوى

المرحلة الاعدادية عدا استراتيجية التنظيم واستراتيجية مكافاة الذات، ويتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة بين معاملات ارتباط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات التحصيل الدراسي بين طلاب الحضر وطلاب الريف للمرحلة الثانوية، عدا خمسة استراتيجيات هي: استراتيجية التنظيم، والاحتفاظ بالسجلات، والبحث عن المعلومات، وإدارة الوقت، ومكافاة الذات.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وما اعتمدت عليه من أدبيات ودراسات سابقة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١) توعية المعلمين بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجيههم إلى تدريب طلابهم على توظيف هذه الاستراتيجيات في التعلم والدراسة.
٢) تشخيص مدى توظيف الطلاب المتأخرين دراسياً لاستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهارات استخدام هذه الاستراتيجيات في التعلم والدراسة.
٣) تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ضمن أنشطة المناهج الدراسية لضمان توظيف الطلاب لها وتحويلها تدريجياً كعادات سلوكية مرغوب فيها.
٤) إجراء المزيد من الدراسات التجريبية التي تستهدف تدريب الطلاب وخاصة ذوي الإعاقة والمتأخرين دراسياً على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعلم والدراسة.
٥) إجراء المزيد من الدراسات النوعية لتحليل بروتوكولات التفكير المتعلقة بالمحتوى الأكاديمي لدى الموهوبين أكاديمياً للتوصل إلى الاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمونها في التعلم والدراسة.

المراجع العربية:

- أحمد حسين اللقانى، على احمد الجمل .(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.
- أحمد على الشريم، زياد كامل اللالا .(٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٦٤)، (١)، ص ١٧٧- ٢٠٦.
- أحمد السويطي. (١٩٨٤). التحصيل الدراسي: أهميته والعوامل المؤثرة فيه. رسالة المعلم، مج (٢٥)، ع (٢) .الأردن، ص ٣٧-٤٠.
- أسماء محمد عبد الحميد. (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٢٢)، (٨٧)، ص١-٦٥.
- آمال فتحي الدسوقي. (٢٠١٠). دور المعتقدات الإبستمولوجية والخبرة التدريسية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كليه التربية، جامعة عين شمس.
- أنور عبد الغفار. (٢٠٠٣).الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتيا طلاب الدراسات العليا، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الثاني، (٥٣)، ص١٣٥-١٦٧.

- إبراهيم عبد الله الحسينان.(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- جمال إسماعيل الهوارى ومنال على الخولي. (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (١٦)، ع (٥٢)، ص ١١٣-١٦٠.
- جيهان قرني خليفة. (٢٠٠٦). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حنان عبد الفتاح الملاحة وسعده أحمد أبو شقة.(٢٠١٢).اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (٢٢)، ع (٨٧)، ص٢٦٤-٣٣١.
- ربيع أحمد رشوان. (٢٠٠٥). توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ربيع أحمد رشوان. (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة . عالم الكتب، القاهرة.

- ساجدة مطلب طريف. (٢٠١٣). علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- سناء محمد حسن. (٢٠١٢).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقاتها بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (١٤١)، ص١٠٩-١٤٤.
- سهير السعيد جمعة. (٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (١١٧)، ص ٢٧-٥٦.
- عادل محمد العدل.(٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٦)، ١)، ص٩-٧٨.
- علاء الدين سعد متولي وعماد احمد حسن. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع (٢)، السنة (١٩)، ص ٧٥-١٧٤.
- عبد الرءوف السواح. (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصص إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية، مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، ١٠، ص٣٧- ١٠٥.

- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (١٩٩٩). دراسة تحليلية مقارنة لاتجاهات المعلمين نحو تقويم التحصيل الدراسي للطلاب في مراحل التعليم العام والفني. مجلة التربية جامعة الأزهر، (٧٨)، ص ١٥٥-١٩٩.
- عبد الناصر الجراح. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٦)، (٤)، ص٣٣٣-٣٤٨.
- عصام على الطيب، راشد مرزوق وراشد .(٢٠٠٧). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، (٢١)، (١)، ص١٢٧-٢٨١.
- عماد أحمد حسن. (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بأسيوط، (١٩)، (١)، (٢)، ص٥٨٠-٦١٩.
- فاطمة حلمي فرير.(١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٢٢)، ص١٥٩-١٩١.
- كمال إسماعيل عطية. (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى(سلطنة عمان). مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، (٢)، ص٢٥١-٢٨١.

