التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة شندي

Self-regulated learning and its relationship with level of ambition and academic achievement among faculty of education Shendi University students

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان*

***كلية التربية، جامعة شندي**

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية بجامعة شندي، وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وكشف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للنوع والتخصص الدراسي ومستويات التحصيل الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (٣٤٨) طالباً وطالبة، منهم (٧٨) ذكور و(٢٧٠) إناث، أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة، تم تطبيق مقياسين أحدهما مقياس بوردي (Purdie, 2003) لقياس التعلم المنظم ذاتياً، والآخر مقياس معوض وعبد العظيم (٢٠٠٥) لقياس مستوى الطموح، وعلامات التحصيل الدراسي من خلال نتيجة امتحان نهاية الفصل الدراسي. تم تحليل البيانات وصفياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ، واستنتاجياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن: التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب يتسم بالارتفاع ، وكان مكون الحفظ والتسميع للطلاب هو الأعلى بينما مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة هو الأدنى، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً وكل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تعزي للنوع، عدا مكونات الحفظ والتسميع، طلب المساعدة الاجتماعية، التخطيط ووضع الأهداف، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تعزى للتخصص الدراسي، عدا مكونات طلب المساعدة الاجتماعية والتخطيط ووضع الأهداف لصالح الأدبيين. ووجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ منخفض) لصالح المستوى الأعلى.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً، مستوى الطموح، التحصيل الدراسي، الطلاب.

Abstract:

This study aims at investigating Self-regulated learning and its relationship with level of aspiration and academic achievement among faculty of education Shendi University students, and to explore the differences in self-regulated learning according to sex, academic specialization, academic achievement levels. The researcher used the analytic descriptive method. Participants

consisted of (348) students, (78) males, (270) females chosen by the simple random method. Two scales were administered, One was Purdie`s Scale, to measure the self-regulated learning, and the other was Muawad & Abd elazim scale (2005), to measure the level of aspiration, and the end semester students` marks for academic achievement. Data were analyzed descriptively using means and standard deviation, Cornbach Alpha, and inferentially using Person correlations coefficient and t-test and one way anova. The results showed that: Self-regulated seems higher, and rehearing and memorizing is the students' highest self-regulated learning component, whereas keeping records is students' lowest component. there was statically significant relationship between self-regulated learning and level of aspiration as well as academic achievement, and there was no statically significant differences in self-regulated learning in general according to sex, accept rehearing and memorizing, and social assistance seeking, and goal setting and planning components, favor for females. Also there was no statically significant differences in self-regulated learning in general according to academic specialization, accept social assistance seeking, and goal setting and planning components favor for literary students. But there is statically significant differences in self-regulated learning in general according to academic achievement levels (high, medium, low), favor for higher level.

Keywords: self-regulated learning, level of aspiration, academic achievement students.

مقدمة:

إن التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة، وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم فرض على المتخصصين في التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع. وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب عن تعلمهم كبيرة نظراً لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب وتعلمهم، بل يعتمدون علي مجهوداتهم الذاتية التي يبذلونها في محاولة تطوير وتحسين معارفهم، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب إنجازها.

ولقد أسفر هذا الاهتمام بالمتعلمين عن ظهور نمط جديد من التعلم، يعتمد على ما يبذله المتعلم من جهود ذاتية في عملية تعلمه، وتدريبه على قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يتصل بتعلمه، وشاع في الأدب التربوي تسمية هذا النوع من التعلم باسم التعلم المنظم ذاتياً self-regulated learning. ولقد تزامن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتياً مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة على التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة (مشري ٢٠١٤: ١٦٨).

وبالرغم من رسوخ فكرة هذا المفهوم في الدراسات التربوية والنفسية إلا أن تشكله بوضوح كان في العام (١٩٨٩)، على يد كل من زيمرمان و سشنك (Zimmerman & Schunk)، في كتابهما التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، كما أن للأبحاث التي قام بها باندورا (Bandura, 2002)، دوراً بارزاً كذلك في التعلم المنظم ذاتياً من خلال نظريته عن التعلم المعرفي الاجتماعي والتي اعتمدت لتفسير ونمذجة التعلم المنظم ذاتياً. حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

ويبدو أن التعلم المنظم ذاتياً ليس بنية بسيطة فقد أشار روز ووابنرر (Rose & Winner, 1993) إلى أن البحوث التي تركز على عمليات التعلم تأخذ في اعتبارها ما يسمى بمركبات الاستعداد، أي جملة الاستعدادات ذات الأثر في عمليات التعلم والتعليم ونتج عن هذه النظرة بُنى متعددة الأوجه multifaceted construct منها ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً. بعد ذلك بدأ الباحثون في دراسة المكونات والعمليات المفتاحية لهذه البُنى المتعددة الأوجه، والتي من خلالها يوجه الدارسين اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية (إبراهيم ١٩٩٦). ليس فقط لتحسين التعلم خلال سنوات الدراسة، بل أيضاً لإعدادهم لمواصلة تعليمهم بعد الانتهاء من الدراسة.

والمتعلم المنظم ذاتياً حسب ما يرى سشنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 1994)، يعد منظماً ذاتياً عندما يكون مندمجاً معرفياً مع الموضوع ومصدر دافعيته، حيث يتميز أصحاب التنظيم الذاتي للتعلم بدافعيتهم الذاتية، واختيارهم لأدوات تعلمهم، وشكل أدائهم السلوكي، واستخدام بيئة التعلم المكانية والاجتماعية المناسبة وضبطها، وهذا يعني ان المتعلم المنظم ذاتياً باحث ذاتي عن المعلومات ومعالج نشط لها، ويتميز الطلاب المنظمون ذاتياً عن زملائهم من خلال استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية المعرفية، إلى جانب تميز أنفسهم من خلال الاستجابة للتغذية الراجعة حول فعالية هذه الاستراتيجيات.

والتعليم المنظم ذاتياً يجعل الطلاب يتسمون بالأداء الأكاديمي المرتفع في مجال التحصيل الدراسي، واكتساب المهارات واستثمار التغذية الراجعة في تعديل مسار تعلمهم، وبالتالي يتسمون بالمرونة حيث يقومون بتعديل سلوكهم تبعاً لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي، ويساعد على توظيف العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتوظيف المصادر بما يسهم في تحقيق الأهداف تحقيقاً دقيقاً (حسن ٢٠١٢: ١٢١).

وبالرغم من اعتراف كثير من الباحثين بأهمية المتغيرات غير المعرفية في تفسير وتوضيح الأداء المعرفي، وأن النمو المعرفي يتأثر بالبيئات المعرفية، إلا أنهم أكدوا على أن النجاح الأكاديمي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي، بل أن مالاش (Mallach, 1990) يرى أن هذا النوع من التعلم ذو أهمية خاصة لتركيزه على إظهار قيمة المسؤولية في التعلم، حيث يتم تشجيع المتعلم على قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعالة في التعلم.

ولمستوى الطموح دور هام في حياة الأفراد والجماعة، إذ أنه يمثل أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الشعوب يرجع إلى توفير القدر المناسب من

مستوى الطموح. ويظهر طموح الفرد بشكل واضح في المرحلة الجامعية التي تعد المرحلة الأخيرة في إعداد الفرد أكاديمياً وعلمياً وتهيئته للانتقال من الدراسة النظرية إلى الواقع والحياة العملية وهذا ما أشار إليه (عاقل ١٩٨٤: ٢٠٦) أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع تقدم العمر ومع وجود بعض المتغيرات كالتشجيع. وما ذهبت إليه الغريب ١٩٧٧ أن الفرد كلما كان أكثر نضجاً أصبح في متناول يده وسائل لتحقيق طموحاته، يكون أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء (الدوري ١٩٨٠: ٥٠).

مشكلة الدراسة:

يتجلى مفهوم التعلم المنظم ذاتياً في سياق نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (٢٠٠٢)، في قدرة المتعلمين على ضبط تصرفاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، حيث يسهم التنظيم الذاتي في إحداث التغيرات التي تحدث في السلوك. كما أن التعلم المنظم ذاتياً ينطلق من حرية الطالب واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، ويعتمد على الحوافز والدوافع الداخلية للطالب والتقييم والمراقبة الذاتية، وتجتمع كل هذه العوامل لتحدد مدى نجاح عملية التعلم.

كما يرجع الاهتمام بدراسة مستوى الطموح باعتباره المستوى الذي يتوق المتعلم لبلوغه، ذلك لأن أهداف المتعلم وطموحاته تحتل عنصراً هاماً عن فكرته عن ذاته، أما التحصيل الدراسي تبرز أهميته من خلال انعكاساته النفسية والأكاديمية والمستقبلية بحياة الطالب، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى لتسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وانطلاقاً مما أشرت إليه فإن مشكلة الدراسة تبلورت في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة؟ ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ ما هي درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً؟

ب/ما علاقة التعلم المنظم ذاتياّ بالتحصيل الدراسي؟

ج/ هل يختلف التعلم المنظم ذاتياً باختلاف النوع، (ذكور/ إناث)؟

د/ هل يختلف التعلم المنظم ذاتياً باختلاف، التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)؟

أهداف الدراسة:

أ/ التعرف على درجات امتلاك طلاب كلية التربية جامعة شندي للتعلم المنظم ذاتياً ومكوناته.

ب/ التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي.

ج/ التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي.

د/ كشف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفضة) لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي.

هـ/ كشف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي.

و/ كشف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في أنها تهتم بموضوع في غاية الأهمية، لم يجد اهتماماً من قبل في البيئة المحلية حسب علم الباحث، ويتمثل في تحديد طبيعة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي وعليه تصبح الأهمية النظرية تتمثل في الربط بين مفهوم التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي، من خلال فهمنا لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً.

الأهمية التطبيقية:

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية لطلاب المرحلة الجامعية تعتمد على تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المرتبطة بطموحاتهم وبالتحصيل الدراسي والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم العلمية والنظرية، وفوق ذاك المساهمة في تنمية مهارات وقدرات الأساتذة في اختيار أنسب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذات الصلة المباشرة بالتحصيل الدراسي وطموحات الطلاب.

وأهمية الدراسة الحالية تأتي من أهمية ما قد تتوصل إليه من نتائج من شأنها الاسهام في توجيه الطلاب ومساعدتهم في رفع مستوى أدائهم وقدراتهم الإنجازية في جو مملوء بالثقة بالنفس وطموح واقعي يدفع الطالب إلي بذل المجهود اللازم لتحقيق التعلم وبالتالي النجاح.

فروض الدراسة:

1. يمتلك طلاب كلية التربية بجامعة شندي مكونات التعلم المنظم ذاتياً بدرجات مرتفعة.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي).
6. توجد فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تتحدد هذه الدراسة بموضوعها الذي يبحث في العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب كلية التربية جامعة شندي.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في كلية التربية جامعة شندي

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتياً:

عرف زيمرمان (Zimmerman, 1990) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم". وإجرائياً يتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

مستوى الطموح:

يعرفه أبو ناهية (٢٠١٢: ١٣): بأنه "عبارة عن الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي أو التعليمي أو المهني أو الأسري أو الوظيفي، ويتطلع إليه ويسعي إلى تحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد على حسب خبرات النجاح أو الفشل التي مر بها. وإجرائياً يتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس مستوى الطموح.

التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي عموماً بأنه " الانجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدراً بالدرجات طبقاً لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر (فرير ١٩٩٥: ١٧٧). وإجرائياً يعرف الباحث التحصيل الدراسي بأنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي في جميع المواد التي درسها في الفصل.

