البحث السادس :

" إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا "

إعـــداد

د / حياة رشيد حمزة العمري د / حصة محمد بن سعود آل مساعد

obeikandl.com

obeikandl.com

" إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا "

د / حياة رشيد حمزة العمري د / حصة محمد بن سعود آل مساعد

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا، وأكثر تلك الإستراتيجيات تأثيرا على مستوى تفوقهنّ باعتبار المعدّل التّراكمي، والتخصّص (علمي/نظري). وطبقت استبانة من إعداد الباحثتين تهدف إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واللازمة لتفوق الطالبات دراسيا، وقسّمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، كما قسّم كلٌ منها إلى (٥) إستراتيجيات فرعية تنتمي للمحور الرئيس. والمحاور الرئيسة هي: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وإستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، وإستراتيجيات التقويم الذّاتي. وبلغ عدد الفقرات مجتمعة (٧٠) عبارة. وبلغت عيّنة البحث (٤٦٢) طالبة من خريجات التخصّصات العلمية. بينما بلغ عدد الخريجات من التخصّصات النّظرية (١٠٣٣) طالبة. وبلغ إجمالي عدد العيّنة (١٤٩٥) طالبة. واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات(MANOVA) لتحليل البيانات واستخراج النتائج. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ، ما عدا إستراتيجيّتي: "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد". وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع، ما عدا إستراتيجية "البحث عن المعلومات". كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم الذّاتي بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع باستثناء إستراتيجية "مراقبة الذّات". وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات: تنظيم إدارة الأولويات، والتنظيم المعرفي والماوراء معرفي، والتقويم الذّاتي بإستراتيجياتهم المجتمعة والفرعية تبعا للتخصص العلمي والنّظري باستثناء إستراتيجيّتي "الحفظ والاستظهار" و"طلب المساعدة" فكانت دالة لصالح التخصّصات النّظرية. وخرج البحث ببعض التّوصيات منها تقديم دورات تدريبية لإكساب الطالبات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مع ضرورة تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس الحديثة التي تحوّل البيئة التعليمية إلى بيئة تفاعلية؛ إضافة إلى استخدام أدوات تقييم بديلة تهدف إلى قياس عدد من الجوانب في شخصية المتعلم، مع ضرورة تبنّي الكليات لأنشطة طلابية تشجّع الإبداع والتفاعل كالمؤتمرات والملتقيات الطلابية.

الكلمات الاستدلالية: إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم؛ التفوق الدّراسي؛ المعدّل التّراكمي، التخصّصات النّظرية والعلمية.

Self-Regulating Learning Strategies Required for High Achiever Female Students at Taibah University

Abstract

The present study aimed at recognizing self-regulating learning strategies required for high achiever female students at Taibah university and exploring those strategies that have more effects on their academic success with respect to their GPA and field of specialization (scientific/theoretical). A questionnaire prepared by the researchers was used to identify self-regulating learning strategies required for high-level achievement. It was divided into three main sections and, in turn, each section included (5) sub-strategies. The three main sections were: executive regulation strategies, cognitive and meta-cognitive regulation strategies,

and self-evaluation strategies. The total number of items in the questionnaire was (70) items. The sample of the study consisted of 462 scientific female graduates and 1033 theoretical female graduates, of total number of study sample (1495) students. A multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to analyze the data.The study results showed that those students with high GPA had statistically significant mean differences regarding all the executive regulation strategies except for "time organization" and "effort organization" strategies. Moreover, the results indicated that the students with high GPA had also statistically significant mean differences regarding all the cognitive and meta-cognitive regulation strategies except for the "information seeking" strategy. The result of the self-evaluation strategies indicated statistically significant mean difference regarding all of the strategies for the students with high GPA except for the strategy "self-monitoring". Furthermore, the results indicated no statistically significant mean difference existed with respect to field of specialization in almost all the strategies included in the three questionnaire main sections. It was also found that the theoretical female graduates showed statistically significant mean differences in their use of only "memorization & rehearsal" and "help seeking" strategies. The study has come up with some recommendations including the provision of training courses to help students gain self-regulating learning strategies; encouraging faculty members to use innovative teaching methods that transform traditional learning environments into interactive ones, besides using alternative assessment techniques to expand the measurement of different aspects in the learner's personality; moreover, colleges should adopt encouraging activities such as setting student-conferences and scientific forums to increase interaction and creativity.

Keywords: Self-regulating learning strategies; high-level of achievement; GPA; specialization (scientific/theoretical)

- **مقدمة** :

برزت على الساحة التربوية دراسات وبحوث في العلوم المعرفية خلال العقود الثلاثة الماضية، وكان من أبرزها - والتي تنامت بشكل مطرد- تلك الدّراسات والأدبيات التي تناولت التعلم ذاتي التنظيم Self-regulated Learning وعلاقته ببعض المتغيّرات التي تؤثر على قدرة المتعلم على اكتساب وتوظيف المعلومات لتحسين تعلمه. فالتعلم ذاتي التنظيم نقل اهتمام التربويين من التركيز على المفاهيم المجردة، إلى مفاهيم محسوسة تظهر على سلوكيات المتعلم، فهو مفهوم دينامي Dynamic يستلزم تحققه دمج المتعلم في بيئة تعلمية تستثير مهارات التفكير، وتعدّل السلوك أو تغيّره (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter & Vorhaus 2009, 2). وحاول بوكارتس Boekaerts (1999) تحديد مفهوم التعلم ذاتي التنظيم من خلال وصفه بأنه مرادفا للتعلم الناجح لأنه تظهر في هذا النوع من الإستراتيجيات التعلمية قدرة المتعلم على الاختيار، والجمع، والتنسيق بين الإستراتيجيات

الإدراكية بطريقة فعّالة تخدم تعلّمه. واعتبره واين (Winne, 2001, 86) "عملية بناءة ذاتية التوجيه"، وأضاف بنتريتش Pintrich (2004, 386) أن التعلم ذاتي التنظيم ما هو إلا "امتداد لعملية معالجة المعلومات لكنه يُعدّ أشمل وأعم لأنه لا يركز فقط على الجانب الإدراكي، وإنما أيضا يركز على العوامل السلوكية، والوجدانية، وكذلك الاجتماعية."

واستناداً إلى تلك التعريفات، استنتج بنتريتش Pintrich (2004) الفرضيات التي يخضع لها التعلم ذاتي التنظيم، وذكر أن أول تلك الفرضيات تتلخص في أنه: عملية نشطة وبناءة Active & Constructive Process إذ ينظر للمتعلم بأنه نشط، يمكنه بناء المعاني من معلومات متلقاه من بيئة خارجية، ودمجها مع المعلومات المستمدة من خلفيته الذهنية. ثم أردف بفرضية احتمالية التّحكم Potential for Control حيث يستطيع المتعلم المنظم ذاتيا مراقبة، وتنظيم، والتّحكم في عوامل محددة في إدراكه، ودافعيته، وسلوكه، وكذلك بيئته. وتليها فرضية الهدف أو المعيار Goal or Standard والتي تشير إلى أن المتعلم يمكنه وضع أهداف ومعايير لنفسه يساعده تحديدها في تنظيم إدراكه، ودافعيته، وسلوكه، وبالتالي تحقيق تلك الأهداف. واختتم بنتريتش تلك الفرضيات بالأنشطة المنظمة ذاتيا Self-regulated Activities وهي تعني أن التأثير على التعلم لا ينحصر فقط في الخصائص الشخصية، أو الظروف المتعلقة بالبيئة التعلمية؛ ولكن مدى تنظيم الفرد ذاتيا لأنشطة تعلمه يؤثر بصورة واضحة على مستوى ونوعية الأداء الظاهر والمتوقع.

وإعتماداً على ذلك، تنوعت الدّراسات التي هدفت إلى تحسين مستوى أداء المتعلم بناء على تلك الفرضيات، وشملت جميع جوانب المتعلم ولم تُركز على المعرفة أو الإدراك. فهناك دراسات ركزت على الجوانب الانفعالية (Braten & Stromsø, 2005; Yoon, 2009; Bartels, Magun-Jackson, & Artino, 2007; Ryan, 2010)، وأخرى ركزت على الجوانب السلوكية (Dekker, Pechenizkiy & Vleeshouwers, 2009)، ودراسات ربطت بين التعلم ذاتي التنظيم والجوانب المعرفية (Housand & Reis, 2008; Klassen, 2010; Tang & Neber, 2008).

ونتيجة للتطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة، وتزايد الأعداد المقبلة على التّعليم الجامعي، وكثرة التّحديات الأكاديمية التي تشكّل منعطفا كبيرًا في استمرار الطلاب الجامعيين في الدّراسة بنجاح، إضافة إلى الإخفاق المتكرر لبعض الطلاب، ومن ثم الانسحاب والتسرّب من الجامعة؛ كلّ ذلك حتّم على التربويين التفكير في الأساليب التربوية التي تُتيح للمتعلّم فرص تحسين قدراته وإنمائها، وتوظيف مهاراته كي تُعينه وتؤهله للتفوق الدّراسي. ومن هنا كان التعلم ذاتي التنظيم هو أحد تلك الاتجاهات الحديثة التي استثمرها التربويون في تنمية قدرة الطالب الجامعي على الاستقلال الذّاتي في التعلم، وبالتالي الإسهام في تحسين جودة تعلمه. ولعلّ التحول من الاعتماد على علم النّفس السلوكي إلى علم النّفس المعرفي في التّعليم، والذي صاحبه اشتراط مسئوليات محددة ينبغي على المتعلم تحملها للنجاح والتفوق؛ أدّى فعليا إلى إعادة تنظيم المواد المتعلمة، وإعادة بناء المعارف الآنية وربطها بالمعارف

السابقة رغبة في تكوين بنىً معرفية أكثر استقراراً، مع الأخذ في الاعتبار تزويد المتعلم بمهارات تُعينه في تعلمه.

ومن هنا لقي التعلّم ذاتي التنظيم قبولاً في مجال التّعليم كونه أحد العوامل المساعدة على التفوق الدّراسي، وتنوعت تبعا لذلك الدّراسات التي ركزت على العلاقة الإيجابية بين استخدام الطلاب الجامعيين لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وبين تفوقهم الدّراسي. ففي دراسة قام بها زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons(1986) أكدا على العلاقة الموجبة بين التفوق الدّراسي واستخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بكفاءة وفاعلية. وكشفت نتائج دّراسة أحمد (٢٠٠٧) التي طبقت على (١٢٨) طالبا من كلية التربية بالمنصورة تحسّن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذّاتي للتعلم. وقدمت دراسة جينليدا وهولستدب وميرهاج Gynnilda, Holstadb & Myrhaug (2008) تقريرا عن دراسة حالة لـ (٨) طلاب من كلية الهندسة تُركز على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن تعزيز إستراتيجيات تنظيم التعلم ذاتيا يُعدّ أحد الطرق لتفوق الطلاب الجامعيين دراسيا. أما الغرايبة (٢٠٠٩) فعمِد إلى بناء مقياس لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وطبقه على (٤٥٣) من طلبة جامعة القصيم، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين المقياس والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وأنه يمكن لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أن تُنبئ بالتفوق الدّراسي للطلبة.

وفي المقابل، هناك دراسات تربوية أكدت على انخفاض الأداء لدى الطّلاب الجامعيين نتيجة لأسباب تتعلق بهم مباشرة وبمهارات تنظيمهم الذّاتي لتعلمهم مثل ضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وفقدان الدّافعية Díaz, (2002)، أو لأسباب ضعف الثقة في النّفس، وانخفاض مستوى الطموح والاعتماد المفرط على الغير، والخوف من الفشل (إبراهيم، ٢٠٠٩). أو يمكن أن ترجع إلى عدم تنظيم ساعات المذاكرة بالإضافة إلى قلق الاختبار (الحليبي والرياشي، ١٩٩٤). أما نتائج دراسة العبد الله والخليفي (٢٠٠١)، ودراسة العجمي (٢٠٠٣) فأشارتا إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من عادات الاستذكار، والاتجاه الإيجابي نحو الدّراسة عند الطالبات في الأقسام العلمية والنّظرية، وبين التحصيل الدّراسي. وأكدت نتائج دراسة كلٌ من تلا (Tella, 2007) ويونج (Yong, 2010) على أن ضعف الدّافعية للتعلم، وضعف التقدير الإيجابي للذّات من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل الدّراسي لدى الطلاب الجامعيين. ومن جهة أخرى، هناك دراسات ربطت بين تحسّن التحصيل الدّراسي نتيجة للتدريب على استخدام وتوظيف إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كدراسة Cobb (2003) ودراسة Tuckman (2003) التي أظهرت نتائجهما أن تدريب الطلبة الجامعيين على إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أدت إلى تفوقهم دراسيا مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي توجيه أو تدريب. كما جاءت دراسة إبراهيم (٢٠١١) والتي طبقت على طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة مؤكدة على أن هناك علاقة بين التفوق الدّراسي

وإتقان بعض المهارات الدّراسية، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بزيادة التحصيل الدّراسي من خلال بعض المهارات الدّراسية مثل التركيز، والملاحظة، والقراءة.

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من الإطار المفاهيمي الذي استعرض أبرز الأدبيات العربية والأجنبية التي أعطت مؤشرات واضحة على بعدين أساسيين وهما: ضعف مهارات الطلاب الجامعيين في تنظيم تعلمهم وتحسين مستواهم وأدائهم الأكاديمي؛ والبعد الآخر يكمُن في إسهامات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في تنشيط أداء المتعلم، وتزويده بمهارات ذاتية تنظم الانتباه، وتقاوم التشتت، وتُدير عمليات اكتساب المعلومات، وإنجاز المهام؛ إلا أن قلة الدّراسات التي بحثت في العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وبين التفوق الدّراسي والتخصص الأكاديمي كانت محفزا قويا لإجراء البحث الحالي ليبحث في معرفة مدى استخدام طالبات جامعة طيبة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، ومدى اختلاف هذا الاستخدام تبعا لمعدلاتهنّ التراكمية، وتخصّصاتهنّ العلمية والنّظرية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التقويم الذّاتي لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟
- هل هناك اختلاف في إستراتيجيات التقويم الذّاتي لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرّف على أكثر إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم تأثيراً على مستوى تفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا باعتبار المعدّل التّراكمي.
- الوقوف على أكثر إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تأثيراً على مستوى تفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا باعتبار التخصّص الأكاديمي (علمي/نظري).

- **أهمية البحث** :

يكتسب البحث أهمية تربوية، وعلمية في أنه يمكن أن يسهم في وقوف صنّاع القرار التربوي في التعليم الجامعي على أهم وأبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق الطالبات في المرحلة الجامعية لاستحداث برامج تدريب للطالبات تساعدهنّ على توظيف تلك الإستراتيجيات في تعلمهنّ، وبالتالي قد

ترفع من مستوى تفوقهنّ دراسياً. كما أن هذا البحث يفتح آفاقاً لدراسات أخرى تقف على أبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق الطلاب في المرحلة الجامعية، أو أخرى تركز على معرفة الفروق في توظيف تلك الإستراتيجيات في المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس (طلاب وطالبات).

- **المفاهيم الإجرائية للبحث** :
- **التنظيم الذّاتي** Self-regulation

عرّفه جارنر Garner (2009,409) بأنه هو "التنظيم الذّاتي للأفكار، والمشاعر، والأداء المخطط له بغرض تحقيق أهداف محددة؛ كما أنه يستدعي إدارة المكونات الإدراكية والوجدانية للتعلم كقدرة المتعلم على تحفيز الدّافعية أو قدرته على التّحكم في الأداء."

- **التنظيم الذّاتي للتعلم** Self-regulating Learning

يعرّفه زيرمان Zimmerman (1989,329) بأنه "الدرجة التي يمكن للمتعلم أن يشارك بشكل نشط سواءً ماوراء معرفيا، أو دافعيا، أو سلوكيا بحيث يستطيع من خلال هذه المشاركة التّحكم في تعلمه."

- **إستراتيجيات التنظيم الذّاتي** Self-regulating Strategies

وتُعرّف بأنها "مشاركة المتعلم النّشطة في تعلمه من خلال قدرته على إدارة سلوكه، وعواطفه، ومعارفه، وانتباهه، وبيئته، ليتمكن من تحقيق أهدافه التعلمية المرغوبة" (Roeser & Peck, 2009, 121).

- **المتعلم المنظم ذاتياً** Self-regulated Learner

وعرّف زيمرمان Zimmerman (2001, 5) المتعلمين المنظّمين ذاتياً بأنهم "الطلاب الفاعلون النشطون والقادرون على انتقاء مجموعة من الإستراتيجيات والذين يُراقبون تقدمهم باستخدام إستراتيجيات مختارة باتجاه الهدف الذي يريدونه".

- **إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات** Executive Regulation Strategies

هو مصطلح "يصف بعض الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد ليتحكم في سلوكه ولتمكنه من الاستعداد للاستجابة إلى مختلف المواقف" (Horowitz, 2007). كما يُطلق عليها أيضا "الإستراتيجيات التي تتعلق بتنظيم الوظائف الذهنية لتساعد على أداء المهام بكفاءة" (Low, 2009).

- **إستراتيجيات التنظيم المعرفية** Cognitive Regulation Strategies

"هي إستراتيجيات تشير إلى أنواع مهمة من المهارات أكثر تعقيدا من المهارات العقلية أو القدرات العقلية، وهي تتحكم في تعلم الفرد وسلوكه الخاص بالتذكر والتفكير، وإجمالاً تمثّل جميع الإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في تذكر المعلومات وحلّ المشكلات" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٤٣).

- **إستراتيجيات التنظيم الماوراء معرفية** Meta-cognitive Regulation Strategies

تشير إلى "العمليات العقلية العليا التي تضمّ التحكمّ النشط في عمليات التعلم المعرفية/الإدراكية، فالمهارات مثل التخطيط لإنجاز مهام محددة، أو

متابعة الفهم، أو تقييم مستوى الأداء في المهام كلّها إستراتيجيات ماوراء معرفية تؤثر بشكلٍ بارزٍ في نجاح التعلم" (Livingston, 1997).

كما تعرّف على أنها "جميع العمليات التي تتعلق بالإدراك مثل الإحساس بالتفكير، التفكير في عمليات التفكير، والاستجابة الفعّلية للتفكير على شكل ملاحظة أو تنظيم السلوك" (Papaleontio-Louca, 2003, 12).

- **إستراتيجيات التقويم الذّاتي** Self-evaluation Strategies

"ويعني قدرة المتعلم على الحكم على أدائه في إنجاز المهام ورؤيته حول مدى صعوبة تلك المهام، واعتقاداته حول أهمية وإمكانية تطبيق ومدى ملائمة تلك المهام، كما تشير إلى مدى تقبل تلك المهام واستمتاع المتعلم عند أدائها"(Zimmerman & Martinez-Pons,1986, 618).

- **التفوق الدّراسي** High-level Achievement

يُعرّف التفوق الدّراسي بأنه الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون من أفضل زملائه بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل (القاضي وآخرون، ١٩٨١ ، ٤٢٦).