- لطفي عبد الباسط إبراهيم. (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث بجامعة قطر، (١٠)، ص١٩٩-٢٣٨.

- مسعد ربيع أبو العلا. (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، (٢)، سنة (١٨)، ص ٩٧-١٣٣.

- مصطفى محمد كامل. (مايو/ ٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية بطنطا (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، ص ٣٦٣-٤٣٠.

- منى حسن بدوى. (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فاعلية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحبة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة، مجلة كلية التربية، جامعه عين شمس، (٣١)، (١)، ص٢٧٥-٣٤١.

- هشام حبيب الحسيني. (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع / القيمة للدافعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، (١٥)، (٥٠) ، ص ٣٨٥-٤٣٦.

- وصال هاني العمري.(٢٠١٣). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة اربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء

بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (٢١)، ع (٤)، ص ٩٥- ١٢٧.

- وليد شوقي السيد. (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- يوسف محيلان العنزى. (٢٠٠٨). دراسة اثر التدريب على التفكير الايجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Ablard, K .& Lipschultz , R. (1998). Self Regulated Learning in High Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning Achievement Goals, and Gender. Journal of Educational Psychology , 94-101
- Bembenutty , H.,(2006). Self Regulated of Learning .Academic Exchange Quarterly ,10,4.
- Boekaerts, M; Rozendaal, J. & Minnaert, M.(2003). Motivation and self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences. 13.4.273-289.

- Chen, C. (2002). Self –Regulated learning Strategies and Achievement an Introduction to Information System Course, Information Technology, Learning and Performance Journal , 20 (1), 11-25.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chye. S.. Walker. R.A. & Smith. I.D. (1997). Self-regulated learning in Tertiary Students; The Role of Culture and Self-Efficacy on Strategy use And Academic Achievement Con. Paper Aresented At AARE ference .http://www.swin.edu.au/aare/97.pap/CHYES97350.
- Glenn, M. (2012). Academic Achievement and School Ability: Implications to Guidance and Counseling Programs. Journal of Arts, Science & Commerce, 2(3) 49-55.
- Kitsantas, A. (2000). The Role of Self Regulation Strategies and Self Efficacy Perception in Successful Weigh Loss Maintenance. Psychology and Health, 15,811-820.
- Lindner, R., Good Pasture, j. & Thomas, M. (2007). A Study of The Self Regulated Learning Inventory on

AHBCU Student population in Allied Health. The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 5 (4), pp.1-5.

- 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
- Pelt. J. (2003). The relationship between self-regulated learning and academic achievement in middle school students; A cross cultural perspective. Unpublished Ph.D.University of South Carolina. U.S.A.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self–Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33–40.
- Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation And Self–Regulation In The College Classroom. Advances In Motivation And Achievement, 7 (2), 371- 402.
- Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents Motivation and Self-Regulated Learning Journal of Early Adolescence. 14. 139–161.

- Pintrich, P. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self- Regulatory Learning. International journal of educational research, 31(6), pp459- 470
- Pintrich. P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning. Cited in M. Boekaerts. P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds). Handbook of Self Regulation , San Diego. CA: Academic. 451-502..
- Purdie, N. (1994): What do Students Thinks Learning is and How do They do it? Across- Cultural Comparison. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Newcastle, November 1994, 1-23.
- Shin, M . H .(1997) : The Effects of Self Regulated Learning Environment Achievement and Motivation In Problem Solving .Ph .D. ,The Florida State University.
- Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. Education Journal, 32 (2), 87-107.
- Zimmerman, B. Martinez, P. (1986). Development of A structured Interview for Assessing Student use of Self Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal,. 23 (4), 614-628.

- Zimmerman. B. J.(1989a). Models of Self-Regulated Learning and Learning and Academic Achievement. Cited in B. Zimmerman & D Schunk (1998). Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theory. Research. and Practice. New York. Springer.1 - 25
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51–59.