وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء

د.عبدالله صالح القحطاني
قسم علم النفس
كلية العلوم والدراسات الإنسانية
جامعة شقراء

د.إلهام جلال إبراهيم
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة المنيا

وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء

د.عبدالله صالح القحطاني — قسم علم النفس - كلية االعلوم والدراسات الإنسانية - جامعة شقراء

د.إلهام جلال إبراهيم — قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة المنيا

تاريخ استلام البحث : ٢٤/ ٥/ ١٤٣٨هـ — **تاريخ قبول البحث: ١١/ ٨ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة :

هدف البحث إلى دراسة وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء ، وقد استخدم الباحثان مقياساً لاستراتيجيات التعلم من إعدادهما، ومقياس أوجه الضبط لروتر وذلك للإجابة على أسئلة البحث.

وتم التوصل إلى دلالات ثبات وصدق أداتي البحث، وكانت معاملات الثبات والصدق عالية، وضمت العينة الأساسية للبحث (٢٣٦) طالباً وطالبة، (٨٩) طالباً بكلية العلوم، (١٤٧) طالبة بكلية التربية تخصص رياضيات، وقد دلت النتائج إلى أن طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء يتجهون نحو الضبط الخارجي، مع وجود فروق بينهما في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم جميعها ماعدا استراتيجية (تيسير الموارد والمصادر البشرية)، وكان مستوى استخدام الطلاب للاستراتيجيات متوسطاً، بينما كان مستوى استخدام الطالبات مرتفعاً، كما وجدت فروقاً ايضاً في استراتيجيات التعلم بين طالبات الفرقة الأولى والرابعة لصالح الفرقة الرابعة، بينما لم تسجل فروق لدى الطلاب، ولم توجد فروق لكل منهم في أوجه الضبط بالنسبة للمستوى الدراسي للطلاب والطالبات . وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين المعدل التراكمي وكل من أوجه الضبط واستراتيجيات التعلم بالنسبة للطالبات، بينما لم تظهر تلك العلاقة عند الطلاب، كما وجد فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم وأوجه الضبط عند الطالبات، غير أن لم تثبت تلك الفروق للطلاب.

الكلمات المفتاحية : وجهة الضبط – استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً –طلاب وطالبات الرياضيات – التحصيل الدراسي

المقدمة:

إن عملية التعلم ليست عملية سهلة أو بسيطة، بل هي عملية معقدة ومتشعبة إذ تدخل فيها وفي تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية وعقلية.

ويهدف التعليم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، يمكن التعرف عليه من خلال تحصيله الدراسي؛ الذي هو نتيجة التعلم ونتاج للعملية التربوية، ولذلك يعد التحصيل الدراسي معيارا أساسيا في العملية التربوية يتم من خلاله تحديد مقدار تقدم الطالب في الدراسة، فهو من المحكات المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستوى الأداء الذي يصل إليه الطالب في تعلمه وتحديد نقطة البداية التي يمكن الانطلاق منها في التعلم.

ولا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى توجهه نحو التعلم وتحقق له التحصيل الدراسي، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية فقد تكون عاملاً داخلياً نابعاً من المتعلم أو خارجية تدفعه للتعلم.

وبذلك يتفاوت الطلاب في مدى تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى وإن تساوت كافة الظروف؛ لذلك افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت، أهمها الدافعية .فهي من المفاهيم والمبادئ التربوية المهمة؛ فبدونها قد لا يحدث تعلم، ولذلك فإن تحسين دافعية الطلاب للتعلم يعتبر هدفاً تربوياً في حد ذاته يسعى إليه المعلمون وفلاسفة التربية وعلماؤها؛ فهي وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة الطلاب وتحسين مهاراتهم وتطويرها؛ إذن فهي وسيلة وغاية في آن واحد. وهي طاقة كامنة لابد من وجودها لكي يحدث

التعلم ويتم تطويره و تنميته لدى الطلاب (علاونة والعتوم والجراح، وأبو زغلول، ٢٠٠٧) وخلال العقود القليلة السابقة اهتمت الكثير من البحوث والدارسات بالعوامل الخارجية والداخلية المتعلقة باستثارة دافعية الطلاب نحو التعلم؛ مما أدى إلى ظهور كم كبير من النماذج والنظريات.

ويحتل مفهوم وجهة الضبط الداخلي والخارجي مكانة خاصة في عالمنا الحاضر وذلك لمحاولة فهم وتعديل السلوك والتحكم فيه ومعرفة مصدر الضبط الواقع عليه. ويعتبر مفهوم وجهة الضبط متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية التي تتعلق بالعوامل والقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياة المتعلم، وقد اهتمت دراسات عديدة بالتعرف على أهم الخصائص التي قد يتمتع بها ذو الضبط الداخلي والخصائص التي قد يتمتع بها ذو الضبط الخارجي. فتوصلت كثير من الدراسات إلى أن ذوى الضبط الداخلي يتمتعون بكثير من الخصائص الإيجابية أكثر من ذوى الضبط الخارجي فالأول أكثر نشاطا وأكثر توافقا (كفافي، ١٩٨٢).

غير أن بعض الطلاب يعتقدون بوجود قصور في قدراتهم العقلية، وما يبذلونه من مجهود في التحصيل لا جدوى منه. فيؤدي هذا الشعور إلى مستوى منخفض من المثابرة. حتى إذا ما نجح هؤلاء الطلاب فإنهم لا يصدقون أنهم يستجيبون للتحصيل، بل يرجعون نجاحهم إلى عوامل خارجية أو إلى الحظ، وذلك يشير إلى وجود وجه تحكم خارجي لديهم وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أجريت عملياً في هذا المجال.

وترى السلطي (٢٠٠٤) أن المتعلم الجيد يميل إلى المواظبة على العمل الذي يؤديه حتى ينجزه بالمستوى المقبول، كما يميل إلى إرجاع نجاحه إلى مجهوده الذاتي فحسب فهو يدرك أنه يستطيع أن يفعل الكثير لضبط تعلمه، لذلك فهو يعمل باستمرار على انتقاء الاستراتيجيات الملائمة وعلى مراقبة استعماله لها طوال فترة تعلمه، وعليه يمكننا القول أن التحصيل الدراسي يتحدد من خلال توافق عوامل داخلية في المتعلم وايضاً إلى استعمال استراتيجيات التعلم.

ومن الأمور التي لا يمكن إغفالها أو تجاهل أثرها الإيجابي أو السلبي على التعلم وجه الضبط الذي تؤثر على قدرة الطالب في استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم جدواها، ومن ثم يؤثر هذا الأداء على رفع مستوى المثابرة والإصرار عنده وعلى الاتيان بما هو أفضل، ويرى (زكري ٢٠٠٨: ٣٦) أن الطالب الذي يرتفع لديه وجه الضبط الداخلي ويعزو نجاحه وفشله الى ما بذله من جهد يكون أكثر اندماجا وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة أثناء اكتسابه المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الأكاديمي ويتابع انتباهه ومدى فهمه للأهداف والمحكات التي وضعها لنفسه وأيضا مقدرته العالية على تعديل أدائه ومهاراته في إدارة الذات بعكس ذوي الضبط الخارجي ممن يعزون النجاح والفشل الى الحظ.

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدًا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والعلماء والمختصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطالب الذي يسعون إلى تكوينه، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديده وتطبيقه الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، ٢٠٠٣)، لذا فإن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً 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 والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتياً، وهو بذلك يُعبر 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 التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية للمفاهيم التي تحدد ماهية التعلم وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه ولماذا يتعلم الفرد (Winne & Stockley, 1998).

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعاً ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة (Montalvo & Gonzalez, 2004).

ويرى متولي وعلي (٢٠٠٤) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تناسب طلاب المرحلة الجامعية الذين هم قادرون على التحكم فيما يفعلون، فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من انتباه وتركيز أثناء عملية

التعلم، وكيف يقيمون مدى تقدمهم المنظم ذاتيًا أثناء التعلم، الأمر الذي يتطلب التركيز على تدريب الطلاب على أساليب التعلم المنظم ذاتيًا من خلال مرورهم بمواقف طبيعية تستدعي قيامهم بالأنشطة المصاحبة، مما قد ينعكس إيجابياً على سلوكياتهم التدريسية أثناء الموقف التعليمي، وبذلك يعد التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة يضع فيها المتعلم أهداف التعلم ويقوم بمراقبة وتنظيم وضبط المعرفة والدافعية والأفعال بما يحقق تلك الأهداف.

من هنا جاء جاءت الدراسة باعتبارها محاولة للتعرف على طبيعة وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء.

ثانياً: مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق عرضه في مقدمة الدراسة، تتضح أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدور الذي يمكن أن تؤديه هذه الاستراتيجيات في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، فالطلاب الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات يكون تحصيلهم الأكاديمي أفضل من الطلاب الذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Barnard-Brak, Lan& Paton,2010)، (Bembenutty,2006) (Bail, Zhang & Tachiyama,2008)، (المصري، ٢٠٠٩)، (أحمد، ٢٠٠٧).