الإطار النظري:

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

تتفق معظم الأدبيات والأبحاث فيما بينها على أن هذا المفهوم يتلاءم مع فكرة قديمة راسخة في التراث السيكولوجي، تؤكد على ضرورة مساهمة المتعلم بفعالية في عملية تعلمه، وإلا يصبح مجرد متلق مستقبل، ورغم الاتفاق على الأساس السابق إلا أنهم يختلفون في تفسير الطرق التي تسهم في ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي.

أي أن المفهوم يشير إلى "الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه". وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح، والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتياً، وهو بذلك يعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي مر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن طريق التعلم، والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم، وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه، ولماذا يتعلم الفرد (Winner, & Stockley, 1998).

تعريف التعلم المنظم ذاتياً:

يعرفه بنتريك وسشنك (Pintrich & Schunck, 2004) بأنه " العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوي المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه

الأهداف، فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم مثل (تسميع المعلومة، السؤال عن الغموض).

مكونات التعلم المنظم ذاتياً:

قدمت عدة دراسات نماذج مختلفة توضح مكونات التعلم المنظم ذاتياً، حدد زيمرمان (Zimmerman, 2008) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي تشمل: الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعلمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية. ويشير بنتريك وديقروت (Pintrich & DeGroot, 1990) إلى أن هنالك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، المكون الأول استراتيجيات الطلبة الما وراء معرفية كالتخطيط والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة الصفية المعرفية، أما المكون الثالث فهو الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وفهمها وتذكرها، مثل التسميع، والتنظيم والتفسير التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويتبنى الباحث النموذج المقدم من بوردي (Purdie) المشار إليه في (الجراح: ٢٠١٠)، ويتضمن النموذج أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً هي:

١. وضع الهدف والتخطيط Goal setting and planning: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

٢.الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records and monitoring وتتمثل في قدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

٣.التسميع والحفظ Rehearing and memorizing وتتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميع المادة بصورة جهرية أو صامتة.

٤.طلب المساعدة الاجتماعية social assistance seeking وتتمثل في لجو الطالب لأحد أفرد الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

ومن خلال الطرح الذي قدم، يرى الباحث أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعد بمثابة بنية متعددة الأوجه تشمل في أصلها مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية.

عمليات التعلم المنظم ذاتياً:

لا يحدث التعلم المنظم ذاتياً مباشرة وإنما يمر وفق مراحل متعاقبة تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي من خلال التنظيم للمعرفة وتخزينها وربطها بالخبرات السابقة، وذلك يتطلب المراقبة الذاتية والتطوير وفق التغذية الراجعة. يذكر (Schuck, 2001) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث عمليات هي:

1. الملاحظة الذاتية self–observation وهي مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر والأداء الخفي وعوامل الموقف مثل: عدد صفحات الواجب، الأفكار غير المرتبطة بالمهمة، والمشتتات.
2. الحكم على الذات self–judgment ويتم في هذه العملية مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وهذه الأحكام تتأثر بنوع المعايير المطبقة، وخواص الهدف، وأهمية الهدف، والعزو.
3. رد الفعل الذاتي self– reaction وهي مجمل الاستجابات التي تتراوح من مدح الذات إلى نقد الذات، ومن المثابرة على الاستراتيجية إلى أقصى حد إلى تغيير الاستراتيجية، ومن الالتزام بالهدف إلى تعديل الهدف.

بينما يرى كومو وماندیناش (Como, & Mandinach, 1993) أن هنالك خمس عمليات متضمنة في التعلم المنظم ذاتياً تشمل اليقظة alertness، الانتقاء selectivity، الربط connecting، التخطيط planning، والمراقبة monitoring.

أهمية التعلم المنظم ذاتياً للطلاب:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعى في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، كما أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة وثقة في نفسه بأنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق الأهداف التي وضعها من التعلم (كامل: ٢٠٠٣: ٢٦٧).

ويرتبط التعلم المنظم ذاتياً بالنجاح في المدرسة، ويعتبر فشل الطلاب في تنظيم تعليمهم سبباً لانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والتعلم المنظم ذاتياً يلعب دوراً مهماً وأساسياً في حياة الطلاب لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أنها سوف تؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، ويؤدي بالتالي إلى اكتساب المعرفة والمفاهيم بشكل أكبر.

والتعلم المنظم ذاتياً يساعد الطلاب على أن يتعلموا ما يدرسونه بشكل أفضل، وينموا ويعززوا دافعية إيجابية، ويطبقوا ويتوسعوا في تطبيق المهارات في التعلم، وبذلك يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية، من خلال تركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان ٢٠١٠: ٢٠).

فمن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، وأنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه، بل الأكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هي تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي (Wangsri, et, al, 2002).

ويمكن القول أن التعلم المنظم ذاتياً يجعل التلاميذ يتسمون بالأداء الأكاديمي المرتفع في مجال التحصيل الدراسي، واكتساب المهارات واستثمار التغذية الراجعة في تعديل مسار تعلمهم، وبالتالي يتسمون بالمرونة حيث يقومون بتعديل سلوكهم تبعاً لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي، ويساعد على توظيف العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بما يسهم في تحقيق الأهداف بدقة (حسن ٢٠١٢: ١٢١).

خصائص المتعلمون المنظمون ذاتياً:

ومن خلال ما ورد في الأدب التربوي عن سمات المتعلمين المنظمين ذاتياً، فهي متعددة وتختلف باختلاف العوامل الذاتية المميزة لدى كل منهم وكذا المناخ المحيط بهم ولكن يمكن وبصفة عامة يشير الباحث إلى بعضاً وليس حصراً على أهم المزايا والخصائص التي تميزهم عن غيرهم، فهم يشاركون في التعلم سواء من ناحية ما وراء المعرفة أو من الناحية الدافعية أو من الناحية السلوكية. ففي إطار ما وراء المعرفة نجد أن المتعلم المنظم ذاتياً يخطط، ويحدد الأهداف، ينظم ويراقب، يقوم الذات من جوانب مختلفة أثناء عملية الاكتساب والتعلم، وتمكن هذه العمليات من الوعي بالذات. وفي إطار العمليات الدافعية يتصف المتعلم المنظم ذاتياً بفعالية عالية للذات والاهتمام الفعلي بالمهمة، بل ويبدأ بجهد غير عادي في أداء المهمة. ومن حيث العمليات السلوكية يتصف ذلك المتعلم بأنه ينتقي ويبين بيئات تزيد من التعلم إلى حدة الأقصى، كما يبحث النصيحة والمعلومات ويتواجد في التي يزيد من احتمال تعلمه فيها، مثل هؤلاء الطلاب يعلمون أنفسهم أثناء الاكتساب ويعززون ذواتهم أثناء الأداء.

مستوى الطموح:

الطموح في اللغة:

ورد في المعجم الوسيط: (طمح) الماء طموحاً، ويقال (طمح) ببصره رفعه وحدق (الطماح) الكثير الطموح وذو الطرف البعيد المرتفع، الطموح يقال بحر طموح الموج أي مرتفع (مصطفى وآخرون ١٩٩١: ٥٧١).

والطموح كما ذُكر في معجم علم النفس المعاصر أنه" بروز دافع الإنجاز، والتطلع إلى المجد، والمكافأة والاحترام في مجال اجتماعي معين (بتروفسكي و ياروشفسسكي ١٩٩٦: ١٨).

مفهوم الطموح اصطلاحاً:

هو عنصر من عناصر الدافعية يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، يمثل هدفاً يحدد اتجاه سلوك الفرد، ومعياراً يقيس به نجاحه، أو فشله فيما حققه فعلاً (الكناني وآخرون ٢٠٠٤).

تعريف مستوى الطموح:

استخدم مستوى الطموح لأول مرة باللغة الألمانية Ansprachsniveau في الدراسات النفسية التي أجراها العلماء الألمان في بدايات القرن العشرين، من خلال الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه عام ١٩٢٩ في مجال الدافعية، ثم تُرجم بعد ذلك إلى اللغة الإنجليزية بمعنى Level of Aspiration أي مستوى الطموح، وقد شاع استعماله في كتب وأبحاث تتعلق بعلم النفس، (الدوري ١٩٨٠: ١١).

ويعتبر هوب Hoppe أول من ابتكر مصطلح مستوى الطموح وتناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح (Levin, 1944:333). وعرفه بأنه "أهدف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (عبد الفتاح ١٩٨٤: ١٠).

وكذلك نجد فرانك Frank من أوائل الباحثين في هذا الميدان، إذ يرى أن مستوى الطموح هو "مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه (Frank, 1938: 119).

يعرف مستوى الطموح بأنه " سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح أو الفشل التي يمر به". (عبد الفتاح ١٩٨٤: ١٤).

وفقاً لموسوعة (Encarta, 2008) أن مستوى الطموح هو "الدافع القوي أو الرغبة في الوصول إلى المثالية أو إلى هدف معين"، وجاء أيضاً في نفس الموسوعة بأنه "الهدف الثابت لدى المتعلمين في الحياة، ولتحقيق أهدافهم المستقبلية". (جناد ٢٠١٤: ٧٥).

يعرفه (عباس ١٩٩٠: ٣٠) بأنه "المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مختلف مجالات الحياة، ويحاول الوصول إليه بجد ومثابرة بناءً على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة".

تعرفه (الخطيب ١٩٩٠: ١٥٠): بأنه "طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه".

يرى الباحث ومن خلال التنوع في تعريف مستوى الطموح وإبراز الباحثين لملامحه الأساسية من وجهات نظر تتفاوت في نقاط التلاقي والاختلاف، بل لعل الوصول إلى اتفاق أو إجماع أصبح أمر لا يبلغ. فالمصطلح مكون من شقين (طموح، ومستواه) فالطموح وثيق الصلة بالنظرة التفاؤلية والمرتبطة بالمستقبل، وهي من صفات الفرد السوية التي تنظر للغد وتعمل للوصول للأفضل، أما الذي يحدد المستوى فهو يرجع إلى فهم الفرد لقدراته وامكاناته بشكل سوي دون إسراف، وبمكانة الفرد الاجتماعية، وبذلك يختلف الناس في مستويات طموحهم من حيث بلوغهم المستوى (إدراك النجاح) أو التقصير عنه (الفشل)، وبذلك يكون مستوى الطموح معيار يحكم به على نجاح أو إخفاق الفرد في ما يقوم به من أعمال وما يستهدف تحقيقه من غايات.

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

من خلال إطلاع الباحث على الأدب التربوي الذي تناولت مستوى الطموح وعوامله، وجد أن أغلب العلماء مقتنعون بأن مستوى الطموح مرهون دائماً بجملة من العوامل والمؤثرات المختلفة، تقسم إلى قسمين أساسيين: عوامل داخلية خاصة بالفرد (مفهومه وتقديره لذاته، ذكاؤه، نضجه، صحته وغيرها)، وعوامل خارجية بيئية (البيئة، ، الأسرة، الرفاق، المدرسة وغيرها).

العوامل الذاتية:

مفهوم الذات: يعد مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك فهي تدفع بمستوى الطموح للارتقاء، وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده في حالة الإدراك الإيجابي للذات، أما إن كان سلبياً، فإنه لامحالة يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه.

تقدير الفرد لذاته: مستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه، لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلما أفلح في الوصول إلى مستوى طموحه، فإن أخفق هبط تقديره لنفسه وانخفض مستوى طموحه (الشايب ١٩٩٩: ١٦٢).