ويُعّرف التفوق الدّراسي إجرائياً بأنه حصول الطالبة الجامعية سواء في التخصّصات العلمية أو النّظرية على تقدير عام يؤهلها لنيل مرتبة الشرف الأولى والمحصورة في المعدّل التّراكمي المرتفع من (٤,٧٥) إلى (٥,٠٠)، أو مرتبة الشرف الثانية والمحصورة من (٤,٢٥) إلى (٤,٧٤) حسب نظام التّعليم العالي في الجامعات السعودية. ويُصنّف البحث الطالبات الحاصلات على معدل أقل من (٤,٢٥) بمنخفضي المعدّل التّراكمي.(١)

- **حدود البحث** :
- **أولا: حدود موضوعية : وتشمل ما يلي :**

- رغم كثرة إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ؛ إلا أن البحث الحالي سيقتصر على:
  - ✓ أولا: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات وتضم: إستراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، وتنظيم الجهد، وتنظيم البيئة، وحفظ السّجلات.
  - ✓ ثانيا: إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية وتضم: إستراتيجيات التنظيم والتحويل، والحفظ والاستظهار، والتفصيل ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات.
  - ✓ ثالثا: إستراتيجيات التقويم الذّاتي وتضم: إستراتيجيات حوار الذّات عن الإتقان، ومراقبة الذّات، ومكافأة الذّات، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة.
- حُدد مستوى التفوق الدّراسي في حصول الطالبة على معدل تراكمي مرتفع ينحصر ما بين ٤,٢٥- ٥ حسب النظام الجامعي المعتمد في وزارة التّعليم العالي.

(١) دليل الطالب الإرشادي الصادر عن عمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ

- **ثانياً : حدود مكانية** : وتنحصر في الطّالبات الخريجات الحاصلات على درجة البكالوريوس "انتظام" بجامعة طيبة بالمدينة المنورة (دون الفروع في المحافظات) بكلياتها المختلفة.
- **أولا : الإطار النّظري** :

يركز الإطار النّظري على كلٍّ من الخلفية النّظرية للتعلّم ذاتي التنظيم من حيث طرح المفهوم والأهمية، إضافة إلى مناقشة أبرز إستراتيجياته، وعلاقته بالتفوق الدّراسي مع تحديد لخصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا.

- **(أ) التعلم ذاتي التنظيم، المفهوم والأهمية** :

بعد التحوّل في وجهات النّظر من النّظرية السلوكية Behaviorism إلى النّظرية المعرفية Cognitivism، ظهرت تغييرات جذرية فيما يخصّ ماهية وكيفية التعلم، فبات التربويون يركزون على توجيه المتعلم إلى تنظيم تعلمه ذاتيا من خلال تعرّفه على كيفية ترميز، ومعالجة، وتخزين المعلومات ليمارس بذلك أدوارا نشطة تتمثّل في البحث عن المعلومة وليس فقط تلقيها وحفظها (Zimmerman & Martinez-Pons,1988).

ويعود الفضل إلى نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) في إرساء بنية الاتجاه نحو عملية التنظيم الذّاتي لدى المتعلمين. ووفقا لتلك النّظرية، يرى باندورا أن الأفراد عامة يمتلكون نظاما ذاتيا يؤهلهم لممارسة قدرا من السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، ودافعيتهم، وأدائهم، وهذا النظام الذّاتي يوفر للفرد آليات مرجعية تمكنه من تنظيم، وإدراك، وتقييم السلوك، فيحدث التّفاعل بين الذّات ومصادر البيئة الخارجية، ثم يُصدر الفرد تبعا لذلك السلوك المناسب حسب المؤثر الخارجي.

ويظهر التنظيم الذّاتي لدى الفرد بشكل أولي عند بداية سنّ المدرسة؛ إذ يكون هذا النظام هشّ، وعشوائي ويعكس فهما غامضا للمهام التعلمية التي يُكلف بها كمتعلم. وعند سنّ المراهقة، يبدأ هذا النظام في الظهور بشكل أكثر دقة، حيث يتطور فهم المتعلم لقدراته الإدراكية، وبالتالي تتغير آلية تعامله مع المهام التعلمية المنجزة بصورة إيجابية. وعندما يصلّ المتعلم لمرحلة الرشد، يُظهر نقصا في قدرته على تنظيم ذاته وتعلمه، وهو أمرٌ طبيعي ناتج عن تأثير بعض العوامل الخارجية، والدّاخلية المتداخلة في آنٍ واحدٍ؛ فيحتاج حينها المتعلم إلى فهم أعمق لذاته، وقدرته على التّحكم، كما يُتطلب منه الأمر تحديدٍ متطلبات تعلمه، وتحليه بقدر جيّد من الثقة في النّفس عند أداء تلك المتطلبات، وربما يتعدّى ذلكٍ إلى ضرورة طلبه العون ممن حوله لمساعدته على النّجاح في الوفاء بمتطلبات مهامه التعلمية (Hwang, Lim, Lim & Kim, 2006؛ Artino, 2007).

وفي الثمانينات، بدأت تتعدد المداخل والرؤى حول مفهوم التنظيم الذّاتي وأول تلك الرؤى تعدُد تسمياته في الأدبيات من التوجيه الذّاتي Self-direction إلى الانضباط الذّاتي Self-discipline وكذلك التّحكم الذّاتي Self-control إذ تشترك جميعاً في التعريف الذي ذكره باريس وباريس (Paris & Paris 2001, 89) في أنه يعني "قدرة المتعلم على مراقبة وتوجيه وتنظيم أدائه بهدف تحقيق أهدافه واكتساب المعارف المنوعة". ومنذ ذلك الوقت، ظهر مفهوم

التعلّم ذاتي التنظيم وأبرز منْ تناوله وكرّس دراساته في خدمته زيمرمان سواء في دراسات فردية (Zimmerman, 1989; 2001; 2008) أو أخرى مشتركة (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1990; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman, Bonner & Kovach, 2009).

ومن إسهامات زيمرمان البارزة في ترسيخ مفهوم التعلّم ذاتي التنظيم أن قدم تعريفا شاملا له من جميع جوانب شخصية الفرد حيث ذكر أنه "الدرجة التي يمكن للمتعلم أن يكون فيها مشاركا نشطا في تعلمه على النطاق الماوراء معرفي، والدافعي، والوجداني، والسلوكي" (Zimmerman, 1989, 329). ثم توالت جهود التربويين في إبراز هذا الاتجاه الحديث في التعلم إذ عرّفه بودروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008, 1) على أنه "آلية داخلية وعميقة تساعد المتعلم –بغض النّظر عن عمره- على الانخراط في السلوكيات الذهنية المقصودة، بمعنى أنه عملية تستدعي إدارة المكونات الإدراكية، والوجدانية للتعلم كقدرة المتعلم على تحفيز دافعيته، أو قدرته على التّحكم في أدائه.

ويرى بوكارتس Boekaerts (1999, 446) أن أهمية دراسة التعلّم ذاتي التنظيم تكمُن في قدرته على دعم التعلم الناجح، ومساهمته في صياغة وبناء بيئات تعلمية تعتمد فيها المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، على قدرات الفرد ومهاراته الفردية والاجتماعية. ويؤكد ردادي (٢٠٠٢) على أن التعلم ذاتي التنظيم يوجه انتباه المتعلم، ويركزه بحيث يساعده على ضبط تعلمه، وأشار كامل (٢٠٠٤) إلى ضرورة تنمية مهارات التعلم ذاتي التنظيم؛ لأن لها أهمية كبيرة في دقة، وكفاءة الأداء بشكل عام. واعتبرته سيّار (٢٠٠٧) بأنه أحد قنوات الذكاء الانفعالي، لأنه يعمل على إدارة وتنظيم أحاسيس المتعلم وانفعالاته. ولعلّ ما ذكره Nicholson (2007, 13-15) في دراسته من اشتراط مرور عملية التعلم ذاتي التنظيم بمراحل متتالية ومحددة تتبلور في قدرة المتعلم على التدبر، ثم يليها مرحلة الأداء السلوكي، وأخيرا مرحلة التأمل والتقويم الذّاتي للأداء، وهي مراحل إدراكية تدلّ على التنظيم والملاحظة الدّقيقة؛ يؤكد ماأشارت إليه نتائج الدّراسات من أهمية هذا النوع من الإستراتيجيات في تنظيم وإدارة التعلم، وبالتالي رفع كفاءة المخرجات التعلمية.

ويشير هاوزاند وريسّ Housand & Reis (2008) إلى أن أداء المتعلّم يمكن أن يتحسّن إذا حُددت أهداف التعلم ذاتي التنظيم في تحسين :الأداء الشخصي والأداء السلوكي والأكاديمي، وبيئة التعلم. أما أبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) فشبّهوا تدريب عقل المتعلم على التنظيم والتّحكم في التفكير والشعور كتدريب العضلات؛ فهم يرون أن العقل الذي يحظى بمواقف تعلمية تهيئه لاستخدام عدد متنوع من تلك العمليات، يُمكنه معالجة قضايا أكبر في المستقبل؛ أما ذلك الذي لا يحظى بالتدريب فتصبح قدرته العقلية قليلة الفاعلية.

- **(ب) إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم** :

وبناءً على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) فيما يتعلق بمفهوم التنظيم الذّاتي؛ فإن نظام التنظيم، والإدراك الذي يتحكم

في سلوك المتعلّم يخضع لعدد من الموجّهات تكون بمثابة إستراتيجيات تنظيمية أثبتت نتائج الدراسات إمكانية اكتسابها، ومحاكاتها، وتوظيفها بفاعلية في التعلم من خلال التدرّب عليها، (Lemcool, 2009; Paris & Winogrod, 2003; Tuckman, 2003). واختلفت تقسيمات تلك الإستراتيجيات الأساسية منها والفرعية؛ فيرى تشن Chen (2002) أنها تنقسم إلى إستراتيجيات معرفية، وأخرى ماوراء معرفية، بينما أضاف جارنر Garner (2009) إليها الإستراتيجيات الوجدانية. وهناك من يقسّمها على أساس تصنيفاتها الفرعية، فيُضمّن بعضا منها ويعتبرها أبرز وأهم إستراتيجيات تنظيم التعلم. ومن أبرز تلك التصنيفات: إستراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، والجهد والبيئة، وحفظ المدونات، وتنظيم المعلومات والحفظ والاستظهار، والتفصيل، ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات، وإستراتيجيات تصوّر الذّات، ومراقبة الأداء، ومكافأة الذّات، وتعلّم الأقران، وطلب العون والمساعدة من المعلمين والزملاء وغيرها ممن ذكرها الباحثون (Wang & Pape, 2004; Zimmerman, 1989).

ويعتقد التربويون أن معارف المتعلّم، وقدرته على توظيف خبراته السابقة مع الحالية لكي يحدث التعلم، ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة ما يُحسنه من إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؛ لذلك اقتُرحت تلك الإستراتيجيات وفقا لعلاقتها بالمعرفة وما وراء المعرفة وإدارة الموارد، وتقويم الذّات لما لها من علاقة في رفع مستوى أداء المهام. فالإستراتيجيات المعرفية تساعد المتعلم على ترميز وهيكلة المعارف الجديدة، في حين تساعده الإستراتيجيات الماوراء معرفية على التخطيط، والتنظيم، والتصحيح، وتكوين العمليات المعرفية/الإدراكية. أما إستراتيجيات إدارة الموارد فهي تساعد المتعلم على التّحكم في الوقت، والمجهود، وطلب المساعدة، بينما تُعينه إستراتيجية تقويم الذّات على الحكم على أدائه في إنجاز المهام، واعتقاداته حول أهمية وإمكانية تطبيق تلك المهام (Hurk, 2006). وفيما يلي تفصيل تلك الإستراتيجيات بتصنيفاتها الفرعية:

- **أولاً: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات**

يُطلق تنظيم إدارة الأولويات على جميع الإستراتيجيات التي "تتعلق بتنظيم الوظائف الذهنية لتساعد المتعلم على أداء المهام بكفاءة" (Low, 2009). إن ترتيب الأولويات في الحياة هو الفاصل الذي يميّز مقدار ما يحرزه الفرد من النّجاح، ويصفّ مدى المرونة في تطويع المهام حسبما تقتضيه الأهداف، مع تحديد الزمن اللازم لكلّ مهمة وفق ترتيب يتفق والحاجات الشخصية. وتتضمن هذه الإستراتيجية عددا من الإستراتيجيات الفرعية تتمثّل في:

- **التخطيط وتحديد الأهداف** Planning and Setting Goals

ويقصد بالتخطيط وتحديد الأهداف "قدرة المتعلم على تحديد أهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده لخطة لتحقيقها والذي يتمثل في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه، أو وضع وتحديد أهدافٍ محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). ولضمان نجاح المتعلم في عملية التخطيط، ورسم الأهداف؛ ينبغي أن يُحدد

أهدافاً قصيرة الأمد معتمداً فيها على أهدافه طويلة الأمد؛ لأن الأهداف القصيرة تمنحه شعوراً بإمكانية تحقيقها خاصة إذا ما حدد معها الوقت الذي يتطلبه إنجازها. وأشارت نتائج دراسة بارتلس وآخرون Bartels et al. (2010) إلى أن غموض الأهداف لدى المتعلم له أثرٌ على العلاقة بين التحصيل ومهارة الاسترجاع لدى المتعلمين. كما ذكر كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) أن مرحلة التدبّر Forethought Phase - وهي أول مراحل دورة تنظيم التعلم ذاتياً- تتضمن قدرة المتعلم على التخطيط الإستراتيجي وتحديد الأهداف لأنها من أهم المهارات التي ينبغي أن يتقنها المتعلم.

- **تنظيم الوقت** Time Regulation

يُعرّف تشن Chen (2002, 13) تنظيم الوقت بأنه "القدرة على إدارة للوقت باستخدام جداول وتخطيطات، مما يؤدي إلى تنظيم المتعلم لتعلمه، ويساعده على تحقيق أهدافه وزيادة تحصيله الدّراسي". ويمكن أن ينظم المتعلم الوقت ويدير المهام سواء بشكل أسبوعي أو شهري، وبما يتناسب مع مستوى صعوبة تلك المهام والوقت المتاح لأدائها بحيث تكون الجداول والتخطيطات المنظمة محددة الزمن المخصص لكلّ مهمة. وأشار زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) في دراستهما إلى أن معظم المتفوقين دراسياً لديهم قدرة عالية على تنظيم أوقاتهم بشكل جيّد، ويمتلكون القدرة على إجراء تعديلات تصل إلى درجة تغيير قراراتهم حسبما تقتضيه احتياجاتهم الشخصية، ومتطلباتهم الأكاديمية. وأضافت راضي (٢٠٠٢) في دراستها أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات إدارة المتعلمين الفعّالة لأوقاتهم وبين تحصيلهم الدّراسي؛ كما خرجت دراسة علام وأحمد (٢٠٠٤) بنتيجة مماثلة، وكذلك دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) والتي طبقت على ٨١٥ طالباً جامعياً أظهرت نتائجها أن إستراتيجية "تنظيم الوقت" كان لها علاقة ارتباطية موجبة بمستوى أداء الطلبة ومعدلاتهم النهائية. وفي دراسة تجريبية قام بها أرسال Arsal (2010) على ٦٠ طالباً معلماً استمرّت لمدة ١٤ أسبوعاً لمعرفة أبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم التي استخدمها الطلاب، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في استخدام إستراتيجيات تنظيمية عديدة كانت إستراتيجية تنظيم الوقت إحداها وأبرزها.

- **تنظيم الجهد** Effort Regulation

يقصد بإستراتيجية تنظيم الجهد "قدرة المتعلّم على تركيز الجهد نحو الأهداف المحددة بالرغم من المشتتات المحيطة، مما يساعده على بناء مهاراته بشكل تدريجي يعينه على مواجهة أي مشتتات أثناء إنجازه للمهام" (Chen, 2002, 13). وهي إستراتيجية تتعلق بقدرة المتعلم على ضبط وتنظيم جهوده وانتباهه إزاء المشتتات، مما يساعده على إدارة تعلمه بشكل فعّال. وبناءً على ما ذكره كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) أن مرحلة الأداء Performance Phase - وهي المرحلة الثانية من مراحل دورة تنظيم التعلم ذاتياً- تشتمل على قدرة المتعلم على تركيز الانتباه، والملاحظة الذّاتية

لكلّ ما يمكن أن يؤثر على التعلّم. وتوصّل تشن Chen (2002) في دراسة طبقها على ١٩٧ طالبا إلى أن إستراتيجية تنظيم الجهد لها تأثير إيجابي، حيث أثرت بشكل إيجابي على تفوق الطلاب الذين لديهم القدرة على تنظيم جهودهم، والتغلب على المشتتات. وأثبت جارنر Garner (2009) في دراسته التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم ذاتي التنظيم وتنفيذ المهام أن هناك أثرا دالا إحصائيا بين مقياس المهام التنفيذية وبين بعض الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب ومنها تنظيم الجهد.

- **تنظيم البيئة** Environmental Structuring

عرّف العنزي (٢٠١٠) تنظيم بيئة التعلّم بأنها "كلّ ما يقوم به المتعلّم ليهيئ بيئة التعلم وينظمها لتساعده على تحقيق أهدافه". كما أشار تشن Chen (2002) إلى أن تنظيم بيئة التعلم يتطلب تحديد المكان المناسب والخالي من أي مشتتات بصرية وصوتية وذهنية مما يساعد المتعلم على التركيز. ويعتبر هذا أصعب أنواع التنظيم لأنه لا يخضع لتحكم المتعلم الذّاتي بل تتداخل عناصر أخرى تؤثر فيه، وبالتالي تؤثر في تحقيقه لأهدافه وإكماله مهامه. وذكر زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) أن تنظيم المتعلم لبيئة التعلّم التقليدية التي تخضع لتحكم المعلّم، تكون أكثر سهولة؛ بينما في الفصول التي يكون المتعلم هو مركز العملية التّعليمية Learner-centered أي عندما يتيح المعلّم بيئات تعلمية تعتمد على التفكير الإبداعي، والعمل الجماعي والنقاش، سيجد المتعلّم نفسه مضطرا إلى ممارسة مهارات تنظيم بيئته التعلمية حسب نمطه التعلمي، وعليه أن يُظهر تحكما في بيئته بما يخدم المهام المكلف بها. وعليه، يُمكن للمتعلم أن يحدد العوامل المحفزة له من تلك المشوشة، كما يُمكنه التّحكم في تنظيم الوسط الذي يمارس فيه التعلم بحيث يساعده على إنجاز المهام بشكل سريع ومتقن، وهو ما أكدته نتائج دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) التي أظهرت أن إستراتيجية "تنظيم البيئة" كان لها علاقة ارتباطية إيجابية بمستوى أداء الطلبة ومعدلاتهم النهائية تماما كإستراتيجية "تنظيم الوقت".

- **حفظ السّجلات** Keeping Records

يقصد بهذه الإستراتيجية "قدرة المتعلّم على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسّجيلها من خلال تدوين الملاحظات أو استخدام البطاقات والاحتفاظ بالأعمال الصفية أو الدرجات المكتسبة في ملفات خاصة" (الجراح،٢٠١٠، ٣٣٩). وذكر روزنبلم Rosenblum (2011) أنه ينبغي على المعلم أن يساعد طلابه في تعلم مهارات تدوين الملاحظات، وحفظ المعلومات المتعلقة بأدائه الأكاديمي وذلك من خلال تصميم سجلّ خاص أطلق عليه Student Grade Sheets يهدف منه تعليم الطلاب طرق متابعة أدائهم في الأنشطة والاختبارات الدورية، وإن أمكن الاختبارات النهائية أيضا على أن يدوّن الطالب فيه ملاحظاته الخاصة أيضا. ويرى روزنبلم أن هذه الطريقة تسهل على المتعلم متابعة مدى التقدم الذي أحرزه، وتجعله دائم المراقبة لمستواه، ومعيدا النّظر في طرق تعلمه.