كما تبحث هذه الدراسة الإشكالية التربوية المتعلقة بنجاح الطالب الجامعي أو فشله مستقبلا في ضوء وجهة الضبط لديه وهي تعتبر دراسة أولية استكشافية تهدف أولا إلى التعرف على وجهة الضبط لدى فئة هامة هي

طلاب وطالبات أقسام الرياضيات، كما تهدف إلى معرفة مدى قوة ودلالة العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي لديهم حيث هناك العديد من الدراسات التي أكدت ذلك وجود علاقة بين وجه الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من: (بني خالد، ٢٠٠٩) و(الحكمي، ٢٠٠٤) و (سالم وقنبيل والخليفة، ٢٠١٢)

والدراسة محاولة في نفس الوقت لربط وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ببعض المتغيرات المرتبطة بالطلاب الجامعة (كالجنس والمستوى الدراسي).

ثالثاً أسئلة البحث:

١. ما هي وجهة الضبط المستخدمة لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء؟

٢. ما هو مستوى استخدام طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ؟

٣. هل تختلف وجهة الضبط وفق للمستوى الدراسي ؟

٤. هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق للمستوى الدراسي ؟

٥. ما نوع العلاقة بين كل من وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) لهؤلاء الطلاب؟

٦. هل تختلف وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض من طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء ؟

رابعاً أهداف البحث: يهدف هذا البحث الى التعرف على:

١. وجهة الضبط المتبعة لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء.

٢. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتبعة لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء.

٣. العلاقة بين وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء.

خامساً أهمية البحث: تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تقف على موضوعين هامين لهما ارتباط كبير بالتحصيل الأكاديمي للطلاب، وهما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ووجهة الضبط لديهم، حيث يكتسب البحث أهمية تربوية، وعلمية في أنه يمكن أن يسهم في وقوف صناع القرار التربوي في التعليم الجامعي على أهم وأبرز وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لأقسام الرياضيات وعلاقتهما بمستوى التحصيل الدراسي لديهم، لاستحداث برامج تدريب للطلاب تساعدهم علي توظيف تلك الاستراتيجيات في تعلمهم ورفع مستوى الضبط الداخلي لديهم، وبالتالي قد يرفع من مستوى تفوقهم الدراسي، كما أن هذا البحث يفتح آفاقا لدراسات أخرى تركز على معرفة الفروق في توظيف وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم في المرحلة الجامعية تبعًا لمتغير الجنس (طلاب وطالبات) في تخصصات أخرى، كما أنه يسهم في إمداد الباحثين بمقياس جديد لاستراتيجيات التعلم بأبعاده المختلفة.

سادساً حدود البحث: يقع البحث علمياً وتطبيقياً ضمن الحدود التالية:

أ- **الحدود البشرية:** تتمثل بالدرجة الأولى في عينة البحث وهي طلاب قسم الرياضيات بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية وطالبات قسم الرياضيات بكلية التربية بالمزاحمية بجامعة شقراء.

ب- **الحدود الموضوعية:** وهي وجهة الضبط (الداخلي- الخارجي) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات، تيسير الموارد والمصادر البشرية) المحددة في أداتي البحث، والمعدل التراكمي للطلاب والطالبات الدال على تحصيلهم الدراسي، والمستوى الأكاديمي للطلاب والطالبات من المستوى الأول إلى الثامن.

ج- **حدود زمنية:** تتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ والتي تم خلاله تطبيق أدوات الدراسة ميدانياً على عينة البحث، كما تم التحقق من صلاحيتها وموثوقيتها ومن ثم جمعت بيانات البحث وتم تحليل تلك البيانات وتفسيرها.

سابعاً تحديد المصطلحات: سيتم عرض أهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي كالاتي:

أ- تعريف وجهة الضبط: التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على فقرات المقياس المستخدم في هذا البحث وهو مقياس وجهة الضبط (كفافي، ١٩٨٢).

ب- **التعلم المنظم ذاتيا** : هو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافا ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات(أحمد، ٢٠٠٧).

ج- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:** يعرف إجرائياً بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي والذي يمثل مجموعة من المراحل والطرق والخطوات والإجراءات والتكتيكات التي يتبعها المتعلم من أجل أن يسهل على نفسه عملية التعلم ,وتتضمن استراتيجيات (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات، تيسير الموارد والمصادر البشرية).

د- **التحصيل الدراسي:** يقصد به إجرائياً بأنه مجموع الخبرات والمهارات والمعلومات والمعارف التي يكتسبها طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء ممن خضعوا للبرنامج الدراسي المعتمد بالجامعة والذي يعبر عنه بالمعدل التراكمي للطالب أو الطالبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

ثامناً الاطار النظري والدراسات سابقة:

- **مفهوم وجهة الضبط:** إن مفهوم وجهة الضبط يعود في جذوره إلى نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning) وهي نظرية في الشخصية كما أنها طريقة مستعملة في الإرشاد والعلاج النفسي، ولقد أكد Rotterصاحب

هذه النظرية في كتابه "التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي"، إن الفكرة الرئيسة لنظرية التعلم الاجتماعي هي أن الشخصية تتطور من خلال تفاعل الأفراد معا في المجتمع، وهي ترى أن وجهة الضبط عبارة عن توقع التعميم حول ما إذا كانت التعزيزات المرتبطة بالأفعال محددة بواسطة الفرد دالة على سلوكه، أو بشكل خارجي بواسطة الصدفة، أو الآخرين من ذوي النفوذ لذلك ينقسم الأفراد إلى فئتين: فئة من ذوي الضبط الداخلي، وفئة أخرى من ذوي وجه الضبط الخارجي (الحلو، ١٩٨٩ : ١٧).

- **سمات ذوي التحكم الداخلي والخارجي:** لقد أشار روتر أن المتوجهين نحو الغاية الداخلية يعتقدون أنهم مسئولون عن نجاحهم وفشلهم، وهم يعتقدون أنهم إذا نجحوا فذلك لأنهم يحاولون بجد وأن لديهم القدرة على النجاح، وهم يتحدثون أكثر عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم، وأداؤهم في الدراسة أفضل بكثير من ذوي التحكم الخارجي، وهم كذلك أكثر مبادرة، ويؤدون بطريقة جيدة أي عمل شاق، ويحتلون موقع القيادة في حل المشكلات، ويتميزون بالتوافق والمشاركة وتبادل العواطف والمجاملات والانسجام مع الآخرين، وهم أكثر ثقة بالنفس وأكثر ذكاء وأكثر نشاطا ومرونة وأكثر إقداما ومغامرة وأقل شعورا بالضغط والقلق.

أما ذوو التحكم الخارجي فهم يعزون أخطائهم إلى العمل الشاق، وأنه ليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئا ويختارون التحديات الأسهل، ويستسلمون سريعا ولديهم إحساس بالعجز وهم أقل مبادرة، كذلك لا يبادرون بإقامة علاقات بزملاء جدد، أو إصلاح الصداقات المتصدعة لذلك هم أقل توافقا

وأقل مشاركة مع الآخرين فهم لا يتبادلون العواطف ولا ينسجمون مع الغير، أداؤهم الدراسي ضعيف، ويعتمدون على مساعدة الآخرين فهم أكثر شعورا بالضعف والعجز وأكثر يأسا وأقل ثقة بالنفس وأكثر شعورا بالضغط وأقل تكيفا ولا يشعرون بتحمل المسئولية بل يشعرون بأنهم لا يمثلون السيطرة على ما يحدث لهم، وإذا حدثت لهم أمور طيبة يعزون ذلك إلى الحظ أو الظروف أو الأفراد الآخرين، ويرجعون الفشل إلى صعوبة المهمة وأنه ليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئاً.

إن التمييز بين الوجهتين يتعلق بإدراك الفرد بأنه أكثر أو اقل سيطرة على بيئته، حيث يعتقد أصحاب الوجهة الداخلية أن التكاليف والاثابات تعتمد على قدراتهم بينما يعتقد أصحاب الوجهة الخارجية بأن هذه النتائج محددة بواسطة قوى خارجة عن أنفسهم، ومن الممكن أن يحصل أصحاب الوجهة الداخلية على الإحساس بالمنزلة المتحققة وبأنهم كفوئين أو مؤهلين للإنجاز (عواد، ٢٠٠٩: ٣٠).

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:**

أ- مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم: يعد التعلم المنظم ذاتيًا " Self Regulated Learning" مفهومًا ضمنيًا في كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة فهو يشمل استراتيجيات ما وراء المعرفية (تعلم كيف تتعلم). ويذكر (Zimmerman, 2002)أن أهميته تكمن في كيفية تنمية مهارات التعلم مدى الحياة الذى يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي مما يتحتم على الفرد ضرورة الاهتمام

بتعليم نفسه بنفسه، وأن يمنح الفرصة لكى يختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهًا لذاته متفاعلًا إيجابيًا. بناء عليه فالتعلم ليس نشاطًا يحدث للمتعلم كرد فعل للتعليم، وإنما نشاط يُحدثه من خلال التعامل مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفاعل، وهي بذلك توصف بأنها مجموعة العمليات والطرق الذهنية التي يستعملها المتعلم لاكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تعمل على تنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة ودراسة المواد التعليمية و تنظيم عملية الدراسة وفهم ما تم تعلمه (الشريف والدسوقي، ٢٠١٠).

كما تعني استراتيجية التعلم عند (صلاح الدين، ٢٠٠٤: ١٣٠) اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدم طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريد تحقيقها. كلما كانت الاستراتيجية مختارة بعناية ودقة.