الذكاء : يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في رسم طموح الفرد ودرجة اتزانه الانفعالي، فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات، لذا لا يكون مستوى طموحه بعيداً عن الواقع بل في مستوى قدراته (راجح ١٩٧٧: ١٢). بينما الفرد الأقل ذكاء يغالي في تقييم ذاته، ويكون طموحه متأثراً بالرغبة وليس بالواقع (Hurlock, 1974, p, 268).

التوافق النفسي: ترى هيرلوك (Hurlock, 1974) أن المضطربون انفعالياً يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جداً (غير واقعية) في حين أن المتوافقين انفعالياً يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكاناتهم وقدراتهم (أحمد ١٩٨٤).

عامل النضج: كل مرحلة من مراحل النمو تتميز بمستوى طموح معين ، ففي مرحلة الطفولة قد يكون مستوى الطموح غير واضح المعالم ولكنه موجود بالفعل إذ يكون في طور التشكيل، ولذا تتحدد معالمه في مرحلة المراهقة، ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد، ولذلك قد يتباين الطموح للفرد من مرحلة لأخرى تبعاً لدرجة نضجه، فقد يكون طموح مرحلة المراهقة موجود في مرحلة الطفولة، أي أن تسبق المرحلة المعتاد تواجده فيها بصورة فعّالة وذللك تبعاً لنضج الفرد الجسمي والاجتماعي (النوبي ٢٠١٠: ٧٨).

العوامل الأسرية:

إن اسلوب التربية الأسرية المتضمن للقسوة والحرمان من إشباع الحاجات النفسية والاهمال وسوء المعاملة وعدم السماح بالتعبير عن أنفسهم بحرية يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحهم، وهذا ما أكدته الدراسات في وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى الطموح واتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديموقراطية، وعلاقة سالبة بالاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط (كفافي ١٩٩٩).

العوامل المدرسية:

البيئة التعليمية: تعتبر المدرسة مصدراً لتعلم وتثقيف التلميذ حيث تهدف إلى العمل على تربية التلميذ وتكوين شخصيته، ومده بالمعارف والمعلومات والتحصيل الدراسي الجيد والعمل على شحذ الهمم لرفع مستوى طموحات التلاميذ منذ الصغر.

وشعور التلميذ بأنه يكتسب حب المدرسة يزيد من نشاطه وإنتاجه ويرفع من مستوى طموحه ، وبالعكس كثيراً ما يكون توتر العلاقة بين التلميذ ومدرسيه، أو أنه ليس محبوباً من الجماعة سبباً في كرهه للمدرسة وانصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوي التحصيل، (الغريب ١٩٧٧: ٣٣٣). وبذات القدر فإن الثواب والعقاب يعد من العوامل المهمة في التأثير على مستوى الطموح، فالفرد الذي يثاب على نجاحه وتفوقه ويجد الباعث من والديه ومعلميه، نجد أن طموحه يزداد تقدماً، ويضع لنفسه أهدافاً جديدة يحاول تحقيقها (عبد الحميد ١٩٨٦: ٤٠).

شخصية المعلم: هو صاحب التأثير والتشكيل على شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات وبناء على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين الارتفاع والانخفاض حسب خصائص المعلم.

يرى الباحث أن هذه العوامل هي التي تؤثر في مستوى طموح الفرد والذي يرتبط بهدف ذو مستوى محدد يتطلع لتحقيقه، حيث تختلف درجة أهمية الهدف لدى الفرد نفسه من حين لآخر. ولذلك فإن الفرد الذي يتسم بمستوى طموح مرتفع لا يؤمن بالحظ، بل يعتقد بأنه كلما بذل جهداً وقام بتطوير نفسه وقدراته، كلما حصل على النجاح والتقدم، وكثيراً ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه، ولا يخشى المنافسة لأنها تشجعه على الإسراع بتطوير نفسه، ولا يتحرج من الفشل، لأن الفشل يكون دافعاً وحافزاً لنجاح قادم، ولا يأبه كثيراً للأزمات والنكبات التي تعترضه وتحد من بلوغه لهدفه المنشود.

التحصيل الدراسي:

مفهوم التحصيل الدراسي:

مفهوم كثير الاستعمال ليس من قبل علماء النفس وحدهم وإنما غيرهم من الباحثين أيضاً وفي مختلف التخصصات والميادين. ويتمثل مفهوم التحصيل الدراسي في المعرفة التي يتحصل عليها الطالب من خلال برنامج أو منهج مدرسي بقصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج يجعل المتعلم أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة.

التحصيل في اللغة:

ورد في المعجم الوسيط، تحصل الشيء تجمع وثبت، ويقال تحصل من المناقشة كذا: استخلص. الحاصل: ما خلص، وحاصل الموضوع :خلاصته، وحاصل الجمع أو الضرب: نتيجته (مصطفى وآخرون ١٩٨٦: ١٧٩). قال تعالى (وحصل ما في الصدور) العاديات: الآية (١٠)، تحصل الشيء: تجمع وثبت. (ابن منظور ٢٠١٢).

تعريف التحصيل الدراسي:

يعرفه (العيسوي ٢٠٠٦: ١٣) على أنه " مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة".

يرى الباحث أن كثير من الباحثين يلجؤون إلى التعاريف الإجرائية التي تتفق مع متغيرات بحوثهم، وعليه أصبح من الصعوبة بمكان الاجماع على تعريف موحد يجمع عليه مختلف الباحثين، ولكن يمكن أن يستخلص الباحث أن التحصيل الدراسي هو مدى إنجاز الطالب واكتسابه للمعارف والمهارات في مادة دراسية واحدة أو مجموعة مواد، ويقاس بالدرجات التي أعطيت بناءً على الاختبارات التحصيلية التي تجريها المدرسة أو الجامعة.

مستويات التحصيل:

هناك من الباحثين وعلماء التربية من يرى أن التحصيل الدراسي نوعان، تحصيل جيد وآخر ضعيف: فالتحصيل الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع (إبراهيم ١٩٩٠)، أما التحصيل الضعيف كما

يشير (زهران ١٩٩٧) على أنه حالة من تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط، وهو على شكلين: الأول هو التحصيل الدراسي الضعيف العام وهو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، والآخر هو التحصيل الدراسي الضعيف الخاص وهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات (المواد) الدراسية مثل الرياضيات، الفيزياء (الرفاعي ١٩٨٧).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي بمثابة المعيار الأساسي لمعرفة مدى تحقيق الطالب للأهداف التربوية، فقد اهتم التربويون بموضوع التحصيل وطرق تحسينه والتحكم في العوامل المؤثرة فيه، من أهم هذه العوامل:

العوامل الداخلية: تشمل مجموعة عوامل مختلفة ولكنها في مجملها لها الأثر البالغ في التحصيل الدراسي ومنها:

الذكاء: من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، وتشير نتائج الدراسات أن معامل ارتباط الذكاء بالتحصيل الدراسي أكبر في مراحل التعليم الأولى مما هو عليه في المراحل العليا والجامعية، وقد وجد أن معامل الارتباط بينها بلغ بين ٠,٥٠-٧٥.٠ في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، وأقل من ٠,٤٠ في المرحلة الجامعية، لأنه يتأثر بعوامل أخرى لها شأنها في عملية التحصيل كدافعية الإنجاز ودافعية التعلم والميول والاهتمامات ومستوى الطموح والاتزان الانفعالي wttps//www.emufeed.com

الدافعية: تعد الدافعية للإنجاز العامل الأهم الذي يؤثر ويتأثر بعملية التعلم، إذ تولد الرغبة في التحصيل الدراسي، وتشحذ الهمة للنجاح والأداء المتميز حتى يحقق الهدف من التعلم، فالدافع يثير حماسة الفرد للتحصيل الدراسي، ويحمله على الاستمرار في سعيه، ويستفيد عندئذ من طاقاته وقدراته ويستثمرها في المزيد من التحصيل الدراسي. وتنبع أهمية الدافعية للإنجاز في علاقتها بميول الطالب على توجيه انتباه الطالب إلى نشاطات ذات علاقة بميوله وحاجاته، فتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بنشاط (غنيم ٢٠٠٥: ١٧٠).

الادراك: إن امتلاك المتعلم لدماغ ذكي لا يكفي، بل يجب أن يتميز بالمثابرة في استعمال هذا الدماغ، بالإضافة إلى قدرته على التركيز والانتباه للمواضيع التي يتطلب تعلمها، فالتركيز هو تصويب الدماغ حول عملية معينة من أجل إدراكها، واكتساب المادة المعرفية التي تترتب عليها.

الانتباه: هو عملية عقلية معرفية تتطلب الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية، أي أنه استجابة مركزة نحو مثير معين يكون الفرد مهتماً به، أو قد يكون المثير يجلب انتباه الفرد، كما هو الحالة التي يحدث في اثنائها معظم التعلم، حيث تتم عملية التخزين في الذاكرة الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

مستوى الطموح: يعد الطموح أساساً نفسياً هاماً يعزز فهم الطالب للسلوك المنجز، ويساعده على اختيار أهداف تتناسب مع قدراته وإمكاناته الشخصية، فإن تمكن الطالب من اختيار أهداف تنسجم مع مستوى طموحه وقدراته، يكون قد هيأ لنفسه الفرصة للنجاح وثقته بنفسه (الأحمد: ٢٠٠٢: ١٩).

العادات الدراسية: تعتبر العادات الدراسية من الشروط الأساسية للنجاح وتحقيق التوافق الأكاديمي للطالب، وتتمثل العادات الدراسية في الطرائق والأساليب التي يتبعها الطالب في دراسته مثل: كيفية مراجعة دروسه، طريقة تدوين الملاحظات، تركيز الانتباه، تنظيم الوقت والتحضير للامتحانات. وتتصل عادات الدراسة بشكل وثيق بالتحصيل الأكاديمي، إذ أن حصول بعض الطلاب في الجامعات والمدارس على درجات منخفضة قد يرجع إلى افتقارهم للعادات الدراسية السليمة (جرادات ٢٠٠٢: ٢- ٣).

العوامل الخارجية

١.عوامل تتعلق بالبيئة الأسرية:

اتجاهات الوالدين: تعد اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل المهمة التي تؤثر في نجاح وتفوق الأبناء، ولقد أثبتت الدراسات ارتباط تفوق الأبناء باتجاهات الوالدين الإيجابية من دعم العائلات لتعزيز التحصيل الدراسي لأبنائهم، فقد توصل ميدغلي (Midgley, 2002) إلى أن البيئات العائلية التي تتصف بالاستقلال والدعم والدفء تقدم توافقاً تطورياً جيداً مع الحاجات الأولية للأبناء لذلك كانت فعالة في تعزيز التحصيل الأكاديمي للأبناء على عكس العائلات المتحكمة جداً والتي لا تقدم توافقاً تطويرياً ومن ثم تضعف قدرات ومهارات الأبناء وينخفض التحصيل الدراسي (أحمد ٢٠٠٤: ٢١).

المستوى الاجتماعي للأسرة: يؤثر عدد الطلاب القليل في الأسرة الواحدة تأثيراً ايجابياً في تكامل شخصياتهم وتطورهم وتحصيلهم، وفي بعض الحالات يكون له تأثير سلبي إذا كانت المعاملة بالدلال الزائد، أو التطرف في المعاملة السلبية، وفي بعض الحالات يكون الاهتمام خاصاً به والمتابعة لدراسته والمساعدة في حل مشكلاته يجتهد (في الأغلب) ليصل إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي (نصر الله ٢٠٠٤: ٧٢).