• **ثانياً : إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية**

يرى جارنر (2009) Garner أن التعلم ذاتي التنظيم يتكون من مجالين أساسيين: التنظيم الماوراء معرفي (Metacognition) ويشتمل على الإدراك المعرفي والماوراء معرفي والذي بدوره يعني المعرفة وإستراتيجياتها، ومتطلبات أداء المهام، والمتعلم ذاته؛ وأما المجال الثاني فهو التنظيم الوجداني ويضم عوامل الدّافعية التي تُعنى بإكمال تلك المهام. ويشير جارنر أيضا إلى أهمية الإستراتيجيات الماوراء معرفية في تنظيم التعلم ذاتيا، لأنها تستند إلى فلسفة اختيار الإستراتيجية الأنسب، وتحليل المهام المنجزة مما يسمح للمتعلم بأن يغير إستراتيجياته المنظمة لتعلمه حسبما تستدعيه عمليتي المراقبة الذّاتية، والتغذية الراجعة.

وبالرغم من مرور عقدين على استخدام مصطلح ماوراء المعرفة (Metacognition)؛ إلا أنه لا يزال هناك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته. وذكر الوطبان (٢٠١٠) لعلّ من أسباب هذا الغموض وجود أكثر من مصطلح مستخدم يعبر عنه مثل: مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta-memory)، وماوراء الفهم (Meta-comprehension)، وماوراء الإدراك (Meta-perception)، والتنظيم الذّاتي الموجه (Self-Regulation). كما أكد ستشنك Schunk (2008) على هذا الغموض حينما ذكر أن من أبرز المشكلات التي تواجه دراسة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي، هو عدم الاتفاق على تعريفات واضحة لكثير من المفاهيم ذات العلاقة، ومن أبرزها مفهوم ماوراء المعرفة. ويعتقد الوطبان (٢٠١٠) أن تلك المصطلحات ليست متعارضة، بل هي العناصر الأساسية المكونة لهذا المفهوم، وبناءً على ذلك عرّف مصطلح ماوراء المعرفة بأنه "عملية التفكير في التعلم، أو التعلم عن التفكير، أو التّحكم في التعلم، أو المعرفة عن المعرفة، أو التفكير في التفكير، أو الوعي بعمليات التفكير". كما عرّفه زيمرمان Zimmerman (1989) بأنه "المعرفة حول المعرفة" Cognition about cognition وأطلق عليه شعبان (٢٠٠٩، ١٠٠) أنه "درجة الوعي بالوعي" Conscious-awareness، أما باريس ووينوجراد Paris & Winograd (2001) فعرفاه بأنه عبارة عن "إستراتيجيات معرفية" Cognitive strategies لأن المعرفة أو الإدراك هو مرتكزها.

ويرى باريس ووينوجراد Paris & Winograd (2001) أن مصطلح ماوراء المعرفة يتكون من مكونين أساسيين: الأول: التقدير الذّاتي للمعرفة (Self-appraisal of Cognition) وهي الانطباعات الشخصية للمتعلم فيما يتعلق بقدراته ومعارفه، بالإضافة إلى أكثر الوسائل فاعلية ومناسبة لمستواه المعرفي، وقدراته، ودوافعه، وسماته التي يتمتع بها كمتعلم. هذه الانطباعات الشخصية تجيب عن أسئلة تدور في ذهن الفرد أثناء تعامله مع مهمة ما مثل "ماذا تعرف" "كيف تفكر" "متى ولماذا تستخدم معرفة ما أو إستراتيجية ما في هذا الموقف"؟ أما المكون الثاني فهو: الإدارة الذّاتية للمعرفة (Self-management of Cognition) وهي سلسلة من العمليات العقلية مثل: التخطيط، والتنظيم، والتقويم والتي تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه. فالمتعلم عند استخدامه لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يزيد من قدرته على التّحكم في عملية

التعلّم لأن هذه الإستراتيجيات الإدراكية تسهم في زيادة وعي المتعلّم بما يتعلّمه في موقف معين، وبكيفية تعلمه، كما أنها تُحسّن عملية الفهم، والقدرة على اختيار الإستراتيجية الفعّالة والأكثر مناسبة، مع تفوق في مهارة جمع المعلومات وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها، مما ينمّي قدرة المتعلم على التفكير بطريقة فعّالة (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

وعليه يمكن الخلوص إلى أن الإستراتيجيات المعرفية هي ما يستخدمه المتعلّم في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدّراسية، بينما إستراتيجيات ماوراء المعرفة هي التي تأتي بعدها أو تصاحبها، وتمكن المتعلم من التّحكم في بنيته المعرفية، وتنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك.

وفيما يأتي استعراض لأبرز الإستراتيجيات الفرعية المعرفية والماوراء معرفية:

- **التنظيم والتحويل** Organization & Transformation

ويُقصد بإستراتيجية التنظيم والتحويل "محاولات المتعلّم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). وتتطلب عملية التنظيم والتحويل ضبطا وتعديلا مستمرا في النشاطات الإدراكية التي يمكن أن تكون على شكل استخلاص للأفكار الرئيسة، أو تحديد مفتاح للموضوعات يربطها في مجموعات ذات علاقات متداخلة (Chen, 2002). وتعتمد على عملية دقة جمع المعلومات وتنظيمها، قدرة المتعلم على استيعابها، وحفظها، واسترجاعها فيا بعد؛ وعليه ينبغي لكلّ متعلم أن يختار الآلية التي يجدها مساعدة له في تنظيم معارفه وخبراته التعلمية، فيرتبها سواء تدرّجيا حسب الموضوعات، أو حسب السهولة والصعوبة، أو اعتمادا على العلاقات بين الأفكار الرئيسة والموضوعات أو غير ذلك من المحددات الذّاتية (المحمدي، ٢٠٠٨).

- **الحفظ والاستظهار** Memorization & Rehearsal

وتتمثّل هذه الإستراتيجية في "قدرة المتعلم على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة" (الجراح،٢٠١٠، ٣٣٩). والاستظهار أفضل من مجرد القراءة السردية دون أدنى محاولة للتسميع واكتشاف الأخطاء(العجمي، ٢٠٠٣). والتسميع الذّاتي يعني استرجاع ما سبق حفظه أو فهمه من المادة بأساليب متنوعة مثل: تكرار كلمات من جمل، تكرار جمل بأكملها، إعادة بعض الجمل بأسلوب المتعلم الخاص، تلخيص الجمل واختصارها، كما يمكن أن يكون التسميع شفويا أو كتابيا أو عمليا.

وتتأثر عملية جودة الحفظ والاستظهار بالعمليات المعرفية والزمن المستغرق لتخزين المعلومات، فكلما كانت عملية التخزين منظمة، ومحددة؛ أثرّ ذلك على دقة استرجاعها عند الحاجة إليها (المحمدي، ٢٠٠٨). وترى العجمي (٢٠٠٣) أن عملية الاستظهار تنقسم إلى: استظهار محدد المعلومات: يتمّ من خلال عملية التكرار، ويُفقد بصورة سريعة لأنه يُحفظ في الذاكرة القريبة؛ والاستظهار الموسّع: ويحدث عن طريق ربط المعلومات بعضها ببعض بهدف تكوين علاقات بينية تُسهّل حفظ المعلومات في الذاكرة البعيدة ولمدة طويلة لحين استرجاعها.

• **التفصيل** Elaboration

هي إستراتيجية تستدعي "توضيح، وشرح، وتلخيص المادة العلمية وليس فقط حفظ المعلومات في الذاكرة العامة مما يساعد على دمج المعلومة الجديدة مع تلك الموجودة أصلا" (Bartels et al., 2010, 99). وذكر رشوان أن التفصيل يعني "محاولة المتعلم التعلم وتفصيل المعلومات عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية" (٢٠٠٦، ٥٥). فعملية تدوين المتعلم للملاحظات سواء بهامش الصفحة المقروءة أو في ورقة منفصلة، ووضع خطوط تحت المعلومات المهمة، أو إبرازها بلون مختلف، وكذلك إعادة صياغة الأفكار والمعلومات بأسلوبه الخاص، واستخدام أسلوب الرسم الشجري تعتبر جميعا طرقا معيّنة على تنظيم المعلومات وفهمها؛ وتهدف إلى زيادة الفهم عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المخزنة، ودمجها بطريقة جيدة مما يزيد من زمن الاحتفاظ بها ومقاومتها للنسيان.

• **مراجعة الدروس** Lessons Reviewing

يُقصد بإستراتيجية مراجعة الدّروس "حرص المتعلّم على قراءة، ومراجعة كل ما تعلمه من دروس سابقة سواء في وضع أسئلة كتابية أو شفهية، أو القيام بحلّ الأنشطة، والاختبارات الدورية" (إبراهيم، ٢٠٠١). وتُعد المراجعة من أهم مهارات الاستذكار التي تُعيد الحيوية والنشاط للمعلومات التي تم استذكارها، وتخزينها في الذاكرة وتجهيزها للامتحان. وهي نشاط إقدامي يحتاج إلى دافعية وتركيز للنشاط العقلي للقيام به. كما تتطلب الابتكارية في مهارات الاستذكار، وتحتاج إلى درجة عالية من الدّافعية، وإدارة جيدة للوقت، والقدرة على التفكير الناقد والتحليلي (إبراهيم، ٢٠٠١؛ رزق، ٢٠٠١). وهناك آليات يمكن أن يستخدمها المتعلم لتسهلّ عليه عملية مراجعة الدروس مثل مراجعة المقررات والمحاضرات في الأماكن التي استذكرها فيها؛ أو صياغة أسئلة مستخلصة من النقاط المهمة مع محاولة الإجابة عن تلك الأسئلة لاكتشاف نقاط الضعف. كما يُمكن للمتعلم أن يُعدّ بطاقات أسئلة يُكوّن منها اختبارا ذاتيا يساعد في التنبؤ بأنواع المعلومات التي يحتاج المتعلم معرفتها والتركيز عليها كما يمكن استخدام الاختبار عددا من المرّات كمراجعة للدروس، أو الاستفادة من الاختبارات السابقة في إعطاء فكرة عن أنواع الأسئلة وكيفية الاستذكار (رزق، ٢٠٠١).

• **البحث عن المعلومات** Information Seeking

ويقصد بها "محاولة المتعلم إلى الوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيداً من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به كالذهاب للمكتبة، أو محاولة البحث في الكتب الخارجية، أو شبكة المعلومات" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). إن عملية توجيه المتعلم للبحث عن معلومات معيّنة ينمّي عنده مهارات الاستقصاء العلمي التي تتضمن مهارات الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والقياس، والتفسير، وتسّجيل الملاحظات، وتفسير المعلومات، وتكوين الفرضيات، واختبار صدقها. كما تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحويل المتعلم من متلق سلبي للمعلومات إلى متأملٍ، ومنتج نشط للمعلومة الجديدة، إضافة إلى أنها تصّحح الأداء المتدني في

السلوك المعرفي للمتعلمين ذوي المهارات المعرفية الضعيفة، وتُكسب المتعلّم الباحث المفاهيم، وتُعينه على إدراك العلاقات. وهو ما أكدته دراسة روميرا Romera (2004) التي أثبتت وجود دلالة إحصائية لتأثير إستراتيجية البحث عن المعلومات من خلال الأسئلة الصفيّة كإحدى إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفي على مستوى التحصيل الدّراسي.

- **ثالثاً : إستراتيجيات التقويم الذّاتي**

يُقصد بالتقويم الذّاتي "نوع من التقويم يعتمد على وسائل وأدوات تقويم يطبقها الفرد على نفسه ليحدد مدى تمكنه من خاصية، أو جانب من جوانب التعلم لديه" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ١٤١). ويعزز التقويم الذّاتي لدى المتعلم خصائص المفكر الذي يسعى للحصول على معلومات، ويثمّن ما يتحصّل عليه من معلومات، فيوظفها بهدف فهم ذاته وزيادة دافعيته للتعلم (الوطبان، ٢٠١٠). وخلال تنفيذ هذه الإستراتيجية، يقوم المتعلم بعددٍ من المهام منها: مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا، والحكم على كفاءة النتائج، وتقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها؛ ومن أبرز ما يطبقه المتعلم من أدوات تقويمية لذاته هي: إجراء اختبار ذاتي للمادة التّعليمية، أو كتابة تقرير عن إنجاز المهام. وتنبثق من هذه الإستراتيجية المنظمة لتعلم الفرد ذاتيا إستراتيجيات فرعية عديدة مثل الحديث الإيجابي مع النّفس، وزيادة الدّافعية الدّاخلية من خلال مكافأة الذّات عند إنجاز بعض المهام بشكل مرض، ويضاف إليها تحفيز الدّافعية الدّاخلية للمتعلم وغيرها (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). وفيما يلي شرح لأبرز الإستراتيجيات الفرعية للتقويم الذّاتي:

- **حوار الذّات عن الإتقان** Mastery Self-Talking

ويقصد بهذه الإستراتيجية "محاولة المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذّات للوصف، أو التوضيح للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل" (رشوان، ٢٠٠٦ ٥٥). كما أنها تعني تحفيز المتعلم لذاته لمحاربة الخوف، والقلق، أو أي مشاعر سلبية نحو التعلم أو أي شعور بالذنب أو التقصير؛ بمعنى أن المتعلم يحتاج أن يفكر بإيجابية، وأن يستخدم الحديث مع الذّات بشكل إيجابي لتركيز الانتباه، ولتحفيز الأداء، وتحقيق الأهداف، كأن يقول لنفسه: "أنا قادر على استيعاب المادة" أو" لا تشكل هذه المادة أي صعوبة بالنسبة لي"، أو غيرها من العبارات (رشوان، ٢٠٠٥). ويعتبر حوار الذّات عن الإتقان أحد مكونات الدّافعية الدّاخلية لأن المتعلم المحفز لذاته هو من لديه القدرة على أداء مهام تعلمية طويلة المدى في مواعيد محددة، كما يُمكنه تنظيم تعلمه ذاتيا إما من خلال إيقاف عادات غير إنتاجية، أو توليد أنماط سلوكية جديدة، بحيث تكون منتجة، فتتولد لديه رغبة في الإنجاز الأكاديمي، وقدرة على اتخاذ القرارات، وإتقان المهارات، والتعامل مع المواقف المختلفة (أحمد، ٢٠٠٧؛ المحمدي، ٢٠٠٨).

- **مراقبة الذّات** Self-Monitoring

تُعرّف إستراتيجية مراقبة الذّات بأنها "الانتباه الحرّ إلى بعض مكونات السلوك الذّاتي، وهو من أهم العوامل المؤثرة في قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه ذاتيا" (Pintrich & De Groot, 1990, 149). وذكر المرشد (٢٠٠٨) أن هذه الإستراتيجية تؤدي إلى امتلاك المتعلم القدرة على مواجهة الذّات لمراقبة تحقيق

أهدافه، وتتضمن عدداً من المهارات الفرعية مثل: القدرة على التساؤل رغبة في استكمال المهام، التأكد من فهم المعلومات، ملاحظة عملية اكتساب المعارف والمفاهيم، والخبرات، والتأكد من اختيار الإستراتيجية المناسبة للتعلم وكذلك التحقق من المضي قدما في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف واستخدام الأمثلة التوضيحية، ويضاف إليها تحديد مواطن الخطأ، واقتراح الطرق البديلة لتصحيح الأخطاء.

واعتبر بنتريتش و دي جروت (1990) Pintrich & De Groot أن مراقبة الذّات هي إحدى الإستراتيجيات المنظمة للتعلم ذاتيا والتي تقود إلى زيادة التحصيل، وضعفها أو انعدامها يؤدي إلى تدنيه. كما أشار الباحثان إلى أن المتعلمين الذين لديهم القدرة على مراقبة ذاتهم يحسنون أيضا إستراتيجيات تعليمية مصاحبة مثل: الاسترجاع، وتقويم الذّات. ويعوّل الباحثان على أن إتقان المتعلمين لهذه الإستراتيجية تحديدا يقودهم إلى معالجة الأخطاء والتقدّم العلمي في مجال تخصّصهم كونها تزودهم بقدرة عالية على مراقبة مستواهم التحصيلي. كما أن نتائج دراسة جينيلدا وآخرون (2008).Gynnilda et al أكدت أن الطلاب الجامعيين المتفوقين أظهروا مهارات تدلّ على إتقانهم إستراتيجيات مراقبة الذّات وتقويم الذّات وذلك مقارنة بأولئك الأقل تحصيلا.

ويتطلّب نجاح مراقبة الذّات بدء المتعلّم بالمراقبة الذّاتية لعملية الانتباه Self-monitoring of Attention أثناء تأدية المهام وإنجازها؛ ثم يُتبعها بالمراقبة الذّاتية للأداء Self-monitoring of Performance إذ يمكنه عندها إنجاز المتطلبات الأكاديمية (عمر وحسين، ٢٠٠٨، ٢١٦).

- **مكافأة الذّات** Self-Consequating

يرى رشوان (٢٠٠٦، ٥٥) أن المتعلم يمارس إستراتيجية مكافأة الذّات عندما "يتحدّى نفسه ويَعِدُها ببعض المكافآت والحوافز الإيجابية كنتيجة لإكمال المهمة بنجاح، أو بعض العقاب في حالة الفشل". وينظر عمر وحسين (٢٠٠٨) إلى أن تطبيق هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم يتبع ما تسفر عنه "مراقبة الذّات" من نتائج؛ فأي معزز داخلي أو خارجي يستخدمه المتعلم لدعم أو تأنيب ذاته يعتمد على مستوى رضاه الذّاتي عن أدائه في المهام المنجزة.

وحينما يصل المتعلّم إلى مستوى الرضا المطلوب، يجد أنه بحاجة إلى مكافأة ذاته بمعزز داخلي لزيادة دافعيته للتعلم، وتقليص مستوى القلق عنده خاصة إذا صاحبت المكافأة عدم اشتراط مستوى معين للإنجاز رغبة في رفع مستوى الدّعم النّفسي والذّاتي؛ أو كانت المكافأة أمرا يتوق إليه المتعلم بشدة كالذهاب في رحلة مع الأصدقاء أو العائلة، أو متابعة برنامج محبب، أو زيارة قريب أو غيرها. وأشار وانج وبيب (2004) Wang & Pape إلى أن مستوى الأداء للمتعلمين يرتفع أيضا وبشكل ملحوظ في حالة مكافأة الذّات بمعزز خارجي كأن يكون من خلال التغذية الراجعة الإيجابية، والتعزيز الدائم من المعلمين أو أولياء الأمور.