وعبرت عنه (الناشف، ١٩٩٧: ٦٠) بقولها" أننا نقصد بها المنحنى أو الخطة والإجراءات والمناورات والتكتيكات والطرائق والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم المحددة منها: ما هو عقلي أو اجتماعي أو حركي أو مجرد الحصول على معلومات.

وعليه فيمكننا القول أن معظم هذه التعريفات تتفق على أن استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً تمثل مجموعة من المراحل والطرائق والخطوات والإجراءات التي يتبعها المتعلم من أجل أن يسهل على نفسه عملية الفهم والاحتفاظ بالمعلومات والحقائق التي يتعلمها وأن يدرجها ضمن رصيده المعرفي السابق

وكذلك لمساعدته على استرجاعها وتذكرها عند الحاجة إليها في أقل وقت وجهد ممكن وبأسهل الطرق.

فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل وما يجب عليه فعله، ويقوم بأفعال من شأنها إعداده وتهيئته معرفيا ووجدانيا وبدنيا وفيزيقيا وحصر جميع الظروف المحيطية التي بإمكانها أن تساعده وتوفر عليه الوقت والجهد وتسيير الأوضاع وفق ذلك بغرض تناوله للمعلومات، كما يقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعده في هذه المهمة، وأن يحدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أما أثناء التفاعل فإنه يستعمل عدة استراتيجيات للتعامل مع المعلومات من بينها أنه يقوم بفحص المادة والتعرف على الأفكار والمعلومات الموجودة فيها وترتيبها على حسب أهميتها وتصنيفها وتلخيصها وإدارة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها وفهمها وتنظيمها، كما يقوم بوضع كيفية العمل ويتفقد مساره للتأكد من مدى صحته ويقرر ما الكيفية التي يعمل بها وما هي المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها وما الأشياء التي يحتاج إليها لإنجاز عمله، وبهذا يقوم بمراقبة أداءه (مصطفى ونبيل، ١٩٨٥).

- **تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:** يستخدم المتعلم مجموعة من الطرق والاستراتيجيات، لتسهيل تعلمه ولزيادة رصيده المعرفي ولبلوغه المستوى المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم أكبر من المعلومات وبأقل جهد وقبل ذلك إقناعه بانه يمكن أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات. ويمكن القول بإن تنوع مسميات استراتيجيات التعلم، وتعدد

طرق قياسها ومتغيراتها ترجع إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث، ولكن معاني المسميات وخصائصها متقاربة.

ومن بين هذه الاستراتيجيات التي استخدمها الباحثان في هذه الدراسة: (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات، تيسير الموارد والمصادر البشرية) **ويعرفها الباحثان** بالآتي وفقاً للمقياس المستخدم في الدراسة، ودراسة كل من (مهنا، ٢٠٠٤)، (رشوان، ٢٠٠٥)، (الجراح، ٢٠١٠)، (العمري وأل مساعد، ٢٠١٢)، (أحمد، ٢٠١٥):

١- **ترتيب بيئة الدراسة :** وتشير استراتيجية ترتيب بيئة الدراسة القيام ببعض المهام في ضوء ترتيب الأولويات والأهمية، ومن ثم التخطيط للاستغلال الأمثل للبيئة، ويجب ترتيب البيئة من قبل المتعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، إلا 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 بل تتداخل فيه عناصر أخرى وتؤثر عليه.

٢- **تركيز الانتباه :** وهو أكثر الاستراتيجيات شيوعاً لأنه يساعد على استدعاء المعلومات، وإعادة تركيز الانتباه مرة تلو أخرى وطرح الأسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة والتغلب على

المشتتات، وكذلك التخطيط لوقت الدراسة وفقا لمدى الانتباه، والملاحظة الذاتية لكل ما يمكن أن يؤثر على التعلم.

٣- **المذاكرة:** وتتضمن هذه الاستراتيجية إدارة محيط ومكان المذاكرة، تنظيم ساعات المذاكرة، وضع وتحديد أهداف واضحة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار، استخدام مهارات فن الاستذكار والمخططات التنظيمية والتصور، استخدام استراتيجيات محددة لدراسة المصطلحات الجديدة الموجودة في الكتب الدراسية.

٤- **القراءة من الكتب الدراسية :** وهي استراتيجية تضمن أن يظل الدارس متيقظاً نشطاً وفاعلاً أثناء القراءة، ويركز على الأفكار المهمة مما يجعل تعلمه أفضل ويقوم باستخدام استراتيجيات القراءة المناسبة لفهمه، كالقراءة بصوت عال، والبحث عن مصطلحات جديدة في المعجم او القاموس، تدوين الملاحظات أثناء القراءة، وضع أهداف للقراءة قبل البدء، القراءة من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها.

٥- **التعلم من المحاضرات:** استراتيجية محددة لتدوين الملاحظات وتنظيمها أثناء المحاضرات، والتواصل مع الاساتذة بكل الوسائل للمساعدة في تحديد المعلومات الهامة أثناء المحاضرة وفهمها.

٦- **كتابة البحوث والواجبات:** ويعني استخدام استراتيجيات محددة قبل وأثناء كتابة الأبحاث والواجبات من التنظيم والأسلوب المناسب والتدقيق اللغوي، وتقسيم البحث عند كتابته إلى أجزاء وإنهاء كل جزء ومراجعته قبل البدء في الأجزاء الأخرى.

٧- **التعامل مع الاختبارات :** استخدام استراتيجيات وطرق لمتابعة الأداء في الأنشطة والاختبارات الدورية، والاختبارات النهائية أيضًا، مثل تدوين الملاحظات الخاصة بها، والقيام بحل الأنشطة والاستفادة من الاختبارات السابقة في إعطاء فكرة عن أنواع الأسئلة وكيفية الاستذكار لتذليل بعض الصعوبات الأكاديمية، سواء قبل إنجاز المهام أو أداء الاختبارات، أو اثنائها، والاستعداد للاختبار وإعداد الأدوات اللازمة لذلك، واتباع استراتيجيات معينة للإجابة عن الاختبار مثل قراءة الاختبار كاملاً قبل البدء بالإجابة عليه، والتمعن في قراءة الأسئلة قبل البدء بالحل، وعدم القلق والتوتر أثناء الاختبار.

٨- **تنظيم وإدارة الوقت :** استراتيجية يتم فيها تحديد الوقت اللازم لأداء المهمة وكم من الوقت يتطلب على حسب طبيعة المادة، يحاول فيها المتعلم جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل للتعلم، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء الأهمية النسبية للهدف، وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات المناسبة والمفاضلة بين البدائل حتى يصل المتعلم إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له.

٩- **مراقبة الذات :** وهذه الاستراتيجية يقصد بها" الانتباه الحر إلى بعض مكونات السلوك الذّاتي والتي 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

الاستراتيجية المناسبة للتعلم وكذلك التحقق من المضي قدمًا في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف واستخدام الأمثلة التوضيحية، ويضاف إليها تحديد الإخطاء، واقتراح الطرق البديلة لتصحيحها.

١٠- **تيسير الموارد والمصادر البشرية:** إن كمية المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم ليس النسبة الكافية من المعلومات وبالتالي لا يمكنه الاعتماد فقط على ما يقدمه له المعلم داخل المحاضرة وما هو موضوع في البرنامج الدراسي، ولهذا نجد أن بعض الطلاب يقومون بالبحث والاتصال بالآخرين ويتفحصون المزيد من الكتب للحصول على توضيح وشرح أفضل وأكثر بهدف الإلمام بجوانب الموضوع مما قد يلجا الطلاب إلى المطالعة الخارجية وتفحص الكتب الخارجية والمجلات العلمية والقواميس، والذهاب إلى قاعات الانترنت، أو الاستعانة ببعضهم البعض في جمع المعلومات أو تفحص الدروس التي قدمت في السنوات الماضية أو الاتصال بأساتذة ومعلمين آخرين للتعرف على وجه نظرهم وتقديم الشروح الإضافية وقد يستعين كذلك بأصدقائه أو قد يقوم ببحث تطوعي للحصول على المزيد من الدرجات.

- **التحصيل الدراسي:** تختلف وجهات النظر والآراء حول مفهوم وتعريف التحصيل الدراسي ورغم هذا الاختلاف نجد شبه اتفاق حول أهمية ودوره في تحديد المقدار الذي يتحصل عليه المتعلم من المعارف من أهمها: أن التحصيل الدراسي يتمثل في المعرفة التي يتحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج دراسي قصد قياس مدى تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي ويظهر في جميع التغيرات التي تحدث للفرد جراء تعرضه لموقف تعليمي أو

ممارسة عمل تعلمي معين، ويقتصر هذا المفهوم على ما تحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط المدرسي الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة.