المستوى الاقتصادي للأسرة: يلعب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي من حيث مهنة الأب وطبيعة عمل الأم ونوعية الدخل الشهري وطبيعة السكن ونوعيته، فالوالدين يستخدمان موارد (مصادر) لإيجاد بيئة منزلية مؤدية إلى تحصيل دراسي ذي مستوى مرتفع، في حين أن الأطفال الذين إلى أوضاع أكثر فقراً فقد يحققون نتائج ذات مستوي منخفض لاحقاً في تحصيلهم الدراسي (Chevalier & Lanot, 2012: 165).

المستوى الثقافي للأسرة: تعتبر ثقافة الوالدين عاملاً هاماً في تقدم أبنائهم وتحصيلهم الدراسي وتفوقهم الأكاديمي بصفة عامة، والتحصيل القرائي بصفة، خاصة، لأن الأبناء يقلدون الآباء في القراءة، فالوالدان اللذان يهتمان بالقراءة و حب المطالعة يعرفان تمام المعرفة أن هذا الجانب يعطي الطفل دافعاً قوياً للقيام به والمواظبة عليه (نصرالله ٢٠٠٤: ٦٨- ٦٩).

٢.العوامل المدرسية:

المدرسة: مؤسسة اجتماعية وبيئة تربوية تعمل من خلال عناصرها من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويتأثر التحصيل الدراسي من خلال ما تقدمه من تسهيلات وما يتوافر فيها من إمكانات،، كما يتأثر

التحصيل الدراسي بنمط الإدارة المدرسية وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإدارة المدرسية السيئة تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

أما على صعيد الأقران ، يتأثر الطلاب بصورة خاصة في مرحلة المراهقة والشباب بالأقران، وقد تعمل جماعة الأقران كأحد العوامل التي تسهم في تدني التحصيل من خلال إضاعة الوقت، ولكن ففي بعض الأحيان لها دور إيجابي من خلال بث روح التنافس بين الطلبة مما انعكس بدوره إيجاباً على التحصيل الدراسي للطلاب (راشد ٢٠٠١: ٣٠).

دور المعلم في التحصيل الدراسي: يمثل المعلم محوراً مهماً ترتكز عليه العملية التربوية والتعليمية، فالمعلم الناجح يهدف إلى تحقيق سعادة الطلاب من خلال التفاعل الصفي الإيجابي القائم بينه وبينهم، إضافة لإشراكهم في الأنشطة المدرسية التي تدفعهم إلى تحقيق المزيد من النجاح (Isrsel & BraULieu, 2004: 265).

دور المنهج في التحصيل الدراسي: للمنهج أثر عظيم في التحصيل الدراسي، ومن أهم العوامل ذات الصلة بالمنهج: المحتوى، مناسبة المفاهيم، ترابط المناهج، صعوبة المنهج، قلة الإمكانات المتاحة، وفوق ذاك يجب أن يراعى في المناهج أن تراعي طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعد من أجلها، وكلما كان المنهج متوافقاً مع النمو الجسمي والفسيولوجي والنفسي للتلميذ كلما كان تحصيله جيداً، وإن كان العكس يكون تحصيله ضعيفاً، (محمد وتوفيق: ٢٠٠٠). ولقد أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى ارتباط انخفاض أو ارتفاع التحصيل بالمنهج (السالم ١٩٩٥: ١٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (طه: ٢٠١٤) إلى فحص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما تم استخدام مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم والمعتقدات المعرفية، توصلت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة إلى مستوى متوسطاً للتعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لصالح الذكور، ووجود فروق لصالح طلاب التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تعزى للمستوى الدراسي.

استهدفت دراسة (دوقة وبن صافية: ٢٠١٥) الكشف عن مستوى امتلاك تلاميذ التعليم المتوسط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(الدافعية التسيرية وما وراء المعرفة) والفروق تبعاً للجنس والتحصيل الدراسي، بلغ حجم العينة (١٧٧) طالباً وطالبة، (٨٧) منهم إناث و(٩٠) ذكور، طبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً، إعداد أحمد دوقة وآخرون (٢٠٠٩)، كما تم الاستعانة بكشوفات نقاط التلاميذ للتحصيل الدراسي. أظهرت النتائج وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، كما أشارت إلى وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للجنس لصالح الذكور.

أجرت (غماري: ٢٠١٦) دراسة هدفت للتعرف على مستوى استخدام تلاميذ التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، شملت عينة الدراسة (١٩٥) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بولاية غرب الجزائر، طبق عليهم مقياس بوردي المعدل في البيئة العربية، أظهرت النتائج أن التلاميذ الناجحين لا يختلفون عن التلاميذ غير الناجحين في مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما كشفت عن أن التلاميذ الناجحين في الرياضيات يعتمدون على استراتيجية طلب المساعدة بالدرجة الأولى، كما يلجؤون إلى استخدام استراتيجية التسميع والحفظ، ثم استراتيجية وضع الهدف والتخطيط. أما التلاميذ غير الناجحين في نفس المادة فيلجؤون إلى نفس الاستراتيجيات، ولكنهم يفضلون استراتيجية التسميع والحفظ في المقام الأول ثم طلب المساعدة الاجتماعية، في حين تبقى استراتيجية وضع الهدف والتخطيط لا تحظى بالاهتمام مثل ما هو الأمر لدى الناجحين.

قامت (زيادة: ٢٠١٧) بدراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، شملت عينة الدراسة (١٤٠) طالب وطالبة من شعبتي علوم تجريبية والرياضيات، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس مستوى الطموح، توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى التلاميذ.

هدفت دراسة (أحمد: (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من جامعة الجيلالي بونعامة، تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس مستوى الطموح، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة على درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للجنس (ذكور، إناث)، وكذلك عدم وجود فروق في التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

أجرت أنسا ريمبولان: (Anissa Rembulan 2018) دراسة هدفت إلى الكشف على إذا ما كان هنالك أثر للتعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للحفظة. شملت عينة الدراسة (٥٤) طالباً حافظاً من عدة جامعات، أظهرت النتائج أن للتعلم المنظم ذاتياً أثراً إيجابياً على التحصيل الأكاديمي، وأوضحت أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات إعداد الحفظ والأهداف، وتطبيق التذكر وإعداد المذكرات، وهي نفس الاستراتيجيات التي تستخدم في حفظ القرءان.

في دراسة أجراها (معلم: ٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج بوردي على عينة من طلاب جامعة أم القرى، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالب من طلاب السنة التحضيرية، واستخدمت الدراسة مقياس بوردي لقياس التعلم المنظم ذاتياً (Purdie)، توصلت الدراسة للنتائج إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المسار (علمي، إداري، طبي)، كما توصلت إلى فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغير التحصيل الدراسي، لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

قام (نذير: ٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لعينة من طلبة جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) لقياس التعلم المنظم ذاتياً، على عينة بلغت (٣٧٧) طالب وطالبة، أظهرت النتائج امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث جاءت ضمن المستوى المرتفع، باستثناء استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والتي جاءت ضمن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى للجنس والسنة الدراسية.

هدفت دراسة (الشيخ و قندوز: ٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياّ لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بورقلة، والتعرف على الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للجنس والسنة الدراسية، شملت العينة (١١٩) تلميذ وتلميذة من طلاب السنة الثانية ثانوي بثانوية بن العربي سليمان الكائنة بسكرة ورقلة، تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، وقد استخدم الباحثان مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده Pintrich وقننه (شعلال ٢٠١٨) على البيئة الجزائرية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى العينة كان منخفضاً، كم لم يثبت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعزى للجنس أو التخصص.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في فحص موضوع التعلم المنظم ذاتياً، واتفقت مع بعضها في تناولها لفحص علاقتها بمستوى الطموح زيادة (٢٠١٧)، أحمد (٢٠١٧)، الشيخ وأحمد (٢٠٢٢)، أنسا ريمبولان: Anissa Rembulan 2018 التي هدفت التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي، واتفقت جزئياً مع دراسات: طه (٢٠١٤)، معلم (٢٠٢٠)، نذير (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

واتفقت مع معظمها في انها أجريت في المرحلة الجامعية عدا دراسات: زيادة (2017)، والشيخ وأحمد (٢٠٢٢) اللتان أجريتا في المرحلة الثانوية.

اتفقت عينة هذه التي شملت (٣٥٤) تلميذ وتلميذة مع ما تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (٥٤ – ٨٠١).

اتفقت مع معظم الدراسات التي استخدمت مقاييس التعلم المنظم ذاتياً إعداد بوردي Purdie معلم (٢٠٢٠)، نذير (٢٠٢٢) واستخدم بعضها مقياس بنتريك Pintrich الشيخ وأحمد (٢٠٢٢). واستخدم البعض أخر مقاييس مختلفة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم زيادة (٢٠١٧)، أحمد (٢٠١٧)، بينما استخدمت طه (٢٠١٤) مقياس استراتيجية الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً. وبالإضافة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح، استخدم بعضهم مقياس مستوى الطموح للتعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم ومستوى الطموح زيادة (٢٠١٧)، وأحمد (٢٠١٧)

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية متمثلة في الإحصاء الوصفي متوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، معادلة ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، لتحديد الصدق، الثبات، الفروق بين عينتين مستقلتين.

يرى الباحث أن الاتساق أو الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سواء من حيث الموضوع أو العينة أو الأدوات والبيئة أو المتغيرات والنتائج مؤشر لتعضيد ما اتفقنا عليه، أو إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن من وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وبيان العلاقة بين مكوناتها للوصول للاستنتاجات العلمية الصحيحة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كل طلاب كلية التربية بجامعة شندي المسجلين للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م في برنامجي الأساس والثانوي، الموزعين في الفصول الدراسية الأول، الثالث، الخامس، السابع والتاسع والبالغ عددهم (١٨٠٨) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

شملت العينة (٣٤٨) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة والجدول التالي يوضح هذا الاجراء.

جدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة

النوع		التخصص الدراسي		المجموع
ذكور	إناث	علمي	أدبي	
٧٨	٢٧٠	١٠٢	٢٤٦	٣٤٨
%٢٢	%٧٨	%٢٩	%٧١	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أعلاه أن عينة الدراسة شملت (٣٤٨) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة منهم (٧٨) ذكور بنسبة ٢٢%، و(٢٧٠) إناث بنسبة ٧٨%، و(١٠٢) تخصص علمي بنسبة ٢٩%، و(٢٤٦) تخصص أدبي بنسبة ٧١%.