- **تعلّم الأقران** Peer Learning

تعلم الأقران هو نظام للتدريس يساعد فيه المتعلّمون كلٌّ منهم الآخر، ويُبنى على أساس أن التعلم يرتكز على المتعلم ذاته Learner-centered Approach. كما أن تعلم الأقران Peer Learning - ويطلق عليه أيضا تدريس الأقران Peer Teaching - يُعتبر صورة من صور التعلم التعاوني ويعتمد على قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضا إما تحت إشراف المعلم فيكون بذلك تعلما منظما، أو أن يكون خارج نطاق بيئة الصفّ فيأخذ شكلا غير نظامي. ويرى تيهوا Tee Hwa (2009) أن الفرق بين الصورتين أن الأولى تحتاج أن يؤدي المعلم فيها دورا بارزا يشتمل على التنظيم، وتوزيع الموضوعات، وملاحظة أداء المتعلمين، والتدخّل أحيانا إذا استلزم الأمر. أما في الصورة غير النظامية، يتعاون المتعلمين مع بعضهم البعض لتذليل بعض الصعوبات الأكاديمية، سواء قبل إنجاز المهام أو أداء الاختبارات، أو أثنائها. ويرى شحاتة والنجار (٢٠٠٣) أن هذه الإستراتيجية بشكلها النّظامي وغير النّظامي تحسّن من أداء المتعلم، وتزيد من قبوله اجتماعيا.

ويمكن أن يُنظر إلى تعلّم أو تدريس الأقران كأحد إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم الفعّالة لأنه يساعد على تحمّل المسئولية الفردية، وتطوير مهارات الإدارة والتنظيم الذّاتي، كما أنه يُعدّ فرصة لتكوين علاقات اجتماعية جيّدة ، ويتيح وقتا كافيا لممارسة الأنشطة المرتبطة بمحتوى التعلم، بالإضافة إلى أنه يزيد من دافعية المتعلم، ويقوّي مفهوم الذّات، وله تأثير بالغ على تنمية مهارات الاتصال المتبادل بين الأقران (عبد الكريم، ٢٠١١).

- **طلب المساعدة** Help Seeking

عرّف الجراح (٢٠١٠، ٣٣٩) إستراتيجية طلب المساعدة بأنها "لجوء المتعلّم إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلم أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التّعليمية، أو أداء الواجبات". واعتبر زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) طلب المساعدة من أهم إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؛ فأولئك الذين يتمتعون بالدّافعية، والتحصيل، والنّشاط، والتّحكم في إدارة المهام، ولديهم القدرة على تنظيم تعلمهم يدركون جيدا متى يكونون في حاجة إلى المساعدة، وممن يطلبون تلك المساعدة سواء من أقرانهم، أو من أقاربهم، أو معلميهم. وطلب المساعدة يعتبر أحد المحفزات للتفاعل الاجتماعي والتي تؤثر على قدرة المتعلم على التعلم.

ولعلّ السبب وراء أهمية هذه الإستراتيجية الفعّالة من إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم أنها توحي بقرار سليم ينبع من رغبة أكيدة للمتعلم لمواجهة الصعوبات والعقبات أثناء أداء المهام أو المقررات الدّراسية والتي تمنعه من إنجاز المهام في الوقت المحدد، أو بالشكل المطلوب، بدلا عن الاستسلام لمشاعر الإحباط والملل، وعدم الرغبة في إكمال المهام المكلف بها.

- **(ج) التفوق الدّراسي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم**

يعتبر التفوق مطلب تنموي تعتمد عليه التنشئة التربوية والاجتماعية لأنه يُعدّ ركيزة أساسية للتحفيز والتميّز، وأداة يمكن تطويعها لحلّ المشكلات

والأزمات. ولهذا تَحتّم رعاية المتفوقين دراسياً من خلال توفير كلّ ما يمكن أن يساهم في زيادة تحصيلهم ورفع كفاءة أدائهم، استعدادا لاستثمار طاقاتهم الفكرية بما يتناسب والخطط التنموية (خوجة والغنامي، ٢٠٠٦). ومن هنا اهتمت الدول المتقدمة اهتماما بالغا برعاية المتفوقين دراسيا، وتعمل على استثمار إمكاناتهم على أوسع نطاق خدمة لمجتمعهم اقتصاديا، واجتماعيا وتقنيا؛ كما اتجهت الدول النامية حديثا إلى تبنّي هذا المنحى أيضا، حيث تنامى الاهتمام بالمتفوقين دراسيا اعترافا بمدى ما يمكن أن تقدمه هذه الفئة لمجتمعاتها (قنديل، ٢٠٠٩).

وبالنّظر إلى الأدبيات، يمكن ملاحظة اختلاف تعريفات التفوق الدّراسي نظراً لتعدد المحكات التي يخضع لها؛ ولكن ركزت معظم الأدبيات على الربط بين التفوق والتحصيل الأكاديمي. ومن تلك التعريفات ما ذكره سليمان ومنيب (٢٠٠٨) أن التفوق الدّراسي يعني "الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدّراسي عن الأكثرية أو المتوسطين من الأقران". بينما عرّفت قنديل (٢٠٠٩) المتفوقين دراسيا بأنهم "أولئك الطلبة الذين لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معيّنة علمية أو أدبية وليس بالضرورة تميّز هؤلاء الأفراد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء بالنسبة لأقرانهم". ويتفق سالم وآخرون (٢٠١١) مع قنديل في أن الذكاء لا يمكن أن يكون المحدد الرئيس وراء التفوق، بل تتعدد العوامل الدّاخلية المرتبطة بالفرد، أو الخارجية المرتبطة بالبيئة المحيطة والتي تؤثر في مستوى التفوق، أو يمكن أن تعود إلى العوامل المعرفية كالقدرات اللغوية والعددية، وبعض العوامل غير المعرفية والتي تتعلق بالسلوك مثل مستوى الطموح، والدّافعية الدّراسية، والحاجات النّفسية.

وبالنسبة للطّالب الجامعي، يُعتبر التفوق مرحلة مهمة يعتمد عليها تحديد ملامح مستقبله بعد التخرّج. ومع ذلك، ما أن يلتحق الطالب أو الطالبة بالجامعة وتبدأ الدّراسة الفعلية، حتى تبرز بعض التّحديات الأكاديمية التي تشكل مواجهتها منعطفا كبيرًا في الاستمرار في الدّراسة، وإنجاز المتطلبات بنجاح، مما قد يسبب الإخفاق المتكرر لدى بعض الطلاب، ومن ثَمّ الانسحاب من الجامعة. ورغم أن الاختلاف بين نظام التّعليم الجامعي والعام يمثل أحد تلك التّحديات، إلا أنه يمكن التكيّف معه بمرور الوقت. ولكن تبقى متطلبات الدّراسة الجامعية الأخرى مثل الاعتماد على التعلم الذّاتي، والكم الكبير والنوعي للواجبات الجامعية، والاختبارات النوعية التي تكشف الفهم والاستيعاب واستخدام مصادر التعلم بفاعلية؛ فهي من أكبر التّحديات التي تؤدي إلى إخفاق المتعلمين بسبب عدم القدرة على مواجهتها أثناء الدّراسة الجامعية.

ولكي يواجه المتعلّم في المرحلة الجامعية تلك التّحديات ويتعداها سعياً وراء التفوق الدّراسي والتميّز الذي يعتبر مؤشر يبينّ مدى الكفاءة الأكاديمية؛ ينبغي أن يتبنّى إستراتيجيات مُعيّنة على مواجهة العقبات وتحقيق الأهداف، وهي ما يُطلق عليها إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كاستخدام المكتبة ومصادر التعلم، ومهارات البحث العلمي، ومهارات القراءة والاستماع، وتدوين الملحوظات، إضافة إلى المهارات الشّخصية مثل تنظيم الوقت، والاتصال الفعّال وغيرها من المهارات المعينة على النّجاح والتفوق (Bartels et al., 2010).

إضافة إلى ذلك، ذكر بادروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008) أن المتعلم الناجح هو الذي يمكنه أن يوظف تلك الإستراتيجيات وغيرها لخدمة أهداف تعلمه.

وبناء على وصف زيمرمان Zimmerman (2001) للمتعلمين ذوي التنظيم الذّاتي على أنهم الفاعلون النشطون والقادرون على انتقاء مجموعة من الإستراتيجيات يوظفونها لمراقبة تقدمهم تجاه الهدف الذي يخططون له؛ استلزم الأمر تغيير الرؤية للمتعلم واعتباره حجر الزاوية عند الاشتراك في الأنشطة أو إنجاز المهام. ويؤكد على ذلك المراحل التي ينبغي أن يمرّ المتعلم المنظم ذاتيا بها ليكمل دورة تنظيم تعلمه ذاتيا Cyclical Model of Self-regulation والتي ذكرها كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) ورزق (٢٠٠٩) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) وتشتمل على العمليات التالية:

(١) **مرحلة التدبر** Forethought Phase

وتضمّ هذه المرحلة تحليل المهام مثل تحديد الأهداف، والتخطيط الإستراتيجي، ومعتقدات الدّافعية الذّاتية مثل تقدير الذّات، وتوقع النتائج، والقيم الدّاخلية والخارجية، وتوجيه الأهداف. والمهام التي تتضمنها مرحلة التدبر هي: إعداد الأهداف النهائية، إعداد أهداف العمليات، توثيق قيم الأهداف، التخطيط الإستراتيجي، وكذلك إعداد سجلّ التعلم.

(٢) **مرحلة الأداء** Performance Phase

وتشمل هذه المرحلة عملية ضبط النّفس، التي تضمّ تعليم الذّات، والصورة الذّاتية، وتركيز الانتباه، وإستراتيجيات المهام، والملاحظة الذّاتية، والتي تشتمل بدورها على السّجل الذّاتي، والتجارب الذّاتية. وتضمّ مرحلة الأداء المهام التالية: الإبداع في العمل، ومدخلات سجلّ التعلم.

(٣) **مرحلة التأمل الذّاتي** Self-reflection Phase

ويُطلق على هذه المرحلة أيضا التأملات أو المراقبة الذّاتية Self-monitoring وتشمل هذه المرحلة الحكم الذّاتي ويضمّ التقييم الذّاتي، وردة الفعل الذّاتية والتلقائية والتي تشتمل على الرضا عن الذّات، وقابلية التكيّف الدفاعي أثناء المواقف. أما المهام في هذه المرحلة فتتكون من: التفكير والتأمل في العمل، والوعي بفرص جديدة للمساعدة في تحقيق الأهداف بصورة مرضية.

فالمتعلّم المنظّم ذاتياً هو الذي "يحاول تنظيم سلوكه، ودافعيته، وانفعاله وإدراكه، قاصداً تحقيق بعضا من أهدافه" (Pintrich,1995,13). أي أنه يضع تصوّره أثناء تعلمه مقدرا لأهدافه الموضوعة، ومستخدما طرقا منظمة مُعينة على تحقيقها، وزيادة الفاعلية الذّاتية عنده، ثم إعادة بناء وابتكار الأفكار، والتدرب ذاتيا على المهارات والسلوكيات التي تساعد على إنجاز أهدافه التعلمية (سيّار، ٢٠٠٧).

واستنتج بعض الباحثين مثل زيمرمان Zimmerman (2001)، ومونتالفو وتورس Montalvo & Torres (2004)، وسيّار (٢٠٠٧)، وقنديل (٢٠٠٩) بعض

أبرز خصائص المتعلمين المنظّمين ذاتياً التي تتمثّل في مزيج من القدرات والسلوكيات مثل:

- تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط لتحقيقها من خلال انتقاء الإستراتيجيات المناسبة، واستخدام سلسلة من العمليات العقلية مثل التكرار والتفصيل، والتنظيم والتي تساعد على نقل، وتنظيم، وتوضيح، واستعادة المعلومات.
- إدارة الوقت والجهد المبذول وتنظيمه بفاعلية مع تهيئة بيئة التعلّم بشكل مناسب يُمكنه من إدارة المهام الأكاديمية وبالتالي إنجازها.
- الوعي بمتطلبات إنجاز المهام الأكاديمية سواء كانت تتمثّل في الحصول على المصادر، أو طلب المساعدة، أو الإفادة من التغذية الراجعة.
- تحفيز الدّافعية الدّاخلية والتي تتمثّل في الإدارة الذّاتية سواء لتقبل المهام الأكاديمية أو تخطي العقبات التي تحول دون إنجازها.
- توظيف الإستراتيجيات الإرادية لدفع وتجنّب التأثيرات الدّاخلية والخارجية للمشتتات من أجل الحصول على قدر كبير من التركيز، والجهد المبذول.
- تحليل المهام الأكاديمية قبل الانخراط في تأديتها، وتحديد المهارات اللازمة لإنجازها بدقة، واتباع الطريقة العلمية الصحيحة لِرسم خريطة العمل.
- توليد الأفكار ذاتيا والتي تتناسب مع أهداف التعلم، ومتطلبات إنجاز المهام الأكاديمية وترفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- تطوير المشاعر الإيجابية نحو المهام الأكاديمية مثل (المتعة، الرضا، الحماسة)؛ بالإضافة إلى القدرة على التّحكم والتعديل والضبط لتتماشى مع متطلبات إنجاز تلك المهام في بيئة التعلم.
- الرغبة الملحّة في التّحسين المستمر أثناء تأدية المهام الأكاديمية من خلال استخدام مهارات تدوين الملاحظات، والتقاط الأفكار الرئيسة، وتلخيص المعلومات، ومراجعتها بشكل دوري.
- ممارسة إستراتيجية التقويم الذّاتي المستمر لأعماله وأفكاره وذلك لمحاولة تحديد أسباب القصور أو النّجاح في أداء عمله، ومن ثَمّ توجيه السلوك في المسار الصحيح.

- **ثانياً: الدّراسات السابقة:**

تنوعت الدّراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقته بعدد من المتغيّرات سواء الوجدانية، أو السلوكية، أو المعرفية. وانتقت الباحثتان الدّراسات التي ركزت على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتفوق أو التحصيل الدّراسي قدر الإمكان، وفيما يأتي تفصيلها:

كشفت دراسة عطية (٢٠٠٠) عن العلاقة بين أبعاد دافعية التعلّم وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم بالتحصيل الأكاديمي. وطبق مقياس دافعية التعلم، واستبيان إستراتيجيات التعلم، وحُسبت الدرجات النهائية، والمعدّلات التراكمية لـ (١٢٢) طالبة من كلية التربية بسلطنة عمان. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الدّافعية الخارجية والإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات تنظيم الذّات، وبين الدّافعية الدّاخلية والدرجة الكلية في إستراتيجيات تنظيم الذّات.

كما اتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

وركّزت راضي (٢٠٠٢) في دراستها على أثر متغيّرات الجنس، والتخصّص (علمي/نظري)، والمستوى الدّراسي على درجات (١٨٧٤) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة المنصورة على مقياس مهارات إدارة الوقت. كما هدفت إلى التحقق من وجود فروق في التحصيل الدّراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري، والشعور بالضغوط النّفسية بين أفراد العيّنة حسب استجابتهم للمقياس. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دالٍ إحصائيا لمتغيّرات الجنس، والتخصّص، والمستوى الدّراسي على درجات الطلاب على المقياس، إذ حصلت الطالبات على متوسط درجات أعلى مقارنة بالذكور، كما حصل الطلاب في المستويات الدّراسية الأعلى على متوسطات درجات أكبر في تلك المهارات مقارنة بأولئك في المستويات الدّراسية الأدنى؛ بينما لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات إدارة الوقت بين الطلاب في التخصّص العلمي والأدبي. كما أظهرت نتائج اختبار (ت) أن أفراد العيّنة ذوي المهارات المرتفعة في إدارة الوقت حصلوا على متوسط درجات أعلى في الاختبارات التحصيلية، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، ومتوسط درجات أقل في مقياس الضغوط النّفسية مقارنة بذوي المهارات المنخفضة في إدارة الوقت.

أما ردادي (٢٠٠٢) فهدف من دراسته إلى معرفة مدى تأثير متغيّر الجنس والمستوى الدّراسي على المعتقدات الدّافعية، وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي والتّفاعل بينهما على التحصيل الدّراسي. وتحقيقا لهدف الدّراسة، طبقت استبانة المعتقدات الدّافعية وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، وقوائم درجات التحصيل الدّراسي على عيّنة مكونة من (٢٣٩) من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسط والثانوي بالمدينة المنورة. وتبيّن من النتائج وجود تأثير دال إحصائيا للمعتقدات الدّافعية على إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، ووجود ارتباط بين التنظيم الذّاتي للتعلم والتحصيل الدّراسي لصالح الطلاب الذكور فقط.

وجاءت دراسة كووب Cobb (2003) موضحة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتحصيل الدّراسي لـ (١٠٦) من الطلاب الجامعيين في بيئة إلكترونية، وطبقت استبانة مكونة من (٢٨) بندا أظهرت نتائجها أن هناك علاقة قوية بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وارتفاع مستوى التحصيل الدّراسي.

وهدفت دراسة أزفيدو وكروملي Azevedo & Cromley (2004) إلى التعرّف على مدى تأثير تدريب الطلاب لاستخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على تفوقهم الدّراسي. وطبقت الدّراسة على (١٣١) طالبا جامعيا قسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تخضع للتدريب، والأخرى ضابطة خضعت كلتاهما لبيئة تعلم معتمدة على الوسائط المتعددة. وتعرضت المجموعة التجريبية فقط إلى ٣٠ دقيقة من التدريب قبل بداية كل محاضرة على كيفية توظيف بعض الإستراتيجيات المعينة على التعلم والفهم. وطبق

اختبار للتحصيل أظهرت نتائجه تفوقاً للمجموعة التجريبية يُعزى لتدريب الطلبة على استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

أما دراسة رشوان (٢٠٠٥) فهدفت إلى التعرّف على العلاقة بين متغيّرات الجنس، والتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عيّنة من طلاب كلية التربية بقنا. وتبيّن من نتائج الدّراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيّر الجنس وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تبيّن أن طلاب التخصّصات العلمية أكثر استخداما لإستراتيجيات: تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسّجلات، والتقويم الذّاتي؛ بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصّص الأكاديمي (علمي/نظري) وبعض إستراتيجيات التنظيم الذّاتي مثل: التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والتخطيط، والمراقبة الذّاتية، ومكافأة الذّات، وحوار الذّات عن الكفاءة، وحوار الذّات عن الأداء، والضبط البيئي، وطلب المساعدة، والبحث عن المعلومات، وإدارة الوقت.

وهدفت دراسة إيزاكسون وفيوجيتا Isaacson & Fujita (2006) إلى التعرّف على العلاقة بين مراقبة المهارات الماوراء معرفية، وبين الأداء الصفي للطلاب. وطبقت الدّراسة على (٨٤) من الطلاب المسجلين في مقرر المدخل إلى علم النّفس التربوي. وبعد مرور ١٠ أسابيع، طلب من المتعلمين تحديد ساعات الدّراسة التي قضوها، وتحديد مستوى ثقتهم بأنفسهم، وتخمين نتائج اختباراتهم بعد تأديتها، ولكن قبل مرحلة التصحيح ورصد الدّرجات. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تفوقوا في التحصيل الأكاديمي، هم الذين أبدوا تخمينا دقيقا لدرجاتهم في الاختبار، وكانوا أكثر واقعية في أهدافهم، وأكثر قدرة على ضبط مستوى ثقتهم في أنفسهم على ضوء نتائجهم في الاختبار مما يؤكد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم والتنبؤ بالتفوق الدّراسي. وفي محاولة لمعرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين تحصيل الطلاب ودفعهم نحو رفع معدلاتهم الأكاديمية، جاءت دراسة جودباستشر وآخرون Goodpasture, Lindner & Thomas (2007) التي طبقت على (١٣٤) طالبا من إحدى الجامعات الأمريكية، خضعوا لمقياس التقرير الذّاتي. وأظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التفوق الدّراسي اعتمادا على معدلات الطلاب الأكاديمية.