ويعرف علام (٢٠٠٠، ٣٠٥) التحصيل الدراسي بأنه: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة أو الذي وصل إليه ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلم أو كلاهما معاً، ويضيف أن التحصيل الدراسي يعبر عن مستوى اكتساب الطالب للحقائق والمفاهيم والتعليمات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم والتطبيق، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

أ- دراسات تناولت العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي:

دراسة موسى (١٩٨٧) حول العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة من الجنسين، والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك ارتباطا سالبًا دالا إحصائيا بين وجهة الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات على مقياس وجهة الضبط الخارجي انخفض مستوى التحصيل الدراسي ولم توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط بين الأعلى تحصيلا والأدنى تحصيلا، وهذا بالنسبة لعينة

الذكور، أما بالنسبة لعينة الإناث فوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات على مقياس وجهة الضبط الخارجي ارتفع مستوى التحصيل الدراسي، بينما لم يجد فرقا جوهريا في وجهة الضبط بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة الذكور، بينما هناك علاقة بين الاعتقاد في الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي المرتفع لدى عينة الإناث.

دراسة غريب (٢٠٠٢) التي هدفت إلى دراسة الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين وبلغت العينة (٣٧٠) من الذكور، (٢٢٣) من الإناث، وأسفرت النتائج على وجود فروق بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث على متغير الضبط وكان هذا الفرق دالاً إحصائياً، أي أن الإناث أكثر توجهاً للضبط الخارجي.

دراسة (أبو عليا، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الجامعية من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من ٣١١ طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتم ترجمة مقياس استراتيجيات فوق المعرفة، وكذلك مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وتم تحقيق الصدق والثبات لهذين المقياسين. وتوصلت نتائج إلى أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية الداخلية لا تختلف باختلاف جنس الطلبة، وتخصصهم ومستواهم الدراسي.

دراسة الحكمي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على علاقة وجهة الضبط بكلاً من التخصص الدراسي والذكاء الشخصي، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب التعليم الجامعي بلغ عددهم (٢٢٠) طالباً وطالبة من كليات علمية وأخرى إنسانية، وطبق عليهم مقياس روتر للضبط ومقياس وكسلر للذكاء وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين وجهة الضبط والذكاء الشخصي والتخصص الدراسي كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط الداخلي والخارجي .

دراسة شاك ولينج (Chak & Leung, 2004) التي هدفت إلى دراسته العلاقة بين وجهة الضبط والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية حيث بلغ حجم العينة (٧٢٢) طالباً وطالبة وطبق عليهم مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي ومقياس الخجل وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط.

دراسة سالم وقنبيل والخليفة (٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين بالسودان، وبلغ حجم العينة (٢٣٥) طالباً وطالبة، منهم (١٠١) ذكر و (١٣٤) أنثى بالسنة الدراسية الثالثة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت الدراسة بأنه يوجد تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

وقامت الحربي (٢٠٠٦) دراسة تهدف إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بكل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط لدى عينة من (٤٩٧) من طلاب وطالبات جامعة أم الفرى، وذلك في ضوء بعض المتغيرات العمر- الجنس والأكاديمية (التخصص- المستوى الدراسي)، واسفرت النتائج عن علاقة سالبة ودالة بين التحصيل الدراسي واتجاه الضبط.

دراسة بني خالد (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة أل البيت بالأردن، وقد بلغت الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة من طلاب الباكلوريا والدراسات العليا، و اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الاكاديمي حسب الجنس، بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة الباكلوريا، كما أظهرت النتائج أيضا :عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (الداخلي والخارجي)، وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي(مرتفع/متدنٍ)، أو الجنس، أو المستوى الدراسي.

من خلال العرض السابق للدراسات المتعلقة بوجهة الضبط، نرى فروقاً بين الجنسين في وجهة الضبط في دراسة كل من: (غريب، ٢٠٠٢)، Chak (& Leung, 2004، (موسى، ١٩٨٧)، بينما لم توجد فروق بينهما في دراسة كل من: (أبو عليا، ٢٠٠٧) و(الحكمي، ٢٠٠٤)، وفيما يتعلق بعلاقة وجهة الضبط والتحصيل الدراسي فقد أثبتت دراسة كل من: (سالم وقنبيل

والخليفة، ٢٠١٢)، (الحربي، ٢٠٠٦) و(الحكمي، ٢٠٠٤) وجود علاقة بينهما، بينما لم تثبت تلك العلاقة في دراسة كل من: (موسى، ١٩٨٧) للذكور، (بني خالد، ٢٠٠٩) للذكور والإناث، أما دراسة (موسى، ١٩٨٧) فلم توجد فروقاً بين الأدنى والأعلى تحصيلا بالنسبة للذكور بينما وجدت فروقاً بينهما بالنسبة للإناث ودراسة (بني خالد، ٢٠٠٣) للذكور والإناث، كما لم يثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) والمستوى الدراسي أو التخصص في دراسة (بني خالد، ٢٠٠٩).

ولقد استفاد الباحثان من تلك الدراسات في الإجابة على تساؤلات الدراسة، والتعرف على أداة البحث اللازمة للدراسة.

ب- دراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي:

دراسة مهنا (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وأثر الجنس والتحصيل الدراسي والسنة الدراسية على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة قابوس، تم تطبيق مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم على عينة تألفت من (٢١٦) طالبا وطالبة .وقد استخدمت ثلاثة مقاييس فرعية لكل من : الدافعية (الكفاية الذاتية للأداء والتعلم، قيمة المهمة، قلق الاختبار)، استراتيجيات التعلم (الإيضاح، التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، التكرار الموضح)، واستراتيجيات إدارة الموارد (طلب المساعدة، تنظيم الجهد، بيئة ووقت التعلم). أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع

لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (الأوساط الفعلية أعلى عن الوسط النظري) لثمانية أبعاد من أصل تسعة، كما كانت أكثر الاستراتيجيات استخداما كانت : قيمة المهمة، التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، الإيضاح، وأقلها استخداما كانت استراتيجيات : طلب المساعدة وتنظيم الجهد، وقد ظهر من خلال نتائج تحليل التباين المتعدد تفوق الطالبات الإناث على الطلاب الذكور في استخدام ثلاث استراتيجيات : الإيضاح، التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، وبيئة ووقت التعلم، وتفوق الطلبة المرتفعي التحصيل على المنخفضي التحصيل في استخدام أربع استراتيجيات : الإيضاح، التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، طلب المساعدة، وتنظيم الجهد، وتفوق طلبة السنتين الأولى والثانية على السنوات الثالثة والرابعة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وأن كل سنة دراسية تتميز باستخدام استراتيجيات معينة دون غيرها .

وفي دراسة أجراها سوي- كو (Sui-Chu , 2004) والتي كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من الطلاب بلغ متوسط أعمارهم (١٥) عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكونا الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم .كما أشارت النتائج إلى أن طلاب هونج كونج كانوا أقل

استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلاب المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

وهدفت دراسة أزفيدو وكروملي (Azevedo& Cromley, 2004) إلى التعرف على مدى تأثير تدريب الطلاب لاستخدام إسترتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على تفوقهم الدراسي، وطبقت الدراسة على (١٣١) طالبًا جامعيًا قسموا 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 الاستراتيجيات المعينة على التعلم والفهم، وطبق اختبار للتحصيل أظهرت نتائجه تفوقًا للمجموعة التجريبية يعزى لتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

أما دراسة رشوان (٢٠٠٥) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي(علمي /نظري) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب كلية التربية بقنا وكانت عينة الدراسة تتكون من (٣٠٠) طالبا وطالبة، وتبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأن طلاب التخصصات العلمية أكثر استخدامًا لاستراتيجيات (تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات، والتقويم الذاتي) ؛ بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأكاديمي(علمي /نظري) وبعض استراتيجيات التنظيم الذاتي (التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والتخطيط، والمراقبة

الذاتية، ومكافأة الذات، وحوار الذات عن الكفاءة، و عن الأداء، والضبط البيئي، وطلب المساعدة، والبحث عن المعلومات، وإدارة الوقت).

وهدفت دراسة موسوليدس وفيليب (Philippou, 2005 & Mousoulides) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالبا وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، وقد كشفت النتائج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يرتبط بالتحصيل الأكاديمي.

وأجرى أندرتون (Anderton, 2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢٨) معلما ومعلمة من معلمي قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وهدفت دراسة بمبنيوتي (Bembenutty,2006) للكشف عن العلاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من التحصيل الأكاديمي باستخدام مقياس بوردي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت من(١٤٧) طالبا وطالبة في الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

بحث علي (٢٠٠٦) والذي كان هدفه معرفة العلاقة بين أهداف الانجاز وكلٍ من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وتكونت العينة من (٣٥٨) طالبة منهم (١٧٦) طالبة بالمستوى الثاني، (١٨٢) طالبة بالمستوى الرابع، وكانت أدوات البحث مقياس أهداف الانجاز واستبيان استراتيجيات التعلم، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطالبات في مقياس أهداف الانجاز ودرجاتهن في استبيان استراتيجيات التعلم، وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطالبات في مقياس استراتيجيات التعلم وتحصيلهن الدراسي .

وفي دراسة أجراها أحمد (٢٠٠٧) على عينة تكونت من (١٢٨) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وبعد وضع الهدف والتخطيط، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد التسميع والحفظ، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية، كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة أبعاد استراتيجيات التعلم، وكذلك

أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وجاءت دراسة جود باستشر وآخرين (Goodpasture, Linder& Thomas,2007) التي طبقت على (٧٣٢) طالبًا من إحدى الجامعات الأمريكية، بعد أن خضعوا لمقياس التقرير الذاتي .وقد أظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين التفوق الدراسي وفقاً لمعدلات الطلاب الأكاديمية.