أدوات الدراسة:

أولاً مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده بوردي (Purdie scale, 2003)، في صورته الأجنبية وقام (أحمد ٢٠٠٧) بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية، وقد اقتصر المقياس على أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً وهي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. وقد تكون المقياس في صيغته النهائية من (٢٨) فقرة لقياس التعلم المنظم ذاتياً، موزعة على أربعة أبعاد بواقع (٧) فقرات للبعد الواحد. الجدول رقم (٢) يوضح الأبعاد:

جدول رقم (٢) يوضح أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً

الأبعاد	أرقام العبارات	العدد
وضع الهدف	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥.	٧
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦.	٧
التسميع والحفظ	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧.	٧
طلب المساعدة الاجتماعية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨.	٧
المجموع		٢٨

تصحيح المقياس:

صيغت جميع فقرات المقياس بطريقة إيجابية من خلال تدرج خماسي وفقاً لمقياس ليكرت، يبدأ من خمس درجات للتقدير موافق بشدة، متدرجاً إلى غير موافق بشدة التي تعطى درجة واحدة، وبهذا فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس الكلي (١٤٠) درجة، وأدنى درجة (٢٨)، وأعلى درجة للبعد (٣٥) و(٧) درجات لأدنى درجة للبعد الواحد، وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً، وتشير الدرجات المنخفضة إلى انخفاض مستوى التعلم المنظم ذاتياً، ويتم الحكم على معيار مستوى التعلم المنظم ذاتياً حسب المعيار التالي: الدرجات من (١ – ٢,٣٣) تمثل المستوى المنخفض، والدرجات من (١,٣٤ – ٣٦٧) تمثل المستوى المتوسط، والدرجات من (٣,٦٨ – ٥) تمثل المستوى المرتفع، ويتمتع هذا المقياس بدلالات صدق وثبات مرتفعة في صورته الأولية، وفي المصرية عند (أحمد ٢٠٠٧)، وفي الأردنية عند (الجراح ٢٠١٠).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة صلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (٣)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً بالدرجة الكلية للمقياس

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
١	0.217**	٦	٠,٣٥٠**	١١	٠,٣٥٢**	١٦	٠,٤٣٧**	٢١	٠,٤٤٩**	٢٦	٠,٤٣٥**
٢	٠,٣٥٠**	٧	٠,٣٧٧**	١٢	٠,٣٢٦**	١٧	٠,٤٤٦**	٢٢	٠,٤٧٣**	٢٧	٠,٣٩٣**
٣	٠,٣٤٩**	٨	٠,١٨٣*	١٣	٠,٣١٠**	١٨	٠,٥٥٧**	٢٣	٠,٣٧٥**	٢٨	٠,٥٤٢**

٤	٠,٣٥٣**	٩	٠,٤٥٤**	١٤	٠,٢٦٧**	١٩	٠,٤٧١**	٢٤	٠,٣٣٤**		
٥	٠,١٦٥*	١٠	٠,٤٥٥**	١٥	٠,٤٢٦**	٢٠	٠,٣٦٨**	٢٥	٠,٣٥٥**		

من واقع الجدول رقم (٣) أعلاه يشير إلى أنٍ جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عدا الفقرات رقم (١)، (٥)، (٨)، (١٤) فهي ذات ارتباط ضعيف وعليه تم حذفها وبذلك يصبح المقياس يتكون من (٢٤) فقرة، وعليه فإن المقياس يعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (.84)

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٠) وهو يشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية، والجدول رقم (٤) يوضح هذا الإجراء.

جدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الأربعة

أبعاد المقياس	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	المقياس الكلي
عدد الفقرات	٥	٦	٧	٦	٢٤
معامل الثبات	0.727**	0.648**	0.718**	**.714	0.70**

مقياس مستوى الطموح:

لقياس مستوى الطموح استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم (٢٠٠٥)، يتكون من (٣٦) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي:

1. **بعد التفاؤل:** يشمل: (١٢) عبارة، وهو عبارة عن النظرة التفاؤلية والرغبة في الحياة، وعدم الاستسلام للفشل سواء للاستفادة منه، والكفاح لما هو أفضل وتقيسها العبارات: (٦، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٢).
2. **بعد القدرة على وضع الأهداف:** يشمل (١٠) عبارات، أي القدرة على وضع الأهداف والسعي لتحقيقها في ضوء الامكانات المتاحة، والقدرة على التخطيط الجيد للأعمال، وكذلك القدرة على تعديل الأهداف والتغلب على العوائق التي تقف في طريق تحقيقها، وتقيسها (١، ٢، ٤، ١١، ٨، ١٠، ١٤، ١٦، ١٧، ٣٦).
3. **بعد تقبل الجديد:** يشمل (٨) عبارات، ويقصد به الرغبة في مسايرة المستحدثات العصرية وتوظيفها من خلال إيمانه بضرورة الاطلاع على كل ما هو جديد وتقيسه العبارات (١٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥).
4. **بعد تحمل الإحباط:** يشمل(٦) عبارات، ويتمثل في عدم اليأس عندما لا تتحقق الأهداف، والاعتقاد بأن الفشل أول خطوات النجاح، واستبدال الأهداف غير المحققة، والإيمان أن بعد العسر يسرا، وتقيسه العبارات (٥، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٧).

تصحيح المقياس:

وضعت أربعة بدائل للإجابة وهي: دائماً (٣) درجات، كثيراً (٢) درجات، أحياناً (١) درجة، نادراً (٠). تعكس هذه الدرجات في حالة البنود السالبة وهي: (٦، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٦)، وعليه تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠ – ١٠٨).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمين.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة خارج العينة الأساسية، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (٥)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	
١	0.206**	٦	٠,٢٣٢**	١١	٠,٣٤١**	١٦	٠,٤٩٩**	٢١	٠,٣٣٤**	٢٦	٠,٣٧٩**	٣١	٠,٢٢٠**	
٢	٠,٢٢٣**	٧	٠,٢٠٠**	١٢	٠,٣٤٤**	١٧	٠,٣٢٥**	٢٢	٠,٢٠٤**	٢٧	٠,١٦٩	٣٢	٠,١٠٧	
٣	٠,٤٠٢**	٨	٠,٣٥٣**	١٣	٠,٣٩١**	١٨	٠,٣٨٩**	٢٣	٠,٣٣٢**	٢٨	٠,٤٠٦**	٣٣	٠,٣٢٢**	
٤	٠,٣٦٦	٩	٠,٣١١**	١٤	٠,٣٤١**	١٩	٠,٣٠٢**	٢٤	٠,٣٤٥**	٢٩	٠,٣٢٨**	٣٤	٠,٤٤٤**	
٥	٠,٣٣٢**	١٠	٠,٤٢٠**	١٥	٠,٣٤٤**	٢٠	٠,٣٨٢**	٢٥	٠,٣٠٩**	٣٠	٠,٣٦٨**	٣٥	٠,٣٣٠**	
												٣٦	٠,٣٤٥**	

من واقع الجدول رقم (٥) أعلاه يشير إلى أنٍ جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عدا الفقرات رقم (١)، (٢)، (٦)، (٧)، (٢٢)، (٢٧)، (٣١)، (٣٢) التي جاءت ضعيفة ومن ثم تم حذفها وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (٢٨) فقرة، وبذلك فإنه يعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (.84)

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٧٠٤**) وللإبعاد الأربعة قيماً بين (0.660) ــ (0.77) والجدول رقم (١٠) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

جدول رقم (٦) يوضح معامل الثبات مقياس مستوى الطموح وأبعاده الأربعة

أبعاد المقياس	التفاؤل	وضع الأهداف	تقبل الجديد	تحمل الاحباط	المقياس الكلي
عدد الفقرات	٩	٨	٧	٤	٢٨

معامل الثبات	0.77**	0.688**	0.679**	٠,٦٦**	0.704**

الجدول رقم (٦) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاده الأربعة جاء بدرجة مناسبة، ولعله من المعلوم أن معامل الثبات يرتفع بزيادة عدد الفقرات، ولعلك تلاحظ أن عدد الفقرات في الأبعاد قليلة العدد، أما معامل الثبات للمقياس الكلي فقد بلغ ٠,٧٠٤ وهو مؤشر مرتفع لاستخدامه والوثوق من نتائجه.

قياس التحصيل الدراسي: تم قياسه من الدرجات التي تحصل عليها الطلاب في امتحان نهاية الفصل.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها حسب مقتضيات الحال بطرق مختلفة وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.
2. معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات.
3. اختبار الإحصاء الوصفي لمعرفة مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومكوناته.
4. اختبار (ت) (t – test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث)، وكذا الحال بالنسبة للتخصص الدراسي (علمي، أدبي).
5. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.
6. تحليل التباين الأحادي.
7. اختبار LDS للمقارنات البعدية (Post Hoc Test).

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

للتحقق من نتيجة الفرض الأول والذي ينص على: " يمتلك طلاب كلية التربية درجات مرتفعة من مكونات التعلم المنظم ذاتياً"، استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للتعرف على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، والجدول رقم (٧) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (٧) يوضح

استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوي التعلم المنظم ذاتياً ومكوناته

الأبعاد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
وضع الهدف	٩	٤,٤٢٥٣	٠,٨٨١٨٣	٩	مرتفع	٢١	٤,٠٢٨٧	٠,٩٣٣٨١	٢٢	مرتفع
	١٣	٤,٢٧٥٩	٠,٨٤٢٣٩	١٧	""	٢٥	٤,٥٩٧٧	٠,٥٩٨٧	١	""
	١٧	٤,٢١٨٤	٠,٨٠٣٥٤	٢٠	""					""
	الكلي	٤,٣٠٩٢	٣,٠٨٤٠١	الثالثة	""					
السجلات	٢	٤,٤٠٨٠	٣,٢٠٤٠٧	١١	""	١٨	٣,٥١١٥	١,١١٦٠٣	٢٤	""

والمراقبة	٦	٤,٣٦٧٨	٠,٦١٩٨١	١٣	""	٢٢	٤,٣٩٦٦	٠,٧٢٧٨٠	١٢	""
	١٠	٤,١٨٩٧	٠,٧٨٥٤٤٩	٢١	""	٢٦	.٤٢٣٥٦	٠,٧٢٦٦٢	١٩	""
	الكلي	٤,١٨٤٩	٤,١٨٠١٤	الرابعة	""					
المساندة الاجتماعية	٤	٤,٥٠٠٠	٠,٧٢٧٢٦	٦	""	٢٠	٤,٤٩٤٣	٠,٧٣٥١٤	٧	""
	١٢	٤,٢٩٨٩	٠,٨٤١٣٤	١٦	""	٢٤	٤,٢٤٧١	٠,٩٩٢٣٨	١٨	""
	١٦	٤,٣٣٣٣	٠,٨٣١٥٦	١٥	""	٢٨	٤,٤٤٨٨٥	٠,٧٥٠٦٣	٨	""
	الكلي	٤,٣٩٣٧	٢,٦٩٦٨١	الثانية	""					
الحفظ والتسميع	٣	٤,٥٢٣٠	٠,٦٨٥٩٨	٥	""	١٩	٣,٩٥٤٠	١,١٩٦٤١	٢٣	""
	٧	٤,٣٣٩١	٠,٨٣٦٢٩	١٤	""	٢٣	٤,٥٩٢٠	٠,٦٦٢٩٣	٢	""
	١١	٤,٥٧٤٧	٠,٥٩١٥٠	٣	""	٢٧	٤,٥٥١٧	٠,٦٩٢٨٠	٤	""
	١٥	٤,٤١٤١	٠,٨٧٨٨٠	١٠	""					
	الكلي	٤,٤٢٠٣	٣,٠٨٤٠١	الأولى	""					
المقياس الكلي		٤,٣٣١٧	٨,٩٢٩٦٣		""					

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٧) أن درجة التعلم المنظم ذاتياً الكلية لدى الطلاب جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة التعلم المنظم ذاتياً للمقياس الكلي (٤,٣٣١٧) أي أنه ضمن المتوسط الحسابي المشار إليه في الفئة المرتفعة (٣,٦٨ – ٥)، بوزن نسبي يبلغ ٨٦,٦% ، وكما يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تراوحت بين (٠٣,٩٤٦١ – ٤,٥٩٧٧) على المقياس الكلي، وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على "أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء في العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩٧٧) بمستوى مرتفع، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥١١٥) وبمستوى مرتفع.

وعلى صعيد ترتيب مكونات التعلم المنظم ذاتياً فقد جاء مكون الحفظ والتسميع في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٢٠٣)، بينما حل مكون طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٣٩٣٧)، وجاء مكون وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١٨٤)، في حين جاء مكون السجلات والمراقبة في المركز الرابع والأخير بمتوسط حسابي (٤,١٨٤٩).

هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: نذير (٢٠٢٢) في ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً، واختلفت جزئياً مع نتائج غماري (٢٠١٦) في ترتيب مكونات التعلم المنظم ذاتياً حيث جاءت على الترتيب التالي: التسميع والحفظ، طلب المساندة الاجتماعية، وضع الهدف والتخطيط، والسجلات والمراقبة، واختلفت من نتائج دراسة طه (٢٠١٤) التي أشارت إلى مستوى متوسط من التعلم المنظم ذاتياً، ومع نتائج دراسة الشيخ وقندوز (٢٠٢٢) التي أشارت إلى نتائج منخفضة في التعلم المنظم ذاتياً.

يفسر الباحث ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لتمتع هؤلاء الطلاب بالثقة بالنفس وتقبل الذات وتحمل الفشل ومقاومة التأثيرات السلبية. ولقد أشار بينتريش وديقروت (Pinitrich & DeGrot, 1990) إلى أن الدراسات أوضحت أن الطلاب الذين يعتقدون بأنهم قادرون على استخدام استراتيجيات ما وراء معرفة عميقة، ويتصفون بأنهم أكثر مثابرة وتحملاً للفشل خاصة عند أداء المهام الصعبة. أو كما يشير زيمرمان (Zimmerman, 1995)إلى أن الطلاب ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية، لأن لديهم استعداد للمشاركة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من الذين يفتقدون التنظيم الذاتي، ولديهم قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم فيحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها.

يعزو الباحث حصول مكون الحفظ والتسميع على المرتبة الأولى على بقية المكونات الأخرى، إلى أن معظم التخصصات في كلية التربية يغلب عليها الجانب النظري والذي يعتمد فيه الطلاب غالباً على الحفظ ومحاولة تكرار المادة وتسميعها حتي يتسنى لهم تسميعها حسبما تقتضيه بعض الاختبارات التحصيلية القائمة على الاختبارات المقالية ومن ثم تنعكس إيجاباً في تحصيلهم الدراسي.

أما حصول مكون طلب المساعدة الاجتماعية على المرتبة الثانية، يرى الباحث أنها ربما تعود إلى أن طلاب الكلية كما جرت العادة ينتظمون في جماعات مختلفة كالروابط المناطقية والقبلية وروابط الكليات إضافة للانتماءات الدينية والحزبية، هذه الروابط لكي تبرز وجودها كعوامل تأثير في مجتمع الطلاب تقدم خدماتها خاصة الأكاديمية لمنسوبيها لتعزيز وتمتين عُرى العلاقة، مما يجعل الطالب في يعتمد على طلب المساعدة والبحث عن المعلومات كوسيلة لرفع وتنظيم تعلمه ليلحق بمن سبقوه. وتعتبر هاتين الاستراتيجيتين غاية في الأهمية في للتعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن مرتفعي الإنجاز والمثابرة أكثر اعتماداً على هاتين الاستراتيجيتين. واشار بارس ونيومان (١٩٩٠) إلى أن هناك مكونات فرعية عديدة لاستراتيجية طلب المساعدة منها: الوعى بالحاجة إلى المعاونة، والحدس في تقدير طلب المساعدة (إبراهيم ١٩٩٦: ٢٠١).

أما حصول وضع الهدف في المركز الثالث ربما لأن الطلاب يرون أن عائد التحصيل يأتي مرتفعاً وبصورة محسوسة لديهم عندما يلجؤون إلى الحفظ والتسميع أو عندما يكون الموضوع يعتمد على استخدام القدرات العقلية العليا في حل أسئلة المشكلات، فإنهم يلجؤون إلى طلب المساعدة من الجماعات التي ينتمون إليها، ولذلك لا يعير الطلاب اهتماما بوضع الهدف مقارنة بما سبق. وربما أن وضع الأهداف من قبل الطلاب تكون بعيدة المدى، ولذلك يبدو أن هذه النتيجة قد تجد تفسيراً آخراً لها فيما أشارت إليه بيث (Beth, 1984) بأثر وضع الأهداف على التعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن وضع أهداف قريبة يقوي (يعزز) من التعلم المنظم ذاتياً في حين أن الأهداف البعيدة قد لا ينتج عنها تحسن واستخدام واضح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ولقد أشار سشنك (Schunk, 1990) إلى أن التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على الأداء من خلال تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح والرضا الذاتي، ويؤكد بيث (Beth, 1984)، وهاريس (Harris, 1990) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار الفرد لأنشطة ومهام التعلم كما تؤثر في استمرارية الجهد والمثابرة.

ويعزو الباحث مجيء مكون الاحتفاظ السجلات والمراقبة في المرتبة الأخيرة إلى أن الطلاب وبمستوى مرتفع، أنها ربما تعود إلى تراجع اهتمام الطلاب لمراقبة أدائهم، وعدم تقييم مدى تقدمهم نحو الهدف عندما يكلفون بمهمة ما، بل قد يغيرون في التدخل في التعامل مع المهمة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنها ربما ترجع لعوامل داخلية وهي التي تكمن في دواخل التلميذ حيث أن خبرات

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح الأبعاد والدرجة الكلية" استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين الجدول (٨) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (٨) يوضح

نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح وأبعادهما

	الأهداف والتخطيط	السجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية	التفاؤل	وضع الأهداف	تقبل الجديد	تحمل الاحباط	مستوى الطموح	التعلم المنظم
الأهداف والتخطيط	١									
السجلات والمراقبة	٠,٣٤٨**	١								
التسميع والحفظ	٠,٣٥٠**	٠,٣٣٠**	١							
المساعدة الاجتماعية	٠,٤١٠**	٠,٣٠٨**	٠,٣٩٩**	١						
التفاؤل	٠,١٨٢**	٠,٠٨٣**	٠,١٢٦**	٠,١٨٦**	١					
وضع الأهداف	٠,٢٩٦**	٠,١٩١**	٠,٢٤٤**	٠,٢٧٦**	٠,٤٣٧**	١				
تقبل الجديد	٠,٣٠٨**	٠,٠٢٣**	٠,٠٧٣**	٠,١٤٩**	٠,٣٢٣**	٠,٣٧٤**	١			
تحمل الاحباط	٠,٠٦٤**	٠,٠٢٦**	٠,٠٧٦**	٠,١٥٧**	٠,٣٥٣**	٠,٣٦٦**	٠,٢٧٢**	١		
مستوى الطموح	٠,٢٨٨**	٠,١١٦**	٠,١٢٧**	٠,٢٧٢**	٠,٧٢٨**	٠,٧٨٣**	٠,٧٢٥**	٠,٦٠٨**	١	
التعلم المنظم	٠,٦٧٨**	٠,٧٦٩**	٠,٧١٥**	٠,٦٩٥**	٠,١٨٨**	٠,٣٣٩**	٠,١٦٥*	٠,١٧٣*	٠,٢٦٨**	١

من الجدول رقم (٨) يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح بلغت (٠,٢٦٨**)، وعلاقة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً بكل أبعاد مستوى الطموح لكن يغلب عليها الضُعف. اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات: زيادة (٢٠١٧) وأحمد (٢٠١٧) اللتان أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح.

يفسر الباحث هذه النتيجة في مجملها العام، أنها ربما ترجع لتمرحل مستوى الطموح خلال فترات النمو النفسي، ونتائج عمليات التعلم والتدريب والتوجيه وحل المشكلات والنجاح والفشل، وفق معايير الأسرة وفكرتها عن الفرد يتكون مستوى الطموح، فالأفراد مرتفعي الطموح يكونون أكثر استعداداً للتعلم المنظم ذاتياً من الطلاب منخفضي الطموح (عثمان: ٢٠٠٥). كما يمكن تفسير هذه العلاقة بالاعتماد الذاتي للمتعلم في نظام التعلم على الشرح وتلخيص الدروس وحل التمارين، وكلها خصائص تفرض على المتعلم أن يتمتع بدوافع قوية ومستوى عال من الطموح (عبد العال: ١٩٧٦: ٢٢).

ويفسر الباحث تواضع معامل الارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح وأبعاده، رغماً عن ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً التي أشارت إليه نتيجة الفرض الأول من هذه الدراسة، أن التعلم المنظم يستمد قوته من بعض المتغيرات المعرفية والسلوكية والانفعالية القابلة للسمو متى ما وجدت الاهتمام في المؤسسة التعليمية والمتعلم، وأن أغلب مكوناته أكثر ارتباطاً بالأداء، في حين أن مستوى الطموح هدف يتطلع الفرد لتحقيقه على أساس قدراته واستعداداته وامكاناته في جانب مهني أو أكاديمي أو اجتماعي. ويعد سمة ثابتة نسبياً في الشخصية تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد (عبد الفتاح ١٩٨٤: ١١٤). والخبرات نسبية تختلف من شخص لآخر تبعاً للخصائص البيئية للفرد والأهداف المتوقع تحقيقها، ويرتفع مستوى الطموح عقب الاحساس بالنجاح وينخفض عقب الشعور بالفشل (Guilford, 1970: 105).

يعزو الباحث هذه النتيجة (تواضع معامل الارتباط) إلى العديد من العوامل الخارجية ذات الصلة بالطلاب والمتمثلة في البيئة والأسرة والأقران التي تحيط بالطلاب وهم في خواتيم دراستهم الجامعية حيث تختلف طموحاتهم المهنية، الأكاديمية، الاجتماعية، الثقافية، وكذلك التحديات التي تواجه الطلاب والمتمثلة في مناسبة التخصصات التي يدرسونها لطموحاتهم المهنية ومتطلبات سوق العمل، وتوافر فرص العمل، كل هذه التحديات وغيرها تقف حجر عثرة أمام طموحات الشباب الجامعي وتتسبب في تراجع مستواها رغم ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم، عندما يكون شبح البطالة هو المصير القادم بعد التخرج.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي الأبعاد والدرجة الكلية" استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين الجدول (٩) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (٩) يوضح

نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده والتحصيل الدراسي

	الحفظ والتسميع	طلب المساعدة	وضع الهدف والتخطيط	السجلات والمراقبة	التحصيل الدراسي	التعلم المنظم
الحفظ والتسميع	١					
طلب المساعدة	٠,٣٩٩**	١				
الأهداف والتخطيط	٠,٣٥٠**	٠,٤١٠**	١			
السجلات والمراقبة	٠,٣٣٠**	٠,٣٠٨**	٠,٣٤٨**	١		
التحصيل الدراسي	٠,٥٩٥**	٠,٦٩٦**	٠,٦٦٥**	٠,٤٢٦**	١	
التعلم المنظم	٠,٧١٥**	٠,٦٩٥**	٠,٦٧٨**	٠,٧٦٩**	٠,٧٩٥**	١

من الجدول رقم (٩) يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً مع التحصيل الدراسي بلغت (٠,٧٩٥)، وكذلك وجود علاقة إحصائية دالة بين كل مكونات التعلم المنظم ذاتياً مع التحصيل الدراسي.

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات: أنسا ريمبولان (2019) Anissa Rembulan، أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي.