وفي دراسة تجريبية قام بها لي وآخرون Lee, Shen & Tsai (2008) لمعرفة مدى تأثير بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على حلّ المشكلات، وبيئة التعلم القائمة على إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وبيئة التعلم القائمة على الاثنين معا على رفع مستوى (٢١٢) طالبا من ذوي التحصيل المتدني ليتمكنوا من إستخدام تطبيقات برمجية معيّنة في مقرر إجباري في المعهد المهني في تايوان. وطبقت التجربة أولا على بيئتين منفصلتين، ثم مدمجتين، وفي جميع الحالات قورنت ببيئة صف أخرى تقليدية. واستُخدمت اختبارات قبلية وبعدية لقياس الأثر. واشتمل الاختبار على جزئين: الأول يخصّ المهارات الخاصة بإتقان المتعلمين للتطبيقات الأولية للحاسب، والثاني يركز على البرمجة وتصميم المواقع. وأشارت النتائج بعد المرحلة الثانية أي بعد دمج البيئتين معا

أن مستوى تحصيل الطّلاب كان أفضل خاصة في الجزء الثاني من المقرر، مما يدلّ على أنه كلما كانت بيئة التعلم أكثر حداثة وفاعلية، استطاع المتعلمين إتقان التعلم ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

كما أجرت المحمدي (٢٠٠٨) دراسة تهدف إلى التعرّف على مدى علاقة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، ومكونات الدّافعية، ودعم الوالدين بالتحصيل الدّراسي لـ (٨٠٢) من طالبات الصف الثالث ثانوي بقسميه (علمي – أدبي). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات التخصّص العلمي في إستراتيجيات التنظيم الذّاتي (تنظيم المعلومات والتحويل) ولصالح طالبات التخصّص الأدبي في إستراتيجيات التنظيم الذّاتي (إدارة الوقت والبيئة). أما بالنسبة للدّافعية ودعم الوالدين فكانت لصالح التخصّص العلمي. كما كان هناك تأثيرا دالا إحصائيا لدعم الوالدين، والدّافعية، وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي على التحصيل الدّراسي للطالبات وخاصة إستراتيجيات: طلب المساعدة، والحفظ والاستظهار، ومراجعة الاختبارات السابقة.

أما دراسة لودويك وآخرون Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel (2009) فهدفت إلى متابعة مستوى الدّافعية، والتحصيل الدّراسي، والتنظيم الذّاتي للتعلم لدى ٩٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في كندا في موضوعين منفصلين. وقيس مستوى التحصيل باستخدام مقياس لتقدير إنجازات الطلاب في المقرر أما مستوى إدراكهم للمادة العلمية، فقيس من خلال استبانة طبقت على الطلاب لقياس إدراكهم للموضوعين معا بعد الانتهاء منهما. وطبقت استبانة من جزئين، الأول يركز على الدّافعية، بينما يركز الثاني على إستراتيجيات تنظيم التعلم الآتية: الاسترجاع، والتفصيل، والتنظيم، والتفكير الناقد، وتنظيم الوقت، والبيئة والجهد، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة. وأظهرت النتائج أن الطلاب عامة أحرزوا درجات عالية في الموضوع الأول خاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التفكير الناقد، وتعليم الأقران أكثر من الموضوع الثاني. وأظهر الطلاب ذوي التحصيل المرتفع تقدما في مهارات التنظيم عامة، وأبدوا أيضا مستوى عال من الدّافعية عن أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة سوريك وباليكسيك Soric & Palekcic (2009) إلى معرفة العلاقة بين رغبات المتعلمين واستخدامهم لبعض الإستراتيجيات التّعليمية والجهود الأساسية التي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي. وطبقت استبانة قياس رغبات المتعلمين على (١٧٦) طالبا من كلية الفلسفة في كرواتيا حيث ركزت على تقييمهم للأنشطة والموضوعات المكلفين بها. كما استخدمت استبانة قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المعرفية والماوراء معرفية؛ إضافة إلى مقياس خاص بالجهود الأساسية. وأشارت نتائج الدّراسة الخاصة بجميع المقاييس إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم تعتبر وسيطا قوي التأثير بين رغبات المتعلمين وتحصيلهم الأكاديمي.

أما دراسة المصري (٢٠٠٩) فهدفت إلى معرفة مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة

مكونة من (٨٥) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي؛ بينما لم توجد فروق دالة في مستوى هذه الإستراتيجيات تبعاً لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، والتعرّف على القدرة التنبؤية لتلك المكونات بالتحصيل الأكاديمي. وطبق مقياس "بوردي" للتعلم المنظم على (٣٣١) من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك الطلبة لإستراتيجيات: الحفظ والتسميع كمهارات للتعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا؛ بينما جاءت الإستراتيجيات: تخطيط وتحديد الهدف، والاحتفاظ بالسّجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي مهارات التعلم المنظم ذاتيا المرتفعة على إستراتيجيات تخطيط وتحديد الهدف والتسميع. كما تبيّن أن إستراتيجيات: الاحتفاظ بالسّجلات والمراقبة وتخطيط وتحديد الهدف يمكنها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وسعت دراسة بارنارد- براك وآخرون Barnard-Brak, Lan & Paton (2010) إلى معرفة إذا ما كان المتعلمون يحتفظون بملفاتٍ شخصية لهم تضم مهارات وإستراتيجيات تنظيم تعلمهم ذاتيا، ومدى تأثير تنظيم محتوى تلك الملفات على تحصيلهم الأكاديمي. وطبقت الدّراسة على عينتين مختلفتين عددها (٢٧٩) طالبا من إحدى الجامعات الأمريكية، واستُخدم مقياس التنظيم الذّاتي الذي يضم ٢٤ فقرة موزعة على ستة محاور هي: تنظيم البيئة، تحديد الأهداف، تنظيم الوقت، طلب المساعدة، إستراتيجيات تنفيذ المهام، والتقويم الذّاتي. وتوصلت الدّراسة في نتائجها إلى أن تحصيل الطلاب الجامعيين يختلف بشكل واضح اعتمادا على مدى تنظيمهم لمهارات وإستراتيجيات تعلمهم الذّاتي التي يُدونونها في ملفاتهم الشخصية؛ فكلٌ من الطلاب الذين تميّزت ملفاتهم الشخصية بالتنظيم، كانت نتائج تحصيلهم مرتفعة، والعكس صحيح.

وقام العنزي (١٤٣١) بدراسة تجريبية لمعرفة أثر التدريب على التفكير الإيجابي، والقيادة الذّاتية للتفكير الإيجابي، وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على علاج التأخر الدّراسي لدى (٦٤) طالبا في الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. وطبق على العيّنة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار تحصيلي في اللغة العربية، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار التفكير الإيجابي، واختبار التعلم التّعاوني. وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب على تلك الإستراتيجيات.

- **التعقيب على الدّراسات السابقة** :

◄◄ هدفت معظم الدّراسات السابقة إلى دراسة إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقته بالتحصيل أو التفوق الدّراسي بالإضافة إلى دراسة واحد أو أكثر

من المتغيرات الأخرى كالتخصص، أو المعدّل التراكمي، أو الجنس، أو الدّافعية، أو التفكير، أو حلّ المشكلات.

- ركزت بعض الدّراسات على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتفوق الدّراسي كمتغيّر رئيس كدراسة Cobb (2003) ودراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Isaacson & Fujita (2006) ودراسة Goodpasture et al. (2007)، إضافة إلى دراسة Soric & Palekcic (2009) وكذلك دراسة Barnard-Brak et al. (2010) والجراح (٢٠١٠).
- كما تناولت دراسات أخرى إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتفوق الدّراسي ومتغيّرات أخرى مصاحبة كدراسة عطية (٢٠٠٠) والمحمدي (٢٠٠٨)، ودراسة Lee et al. (2008)، وكذلك دراسة Lodewyk et al. (2009) والمصري (٢٠٠٩)، ودراسة العنزي (١٤٣١).
- فاقت الدّراسات الوصفية قريناتها التجريبية التي انحصرت في دراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Lee et al. (2008) ودراسة العنزي (١٤٣١)؛ ولعلّ السبب في ذلك مناسبة المنهج الوصفي لطبيعة قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بشكل أكبر من المنهج التجريبي.
- تنوّعت الأدوات المستخدمة في الدّراسات المستعرضة وذلك حسب متغيّرات كلّ دراسة، والمنهجية البحثية المتبعة؛ ولكن معظم الدّراسات ركزت على استخدام مقياس أو استبانة لقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، بالإضافة إلى أدوات أخرى تتناسب والمتغيرات موضع الدّراسة.
- أظهرت نتائج الدّراسات جميعها وجود دلالة إحصائية لإستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم على التحصيل باستثناء دراسة عطية (٢٠٠٠) ودراسة Goodpasture et al. (2007)، وبشكل جزئي دراسة ردادي (٢٠٠٢) حيث كانت دالة إحصائيا لصالح الذكور فقط. وأظهرت الدّراسات التي تناولت التخصّص كمتغيّر (راضي، ٢٠٠٢؛ رشوان، ٢٠٠٥) عدم وجود دلالة إحصائية عند استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مع متغير التخصّص باستثناء دراسة المحمدي(٢٠٠٨) والتي طبقت على طالبات المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدّراسات في طبيعة التوصيات التي ركزت على ضرورة تدريب المتعلمين على استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لتحسين تعلمهم وتحصيلهم الدّراسي.
- استفادت الباحثتان من استعراض تلك الدّراسات في إعداد أداة البحث وتحديد إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم الأساسية والفرعية، كما أمكن توظيف نتائج تلك الدّراسات عند تفسير نتائج البحث الحالي.
- استشفت الباحثتان من خلال استعراض الدّراسات السابقة تزايد الدّراسات الأجنبية في مجال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم عامة وفي المرحلة الجامعية خاصة ، ولكن يقابله ندرة الدّراسات العربية في هذا المجال.
- تميّز البحث الحالي عن غيره من الدّراسات السابقة أنه تناول خمسة عشر إستراتيجية فرعية من إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم تندرج تحت ثلاث محاور رئيسة، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة كبيرة جدا من طالبات المرحلة الجامعية.

- **فروض البحث** :

اعتمادا على مشكلة وأسئلة وأدبيات البحث، يمكن صياغة الفروض الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض إستراتيجيات التقويم الذّاتي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التقويم الذّاتي.

- **مجتمع وعينة البحث** :

تحقيقا لأهداف البحث، استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وحُدد المجتمع الكلي بالطالبات خريجات درجة البكالوريوس المنتظمات للعام الدّراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، كما أن إضافة إلى أن العيّنة تضمّنت فقط الخريجات في فرعي جامعة طيبة ومجمّع السلام بالمدينة المنورة، واستُبعدت الكليات في المحافظات لأن معظمها كليات مانحة فقط لدبلومات تخصّصيّة، أو أنها حديثة النشأة. ولحصر الخريجات، رجعت الباحثان إلى وكالات تلك الكليات والتي عادة تقوم بحصر الطالبات المتوقع تخرجهنّ بناء على ساعاتهنّ المسجّلة والمكتسبة، ووضع الطالبة الدّراسي سواء قيّد الدّراسة، أم مؤجلة أو منسحبة. ومن خلال إحصائيات الوكالات، أمكن الحصول على جداولهنّ في المقررات الدّراسية للفصل الأول، مما سهّل جدولة تلك الكليات بتخصّصاتها المختلفة في عملية تطبيق الاستبانة على طالباتها. ونظرا لأن نظام الجامعة يضمّ خريجات للفصل الأول والثاني حسب استكمال الطالبة للساعات الدّراسية المحددة؛ اضطرت الباحثتان لتكرار الإجراءات ذاتها للفصل الدّراسي الثاني لتشمل العيّنة أكبر عدد ممكن من الخريجات للعام الدّراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ بفصليه الأول والثاني. واستمرّ التطبيق مدة (٥ شهور) من شهر محرم إلى شهر جمادى الأولى، أي نهاية الفصل الدّراسي الأول، وبداية الفصل الدّراسي الثاني من العام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ. واعتمادا على إحصائيات الكليات، ومكتبيّ التربية العملية في شطر جامعة طيبة، ومجمّع السلام، ولاحقا كشوف الخريجات المعتمدة من وكالة عمادة القبول والتسّجيل المحددة اسما ورقما، وزعت

الباحثتان (٢٥٠٠) استبانة على الطّالبات المؤهلات للتخرجّ من مختلف التخصّصات العلمية والنّظرية بعد تخطيط جداول زمنية للتطبيق في شطر جامعة طيبة، ومجمّع السلام بالمدينة المنورة بالتعاون مع وكالات الكليات وأستاذات المقررات. وبلغ المسترجع من الاستبانات ذا البياناتِ المستكملة (١٤٩٥) استبانة، اعتُبرت هي العيّنة الممثّلة للبحث، وصُنّف ما تبقى ما بين فاقد لم يُسترجع، أو مُستبعد لعدم استكمال البيانات. وعليه، بلغ عدد الكليات التي يمكن اعتبار خريجاتها المنتظمات مجتمع البحث الأصلي (٧) كليات هي: الطبّ والعلوم الطبيّة، وعلوم وهندسة الحاسبات، والعلوم، وعلوم الأسرة في التخصّصات العلمية، وكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والتربية في التخصّصات النّظرية. وبلغ عدد خريجات التخصّصات العلمية (٩٦٦) طالبة ، أما التخصّصات النّظرية فبلغن (١٥٦٥) طالبة بإجمالي (٢٥٣١) طالبة للعام الدّراسي ١٤٣٢هـ- ١٤٣٣هـ مثلن جميعا المجتمع الكلي للبحث. أما عيّنة البحث فبلغت (٤٦٢) طالبة بنسبة ٤٨٪ من المجتمع الأصلي للخريجات في التخصّصات العلمية، و(١٠٣٣) طالبة بنسبة ٦٦٪ من التخصّصات النّظرية أما إجمالي عدد العيّنة فبلغ (١٤٩٥) طالبة بنسبة ٥٩٪ من المجتمع الأصلي لخريجات البكالوريوس الانتظام من التخصّصات العلمية والنّظرية. والجدول رقم (١) يصف العيّنة من حيث التخصص والمعدّل التّراكمي:

جدول (١): وصف عيّنة البحث تبعاً للتخصّص الدقيق والتخصّص العام والمعدّل التّراكمي

م	التخصّص		المجتمع الكلي	عيّنة البحث	نسبة العيّنة مقارنة بالمجتمع الأصلي	نسبة العيّنة باعتبار التخصّص	المعدّل التّراكمي المرتفع	المعدّل التّراكمي المنخفض
١.	التخصّصات العلمية	طبّ	٧٢	٥٧	٧٩%	التخصّصات العلمية (ن=٤٦٢)	٣٣٦ ٧٢.٧%	١٢٦ ٢٧.٣%
٢.		علوم طبيّة	٢٢	١١	٥٠%			
٣.		علوم وهندسة الحاسبات	١٠٥	٧٠	٦٧%			
٤.		أحياء	١٠٢	٥٧	٥٦%			
٥.		فيزياء	٤٣	٣٥	٨١%			
٦.		رياضيات	٢٠٧	٥٨	٢٨%			
٧.		كيمياء	١٤٦	٦٨	٤٧%			
٨.		علوم الأسرة	٢٦٩	١٠٦	٣٩%			
المجموع الكلي للتخصّصات العلمية			٩٦٦	٤٦٢	٤٨%	٣٠.٩٪	٤٢٦ ٣٠.٩%	
٩.	التخصّصات النّظرية	دراسات إسلامية	٤٢٣	٢٦٧	٦٢%	التخصّصات النّظرية (ن=١٠٣٣)	٧٧٩ ٧٥.٤%	٢٥٤ ٢٤.٦%
١٠.		لغة عربية	٤٠٨	٢١٩	٥٤%			
١١.		لغة إنجليزية	٣٠٦	١٤١	٤٦%			
١٢.		اجتماعيات	٢٧٤	٢٥٦	٩٣%			
١٣.		تربية خاصة	١٥٤	١٥٠	٩٧%			
المجموع الكلي للتخصّصات النّظرية			١٥٦٥	١٠٣٣	٦٦%	٦٩.١%	١٠٣٣ ٦٩.١ %	
المجموع الكلي لمجتمع البحث			٢٥٣١	١٤٩٥	٥٩%	١٠٠%	١٤٩٥ ١٠٠%	

- **أداة البحث : استبانة إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم :**

استُخدمت استبانة من إعداد الباحثتين كأداة لجمع البيانات وللإجابة عن أسئلة البحث، وتهدف الاستبانة إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلم ذاتي

التنظيم واللاّزمة لتفوق الطّالبات دراسياً بجامعة طيبة. وبعد تحديد مشكلة البحث، وبالرجوع إلى الأدبيات العربية (الجراح، ٢٠١٠؛ العنزي، ١٤٣١؛ الغرايبة ٢٠٠٩؛ المحمدي، ٢٠٠٨) وكذلك بعض الدّراسات الأجنبية (Abrami et al., 2008; Barnard-Brak et al., 2010; Chen, 2002; Cobb, 2003; Soric & Palekcic, 2009; Pintrich & De Groot, 1990)، أمكن صياغة عبارات الاستبانة التي قسّمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، قسّم كلُّ محورٍ منها إلى (٥) إستراتيجيات فرعية تنتمي للمحور الرئيس. والمحاور الرئيسة هي: (أ) إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، ويضم (٢٦) عبارة موزّعة على الإستراتيجيات الفرعية: التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، وتنظيم الجهد، وتنظيم البيئة، وحفظ السّجلات؛ (ب) محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، ويضم (٢٢) عبارة موزعة على الإستراتيجيات الفرعية: التنظيم والتحويل، والحفظ والاستظهار، والتفصيل، ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات؛ (ج) محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي، ويضم (٢٢) عبارة، وزعت على الإستراتيجيات الفرعية التالية: حوار الذّات عن الإتقان، ومراقبة الذّات ومكافأة الذّات، وتعلّم الأقران، وطلب المساعدة. وبلغ عدد فقرات الاستبانة مجتمعةً (٧٠) عبارة. واستُخدِم مقياس ليكرت الخماسي لحصر الاستجابات متدرجا بالصورة التالية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). كما تصدّر الفقرات جزءٌ خاص بالبيانات الأولية التي تنحصر في التخصّص، والمعدّل الدّراسي؛ كما ذُيلت الاستبانة بسؤال مفتوح يُعطي المستجيبة فرصة للتعليق والإضافة لإستراتيجيات لم تُذكر رغم أهميتها بالنسبة لتفوق الطّالبات، انظر الملحق (أ). وللتأكد من سلامة الأداة لغويا، طبقت الاستبانة على عيّنة مصغرة جدا بلغت (٥) طالبات فقط لاكتشاف أي أخطاء لغوية سواء في المعنى أو المبنى، وبعد فحص الإستجابات، أمكن للباحثتين الخروج بالنسخة النهائية من الاستبانة والتي طبقت بصورتها المبدئية على عيّنة ممثلة للمجتمع الأصلي مكونة من (١٨٤) من خريجات جامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣١- ١٤٣٢هـ، وذلك لحساب ثبات الأداة، والتعرّف على سلامة العبارات، والتّعليمات المرفقة أيضاً.