وأجرى بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama,2008) دراسة تجريبية على (١٥٧) طالبا وطالبة من جامعة هاواي، منهم (٧٩) طالبا وطالبة مجموعة تجريبية، و(٨٧) طالبا وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف على أثر تدريب الطلاب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً بالتعلم المنظم ذاتيا كان تحصليها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا كذلك أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.

وأجرى المصري (٢٠٠٩) دراسة هدفت للتعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٨٥) طالباً

وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلاب استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

وسعت دراسة بارنارد -براك ولان وباتون (Barnard-Brak, Lan& Paton,2010) إلى معرفة إذا ما كان المتعلمون يحتفظون بملفات شخصية لهم تضم مهارات واستراتيجيات تنظيم تعلمهم ذاتيًا، ومدى تأثير تنظيم محتوى تلك الملفات على تحصيلهم الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينتين مختلفتين بلغ عددها (٢٧٩) طالبًا من إحدى الجامعات الأمريكية، واستخدم مقياس التنظيم الذاتي الذي يضم (٢٤) فقرة موزعة على ستة محاور هي :تنظيم البيئة، تحديد الأهداف، تنظيم الوقت، طلب المساعدة، استراتيجيات تنفيذ المهام، والتقويم الذاتي. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن تحصيل الطلاب الجامعيين يختلف بشكل واضح اعتمادًا على مدى تنظيمهم لمهارات واستراتيجيات تعلمهم الذاتي التي يدونوها في ملفاتهم الشخصية ؛ فالطلاب الذين تميزت ملفاتهم الشخصية بالتنظيم، كانت نتائج تحصيلهم مرتفعاً، والعكس صحيح.

كما أجرى الجراح (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى معرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالبا وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون(التسميع والحفظ) جاء ضمن مستوى مرتفع، وبمستوى كلي متوسط وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلاب السنة الرابعة يتفوقون على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية)، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلاب مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي دراسة كل من العمري وأل مساعد (٢٠١٢) والتي تهدف إلى التعرف على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيًا، وأكثر تلك الاستراتيجيات تأثيرًا على مستوى تفوقهن باعتبار المعدل التراكمي، والتخصص (العلمي/النظري)، وطبقت استبانة من إعداد الباحثتين تهدف إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا واللازمة لتفوق الطالبات دراسيًا، وانقسمت الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسية هي : استراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات/ واستراتيجيات التنظيم المعرفية وما وراء المعرفية، واستراتيجيات التقويم الذاتي، وبلغ إجمالي عدد العينة (١٤٩٥) طالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور استراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات باستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المرتفع، ماعدا استراتيجيتي" :تنظيم الوقت" و"تنظيم الجهد."وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور استراتيجيات التنظيم المعرفية وما وراء المعرفية باستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المرتفع، ماعدا استراتيجية" البحث عن المعلومات، كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم الذاتي باستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المرتفع باستثناء استراتيجية" مراقبة الذات ."

دراسة (أحمد، ٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية الثالثة بجامعة البعث، بالإضافة إلى كشف الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياس

استراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية للتعلم تبعا لمتغير السنة الدراسية، ونوع الشهادة الثانوية، والجنس، وتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية للتعلم، وقد ضمت عينة الدراسة من(٢٦٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية، وكانت من أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياسي استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكر-إناث.)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلاب في السنة الأولى.

من خلال العرض السابق للدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، نرى أن مستوى استخدام بعض الاستراتيجيات كان متوسطاً مثل دراسة كل من: (الجراح، ٢٠١٠)، (المصري، ٢٠٠٩) وبعضها الأخر كان مرتفعاً مثل دراسة (مهنا، ٢٠٠٤)، كما أن هناك فروقاً بين الجنسين في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم كما في دراسة (مهنا، ٢٠٠٤)، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين في دراسة كل من (رشوان، ٢٠٠٥)، (المصري، ٢٠٠٩)، (أحمد، ٢٠١٥)، كما أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم يكون تحصيلهم أعلى من غيرهم ممن لا يستخدمون تلك الاستراتيجيات وذلك أثبتته دراسة كل من: (Azevedo&Cromley, 2004)، (Barnard-Brak et al.,2010)، (Bail, et al.,2008)، كما أظهرت دراسة كل من: (Sui-Chu , 2004)، (Mousoulides Philippou,2005)

&، علي(٢٠٠٦)، أحمد، ٢٠٠٧)، (المصري، ٢٠٠٩) علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بينما لم توجد علاقة بينهما في دراسة كل من: (Goodpasture, et al.,2007) ، (Bembenutty,2006)، (Anderton, 2006). كما أشارت أيضاً دراسات أخرى إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب ذوي مستوى التنظيم الذاتي المنخفض للتعلم على استراتيجيات التعلم مثل دراسة كل من: أحمد (٢٠٠٧)، المصري (٢٠٠٩)، الجراح (٢٠١٠)، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي مثل دراسة (العمري وأل مساعد ٢٠١٢)، (المصري، ٢٠٠٩)، (مهنا، ٢٠٠٤)، كما أثبتت الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم طبقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلاب في السنة الأولى مثل دراسة: (مهنا، ٢٠٠٤)، (أحمد، ٢٠١٥) بينما تفوق طلاب السنة الرابعة على طلاب السنتين الثانية والثالثة في دراسة الجراح (٢٠١٠)، وبالنسبة للتخصص فقد وجدت علاقة بين التحصيل واستراتيجيات التعلم يرجع للتخصص كما في دراسة (رشوان، ٢٠٠٥).

ولقد استفاد الباحثان من تلك الدراسات في الإجابة على تساؤلات الدراسة، وبناء مقياس لاستراتيجيات التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية بالأبعاد المتعلقة بالطالب الجامعي، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في العينة وهي طلاب وطالبات أقسام الرياضيات.

تاسعاً إجراءات البحث : قام الباحثان بالإجراءات الاتية:

١. عينة البحث

أ- **العينة الاستطلاعية** : ضمت (١٢٠) طالباً وطالبة في تخصص الرياضيات بجامعة شقراء بالفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ.

ب- **العينة الأساسية :** تتألف من (٢٣٦) طالباً وطالبة، (١٤٧) طالبة من طالبات أقسام الرياضيات بكلية التربية بالمزاحمية و(٨٩) طالباً من كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية جامعة شقراء بالفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١) يبين عدد أفراد العينة

المستوى الأكاديمي	كلية التربية بالمزاحمية (طالبات)	كلية العلوم والدراسات الانسانية بالقويعية (طلاب)	المجموع
الأول والثاني	٤٢	٢٢	٦٤
الثالث والرابع	٢٧	٢٤	٥١
الخامس والسادس	٣٥	٢١	٥٦
السابع والثامن	٤٣	٢٢	٦٥
المجموع	١٤٧	٨٩	٢٣٦

٢. **أدوات البحث:** من أجل تحقيق أهداف البحث تم إعداد مقياس لاستراتيجيات التعلم من قبل الباحثين و مقياس وجهة الضبط المعد من قبل (كفافي، ١٩٨٢) وفيما يأتي وصف لأداتي البحث:

- **مقياس استراتيجيات التعلم:** يتألف المقياس من (٩٠) فقرة في صورته الأولى موزعة على (١٠) مجالات من مجالات استراتيجيات التعلم الأتية (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع

الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات، تيسير الموارد والمصادر البشرية)، ووضعت أمام كل فقرة بدائل هي (لا تنطبق علي أطلاقاً، تنطبق علي تقريباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي تماما) والتي تقاس بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي. وتشير الدرجات من (١- ٢,٣٣) لمستوى منخفض، والدرجات من (٢,٣٤- ٣,٧٦) لمستوى متوسط، والدرجات من (٣,٦٨ - ٥) مستوى مرتفع لاستخدام الاستراتيجية.

- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

الصدق الظاهري: عرض المقياس بصورته الاولى على (٩) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس لتحديد مدى صلاحية الفقرات، وفي ضوء أراء المختصين تم الإبقاء على(٨٧) عبارة، التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠ %فاكثر كما تم تعديل بعض العبارات الأخرى وفقا لآراء الخبراء.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب كل من معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون على العينة الاستطلاعية التي بلغت (١٢٠) طالباً وطالبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم

الاستراتيجية	α كرونباخ	التجزئة النصفية	الاستراتيجية	α كرونباخ	التجزئة النصفية
ترتيب بيئة الدراسة	٠,٥١٠	٠,٨١٠	كتابة البحوث والواجبات	٠,٧٥٦	٠,٧٤٤
تركيز الانتباه	٠,٨٣٨	٠,٧٩٤	التعامل مع الاختبارات	٠,٧٢٦	٠,٥٠٣
المذاكرة	٠,٦٠٦	٠,٥٤٥	تنظيم وإدارة الوقت	٠,٥٩١	٠,٥٨٤
القراءة من الكتب الدراسية	٠,٦٥٢	٠,٦٤٧	مراقبة الذات	٠,٦٦٩	٠,٧٠٢
التعلم من المحاضرات	٠,٨٤٥	٠,٧٤٦	تيسير الموارد والمصادر البشرية	٠,٦٨٥	٠,٦٦٥
المقياس ككل				٠,٨٧٨	٠,٦٤٩

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة تتراوح بين (٠,٥٠٣- ٠,٨٧٨) لذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التجانس الداخلي للمقياس:** تم حساب التجانس الداخلي لمفردات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تمثله والجدول (٣) يوضح نتائج التجانس الداخلي.