يفسر الباحث هذه النتيجة من خلال أن المتعلم في التعلم المنظم ذاتياً يكون فاعلاً معتمداً على نفسه في اتخاذ قراراته، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويستخدم أنماطاً من التفكير ويركز على الدافعية الداخلية، فهو يعتمد على عملية التقييم والمراقبة، التي تقوي المشاركة المعرفية والفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الدراسي. وهذا ما أشار إليه (إبراهيم ١٩٩٦: ٢٠٧) أن المتعلم المنظم ذاتياً في إطار العمليات الدافعية يتصف بفعالية عالية للذات، بل ويبدأ بجهد غير عادي في أداء المهمة، ومن حيث العمليات السلوكية يتصف بأنه ينتقي بيئات تزيد من التعلم إلى حده الأقصى، كما يبحث عن النصيحة والمعلومات، ويتواجد في الأماكن التي يزيد من احتمال تعلمه فيها.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص علي: "توجد فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير للجنس ذكور/ إناث، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T – test) والجدول رقم (١٠) يوضح الاجراء

الجدول رقم (١٠) يوضح

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للجنس (ذكور/ إناث)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستنتاج
الحفظ والتسميع	ذكور	٧٨	٣٠,٤٨٧٧	٣,٦١١٥٥	٣٤٦	-١,٤٨٥	٠,٠٥٠	توجد فروق دالة
	إناث	٢٧٠	٣١,٠٧٤١	٢,٨٩٥٠١				

طلب المساعدة	ذكور	٧٨	٢٥,٥٦٤١	٣,٣١٦٩٨	"	-٣,٠٠٥	٠,٠٠٥	توجد فروق دالة
	إناث	٢٧٠	٢٦,٥٩٢٦	٢,٤٤٢٧٩				
التخطيط ووضع الهدف	ذكور	٧٨	٢١,٠٠٠٠	٢,٧٤٤٥٣	"	-٢,٢٨٦	٠,٠٠٦	توجد فروق دالة
	إناث	٢٧٠	٢١,٧٠٣٧	٢,٢٨٤٨٤٣				
السجلات والمراقبة	ذكور	٧٨	٢٤,٢٠٥١	٢,٤٢٤٧٦	"	-٢,١٨٣	٠,١٢٩	لا توجد فروق دالة
	إناث	٢٧٠	٢٥٣٧٠٤	٤,٥٢٦٢٤				
التعلم المنظم الكلي	ذكور	٧٨	١٠١,٢٥٦٤	٨,٩٦٩٥٥	"	-٣,٠٧٧	٠,٣١٣	لا توجد فروق دالة
	إناث	٢٧٠	١٠٤٧٤٠٧	٨,٧٦٣٧٠				

من الجدول رقم (١٠) يتضح عدم وجود علاقة فروق دالة في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير الجنس، عدا مكونات الحفظ والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية، والتخطيط ووضع الهدف، حيث وجدت فروق دالة لصالح الإناث، هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسات: أحمد (٢٠١٧)، ودراسة نذير (٢٠٢٢)، والشيخ وقندوز (٢٠٢٢) التي أظهرت عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، واختلفت مع نتائج دوقة وبن صافية (٢٠١٥)، طه (٢٠١٧) التي كشفت عن وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً لصالح الذكور

يفسر الباحث عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتياً إلى تماثل المقررات وطرائق التدريس، والاستراتيجيات المستخدمة من قبل الأساتذة التي لا تفرق بينهم بصفة عامة، بيد أن هذه التماثل والتشابه لا يمنع أن تكون بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً هي الأنسب لجنس دون الآخر.

وعليه فإن الباحث يعزو وجود الفروق الجنسية في مكونات التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية، والتخطيط ووضع الهدف لصالح الإناث، لعوامل مختلفة فهو ربما نتيجة للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعنا، حيث تسعى الإناث للدراسة والتحصيل باعتباره الطريق الأساسي لتأمين مكانة اجتماعية والمشاركة في الحياة الاجتماعية بفعالية، بينما يسعى الذكور لتأمين المهنة وتلبية الطموح للاستقلال المادي. أو ربما تعود إلى أن البنات بحكم طبيعتهن أكثر انتظاماً ومواظبة وتنظيماً على أقرانهن البنين خاصة في هذه المرحلة العمرية، وأن البنين، أقل متابعة للدروس والضبط البيئي.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص علي: "توجد فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي / أدبي)، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T – test) والجدول رقم (١١) يوضح الاجراء.

جدول رقم (١١) يوضح

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً التخصص الدراسي (علمي / أدبي)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستنتاج
الحفظ والتسميع	علمي	١٠٢	٣٠,٧٠٥٩	٣,٢٦٥٧٥	٣٤٦	-٠,٩٢٧	٠,٨٤١	لا توجد فروق
	أدبي	٢٤٦	٣١,٠٤٠٧	٣,٠٠٠٤٠				
طلب المساعدة	علمي	١٠٢	٢٥,٧٦٤٧	٢,٨٥٦٤٣	"	-٢,٦٨٨	٠,٠٠٣	توجد فروق
	أدبي	٢٤٦	٢٦,٦٠٩٨	٢,٤٤٢٧٩				
التخطيط ووضع الهدف	علمي	١٠٢	٢١,٠٠٠٠	٢,٧٤٤٥٣	"	-٣,٧٦٩	٠,٠٠٠	توجد فروق
	أدبي	٢٤٦	٢١,٧٠٣٧	٢,٢٨٤٨٤٣				
السجلات والمراقبة	علمي	١٠٢	٢٤,٢١٥٧	٢,٤٩٦٠٥	"	-٢,٥٩٢	٠,١١٠	لا توجد فروق
	أدبي	٢٤٦	٢٥,٤٧٩٧	٤,٦٥١٧١				
التعلم المنظم الكلي	علمي	١٠٢	١٠١,٤٩٠٢	٨,٤٧٦٨١	"	-٣,٣٧٦	٠,٨٦٠	لا توجد فروق
	أدبي	٢٤٦	١٠٤,٩٨٣٧	٨,٩١٠٤٢				

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات في التعلم المنظم ذاتياً في سياقه العام، عدا مكوني طلب المساعدة، والتخطيط ووضع الهدف لصالح الطلاب الأدبيين.

اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه أحمد (٢٠١٧)، ونتائج معلم (٢٠٢٠)، والشيخ وقندوز (٢٠٢٠) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي /أدبي)، واختلفت جزئياً مع نتائج دراسة طه في وجود فروق لصالح العلميين.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى تماثل وتشابه استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أي أنهم يتشابهون في طرق تجهيز المعلومات بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية، وأنهم يتقاربون في توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وليس التخصص الذي تستخدم فيه، فالطلاب يقومون بعمل ما اعتادوا على عمله عندما يواجهون موقفاً تعليمياً مشكلاً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تلقي الطلاب خلال مراحل التعليم العام وفي نظام التعليم العالي نفس طرق وأساليب التدريس المقدمة لدى جميع التخصصات المختلفة لفهم المحتوى العلمي، بمعنى امتلاك جميع الطلاب لنفس الخلفية والمعرفة بأساليب الدراسة، الأمر الذي ينعكس عليهم خلال دراستهم الجامعية وعلى مكونات التعلم المتبعة.

ويعزو الباحث وجود الفروق في التعلم المنظم ذاتياً في التخصص الدراسي لصالح الأدبيين في مكوني طلب المساعدة الاجتماعية، والتخطيط ووضع الهدف، التي ربما ترجع إلى أن طبيعة المقررات النظرية التي يدرسونها تتميز بعظم الحجم التي تتطلب من الطالب الوقت والجهد الكبير في تغطيتها، ولذلك فهو في حاجة ماسة إلى

طلب العون والمساعدة من الأساتذة، الزملاء، الأسرة، لعمل ما يمكن إجراؤه لبلوغ الأداء الجيد، وفي سبيل إعداد العدة، وأول خطواتها التخطيط ووضع الهدف أو ما يتعارف عليه بخارطة الطريق التي تكون بمثابة الحلول الناجعة للتعامل عظم المقررات النظرية، في حين نجد الطلاب المساق العلمي فهم غالباً يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة والإبداع والتي يكون المتعلم فيها مستقلاً تماماً في تعلمه. ويتضح ذلك من خلال نظرية العزو فقد أشار بوركوسكي وآخرون (Borkowski, et, al, 1991) إلى أن التلاميذ الذين يعزون نجاحهم إلى معاونة المدرس والآخرين، ربما يحتفظون بفعالية منخفضة للذات ولا يستطيعون النجاح بمفردهم. وكما يؤكد سنك (١٩٩٠) على احتفاظ التلاميذ بدافعية التعلم، يعتمد على مدى اعتقادهم بأنهم إذا عدلوا أو غيروا من سلوكياتهم سيدركون مخرجات أفضل وذات قيمة ويتجنبون مشاعر الفشل (إبراهيم ١٩٩٦: ٢٢٧).

الفرض الخامس:

للتحقق من صحة نتائج الفرض الرابع والذي ينص على "توجد فروق في التعلم المنظم ذاتياً للطلاب تعزى لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع/متوسط/ منخفض). استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢) يوضح

توزع مستويات تحصيل الطلاب على مكونات التعلم المنظم ذاتياً

المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مرتفع	٨٠	١١١,٠٢٥٠	٥,٩٥٦٣٣	٠,٦٦٥٩٤
متوسط	١٩٢	١٠٥,٢٢٠٩	٦,٦٨٦٤	٠,٥٠٩٨٥
منخفض	٩٦	٩٥,٣١٢٥	٧,٢٤٠٥١	٠,٧٣٥٩٩

وعند استخدام تحليل التباين الأحادي (One–way anova) كانت النتيجة كما في جدول (١٣):

جدول رقم (١٣) يوضح

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ منخفض).

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الاحتمالية
التعلم المنظم ذاتياً	بين المربعات	١٢١٥٢,٤٥٧	٣٤٦	٦٠٧٦,٢٢٩	١٣٥,٧٩٧	٠,٠٠٠
	داخل المربعات	١٥٣٤٦,٩٨٠	٣٤٥	٤٤,٧٤٥		

	المجموع الكلي	٢٧٥٨٩,٤٣٧	٣٤٧			

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ منخفض)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار(LDS) للمقارنات البعدية بوست هوك Post Hoc Test لمعرفة اتجاه الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ منخفض).

جدول رقم (١٤) يوضح:

اختبار (LDS) للمقارنات البعدية بوست هوك (Post Hoc Test) لمعرفة اتجاه الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ منخفض)

التحصيل الدراسي	الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مرتفع – متوسط	٦,٤٠٤٠٧	٠,٩٥٢٤	٠,٠٠٠	توجد فروق دالة
مرتفع – منخفض	١٦,٣١٢٥٠	١,٠١٢٦٢	٠,٠٠٠	توجد فروق دالة
متوسط – منخفض	٩,٩٠٨٤٣	٠,٨٥٢٢٠	٠,٠٠٠	توجد فروق دالة

من الجدول رقم (١٤) يتضح ان هناك فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين هم في مستويات تحصيل أعلى مع من هم في مستويات تحصيل أقل في التعلم المنظم ذاتياً.

هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: دوقة وبن صافية (٢٠١٥)، معلم (٢٠٢٠) في وجود فروق دالة في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات التحصيل لصالح المستوى الأعلى، واختلفت مع نتائج غباري (٢٠١٦) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الناجحين وغير الناجحين في التعلم المنظم ذاتياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها بنتريش وديقروت(Pintrich & DeGroot, 1990) للطلبة المنظمين ذاتياً في أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة، ويعزلون المشتتات، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع يمتلكون قدرات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والإبداع التي تمكنهم من توظيف تلك القدرات والمهارات في تنظيم عمليات تعلمهم بشكل ذاتي وبدرجة مرتفعة وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات مثل دراسة (الجراح ٢٠١٠).