- **صدق الاستبانة** :

لاستخراج صدق المحكمين Content Validity، عُرض المقياس على (١٤) عضو هيئة تدريس من التخصّصات التالية: علم النّفس التربوي، والتربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس من (٤) جامعات سعودية(٢)، وصِيغت التعديلات اللازمة التي تمثّلت في حذف ١٠ عبارات من مجموع (٨٠) عبارة تمثّل الاستبانة بنسختها الأولية. وتراوحت أقل وأعلى نسبة اتفاق بين المحكمين على حذف العبارات المعنيّة ما بين (١٤.٣٪ و ٦٤.٣٪). وأجريت التعديلات اللغوية المقترحة حتى خرجت الاستبانة بصورتها الحالية. كما حُسب صدق مفردات الاستبانة بطريقة الاتساق الدّاخلي، وبحساب معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها أسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

٢) توزيع المحكمين على الجامعات: جامعة الملك سعود (٢)، وجامعة الملك عبد العزيز(١)، وجامعة تبوك (٢)، وجامعة طيبة (٩) أعضاء.

جدول (٢): الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة

المحور الأول إستراتيجيات تنظيم الأولويات				المحور الثاني الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية				المحور الثالث إستراتيجيات التقويم الذاتي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٧	٣٤	٠.٤٤	٦	٠.٥٣	٣٧	٠.٥٤	١١	٠.٥٦	٤٢	٠.٥١
٢	٠.٥٥	٣٥	٠.٥٦	٧	٠.٦٤	٣٨	٠.٥٩	١٢	٠.٥٩	٤٣	٠.٤٧
٣	٠.١٨	٤٦	٠.٣٨	٨	٠.٦٢	٣٩	٠.٥٩	١٣	٠.٤٩	٤٤	٠.٦٣
٤	٠.٣٤	٤٧	٠.٥٩	٩	٠.٥٩	٤٠	٠.٤٣	١٤	٠.٥٠	٤٥	٠.٥٢
٥	٠.٤٣	٤٨	٠.٥٨	١٠	٠.٣٩	٥١	٠.٥١	١٥	٠.٤٨	٥٥	٠.٥٠
١٦	٠.٥٤	٤٩	٠.٤٩	٢١	٠.٤٢	٥٢	٠.٥٥	٢٦	٠.٥٦	٥٦	٠.٢٣
١٧	٠.٥٦	٥٠	٠.٥٠	٢٢	٠.٥١	٥٣	٠.٥٩	٢٧	٠.٥٢	٥٧	٠.٥٤
١٨	٠.٥٣	٦٠	٠.٣٨	٢٣	٠.٤٩	٥٤	٠.٣٧	٢٨	٠.٥٧	٥٨	٠.٥٧
١٩	٠.٤١	٦١	٠.٥٠	٢٤	٠.٤٦	٦٤	٠.٦٨	٢٩	٠.٥٠	٥٩	٠.٥٠
٢٠	٠.٦٠	٦٢	٠.٦٤	٢٥	٠.٥٩	٦٥	٠.٦٥	٣٠	٠.٥٨	٦٧	٠.٥٥
٣١	٠.٦٩	٦٣	٠.٢٣	٣٦	٠.٥٦	٦٦	٠.٥٧	٤١	٠.٦٣	٦٨	٠.٤٢
٣٢	٠.١٨	٦٩	٠.٥٠								
٣٣	٠.٢٧	٧٠	٠.٥٩								

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن كل عبارة من عبارات الاستبانة ترتبط ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للمحور الذي تمثله، ما عدا العبارات (٣، ٣٢) من المحور الأول فهي دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمحور عند مستوى (٠.٠٥). وهذا يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

- **ثبات الاستبانة** :

بعد تطبيق الاستبانة على عيّنة بلغ عددها (ن =١٨٤)، حُسب معامل ثبات مفردات المقياس Reliability Coefficient باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ و بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (٠.٨٤) وللمحو الثاني بلغت (٠.٨٣)، وللمحور الثالث (٠.٨٤). أما قيمة معامل الثبات لإجمالي فقرات المقياس البالغ عددها (٧٠) عبارة فبلغت (٠.٩٤)، وهي تُصنّف من قيم الثبات المقبولة، وهذا يؤكد قلة الأخطاء غير المنتظمة، أو العشوائية في فقرات الاستبانة مما انعكس على استجابات أفراد العيّنة. انظر الجدول رقم (٣).

جدول (٣): قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	معامل ألفا	المحور	معامل ألفا	المحور	معامل ألفا	معامل ألفا لكامل الاستبانة
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٠.٨٤	إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٠.٨٣	إستراتيجيات التقويم الذاتي	٠.٨٤	٠.٩٤

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا، وأكثر تلك الإستراتيجيات تأثيرا

على مستوى تفوقهنّ باعتبار المعدّل التّراكمي، والتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)، وللتحقق من فروض البحث، حددت الباحثتان أنسب الأساليب الإحصائية تبعا لعدد المتغيّرات التابعة والمستقلة، وهدف البحث، وحجم العيّنة، أما الأسلوب الإحصائي الرئيس فكان تحليل التباين متعدد المتغيّرات Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). ونظرا لضرورة التحقق من بعض الافتراضات عند اختيار تحليل التباين متعدد المتغيّرات مثل: التوزيع الاعتدالي لبيانات العيّنة، فكان حجم العيّنة وهو (١٤٩٥) طالبة كافيا ليحقق شرط التوزيع الاعتدالي نظرا لأن توزيع العيّنة يميل للاعتدالية كلما كبُر حجم العيّنة؛ أما بالنسبة للتحقق من القيم المتطرفة فطبق اختبار Explore وهو أحد الاختبارات الإحصائية الوصفية التي تقوم بحساب قيمة متوسط حسابي جديدة بعد حذف ٥٪ من أعلى وأدنى الحالات، وبعد تطبيق الاختبار الإحصائي، اتضح أن قيمتيّ الوسط الحسابي المحسوبة حسب متغيّر التخصّص بلغت التالي: الوسط الحقيقي (٢٥١.٤) والوسط الجديد المحسوب (٢٥٢.٤) وهما قيمتان متماثلتان إلى حد كبير مما يدلّ على صلاحية البيانات للاستخدام الإحصائي.

أما بالنسبة لفرضية تجانس التباين في العيّنة بالنسبةٍ للمتغيّرات التابعة والتي تتمثّل في المحاور الثلاثة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وإستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، و إستراتيجيات التقويم الذّاتي، فطبق اختبار ليفنز Levene's Test of Equality of Variances وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٤): تحقيق التجانس بالنسبة للمتغيّرات التابعة

المحور	المتغير	قيمة (ف)	درجات الحرية	مستوى الدلالة*
الأول	إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٠.٤٦٧	١٤٩٣	٠.٤٩٤
الثاني	إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٠.٠٨٩	١٤٩٣	٠.٧٦٦
الثالث	إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٠.٤٤٤	١٤٩٣	٠.٥٠٥

* غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويتبيّن من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف) في المتغيّرات جميعها غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يؤكد تجانس التباين في العيّنة بالنسبة للمحاور الثلاثة، ويعطي مؤشرا إيجابيا لإمكانية استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) للتحقق من صحة فروض البحث. كما يتطلب هذا الإحصاء أيضا فحص العلاقة الخطية المتعددة للتحقق من ارتباط المتغيّرات التابعة ببعضها البعض بدرجة كبيرة من خلال إيجاد معامل بيرسون والمحصورة قيمته ما بين (+١ و - ١) حيث تدلّ على حجم ونوع العلاقة.

جدول (٥): قيم معامل بيرسون بالنسبة لمتغيّرات البحث

المتغيرين	معامل بيرسون	المتغيرين	معامل بيرسون
المحور (١) × المحور (٢)	٠.٨٠	المحور (١) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩٣
المحور (١) × المحور (٣)	٠.٧٩	المحور (٢) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩٣
المحور (٢) × المحور (٣)	٠.٧٦	المحور (٢) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩١

ويظهر من الجدول رقم (٥) وجود علاقة خطّية موجبة بين محاور الاستبانة بعضها البعض، وبين كلّ محور وإجمالي بنود الاستبانة، إذ انحصرت قيمة معامل بيرسون بين (٠,٧٦) و (٠,٩٣) مما يدلّ على قوة العلاقة الارتباطية بين متغيّرات البحث. ونظرا أن هذا النوع من الإحصاء يقوم بعمل عدد من التحليلات المنفصلة بعضها عن بعض، إضافة إلى تجانس التباين في العيّنة بالنسبة للمتغيّرات التابعة؛ فإنه يُفضل ضبط مستوى ألفا بصورة أعلى وأكثر تشدّدا لتقليل احتمالات حدوث الخطأ من النوع الأول، ومن أكثر الطرق شيوعا تطبيق تعديل Bonferroni وهو يتمثل في قسمة مستوى ألفا الأصلي (٠,٠٥) على عدد التحليلات التي سيجريها الباحث أو بالأحرى على عدد المتغيّرات التابعة الفرعية التي يجب دراستها (بالانت، ٢٠٠٥، ٢٨٨). وتبلغ المتغيّرات الفرعية في البحث (٥) متغيّرات تحت كلّ محور، مما سينتج عنه قيمة جديدة لمستوى ألفا يساوي (٠,٠٠١) وهو ناتج قسمة [(٠,٠٥) على (٥)] وسيقاس مستوى الدلالة (أي القيمة الاحتمالية لـ Sig) على أساسه.

وبعد التحقق من الافتراضات السابقة إحصائياً، تأكدت الباحثتان من جاهزية البيانات لإجراء تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) ويمكن عرض وتفسير نتائج البحث على النحو التالي:

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الأول**:

وللتحقق من الفرض " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات." استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي.

جدول (٦): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الأول	الطالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطالبات ذوات المعدّل المنخفض ن= ٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩٣.١	٠.٤٠	٨٩.١	٠.٦٩	٢٥.٧٥	٠.٠٠*	٠.١٧
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.٣	٠١١.	١٥.٩	٠.١٩	٣٨.٠٠	٠.٠٠*	٠.٠٢٥
تنظيم الوقت	٢٤.٨	٠.١٦	٢٤.٣	٠.٢٠	٦.٢٧	٠.٠١٢	٠.٠٠٤
تنظيم الجهد	١٧.٦	٠.٠٩	١٧.٤	٠.١٥	٠.٦٤	٠.٤٢٤	٠.٠٠٠
تنظيم البيئة	١٥.٤	٠.٠٩	١٤.٧	٠.١٥	١٤.٧٧	٠.٠٠*	٠.٠١٠
حفظ السّجلات	١٨.١	٠.١٢	١٦.٧٤	٠.٢١	٢٨.٣٨	٠.٠٠*	٠.٠١٩

* دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول التالي رقم (٦) يظهر أن قيمة (ف=٢٥,٧٥) في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر

إلى قيمة معامل إيتا تربيع إذ تمثل (٠,١٧) وهي تعتبر ذات تأثير كبير* مما يعني أن هناك تأثير للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات إدارة الأولويات عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لثلاث إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وهي: "التخطيط وتحديد الأهداف" و "تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات". وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ولكن بالنّظر إلى قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات ذاتها نجدها بلغت (٠,٢٥، ٠,٠١٠، ٠,٠١٩) على التوالي وكلها تدل على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة. وأظهرت نتائج الجدول السابق أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات نحو الإستراتيجيتين الفرعيتين المنتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وهي: "تنظيم الوقت" و "تنظيم الجهد".

واستناداً على نتائج جدول رقم (٦)، حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص وأثر هذا التّفاعل على محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته الفرعية. واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لاختبار الفروقات المعنوية بين المتوسطات. ويظهر من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل التّراكمي والتخصّص في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد نتائج الجدول السابق.

ويمكن أن تُفسّر نتيجة الفرض الأول على اعتبار أن الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يُتْقِنّ عادات استذكارية تعكس قدرتهنّ على ترتيب أولوياتهنّ، وتُعينهنّ على التفوق الدّراسي الذي أثبتت الدّراسات أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بينه وبين مدى استخدام المتعلمين عامة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ومنها إدارة وترتيب الأولويات كدراسة Cobb (2003) ودراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Isaacson & Fujita (2006) إضافة إلى دراسة Soric & Palekcic (2009) وكذلك دراستيّ المصري (٢٠٠٩) والجراح (٢٠١٠). أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا في الإستراتيجيات الفرعية "التخطيط وتحديد الأهداف" و"تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات" والمنتمية لذات المحور، فيُمكن أن يَرجع السبب في ذلك إلى الرؤية الواضحة لدى هذه الفئة من الطالبات فيما يخصّ تعلمهنّ، وأهدافهنّ، والتخطيط لمستقبلهنّ؛ إضافة إلى تأثير هذه الرؤية على قدرتهنّ على تخصيص بيئة تعلمية خالية من المشتتات الذهنية أو البصرية

* تفسّر قيم إيتا تربيع على النحو التالي كما وردت في (بالانت، ٢٠٠٥، ٢٢٥):
- ٠,٠١-٠,٠٥= تأثير ضئيل.
- ٠,٠٦ – ٠,١٣= تأثير معتدل.
- ٠,١٤ فأكبر= تأثير كبير.

أو السمعيّة؛ كما يبدو أن لديهنّ القدرة على التعامل مع المحيط الخارجي بفاعلية وانتباه وهو ما أكدته دراسة لي وآخرون Lee et al. (2008).

جدول (٧): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الأول	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩٣.٥٠	١٣.٢٠	٨٧.٩٠	١٣.١٠	٩٢.٩٦	١٣.٦٠	٨٩.٦٧	١٣.٤٠	١.٨٧	٠.١٧٢
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.٤٠	٣.٤٦	١٥.٩٢	٣.٥٨	١٧.٢١	٣.٧٢	١٥.٩٢	٣.٧١	٠.٢٣	٠.٦٣٠
تنظيم الوقت	٢٤.٩٠	٣.٧١	٢٤.٢٤	٣.٨٩	٢٤.٧٨	٣.٨٥	٢٤.٤١	٣.٩٤	١.٦١	٠.٢٠٥
تنظيم الجهد	١٧.٦٧	٢.٩٢	١٧.٥٨	١٧.٤٤	١٧.٥٥	٣.١٠	١٧.٥٥	٢.٩٦	١.٣٥	٠.٢٤٦
تنظيم البيئة	١٥.١٢	٢.٩٩	١٤.٢٥	٢.٩٨	١٥.٥٥	٢.٩٨	١٤.٩٧	٣.١١	٠.٥٦	٠.٤٥٤
حفظ السّجلات	١٨.٤٠	٣.٩٣	١٦.٥٧	١٧.٨٩	١٧.٨٩	٤.١٨	١٦.٨٢	٤.٢٢	٢.١١	٠.١٤٦

ولعلّ من أسباب هذه النتيجة أيضاً أنّ الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يسجّلنّ حضورا بدنيا وذهنيا مميّزا في المحاضرات بصورة أكبر من الطالبات ذوات المعدّل المنخفض مما يساعدهنّ على تدوين الملاحظات لاستدراكها فيما بعد، ويتيح لهنّ فرص الحصول على تغذية راجعة إما فورية على المهام الصّفية الآنية أو مؤجلة على المشاريع والاختبارات والمهام طويلة المدى مما يرفع من مستوى تنظيمهنّ لتعلمهنّ ذاتيا بصورة تتناسب مع تحصيلهنّ وأهدافهنّ الأكاديمية. ويؤكد الجراح (٢٠١٠) أن للإستراتيجيات الفرعية "الاحتفاظ بالسّجلات" و"تخطيط وتحديد الهدف" فاعلية كبيرة تكمن في إمكانية تنبؤها بالتحصيل الأكاديمي.

كما تشير نتائج الفرض الأول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطّالبات في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" تبعا للمعدّل التّراكمي؛ ويمكن أن يكون السببٍ وراء هذه النتيجة الوضع الراهنّ لجداول الطالباتِ الدّراسية التي تمتدّ أحيانا من ساعات الصّباح الباكر إلى فترة المساء مما يعطل إمكانية تنظيم الوقت المتبقي وتوزيعه بصورة محدّدة على المهام والمتطلبات الأكاديمية. كما يُضاف إلى ذلك صعوبة تنسيق الطالبات –خاصة المتزوجات أو ذوات الظروف الاجتماعية الخاصّةِ- بين الواجبات الأكاديمية والأسرية أو الاجتماعية، وهو ما أشارت إليه الطالبات أنفسهنّ في استجاباتهنّ عن السؤال المفتوح؛ كما أنهنّ أحلنَ السبب وراء ضعف تنظيمهنّ للوقت هو استخدام وسائل التقنية والاتصال الحديثة التي يستعصي معها الالتزام بمواعيد محددة لإنجاز المهام الأكاديمية. ويؤكد ذلك نتائج البحث فيما يخص إستراتيجية "تنظيم الجهد" والتي يظهر تأثرها بشكل مباشر بعامل تنظيم الوقت وإدارته؛ إذ يبدو أن صعوبة تنظيم الطالبات لجهودهنّ يخضع لعدم

قدرتهنّ على تنظيم وإدارة أوقاتهنّ؛ كما أضافت الطّالبات أنفسهنّ أن من معيقات تنظيمٍ الجهد كثرة متطلبات المقررات وتزاحمها في مواعيد متقاربة ومفاجئة أحيانا، لاسيما ما يخصّ مواعيد الاختبارات الدّورية.

ورغم أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره رشوان (٢٠٠٥) خاصة فيما يتعلّق بإستراتيجية "تنظيم الوقت"؛ إلا أن هذ النتيجة لا تتفق مع ما ذكرته راضي (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن أفراد العيّنة ذوي المهارات المرتفعة في إدارة الوقت حصلوا على متوسطٍدرجات أعلى في الاختبارات التحصيلية. كما أنها أيضا لا تتفق مع دراسة كل من علام وأحمد (٢٠٠٤) و دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) وكذلك دراستيّ كلٍّ من أرسال Arsal (2010) وبارنارد- براك وآخرون Barnard-Brak et al. (2010) التي أظهرت نتائجها أن إستراتيجية "تنظيم الوقت" كان لها علاقة ارتباطية طردية بمستوى أداء الطلبة. وفيما يخصّ إستراتيجية "تنظيم الجهد" اختلفت نتائج دراستيّ تشن Chen (2002) وجارنر Garner (2009) عن الدّراسة الحالية حيث توصّلتا إلى أن هذه الإستراتيجية لها تأثير إيجابي، على تفوق الطلاب الذّين لديهم القدرة على تنظيم جهودهم، والتغلب على المشتتات.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الثاني:**

وللتحقق من الفرض "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي، والجدول رقم (٨) يبيّن النتائج:

جدول (٨): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الثاني	الطّالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطّالبات ذوات المعدّل المنخفض ن=٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٩.٤٥	١٣.٩٥	٧٤.٩٧	١٤.٦٩	٢٨.٤٥	٠.٠٠٠*	٠.٠١٩
التنظيم والتحويل	١٩.٦٦	٠.١٢	١٨.٥١	٠.٢٠	٢٥.٢١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٧
الحفظ والاستظهار	١٩.٥٥	٠.١١	١٨.٥٨	٠.١٩	١٩.٤١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٣
التفصيل	١٠.٥٤	٠.١٠	٩.٧٧	٠.١٣	٢٤.٦١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٦
مراجعة الدروس	١٧.٩٣	٠.١٢	١٦.٩٢	٠.٢٠	١٨.٣٦	٠.٠٠٠*	٠.٠١٢
البحث عن المعلومات	١١.٧٨	٠.١٠	١١.١٠	٠.١٧	٩.٣٥	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (٨) يظهر أن قيمة (ف=٢٨.٤٥) في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وهي

تُعتبر دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠,٠١٩) وهي تعني أن هناك تأثير ضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات إدارة الأولويات عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية وهي: "التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس". وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ولكن بالنّظر إلى قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات نجدها بلغت (٠,٠١٧، ٠,٠١٣، ٠,٠١٦ ، ٠,٠١٢) على التوالي وكلها تدلّ على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة. كما أظهرت نتائج الجدول ذاته أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات نحو إستراتيجية "البحث عن المعلومات" الفرعية المنتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.