جدول (٣) نتائج التجانس الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط	الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط	الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط
ترتيب بيئة الدراسة	١.	٠,٦٨٤**	القراءة من الكتب الدراسية	٣٠.	٠,٨٢٩**	التعامل مع الاختبارات	٥٩.	٠,٣٦٧**
	٢.	٠,٤٨٧**		٣١.	٠,٥٣٧**		٦٠.	٠,٣٤٣**
	٣.	٠,٥٠١**		٣٢.	٠,٧٢٥**		٦١.	٠,٣٩٨**
	٤.	٠,٥٨٦**		٣٣.	٠,٣٣٥**		٦٢.	٠,٣٦٧**
	٥.	٠,٦٥٤**		٣٤.	٠,٦٩٧**		٦٣.	٠,٤٠١**
	٦.	٠,٤٩٦**		٣٥.	٠,٥٦٢**		٦٤.	٠,٥٥٨**
	٧.	٠,٥٤٣**		٣٦.	٠,٧٦١**		٦٥.	٠,٥٧٣**
	٨.	٠,٦٧١**		٣٧.	٠,٤٩١**		٦٦.	٠,٧٥١**
	٩.	٠,٧٢٥**	التعلم من المحاضرات	٣٨.	٠,٧٧٧**		٦٧.	٠,٧١٩**
تركيز الانتباه	١٠.	٠,٨٢٣**		٣٩.	٠,٨٠٠**		٦٨.	٠,٥٥٧**
	١١.	٠,٥٠٠**		٤٠.	٠,٨٧٥**		٦٩.	٠,٧٥٢**
	١٢.	٠,٦٩٥**		٤١.	٠,٧٨٢**	تنظيم وإدارة الوقت	٧٠.	٠,٥٣٣**
	١٣.	٠,٨٠٨**		٤٢.	٠,٧٤٩**		٧١.	٠,٧٥٤**
	١٤.	٠,٥٥٤**		٤٣.	٠,٣١٠**		٧٢.	٠,٧٣٥**

الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط	الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط	الاستراتيجية	رقم المفردة	معاملات الارتباط
	١٥.	٠,٧٢٦**		٤٤.	٠,٧٨١**		٧٣.	٠,٧٧٤**
	١٦.	٠,٦٩٢**		٤٥.	٠,٤٣٢**		٧٤.	٠,٨٢٣**
	١٧.	٠,٥٩٠**		٤٦.	٠,٨١٤**		٧٥.	٠,٤٠٥**
	١٨.	٠,٧٨٣**		٤٧.	٠,٣٥٦**	مراقبة الذات	٧٦.	٠,٧١٠**
المذاكرة	١٩.	٠,٥٨٧**	كتابة البحوث والواجبات	٤٨.	٠,٥٣٣**		٧٧.	٠,٥٨١**
	٢٠.	٠,٦٧٤**		٤٩.	٠,٤٩٨**		٧٨.	٠,٨٨٨**
	٢١.	٠,٤٦١**		٥٠.	٠,٤٩٨**		٧٩.	٠,٦٦٣**
	٢٢.	٠,٥٢٧**		٥١.	٠,٧٧٨**		٨٠.	٠,٥٠٦**
	٢٣.	٠,٦١٢**		٥٢.	٠,٤٢٣**	تيسير الموارد والمصادر البشرية	٨١.	٠,٣٢٥**
	٢٤.	٠,٥٥٦**		٥٣.	٠,٨٧٤**		٨٢.	٠,٤٤٩**
	٢٥.	٠,٣٨٤**		٥٤.	٠,٨٩١**		٨٣.	٠,٥٣٧**
	٢٦.	٠,٥٨٩**		٥٥.	٠,٤٣٦**		٨٤.	٠,٧٤٩**
القراءة من الكتب الدراسية	٢٧.	٠,٤٣١**	التعامل مع الاختبارات	٥٦.	٠,٤٩١**		٨٥.	٠,٧٥٦**
	٢٨.	٠,٧٥٣**		٥٧.	٠,٥٣٢**		٨٦.	٠,٧٥٠**
	٢٩.	٠,٢٨٥**		٥٨.	٠,٧١٧**		٨٧.	٠,٨٠٨**

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لكل مقياس فرعي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع مفردات المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم بالدرجة الكلية ، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٤)

جدول (٤) الاتساق الداخلي بالنسبة للمقاييس الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم

الاستراتيجية	تريب بيئة الدراسة	تركيز الانتباه	المذاكرة	القراءة من الكتب الدراسية	التعلم من المحاضرات
الارتباط	٠,٥٤٥◆◆	٠,٥٣٧◆◆	٠,٤٨٧◆◆	٠,٧٤٩◆◆	٠,٧٥٣◆◆
الاستراتيجية	كتابة البحوث والواجبات	التعامل مع الاختبارات	تنظيم وإدارة الوقت	مراقبة الذات	تيسير الموارد والمصادر البشرية
الارتباط	٠,٧١٠◆◆	٠,٦٠٨◆◆	٠,٨٩٨◆◆	٠,٦٩٦◆◆	٠,٤١٤◆◆

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١).

أ- مقياس وجهة الضبط:

لقياس وجهة الضبط (الداخلي / الخارجي) استخدم المقياس المطور من قبل روتر والتي يتكون من (٢٩) فقرة حيث تكون الإجابة على فقرات المقياس، بان يختار المستجيب على المقياس إحدى الفقرتين من كل زوج والتي يرى أنها تتناسب واتجاهه بصورة اكبر ، ويحصل المفحوص على درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي في ضبط الذات، بينما يحصل على صفر عن الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي، وقد اضيف للمقياس ست فقرات دخيله لا تحتسب لها درجة وضعت حتى لا يكتشف المفحوص

هدف القياس، وبذلك تكون درجة الفرد على المقياس مجموع الدرجات التي تعبر عن اتجاهه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس يمتد من (صفر) والتي تعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لدى المستجيب إلى (٢٣) والتي تعبر عن اتجاه خارجي تماماً، ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين : الأولى من (صفر ـ ٨) درجات وهم ذو وجه الضبط الداخلي، من (٩ ـ ٢٣) درجة وهم ذو وجه الضبط الخارجي .

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس وجهة الضبط :

قامت الأحمدي (٢٠٧) بحساب ثبات المقياس في البيئة السعودية بطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٥٧)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامله (٠,٥٩)، وحسب الصدق الداني وبلغ (٠,٧٥)،

وقد قام الباحثان بالإجراءات التالية لبيان مدى ملائمه المقياس لعينة الدراسة.

- **الصدق التمييزي** على العينة الاستطلاعية: تم أخذ الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ للدرجات المرتفعة، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) للدرجة الكلية

وجهة الضبط	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الدرجة الكلية	٣٢	٢٣,٤٣	١,٣٩	٣٢	٦,٥٩	١,٢٧	٥٠,٦٨◆◆

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى لمقياس وجهة الضبط، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس.

- **الثبات:** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب كل من معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس وجهة الضبط

وجهة الضبط	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
معامل الارتباط	٠,٨٥٦	٠,٨٩٤

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة لذا يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما تم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية وبلغ قيمته (٠,٩٤)، وهذا يدل على تمتع المقياس بالثبات والصدق.

٣. المعالجة الإحصائية: تم الإجابة على تساؤلات وذلك من خلال:

- المتوسطات الحسابية والمتوسط المرجح والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- تحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه.
- معاملات الارتباط.

عاشراً تحليل وتفسير نتائج البحث :

الإجابة على التساؤل الأول : والذي ينص على" ما هي وجهة الضبط المستخدمة لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب والطالبات في وجهة الضبط والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطلاب والطالبات في وجهة الضبط

وجهة الضبط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طالبات	١٤٧	١٥,٨٨	٣,٨٩
طلاب	٨٩	١٦,٤٩	٣,٠٤

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات أن متوسط وجهة الضبط لعينة الطلاب بلغ (١٦,٤٩) بانحراف معياري (٣,٠٤)، ومتوسط وجهة الضبط لعينة الطالبات بلغ (١٥,٨٨) بانحراف معياري (٣,٨٩)، والمتوسط الحسابي لوجهة الضبط للعينة الكلية هو (١٦,١١) بانحراف معياري (٣,٦)، وهذه الدرجة المحصورة بين (٩- ٢٣) للطلاب والطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء تدل على أنه تتحكم فيهم قوى ضبط خارجية وأن ليس لديهم القدرة على الضبط الداخلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحكمي، ٢٠٠٤)، (أبو عليا، ٢٠٠٧).

الإجابة عن التساؤل الثاني : والذي ينص على" ما هو مستوى استخدام طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ؟".