وبالرغم من ارتباط مستوى التحصيل الدراسي بالتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن هناك تباينات جوهرية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أصحاب المستويات المرتفعة، بما يمكن هؤلاء الأفراد من تيسير سعملية تعلمهم ذاتياً، وكذلك يمكنهم من المحافظة على مستوياتهم المميزة في الأداء، بينما الآخرون من العاديين

تحصيلياً من الممكن أن يهددوا بخطر الفشل الأكاديمي وتدني مستويات تحصيلهم الدراسي بسهولة في حالة مواجهتهم للصعاب (Ablard & Lipschultz 1998).

أهم النتائج:

1. يتسم التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالارتفاع، وكان مكون الحفظ والتسميع للطلاب هو الأعلى بينما مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة هو الأدنى.
2. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً وكل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.
3. إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تعزي للنوع، عدا مكونات الحفظ والتسميع، طلب المساعدة الاجتماعية، التخطيط ووضع الأهداف، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التعلم المنظم ذاتياً تعزى للتخصص الدراسي، عدا مكونات طلب المساعدة الاجتماعية والتخطيط ووضع الأهداف لصالح الأدبيين.
5. وجود فروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات التحصيل الدراسي لصالح المستوى الأعلى (مرتفع/ متوسط/ منخفض).

التوصيات:

بناءً على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. قيام المؤسسات التعليمية بدورها في العمل على توعية الأساتذة باستخدام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
2. العمل على تنمية وتطوير مكونات التعلم المنظم ذاتياً عبر الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.
3. تطوير المقررات الدراسية بما يتوافق مع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي الطلاب.

المقترحات:

1. إجراء دراسات لمعرفة كيفية تطور السلوك المنظم ذاتياً عبر الزمن والمهام.
2. إجراء دراسات لمعرفة أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً توظيفاً في التحصيل الدراسي.

المراجع والمصادر:

القرءان الكريم:

المصادر:

1. إبراهيم، مصطفى و عبد القادر، حامد والزيات، أحمد حسن، والنجار، أحمد علي (١٩٨٦): المعجم الوسيط في علم النفس، (الجزء الأول)، دار الدعوة للطباعة والنشر، اسطنبول، ص ١٧٩.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (٢٠١٢): معجم لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر، بيروت.
3. ان بتروفسكي، و م. ج. باروشفسكي (١٩٩٦): معجم علم النفس المعاصر، ترجمة حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان، ط١، دار العالم الجديد، القاهرة، ص ١٨.

المراجع:

1. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦): مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، السنة الخامسة،ص ١٩٩-٢٣٨.
2. أبو ناهية، صلاح الدين (٢٠١٢): مستوى الطموح النظرية والقياس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3. أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٧): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣١)، (٣٢)، ص ٧٠-١٠٤.
4. أحمد، خولة (٢٠١٧): علاقة التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة (دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة)، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٥)، عدد (٤)، ص ١٠٦ – ١١٧.
5. أحمد، مرحاب (١٩٨٤): التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدي طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
6. الأحمد، أمل (٢٠٠٢): التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص ١٩.
7. الدوري، سعاد معروف محمد (١٩٨٠): دراسة مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات في المجتمع العراقي المعاصر، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
8. الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ٣٣٣ – ٣٤٨.
9. الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنتريك وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
10. الخطيب، رجاء عبد الرحمن (١٩٩٠): الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى (دراسة مقارنة)، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد السادس عشر، السنة الرابعة، القاهرة. ص ١٥٠.
11. الرفاعي، نعيم (١٩٨٧): الصحة النفسية، ط٥، الدار العلمية للنشر والتوزيع، دمشق.
12. السالم، سميرة (١٩٩٥): التأخر الدراسي، جامعة العين، وزارة التربية والتعليم. ص ١٤.
13. الشيخ، أولاد هدار و قندوز، أحمد (٢٠٢٢): مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة استكشافية لدى عينة من التلاميذ بورقلة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد ١٥، العدد١، ص ٧٨١ – ٨١٠.
14. الشايب، سليم محمد (١٩٩٩): نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سيناء، مجلة علم النفس، العدد الخامس، السنة الثالثة عشرة، ص ١٠٢.

15. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٦): القدرات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، المجلة الوطنية الخاصة، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ص ١٢٠-١٦٧.
16. الغريب، رمزية (١٩٧٧): التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٣٣٣.
17. الكناني، ممدوح و الكندري، أحمد و الموسوي، عيسى (٢٠٠٤): المدخل إلى علم النفس، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية.
18. النوبي، محمد علي (٢٠١٠) التنشئة الأسرية، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. جرادات، مالك محمد شاكر (٢٠٠٢): العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
20. جناد، جناد عبد الوهاب (٢٠١٤): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، ص ٧٥.
21. حسن، سناء محمد (٢٠١٢): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٤١)، ص ١٠٩ – ١٤٤.
22. دوقة، أحمد و بن صافية، نوارة (٢٠١٥): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة دفاتر الاجتماع، مجلد ٣، العدد ٢، ص ١٩ – ٣٠).
23. راجح، أحمد عزت (١٩٧٧): علم النفس الصناعي المواءمة المهنية، الهندسة البشرية، العلاقات الإنسانية، ط٣، دار الكتب الجامعية، الاسكندرية، ص ١٢.
24. راشد، محمد يوسف أحمد (٢٠٠١): التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي في مدارس التعليم العام بالبحرين، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، جامعة القديس يوسف، بيروت ص ٣٠.
25. زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، عالم الكتب، الثانوية، مصر.
26. زيادة، أمينة (٢٠١٤): علاقة التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مجلد (٦)، العدد (١٢)، ص ٢٥٩ – ٢٧١.
27. شبير، توفيق محمد (٢٠٠٥): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
28. طه، منى سليم (٢٠١٤): التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (٣٣)، ص ١٥٣٥ – ١٥٧٠.
29. عاقل، فاخر (١٩٨٤): علم النفس دراسة في التكيف البشري، ط٩، دار العلم للملايين، بيروت.
30. عباس، كامل عبد الحميد (١٩٩٠): قياس مستوى الطموح لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

31. عبد الحميد، جابر (١٩٨٦): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، ص ٤٠.
32. عبد العال، سيد (١٩٧٦): دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.
33. عبد الفتاح، كاميليا (١٩٨٤): مستوى الطموح والشخصية، ط ٢، دار النهضة العربية للنشر ، ص ١٤.
34. عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٥): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.
35. غماري، فوزية (٢٠١٦): التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالنجاح الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مجلد ٥، العدد ٩، ص ٥٧ – ٨٠.
36. غنيم، خولة (٢٠٠٥): أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ص ١٧٠.
37. فرير، فاطمة حلمي (١٩٩٥): استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٢٢)، ص ١٥٩ – ١٩١.
38. كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣): التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر الثامن عشر لكلية التربية بطنطا،(التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، ص ٣٦٣ – ٤٣٠).
39. كفافي، علاء (١٩٩٩): الارشاد والعلاج النفسي الأسري وعلاقته بمستوى الطموح، دار الفكر، القاهرة.
40. مشري، سلاف (٢٠١٤): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ظل التوجيه الجامعي، رسالة دكتوراة، الجزائر.
41. محمد، حمودة الحليلة وتوفيق، المرعي (٢٠٠٠): المناهج التربوية الحديثة، ط١، دار المسيرة، عمان.
42. معلم، تركي محمد عبد الوهاب (٢٠٢٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نظام بوردي في ضوء التحصيل الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القري، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد الثالث.
43. معوض، محمد عبد التواب و عبد العظيم، سيد (٢٠٠٥): مقياس مستوى الطموح، مكتبة الأنجلو،القاهرة.
44. نذير، عناقرة (٢٠٢٢): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ١٤، العدد ٣، ص ٧٣ – ٨٢.
45. نصرالله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)، ط١، دار وائل للنشر، عمان، ص ٧٢.

1. Ablard, K, Lipchultz R, (1998): Self- regulated learning in high achieving students: reactions to advanced reasoning achievement goals and gender. Journal of educational psychology, 90, 1, 94 – 101.
2. Anissa Rembulan, C, Q (2018): The effect of self-regulated learning on academic achievement among Hafiz students. Journal: advances in social science, education and humanities research, Vol, 304, 4th, 197- -200.
3. Bandura, A, (2002): Sociology theory in cultural context. Journal of applied psychology. An international revue.
4. Beth, M, E, (1984): The role of strategic planning and self-regulation in learning an intellectual computer game, D, A, I, 45, 6, pp, 1690.
5. Borkowski, J, G, Carr, M, Rellinger, E, & Pessely, M, (1991): Self-rgulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In B, F, Jones& L, Idol (ED) Dimensions of thinking and cognitive instruction, HIlsdale, N, J.
6. Cemalcilar, Z, Canbeyli, R, & Sunar, D. (2003): Learned helplessness, therapy and personality traits: An experimental study, the journal of social psychology, 143, (1), 56 – 81.
7. Chevalier, Amaud, Lanot, Ganthier (2012): the effect of family characteristic financial situation on educational achievement. Education economic, Vol (10), No (3), pp 165-181. USA.
8. Como, I, & Mandinach, E, B, (1983): The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation, Edu. Psychologist, 8, 2, 88 – 108.
9. Frank, J, D, (1938): Dimension of level of aspiration test. In H, A, Murray (Edit) exploration in personality, York, Oxford University Press.
10. Guiford, J, P, (1970): General psychology, Dr. Van Nostrand Comp Inc, New York.
11. Harris, K, R, (1990): Development of self-regulated learners: The role of private speech and self-instruction, Edu, psychologist, 25, 35 – 49.
12. Hurlock, Elizbeth, (1974): Persoality development, Mc Graw Hill, p, 268.

13. Israel, Gelm, D, Bean Liel, Lionel, J (2004): Laying the foundation for employment: The roe of social capital in educational achievement, The review of regional studies. Vol 34, No 3, 260 – 287, USA.

14. Levin, K, (1944): The use of the term level of aspiration and the behavior disorder. Vol1, New York: The Ronald press company.

15. Midgley, R, (2002): Academic achievement to children, USA. New York: Bantam.

16. Mallach, R, D, (1990): Identification of underlying components of academic awareness, metacognition, self-regulation learning, D,A, I, 51, 6, pp, 1958.

17. Paris, S, G, & Newman, R, S, (1990): Development aspect of social regulated learning. Edu psychologists, 25, 87 – 102.

18. Pintrich, P, R, & DeGroot, E, V, (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology, 82, (1), 33 – 40.

19. Pintrich, P, R, & Schunck, D, H, (2004): Motivation in education: Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition prentice Hall Merrill.

20. Rose, D, H, & Winner, P, H, (1993): Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. Journal of educational psychology., 85, 591 – 604.

21. Schunk, D, & Zimmerman, B, (1994): Self-regulation of learning and Diverse cultures, New York: Springer. Pp 3 – 22.

22. Wangsri, N, Cantwell, R, & Archer, J, (2002): Validation of measures of self-efficacy, motivation, and self-regulated learning among Thai tertiary students. Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education, Brisbane

23. Winner, P, H, & Stockley, D, B, (1999): Computing technologies as sites for developing regulated learning. In D, H, Schunk & B, j, Zirmman (edu). Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice (pp, 106-136), New York Guilford press.

24. Zimmerman, B, J, (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview educational psychologists, 25m (1), 3 – 17.

25. Zimmerman, B, J, (1995): Self-regulation involves more than metacognitions: A social cognitive perspective. Educational psychologist, 30 (4), 217 – 221`1.

26. Zimmerman, B, J, (2008): Investigated self-regulation and motivation: Historical background methodological development and future prospects. American educational research journal, (45), (1), 1.