جدول (٩): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الثاني	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٨.٥٥	١٣.٣٣	٧٣.٣٥	١٥.١١	٧٩.٨٤	١٤.٢٠	٧٥.٧٨	١٤.٤٦	٠.٤٠٤	٠.٥٢٥
التنظيم والتحويل	١٩.٧٦	٣.٨٣	٧٨.٧٧	٤.١١	١٩.٧٦	٣.٨٣	١٨.٧٧	٤.١١	٠.٩٠٣	٠.٣٤٢
الحفظ والاستظهار	١٩.١٣	٣.٦٩	١٨.٠٤	٤.١٠	١٩.٧٣	٣.٦٠	١٨.٨٥	٣.٧٥	٠.١٩٥	٠.٦٥٩
التفصيل	١٠.٣٩	٢.٤٢	٩.٨٣	٢.٧٤	١٠.٦٠	٢.٦١	٩.٧٤	٢.٧٥	٠.٨١١	٠.٣٦٨
مراجعة الدروس	١٧.٨٩	٣.٦٢	١٦.٥٥	٣.٩٤	١٧.٩٤	٤.١٢	١٧.١١	٣.٨٧	١.٠٣	٠.٣١١
البحث عن المعلومات	١١.٧٢	٢.٩٥	١٠.٩٧	٣.٢٦	١١.٨١	٣.٢٣	١١.٣١	٣.٥٤	٠.٣٨٩	٠.٥٣٣

واستناداً على نتائج جدول رقم (٨)، حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص، واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA)، ويظهر من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل التّراكمي والتخصّص في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية منفصلة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد نتائج الفرض الثاني.

ويمكن أن يرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى استخدام الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع مهارات تنظيمية معرفية تزيد من فرص استثمارهنّ لقدراتهنّ وبالتالي تفوقهنّ الدّراسي ولعلّ أبرز ما ذكرته الطالبات في استجاباتهنّ للسؤال المفتوح، ووجدنه مُعينا لهنّ على الحفظ والفهم والربط هو قراءة بعض الآيات القرآنية قبل بدء الانخراط في أي مهام إدراكية، وهذا توجه إيماني لمستْ الطالبات تأثيره الفعلي على تفوقهنّ.

أما بالنسبة للفروق التي ظهرت في الإستراتيجيات الفرعية "التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس" فيمكن أن يرجع لاستخدام الطالبات المتفوقات للطرق الحديثة والفعّالة في تنظيم التعلم ذاتيا مثل الخرائط الذّهنية، والجداول، والشروحات المختصرة؛ ولعلّ هذه الطرق وغيرها مما ذكرنها الطالبات في تعليقاتهنّ كانت عونا لهنّ على الحفظ السريع، وبالتالي الاستظهار الفعّال الناجح. كما يمكن أن يرجع السبب في تلك الفروق إلى أن الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع يستثمرن حضورهنّ البدني والذهني في المحاضرات، وتدوينهنّ للملاحظات في الربط بين موضوعات المقرر؛ وبالتالي يسهّل عليهنّ لاحقا مراجعة الدّروس بشكل منظم وموجّه. وتبدو هذه النتيجة متّسقة مع دراسة المحمّدي (٢٠٠٨) التي أكدت على أن استخدام الطالبات لإستراتيجية التنظيم والتحويل بفاعليّة أثّر على تفوقهنّ دراسيا؛ وكذلك دراسة الجرّاح (٢٠١٠) التي أظهرت أن مستوى امتلاك الطلبة لإستراتيجية "الحفظ والاستظهار" كمهارات مُعينة على التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا ودالا على علاقته الارتباطية الموجبة بالتفوق الدّراسي.

كما تشير نتائج الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجية "البحث عن المعلومات" ويمكن أن يكون السبب وراء هذه النتيجة ما ذكرته الطالبات في استجاباتهنّ المفتوحة إذ وصفنَ المقررات بالطول المملّ، والصعوبة في الحفظ والفهم، وكثرة المتطلبات المصاحبة؛ كما أنهنّ تذمّرن من الجلوس لفترات طويلة للبحث عن معلومات من شبكة الإنترنت تحديدا اعتقادا منهنّ أنها تظلّ معلومات جانبية لا تخدم المقرر مطلقا لا سيما وأن الاختبارات الدّورية والنهائية لا تخرج عادة عن المحتوى النّظري للمقرر مما لا يشجعهنّ على البحث والتقصّي. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة روميرا Romera (2004) التي أثبتت وجود دلالة إحصائية لتأثير إستراتيجية البحث عن المعلومات على مستوى التحصيل الدّراسي.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الثالث** :

وللتحقق من الفرض " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض إستراتيجيات التقويم الذّاتي" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي. وبالنّظر إلى الجدول رقم (١١) يظهر أن قيمة (ف=٥١,٨٦) في محور

إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠,٠٣٤) وهي تعني أن هناك تأثير للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة ولكن بصورة قليلة.

جدول (١٠): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الثالث	الطّالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطّالبات ذوات المعدّل المنخفض ن= ٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٨٢.٣٣	١٢.٣١	٧٧.٠٠	١٢.٩٧	٥١.٨٦	٠.٠٠*	٠.٠٣٤
حوار الذّات عن الإتقان	٢٠.٨٠	٣.٣٤	١٩.١٢	٣.٥٢	٦٧.٠٩	٠.٠٠*	٠.٠٤٣
مراقبة الذّات	١٣.٧٧	٢.٦٤	١٣.٣٣	٢.٧٣	٧.٦٥	٠.٠٦	٠.٠٠٥
مكافأة الذّات	١٤.٥٠	٣.١٠	١٣.٤٠	٣.٠١	٣٦.٤٠	٠.٠٠*	٠.٠٢٤
تعلّم الأقران	١٥.٤٥	٣.٣٨	١٤.٤٧	٣.٤٤	٢٣.١٨	٠.٠٠*	٠.٠١٥
طلب المساعدة	١٧.٨٥	٣.٩٠	١٦.٦٦	٣.٨٢	٢٦.٨١	٠.٠٠*	٠.٠١٨

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلم الأقران" و"طلب المساعدة"، وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ورغم دلالة الفروق، إلا أن قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات تدلّ على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة حيث بلغت (٠,٠٠٥، ٠,٠٢٤، ٠,٠١٥، ٠,٠١٨) على التوالي. وأشارت نتائج الجدول ذاته أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات الطالبات نحو إستراتيجية "مراقبة الذّات" الفرعية المنتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي. واستنادا على نتائج جدول رقم (١١) حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص، انظر جدول (١٢).

ويتبيّن من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل والتخصّص في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد نتائج الفرض الثالث. ويمكن تفسير الفروق الدّالة إحصائيا لصالح الطالباتِ ذواتِ المعدّل التّراكمي المرتفع في إستراتيجيات التقويم الذّاتي مجتمعة نظرا لما يولده التفوق الدّراسي عادة عند المتعلم من رغبة قوية في المحافظة على مستوى الأداء المتقدّم أملا في استمرار احترام الذّات والآخرين؛ وبالتالي ينعكس ذلك على طريقة تنظيم التعلم ومعالجة أوجه القصور واستخدام المعززات الداخلية والخارجية. واتفقت مع هذه النتيجة دراسة بارنارد . براك وآخرون Barnard-Brak et al. (2010) التي

أكدت على وجود علاقة بين التفوق الدّراسي وبين إستراتيجيات عديدة للتنظيم الذّاتي للتعلم ومنها إستراتيجيات التقويم الذّاتي.

جدول (١١): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الثالث	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٨١.٣١	١٢.٤١	٧٤.٦٢	١٣.٢٦	٨٢.٧٧	١٢.٢٥	٧٨.١٧	١٢.٦٩	١.٧٤	٠.١٨٨
حوار الذّات عن الإتقان	٢٠.٤٠	٣.٢٩	١٨.٧١	٣.٥٤	٢٠.٩٢	٣.٣٤	١٩.٣٢	٣.٤٨	٠.٠٤٥	٠.٨٣٣
مراقبة الذّات	١٣.٦٩	٢.٥٥	١٣.٠٤	٢.٥٤	١٣.٨١	٢.٦٩	١٣.٠٤	٢.٨١	٠.٨٩٠	٠.٣٤٦
مكافأة الذّات	١٤.٤٠	٢.٨٧	١٣.١٣	٣.١٠	١٤.٥٣	٣.١٥	١٣.٥٣	٢.٩٧	٠.٤٨٠	٠.٤٨٩
تعلّم الأقران	١٥.٣٤	٣.٢٦	١٣.٨٩	٣.٦٣	١٥.٥٠	٣.٤٤	١٤.٧٦	٣.٣١	٢.٨٤	٠.٠٩٢
طلب المساعدة	١٧.٤٨	٤.٣٦	١٣.٨٥	٣.٩٧	١٨.٠٢	٣.٦٦	١٧.١٠	٣.٦٨	١.٩١	٠.١٦٧

ويؤكد ذلك وجود فروق دالة إحصائياً أيضاً لصالح الطّالبات المتفوقات فيما يتعلق بالإستراتيجيات الفرعية المنتمية لمحور التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلّم الأقران" و"طلب المساعدة"؛ ولعلّ من أبرز الأسباب وراء هذه النتيجة كما يبدو من إضافات الطالبات من خلال السؤال المفتوح هو تقيّد الطالبات ببعض المهارات التي تساعد على التنظيم الذّاتي مثل: تحدّي الذّات، والثقة بالقدرات الشخصيّة، الطموح، واستخدام حوافز تشجيعية ذاتية وهي جميعها تنخرط ضمن إستراتيجيات التقويم الذّاتي. ويمكن أن يكون السبب في الفروق الدّالة إحصائيا أنّ الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يحرصن على الاستفادة من كلّ من يحيط بهنّ سواء الهيئة التدريسية، أو الصّديقات، وقد لا يترددن في طلب دعم الوالدين رغبة في الاستمرار على خط التفوق الدّراسي. ووفقا لما توصّلت إليه نتائج لودويك وآخرون Lodewyk et al. (2009) أن ذوي التحصيل المرتفع أظهروا تقدما في مهارات التنظيم الذّاتي للتعلم وخاصة في إستراتيجيتيّ تعلم الأقران وطلب المساعدة. كما تشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجية "مراقبة الذّات" ويمكن أن يرجع ذلك إلى صعوبة تطبيق هذه الإستراتيجية لاسيما وأن النتائج أشارت سابقا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت والجهد" في المحور الأول، وهو ما يعضد هذه النتيجة. فيبدو أن صعوبة الالتزام بجداول محددة، أو تنظيم الجهود المبذولة كمهارات تنظيمية يؤدي إلى عدم القدرة على مراقبة الذّات وتحديد مواطن القصور لتصويبها، ونقاط الإنجاز لتعزيزها؛ وبالتالي لا تمتلك الطالبات القدرة على مواجهة الذّات ومراقبة عمليتي الانتباه والأداء التي

يعتبرها كلٌّ من عمرو وحسين (٢٠٠٨) من متطلّبات نجاح هذه الإستراتيجية. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جينيلدا وآخرون Gynnilda et al.(2008) التي أكدت أن الطلاب المتفوقين أظهروا مهارات تدلّ على إتقانهم إستراتيجيات مراقبة الذّات وذلك مقارنة بأولئك الأقل تحصيلا.

جدول (١٢): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الأول	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩١.٩٦	١٣.٣٦	٩٢.١٥	١٣.٦١	٠.٠٦٥	٠.٧٩٩	٠.٠٠٠
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.١٠	٣.٥٥	٧.٠١	٣.٧٦	٠.٣٥٨	٠.٥٥٠	٠.٠٠٠
تنظيم الوقت	٢٤.٦٢	٣.٧٥	٢٤.٦٩	٣.٨٨	٠.١٠٦	٠.٧٤٥	٠.٠٠٠
تنظيم الجهد	١٧.٥٥	٢.٨٨	١٧.٥٥	٣.٠٥	٠.٠٠١	٠.٩٧٦	٠.٠٠٠
تنظيم البيئة	١٤.٨٨	٣.٠١	١٥.٤١	٣.٠٢	٩.٧٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
حفظ السّجلات	١٧.٩٠	٤.٠٨	١٧.٦٣	٤.٢١	١.٣٨	٠.٢٤٠	٠.٠٠١

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٢) يظهر أن قيمة (ف=٠.٠٦٥) في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لتلك الإستراتيجيات. كما أظهرت نتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص علمي/نظري لجميع الإستراتيجيات الفرعية المنتمية للمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات وهي: "التخطيط وتحديد الأهداف" و" تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" و" تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات ". ويمكن أن يرجع السبب وراء هذه النتيجة إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترتبط مباشرة بالسّمات الشخصيّة للمتعلم أكثر من ارتباطها بمجال التخصّص؛ ولهذا خَصّصت معظم الأدبيات الأجنبيةِ المجال لدراسة كلّ ما يتعلق بمدى تأثير أو علاقة تلك الإستراتيجيات المنظمة بالتحصيل الدّراسي عامة أو بالتفوق الدّراسي خاصّة؛ أو علاقتها بالدّافعية، وهناك القليل من الدّراسات العربية التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغيّر التخصّص كدراسة راضي (٢٠٠٢) ودراسة رشوان (٢٠٠٥) والتي لم تتوصّلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للتخصّص.

ويعضّد ارتباط إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بالسّمات الشخصيّة للمتعلّم ما ذكره Nicholson (2007, 13-15) في دراسته من اشتراط مرور عملية التعلم ذاتي التنظيم بمراحل متتالية ومحددة تتبلور في قدرة المتعلم على التدبر ثم يليها مرحلة الأداء السلوكي، وأخيرا مرحلة التأمل والتقويم الذّاتي للأداء وهي مراحل لا تختصّ بفئة من المتعلمين دون أخرى، ولا بمجال دون آخر، ولكنها تختصّ بأي متعلم لديه القدرة على تنظيم تعلمه ذاتيا. إضافة إلى ما أكده بودروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008) في أن عملية التنظيم الذّاتي

للتعلّم ما هي إلا آلية داخلية وعميقة تهدف إلى مساعدة المتعلّم بغض النّظر عن عمره أو تخصصه لما لها من تأثير على عملية إدارة المكونات الإدراكية والوجدانية للتعلم. ولعلّ ربط بعض الدّراسات (Tuckman, 2003؛ Lemcool, 2009) بين قدرة المتعلم على تنظيم التعلم ذاتيا وبين التدريب على استخدام تلك الإستراتيجيات المعينة ما يؤكد على أنها عملية يُمكن لأي متعلم في أي تخصص وبأي عمر أن يكتسبها ويوظفها لتحسين أدائه الدّراسي.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الرابع** :

وللتحقق من الفرض " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير التخصّص، والجدول رقم (١٣) يبيّن النتائج:

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الخامس** :

وللتحقق من الفرض لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير التخصّص، والجدول رقم (١٤) يبيّن النتائج:

جدول (١٣): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الثاني	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٧.١٣	١٤.٠١	٧٨.٨٤	١٤.٣٧	٤.٥٧	٠.٠٣٣	٠.٠٠٣
التنظيم والتحويل	١٩.٠٣	٣.٨٤	١٩.٥٢	٣.٩١	٥.٠٨	٠.٠٢٤	٠.٠٠٣
الحفظ والاستظهار	١٨.٨٣	٣.٨٣	١٩.٥١	٣.٦٦	١٠.٧٢	٠.٠٠١*	٠.٠٠٧
التفصيل	١٠.٢٣	٢.٥٢	١٠.٣٩	٢.٦٧	١.١١	٠.٢٩٣	٠.٠٠١
مراجعة الدروس	١٧.٥٣	٣.٧٥	١٧.٧٤	٤.٠٧	٠.٩٠	٠.٣٤٤	٠.٠٠١
البحث عن المعلومات	١١.٢٥	٣.٠٥	١١.٦٩	٣.٣١	٠.٨٨	٠.٣٤٨	٠.٠٠١

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٣) يظهر أن قيمة (ف=٤,٥٧) في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري.

كما أظهرت نتائج الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص لأربع إستراتيجيات فرعية

منتمية للمحور ذاته وهي: "التنظيم والتحويل" و" التفصيل" و"مراجعة الدروس" و"البحث عن المعلومات"؛ بينما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات نحو إستراتيجية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية. ولكن قيمة معامل إيتا تربيع والتي بلغت (٠,٠٠٧) تدلّ على التأثير الضئيل للتخصّص على استخدام الطالبات للإستراتيجية المذكورة.

ولعلّ ما ذُكر من تبرير عند اختبار نتيجة الفرض الرابع ينطبق أيضاً على الفرض الخامس، على اعتبار أن الموضوع برمّته يتعلق بإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا على عمومها، وليس بالتخصيص لبعض منها. أما فيما يتعلق بوجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات نحو إستراتيجية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية، يُمكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن التخصّصات النّظرية تعتمد وبشكل كبير على حفظ المعلومات وسرّدها، حتى أن معظم اختبارات هذه التخصّصات عادة ما تكون من النوع المقالي الطويل الذي يستلزم الشّرح والتفصيل المعتمدة أساسا على الحفظ والاستظهار. ويُعضّد هذا التّعليل استجابات الطالبات عن السؤال المفتوح التي تضمّنت شكواهنّ من طول المناهج النّظرية، والكمّ المعطى من المعلومات في كلّ محاضرة، والطريقة السردية في الشرّح، ونوع الأسئلة الاختبارية التي تركز على مستوى الحفظ فقط؛ وبالتالي كلّ ذلك يستلزم منهنّ السّعي وراء توظيف الإستراتيجيات التي تُعينهنّ على الحفظ إذ أنه أهم طرق النّجاح بالنسبة إليهنّ.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض السادس** :

وللتحقق من الفرض " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التقويم الذّاتي" صحة هذا الفرض استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات، والجدول رقم (١٥) يوضّح النتائج:

جدول (١٤): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الثالث	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٧٩.٤٨	١٢.٩٨	٨١.٦٤	١٢.٥١	٩.٢٦	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
حوار الذّات عن الإتقان	١٩.٩٤	٣.٤٤	٢٠.٥٣	٣.٤٥	٩.٤٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
مراقبة الذّات	١٣.٥١	٢.٥٦	١٣.٧٣	٢.٧٢	٢.١١	٠.١٤٧	٠.٠٠١
مكافأة الذّات	١٤.٠٦	٢.٩٨	١٤.٢٩	٣.١٤	١.٧٤	٠.١٨٧	٠.٠٠١
تعلّم الأقران	١٤.٩٥	٣.٤٢	١٥.٣١	٣.٤٢	٣.٦٥	٠.٠٥٦	٠.٠٠٢
طلب المساعدة	١٧.٠٣	٤.٣١	١٧.٧٨	٣.٦٩	١١.٨٩	٠.٠٠١*	٠.٠٠٨

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٤) يظهر أن قيمة (ف=٩,٢٦) في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعدّ غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات تبعاً للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لتلك الإستراتيجيات. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠.٠٠٦) مما يؤكد أنه ليس هناك تأثير للتخصّص على استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص علمي/نظري لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان " و"مراقبة الذّات " و"مكافأة الذّات" و"تعلم الأقران"؛ بينما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات نحو إستراتيجية "طلب المساعدة" لصالح التخصّصات النّظرية. ولكن بالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجدها بلغت (٠.٠٠٨) وهي تدلّ على التأثير الضئيل للتخصّص على استخدام الطالبات للإستراتيجية المذكورة.