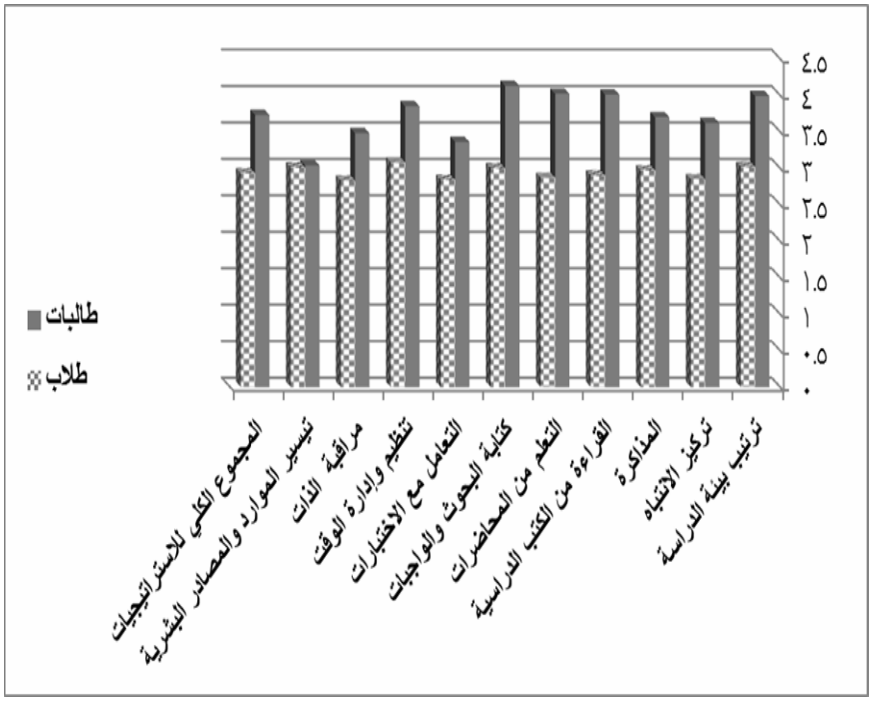
وللتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح لاستجابات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو موضح بالجدول (١٠)

الجدول(١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة لاستراتيجيات التعلم

استراتيجيات التعلم	الجنس	الأدنى	الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الترتيب
ترتيب بيئة الدراسة	طالبات	٢٥	٤٣	٣٥,٩١	٣,٨٨	٣,٩٩	٤
	طلاب	١٧	٣٧	٢٧,١٩	٤,١٢	٣,٠٢	٢
تركيز الانتباه	طالبات	١٣	٤٣	٣٢,٥٤	٦,٢٢	٣,٦٣	٧
	طلاب	١٦	٣٥	٢٥,٦٢	٣,٦٨	٢,٨٥	٨
المذاكرة	طالبات	١٨	٣٩	٢٩,٥٦	٤,٨٤	٣,٧٠	٦
	طلاب	١٧	٣٢	٢٣,٧٣	٣,٥٥	٢,٩٧	٥
القراءة من الكتب الدراسية	طالبات	٣٠	٥٣	٤٤,١٤	٥,٧٠	٤,٠١	٣
	طلاب	٢٣	٤٤	٣١,٨٥	٤,٤٢	٢,٩٠	٦
التعلم من المحاضرات	طالبات	٢٢	٥٠	٤٠,١٥	٧,٣١	٤,٠٢	٢
	طلاب	١٥	٤٢	٢٨,٦٩	٤,٩٨	٢,٨٧	٧
كتابة البحوث والواجبات	طالبات	١٨	٤٠	٣٣,٠٥	٥,١٥	٤,١٨	١
	طلاب	١٧	٣٣	٢٤,٠١	٣,٧٨	٣,٠٠	٤
التعامل مع الاختبارات	طالبات	٢٨	٦٥	٤٦,٩٩	٧,١٢	٣,٣٦	٩
	طلاب	٢٥	٥٢	٣٩,٧٤	٦,٧٥	٢,٨٤	٩
تنظيم وإدارة الوقت	طالبات	١٦	٣٠	٢٣,١٠	٣,٧٧	٣,٨٥	٥
	طلاب	١٠	٢٧	١٨,٤٧	٣,٣٧	٣,٠٨	١
مراقبة الذات	طالبات	١١	٢٥	١٧,٤١	٣,٥٢	٣,٤٨	٨
	طلاب	٨	٢٢	١٤,١٥	٢,٩٦	٢,٨٣	١٠
تيسير الموارد والمصادر البشرية	طالبات	٩	٣٢	٢١,٣١	٤,٨٩	٣,٠٤	١٠
	طلاب	١٣	٢٩	٢١,٠٩	٣,٩٥	٣,٠١	٣

استراتيجيات التعلم	الجنس	العدد	الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الترتيب
المجموع الكلي للاستراتيجيات	طالبات	٢٨٤	٣٩٣	٣٢٤,١٧	٢٨,٣٤	٣,٧٣	
	طلاب	٢٠٨	٣١١	٢٥٤,٥٣	١٩,٨٦	٢,٩٣	

شكل (١) المتوسط المرجح لطلاب وطالبات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم المستخدمة



ويتضح من جدول (١٠) والشكل (١) أن هناك فروقاً بين درجات الطلاب والطالبات لصالح الطالبات في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات)، بينما لم ترصد فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجية (تيسير الموارد والمصادر البشرية).

ويتضح ايضاً ان مستوى استخدام الطالبات لاستراتيجيات التعلم هو مرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المرجح للطالبات (٣.٧٣) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مهنا، ٢٠٠٤)، بينما كان مستوى استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم هو متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي المرجح لهم (٢.٩٣) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (المصري، ٢٠٠٩)، (الجراح، ٢٠١٠)، وتشير النتائج إلى أن الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً بالنسبة للطالبات طبقاً للتفضيل هي: (كتابة البحوث والواجبات، التعلم من المحاضرات، القراءة من الكتب الدراسية، ترتيب بيئة الدراسة، تنظيم وإدارة الوقت، المذاكرة، تركيز الانتباه، مراقبة الذات، التعامل مع الاختبارات، تيسير الموارد والمصادر البشرية)، وأن الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً بالنسبة للطلاب هي: (تنظيم وإدارة الوقت، ترتيب بيئة الدراسة، تيسير الموارد والمصادر البشرية، كتابة البحوث والواجبات، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، تركيز الانتباه، التعامل مع الاختبارات، مراقبة الذات)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مهنا، ٢٠٠٤) في وجود فروق بين

الجنسين في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، وتختلف مع دراسة (رشوان، ٢٠٠٥)، (المصري، ٢٠٠٩)، (أحمد، ٢٠١٥) في عدم وجود فروق بين الجنسين، وقد يكون مرد ذلك نيل طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم من خلال دراستهم للمواد التربوية.

الإجابة عن التساؤل الثالث: هل تختلف وجهة الضبط وفقا المستوى الدراسي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الطلاب والطالبات في وجهة الضبط والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في وجهة الضبط

وجهة الضبط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طالبات	١٤٧	١٥,٨٨	٣,٨٩	١,٢٧	غير دال
طلاب	٨٩	١٦,٤٩	٣,٠٤		

ثم تم حساب تحليل التباين الأحادي بين المجموعات لوجهة الضبط المستخدمة للعينة ككل (طلاب وطالبات) حيث لا يوجد فروق بين الطلاب والطالبات في وجهة الضبط والجدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لطلاب وطالبات الرياضيات في وجهة الضبط من المستوى الأول الى المستوى الثامن حيث قسمت المجموعات الى اربع مجموعات لكل سنة دراسية مجموعة واحدة وفقاً للجدول رقم (١).

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة في وجهة الضبط

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى (المستوى الاول والثاني)	٦٤	١٥,٨٤	٣,٨١
الثانية (المستوى الثالث والرابع)	٥١	١٦,١٢	٣,٧٠
الثالثة (المستوى الخامس والسادس)	٥٦	١٥,٨٤	٣,٩٣
الرابعة (المستوى السابع والثامن)	٦٥	١٦,٦٠	٢,٩٩

الجدول (١٣) تحليل التباين بين المجموعات.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
وجهة الضبط	بين المجموعات	٢٤,٢٥	٣	٨,٠٨٣	٠,٦٢٠	غير دال
	داخل المجموعات	٣٠٢٢,٨٩	٢٣٢	١٣,٠٣٠		
	الكل	٢٤,٢٥	٣			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط ترجع للمستويات الأكاديمية لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات للمجموعات الأربعة بجامعة شقراء وقد يرجع ذلك إلى تشابه برامج

الرياضيات بالجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بني خالد، ٢٠٠٩)، (أبو عليا، ٢٠٠٧).