ويمكن أن تتشابه الأسباب وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة تماما مع الأسباب الكامنة وراء نتائج الفرضين المتعلقين بمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، ومحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية؛ لأنها جميعا تمثّل الإستراتيجيات المكوّنة للتعلم المنظم ذاتيا والتي تعتمدّ على فلسفة المتعلم عن تعلمه وأدائه ومقدار إنجازاته، لا عن ماهية تخصّصه.

ولعلّ التبرير السابق يكون أكثر وضوحاً في نتائج محور التقويم الذّاتي نظراً لأن الإستراتيجيات الفرعية المنبثقة عنه تتأثر مباشرة بالفرد وطريقة تعامله مع ذاته؛ فبالتالي ارتباطها بشخصية المتعلم أكثر من بقية الإستراتيجيات المنظمة للتعلم، ومن هنا يرى كامل (٢٠٠٧)، أن المتعلم خلال تنفيذ هذه الإستراتيجية تحديدا، يقوم بعددٍ من المهام الشخصيّة لا يؤطرها سوى رؤيته عن ذاته ودافعيته الدّاخلية المحفزة، فتضعف أمامها أي أسبابٍ أخرى كالتخصّص. ويُعضّد هذا التبرير وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات نحو إستراتيجية "طلب المساعدة" كإحدى إستراتيجيات التقويم الذّاتي لصالح التخصّصات النّظرية؛ إذ أنّ هذه الإستراتيجية خاصة والتي أظهرت فرقا دالا إحصائيا تأخذ أبعادا اجتماعية وبالتالي تُخرج المتعلم من الإطار الشخصّي إلى آخر اجتماعي خلال طلب العون والمساعدة عند الحاجة لها.

ويمكن أن يكون السبب وراء دلالة الفرق لصالح التخصّصات النّظرية يعود إلى أن التخصّصات العلمية تعتمد على الجوانب التطبيقية أكثر من النّظرية مما يتعذّر معه التماس العون والمساعدة من المحيط الخارجي لاسيما في التخصّصات الحسّاسة التي يستدعي إنجاز مهامّها تواجد المتعلم في المعامل أو المنشئات الصحيّة، أو أنّها تستلزم التعامل مع مركبات ذات خطورة على غير المختصّين في المجال، مما يقلل فرص حصول تلك التخصّصات على المساعدة لإنجاز المهام الأكاديمية. وعلى العكس تماما، تحظى التخصّصات النّظرية بفرصة المساعدة حيث تعتمدّ أحيانا المهام المطلوب إنجازها .أو قد تشترط .

التواصل الاجتماعي مع الوسط الخارجي الذي يُعتبر هو أحد أهم مصادر المعلومات كما هو الحال في الأبحاث، والتقارير، وأوراق العمل؛ فحينها يكون طلب المساعدة هو أحد أسس نجاح العمل واستكمال متطلباته.

- **خلاصة النتائج** :

يمكن تلخيص أهم، وأبرز النتائج التي توصّل إليها البحث في النقاط الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في ثلاث إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي "التخطيط وتحديد الأهداف" و" تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" والمنتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في أربع إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي"التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجية "البحث عن المعلومات" المنتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في أربع إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلم الأقران" و"طلب المساعدة" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجية "مراقبة الذّات" والمنتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية ما عدا الإستراتيجية الفرعية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي، ما عدا الإستراتيجية الفرعية "طلب المساعدة" لصالح التخصّصات النّظرية.

- **التّوصيات** :

إستنادا إلى أبرز النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي، وإلى استجابات الطالبات عن السؤال المفتوح في نهاية الاستبانة، أمكن الخروج بالتّوصيات الآتية:

- تقديم دورات تدريبية متكررة لإكساب الطالبات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مثل: التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، والجهد والبيئة وحفظ المدونات، وتنظيم المعلومات، والحفظ والاستظهار، ومراجعة الدروس والبحث عن المعلومات، ومراقبة الأداء، ومكافأة الذّات، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء وغيرها على أن تكون بشكل دائم وعدم الاقتصار على ما يقدّم للطالبات في السنة التحضيرية على شكل مقرر بمسمّى "مهارات الحياة الجامعية" ؛ إذ أن الدوراتِ وورش العمل كفيلة بأن تثري الموضوعات التي من شأنها صقل مهارات الطالبات.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات تقييم بديلة عن الاختبارات كالمشاريع والعروض والأبحاث العلمية والتقارير وغيرها والتي تهدف إلى قياس عدد من الجوانب في شخصية المتعلم وتهتمّ بتقويم عمليات التفكير واستخدام حلّ المشكلات، والتركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج، كما أنها ترمي إلى أن يكون المتعلم نشطا وفعالا، ومشاركا، ومدركا مدى تقدمه.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق التدريس الحديثة التي تحوّل البيئة التعليمية من بيئة إلقائية تعتمد على المعلم، إلى بيئة تفاعلية تعتمد على المتعلم وبإشراف ومتابعة من المعلم حتى تتيح للطالب ممارسة إستراتيجيات تنظيمية تُعينه على تنظيم أفكاره والتحكم في أدائه، وتمكنه من إتقان المهام.
- استحداث مقرر خاص بتنمية مهارات البحث العلمي في جميع التخصّصات يركز على الطريقة العلمية في حلّ المشكلات، وينمّي تفكير المتعلم الإبداعي والناقد، والتحليلي؛ إذ أن ممارسة الطريقة العلمية تساعد في تركيز انتباه المتعلم لموضوع البحث، كما تهيئه للقيام بعمليات متعددة مثل صياغة مجموعة من التساؤلات، والفروض، وجمع البيانات لاختبارها، مما قد يضطره بعد الاعتماد على النّفس، مشاركة الآخرين الرؤى للوصول إلى النتائج المناسبة وهذه جميعها إستراتيجيات تنظيم للتعلم.
- تشجيع الجامعة ممثلة في كلياتها بأقسامها المختلفة للأنشطة الطّلابية الإثرائية التي تعتمد على المعرفة والأداء في آن واحد بحيث يُعطى كلُّ متعلم فرصة سانحة لإظهار مواهبه وقدراته، وممارسة مهام محببة ومختارة تظهر من خلالها تلك المواهب والقدرات.
- تبنّي الجامعة للمؤتمرات الطلابية في التخصّص، بحيث تعتمد فكرة، وإعداد وتشكيل لجان تلك المؤتمرات على الطلاب أنفسهم؛ وهي من الأنشطة الإجرائية التي تتفتّق من خلالها مواهب الطلاب، وإبداعاتهم الكامنة، وتظهر في إدارتها جميع الإستراتيجيات التنظيمية سواء عند أداء المهام على الصعيد الفردي، أو من خلال فرق العمل.
- تكثيف برامج المسابقات الثقافية والعلمية التي تشرف عليها عمادة شؤون الطلاب في الجامعة لما لهذه البرامج من فوائد تعود بالنّفع على تدريب العقل على التفكير والتأمّل، والحكم على الأمور، وإصدار القرارات، وتحمل

المسئولية، كما أنها توطّد العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الطّلاب؛ وتؤثر بالتّالي على المهارات التنظيمية التي يمارسها الطلاب لإثبات الذّات وحفظ العلاقات الاجتماعية في آنٍ واحد.

- **المراجع العربية** :

إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٩). علاقة بعض متغيّرات الشخصية بتوقع الدرجات والدرجات الفعلية في الاختبارات التحصيلية عند طلاب كلية المعلمين بالسعودية. **المجلة التربوية**،٢٣ (٩٢)، ١٢٥- ١٧٩.

إبراهيم، صافيناز أحمد كمال (٢٠١١). مهارات الدّراسة لدى الطّلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بجامعة طيبة، **ملتقى الأبحاث العلمية الثالث لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة: جامعة طيبة نحو العالمية (الواقع والمأمول)، المدينة المنورة** في ٧،٥ جمادى الآخرة ١٤٣٢هـ، م٣ ص. ص. ٢٦٠ - ٢٨٠.

إبراهيم، لطفي عبدالباسط (٢٠٠١). **مقياس إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذّاتي للتعلّم والدّافعية الدّاخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، **مجلة كلية التربية بعين شمس**،٣ (٣١)، ٦٩ - ١٣٥.

بالانت، جولي (ترجمة، العمري، خالد) (٢٠٠٥). **التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS**، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٦(٤)، ٣٣٣- ٣٤٨.

الحليبي، عبد الطيف؛ والرياشي، حمزة (١٩٩٤). العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدّراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالأحساء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة رسالة الخليج العربي**،١٥ (٥٢)، ١٥- ٦٠.

خوجة، خديجة محمد أمين؛ والغنامي، فاطمة حمدي (٢٠٠٦). الاحتياجات النّفسية والاجتماعية للموهوبين في التّعليم الجامعي من منظور البرامج الإرشادية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ١٦(٦٧)، ١٨٣- ٢٢٢.

راضي ، فوقية محمد (٢٠٠٢). مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي والقدرة على التفكير الابتكاري والضغوط النّفسية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**،٤٨، ٣ - ٤١.

رنادي، زين حسن (٢٠٠٢). المعتقدات الدّافعية و استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم في علاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٤١، ١٧١- ٢٣٤.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، م١٣ (٢)، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/٢٨هـ من موقع: http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a04. htm

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذّات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة** ١(٧١)، ١- ٤٤.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٥). **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذّاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بقنا، مصر.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلّم المنظّم ذاتياً و توجهات أهداف الإنجاز**، القاهرة، عالم الكتب.

سالم، محمود عوض الله؛ وعطية، كمال إسماعيل؛ وحرب، سامح حسن (٢٠١١). الفروق الفردية في فعالية الذّات والتحصيل الدّراسي بين مرتفعي ومنخفضي الرجاء، **مجلة كلية التربية ببنها**،٨٨، ٢٥١- ٢٧١

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ ومنيب، تهاني محمد (٢٠٠٨). **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون**، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سيّار، جميلة حسين (٢٠٠٧). التنظيم الذّاتي وعلاقته بتعلم التلاميذ، **مجلة الباحثة**، ١(٧)، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع: http://albahethah.com/SelfRegulated.aspx

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنّفسية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شعبان، شريف عبد الله (٢٠٠٩). التعلّم القائم على التنظيم الذّاتي بين النّظرية والتطبيق : مصطلحات تربوية جديرة بالدّراسة، **مجلة التربية**، ٨ (٢٧)، ٩٦ - ١٠٣.

عبد الكريم، وليد فتحي (٢٠١١). التّعليم بمساعدة الأقران وأثره في علاج صعوبات التعلّم، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٤/٨هـ من موقع: http://www.t7di.net/vb/blog.php?u=15067

العبد الله، يوسف؛ والخليفي، سبيكة (٢٠٠١). أثر كل من الاتجاهات نحو الدّراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على التحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طالبات قطر. **مجلة العلوم التربوية**، ١٥(٦٠)، ١٥- ٤٩.

العجمي، مها محمد(٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدّراسة بالتحصيل الدّراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ٢٤ (٨٩)،٣٧- ٦٩.

عطية، كمال إسماعيل (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً ودافعية التعلّم والتحصيل الدّراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، **مجلة البحوث النّفسية والتربوية**، ١٥(٢)، ٢٥١ - ٢٨١.

علام، حسن أحمد؛ وأحمد، عبداللطيف محمد (٢٠٠٤). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّراسية ومستويات التحصيل الدّراسي والإفراط والتفريط التحصيلي لدى عيّنة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ٢٠(١)، ٣٥٧ - ٤٠٩.

عمر ، منتصر صلاح؛ وحسين، منى عوض (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذّاتي والتعلم النشط وبعض المهارات الرياضية في خفض اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، ٢٥ (٧٩)، ٢٠١ - ٢٦١.

العنزي، يوسف محيلان (١٤٣١). **أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلّم في علاج التأخر الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الكويت.

الغرايبة، سالم علي (٢٠٠٩). قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى عيّنة من الطلبة الجامعين، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٧ (٢) ، ٩١ - ١١٦.

القاضي، يوسف مصطفى؛ وفطيم، لطفي محمد؛ وحسين، محمود عطا (١٩٨١). **الإرشاد النّفسي والتوجيه التربوي**، الرياض، دار المريخ.

قنديل، أنيسة (٢٠٠٩). الدور التربوي للمدرسة في رعاية الطلبة الفائقين، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع: http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=30172

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٤). التنظيم الذّاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، **المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم - مصر**، م ٢، ص. ص. ٨٣٢ - ٨٥٠.

المحمدي، عفاف سالم (٢٠٠٨). **علاقة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم و الدّافعية و دعم الوالدين بالتحصيل الدّراسي لطالبات الثالث الثانوي بالمدينة المنورة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة.

المرشد، يوسف عقلا (٢٠٠٨). فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ١(٦٦)، ٤١- ٨١.

المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلّم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب و طالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥(٤+٥)، ٣١٤ - ٣٧٠.

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٠). مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذّاتية من طلاب جامعة القصيم، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع:
www.acofps.com/vb/showthread.php?t=3111

- **المراجع الأجنبية** :

Abrami, P., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures,E., & Bentley C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 34(3), 93-117.

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education, 5* (1), 85-103.

Artino, A. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 4* (6), 3-18.

Azevedo, R. & Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96* (3), 523–535.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Barnard-Brak, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 11* (1), 61-80.

Bartels, J., Magun-Jackson, S. & Ryan, J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: *The Mediation of Achievement Goals. Individual Differences Research,8*(2),97-110.

Bodrova, E. & Leong, D. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *Young Children: Beyond the Journal,* Retrieved: May 28, 2011, from: http://www.mcrel.org/topics/products/373/.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.

Braten, I. & Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary

students. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 539–565.

Chen, C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 20* (1), 11-25.

Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses.* Unpublished doctoral dissertation, the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Dekker, G., Pechenizkiy, M., Vleeshouwers, J. (2009). Predicting students drop out: A case study. Educational Data Mining, 41-50.

Díaz, A. (2002). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology & Psychopedagogy, 1* (1), 43-66.

Duckworth, K.; Akerman, R.; MacGregor, A.; Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: A literature review. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 33*, 1-82.

Garner, J. (2009). Conceptualizing the Relations Between Executive Functions and Self-Regulated Learning. *The Journal of Psychology, 143*(4), 405–426.

Goodpasture, J., Lindner, R. & Thomas, M. (2007). A study of the self-regulated learning inventory on a HBCU student population in allied health. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 5* (4), 1-5.

Gynnilda, V., Holstadb, A. & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16* (2), 147–161.

Horowitz, S. (2007). Executive functioning and learning disabilities. Retrieved: January 10, 2012, from:http://www.ncld.org/ld-basics/ld-aamp-executive-functioning/basic-ef-facts/executive-functioning-and-learning-disabilities

Housand, A. & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics, 20* (1), 108–136.

Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 155-169.

Hwang, H., Lim, H., Lim, Y. & Kim, J. (2006). An individualized and self-regulated e-learning system. *Paper presented at the Conference International Conference on E-Business, Enterprise Information Systems, E-Government, and Outsourcing - CSREAEEE*, (pp. 43-48).

Isaacson, R. & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6* (1), 39 - 55.

Klassen, R. (2010). Confidence to manage learning: the self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 33*, 19-30.

Lee, T., Shen, P. & Tsai, C. (2008). Enhancing computing skills of low-achieving students via e-learning: A design experiment of web-based, problem-based learning and self-regulated learning. *Cyberpsychology & Behavior, 11*(4), 431-437.

Lemcool, K. (2009). Effects of coaching on self-regulated learning strategy use and grades: A study using coaching to improve self-regulated learning strategy use and academic performance in an entry-level nursing course. USA: VDM Verlag.

Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview, Retrieved: May 3, 2012, from: http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm

Lodewyk, K., Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology, 29* (1), 1–25.

Low, K. (2009). What are executive functions? Retrieved: January 10, 2012, from: http://add.about.com/od/adhdthebasics/a/Execu-Functions.htm

Montalvo, F. & Torres, M. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2* (1), 1-34.

Nicholson, H. (2007). A comparison of the motivations and learning strategies employed by adult learners in industrial training programs. Unpublished doctoral dissertation, the Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina, Greensboro.

Papaleontio-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition, Teacher Development, 7(1), 9-30.

Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36, 89-101.

Paris, S. & Winograd, P. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In: Zimmerman BJ, Schunk DH, editors. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 253-287). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S. & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and Beyond School.* Retrieved: June 9, 2011, from: http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm

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

Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The Amer Journal of Distance Education, 22*, 72–89.

Roeser, R. & Peck, S. (2009). An education in awareness: self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist, 44*(2), 119–136.

Romera, J. (2004). Procedure for evaluating self-regulation strategies during learning in early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, 1* (1), 20-41.

Rosenblum, M. (2011). Student grade sheets: How to keep track of student progress and minimize teacher-generated grading errors? Retrieved: April 22, 2012, from: http://sattutorsandiego.com/Articles.htm

Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*, 463–467.

Soric, I. & Palekcic, M. (2009). The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 545-565.

Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies, 19* (2), 103–116.

Tee Hwa, Tan (2009). Student peer teaching strategy, Malaysia: Case studies from the Asia-Pacific Region. *UNESCO Bangkok, Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development*, 1-22.

Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3*(2), 149-156.

Tuckman, B. (2003). The strategies-for-achievement approach for teaching study skills. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, 2003 as part of a symposium entitled: Applying Psychological Principles to Teaching Self-Regulation and Learning Strategies.* Retrieved: April 9, 2012, from:

http://dennislearningcenter.osu.edu/references/stACH%20paper-APA%27031.htm

Wang, C. & Pape, S. (2004). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning english as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal, 16*(1), pp. 1-19.

Winne, P. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153-190). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Yong, F. (2010). A study on the self-efficacy and expectancy for success of pre-university students. *European Journal of Social Sciences, 13(4),* 514-524.

Yoon, C. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted

Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly, 53* (3), 203-216.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (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. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to elf-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289-308). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic achievement. *Journal of Educational Psychology,* 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45* (1), 166-183.

Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (2009). *Developing self-regulated learners (Psychology in the Classroom)*. (9th ed) USA: American Psychological Association (APA).

****