الإجابة على التساؤل الرابع: هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للمستوى الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء؟ وللتحقق من ذلك، تم حساب الفروق بين الجنسين باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق لمعرفة هل يمكن التعامل معهم كمجموعة واحدة، وهو موضح بالجدول (١٤)

الجدول (١٤) الفروق بين الجنسين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

استراتيجيات التعلم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	استراتيجيات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
ترتيب بيئة الدراسة	طالبات	٣٥,٩١	٣,٨٨	١٦,٣٤◆◆	التعامل مع الاختبارا	٤٦,٩٩	٧,١٢	٧,٧٣◆◆
	طلاب	٢٧,١٩	٤,١٢			٣٩,٧٤	٦,٧٥	
تركيز الانتباه	طالبات	٣٢,٥٤	٦,٢٢	٩,٥٣◆◆	تنظيم وإدارة الوقت	٢٣,١٠	٣,٧٧	٩,٥١◆◆
	طلاب	٢٥,٦٢	٣,٦٨			١٨,٤٧	٣,٣٧	
المذاكرة	طالبات	٢٩,٥٦	٤,٨٤	٩,٨٨◆◆	مراقبة الذات	١٧,٤١	٣,٥٢	٧,٣٢◆◆
	طلاب	٢٣,٧٣	٣,٥٥			١٤,١٥	٢,٩٦	
القراءة من الكتب	طالبات	٤٤,١٤	٥,٧٠	١٧,٤٠◆◆	تيسير الموارد والمصادر	٢١,٣١	٤,٨٩	٠,٣٦◆◆
	طلاب	٣١,٨٥	٤,٤٢			٢١,٠٩	٣,٩٥	
التعلم من المحاضرات	طالبات	٤٠,١٥	٧,٣١	١٣,٠٦◆◆	المجموع الكلي للاستراتيجيات	٣٢٤,١٧	٢٨,٣٤	٢٠,٣٥◆◆
	طلاب	٢٨,٦٩	٤,٩٨			٢٥٤,٥٣	١٩,٨٦	
كتابة البحوث والواجبات	طالبات	٣٣,٠٥	٥,١٥	١٤,٤١◆◆				
	طلاب	٢٤,٠١	٣,٧٨					

ثم تم حساب تحليل التباين الأحادي بين المجموعات One Way Anova لكل من الطلاب والطالبات كلا على حدا، حيث ظهرت فروق بينهم في تلك الاستراتيجيات والجدول رقم (١٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بين المجموعات الأربعة في استراتيجيات التعلم من المستوى الأول الى المستوى الثامن. والجدول (١٦) يوضح تحليل التباين بين المجموعات الأربعة للطالبات في استراتيجيات التعلم.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمجموعات الأربعة للطالبات في استراتيجيات التعلم

الاستراتيجيات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الطلاب			الطالبات		
كلها	٢٢	٢٦٠,٢٣	٢٧,٨١	٤٢	٣١٢,٦٤	١٥,٥٣
	٢٤	٢٥٣,٢٩	٢٠,٥٦	٢٧	٣١٩,٧٠	٣٣,٩٢
	٢١	٢٥٤,٦٢	١٢,٣٦	٣٥	٣٢٩,٢٦	٢٦,٧٦
	٢٢	٢٥٠,٠٩	١٤,٦٤	٤٣	٣٣٤,٠٩	٣١,٥٦

جدول (١٦) تحليل التباين بين المجموعات الأربعة للطالبات في استراتيجيات التعلم

استراتيجيات التعلم		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
طلاب	بين المجموعات	١١٨٤,٥٨٧	٣	٣٩٤,٨٦٢	١,٠٠١	غير دال
	داخل المجموعات	٣٣٥٣١,٥٩٣	٨٥	٣٩٤,٤٨٩		
	الكل	٣٤٧١٦,١٨٠	٨٨			
طالبات	بين المجموعات	١١٢٥٩,١٦٢	٣	٣٧٥٣,٠٥٤	◆◆٥,٠٦٣	دال
	داخل المجموعات	١٠٥٩٩٧,٥٨٦	١٤٣	٧٤١,٢٤٢		
	الكل	١١٧٢٥٦,٧٤٨	١٤٦			

يتضح من الجدول (١٦) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم بين المجموعات الأربعة للطالبات بينما لا توجد فروق بين الطلاب، كما تم استخدام طريقة شيفية للمقارنات المتعددة بين المتوسطات لمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في استراتيجيات التعلم للطالبات كما هو موضح في الجدول (١٧).

جدول (١٧) نتائج اختبار شفيه للمقارنات للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة في استراتيجيات التعلم للطالبات

المجموعة		الفروق بين المتوسطات	المجموعة		الفروق بين المتوسطات
الأولى	الثانية	٧,٠٦ -	الثالثة	الأولى	١٦,٦١
	الثالثة	١٦,٦١ -		الثانية	٩,٥٥
	الرابعة	٢١,٤٥ - ❖		الرابعة	٤,٨٤ -
الثانية	الأولى	٧,٠٦	الرابعة	الأولى	٢١,٤٥ ❖
	الثالثة	٩,٥٥ -		الثانية	١٤,٣٩
	الرابعة	١٤,٣٩ -		الثالثة	٤,٨٤

يتضح من الجدول (١٧) أن هناك فروقاً بين المجموعة الرابعة والأولى لصالح المجموعة الرابعة التي استخدمت استراتيجيات التعلم من الطالبات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة: (مهنا، ٢٠٠٤)، (أحمد، ٢٠١٥) بينما تتفق مع دراسة الجراح (٢٠١٠).

الإجابة على التساؤل الخامس: ما نوع العلاقة بين كل من وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء؟

وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المختلفة ووجهة الضبط مع المعدل التراكمي لعينة البحث كما هو بالجدول (١٨).

جدول (١٦) استراتيجيات التعلم المختلفة ووجهة الضبط و المعدل التراكمي لعينة البحث

المعدل التراكمي	الطالبات	الطلاب	المعدل التراكمي	الطالبات	الطلاب
ترتيب بيئة الدراسة	◆◆٠,٢٩١	٠,١٠٨	التعامل مع الاختبارات	◆◆٠,٢٤٠	٠,٠٣٩ -
تركيز الانتباه	◆◆٠,٤٢٤	٠,٠٠٦ -	تنظيم وإدارة الوقت	◆◆٠,٥١٠	٠,٠٧٢ -
المذاكرة	◆◆٠,٤٧٣	٠,١٧٦ -	مراقبة الذات	◆◆٠,٤١٨	٠,٠٥٢ -
القراءة من الكتب الدراسية	◆◆٠,٤٣٦	٠,٠١١ -	تيسير الموارد والمصادر البشرية	◆◆٠,٣٣٢	٠,١٦٦
التعلم من المحاضرات	◆◆٠,٣٧٥	٠,١٤١	الاستراتيجيات ككل	◆◆٠,٦٩٠	٠,٠٣٥
كتابة البحوث والواجبات	◆◆٠,٣٠٢	٠,٠٦٦	وجهة الضبط	◆٠,١٧٤	٠,٠٧٨ -

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة بين المعدل التراكمي ووجهة الضبط بالنسبة للطالبات وهذا ما أكدته دراسة كل من: (سالم وقنبيل والخليفة، ٢٠١٢)، وموسى (١٩٨٧)، بينما لم تثبت علاقة ارتباطية دالة بينهما بالنسبة للطلاب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بني خالد، ٢٠٠٣)، (موسى، ١٩٨٧).

كما سجلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين المعدل التراكمي واستراتيجيات التعلم عند الطالبات وهذا ما أكدته دراسة كل من: (Barnard-Brak, et al.,2010)، (الجراح، ٢٠١٠)، (Bail, et al.,2008)، (أحمد، ٢٠٠٧)، (علي، ٢٠٠٦)، (Mousoulides & Philippou,2005)، (Sui-Chu, 2004)، بينما لم تسجل أي علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي

واستراتيجيات التعلم عتد الطلاب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة : (Goodpasture, et al.,2007) (Bembenutty,2006)، (Anderton, 2006).

الإجابة عن التساؤل السادس: هل تختلف وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم وفقا لذوي التحصيل المرتفع والمنخفض؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم التمييز بين فئتين للتحصيل الدراسي، الأولى ذات تحصيل دراسي مرتفع من الحاصلين على معدل تراكمي بلغت قيمته ٣,٧٥ الي ٥ ، والثانية ذات تحصيل دراسي منخفض من الحاصلين على معدل تراكمي بلغت قيمته من ٣,٧٤ – وأقل، وتم حساب قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح بالجدولين (١٧)، (١٨) للطالبات والطلاب الحاصلين على تحصيل دراسي مرتفع وآخر منخفض.

يتضح من الجدولين (١٧)، (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذات التحصيل الدراسي المرتفع والطالبات ذات التحصيل الدراسي المنخفض في وجهة الضبط لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، بينما لم تظهر هذه الفروق بين الطلاب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (موسى، ١٩٨٧)، كما أثبتت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذات التحصيل الدراسي المرتفع والطالبات ذات التحصيل الدراسي المنخفض في استراتيجيات التعلم لصالح مرتفعات التحصيل وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (العمري وأل مساعد ٢٠١٢)، (المصري، ٢٠٠٩)، (مهنا، ٢٠٠٤)، بينما لم تثبت وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما بين فئة الطلاب.

جدول (١٧) لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي للطالبات في استراتيجيات التعلم ووجهة الضبط

المتغير	درجة الحرية	التحصيل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"
وجهة الضبط	١٤٥	مرتفعي	٥٠	١٧,٠٨	٣,٢٧	٢,٧٥◆◆
		منخفضي	٩٧	١٥,٢٦	٤,٠٦	
استراتيجيات التعلم ككل	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٣٤٨,٠٤	٢٠,٨١	٩,١٩◆◆
		منخفضي	٩٧	٣١١,٨٧	١٦,٩٥	
ترتيب بيئة الدراسة	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٣٧,١٢	٣,٤٠	٢,٧٧◆◆
		منخفضي	٩٧	٣٥,٢٩	٣,٩٨	
تركيز الانتباه	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٣٥,٥٦	٤,٨٩	٤,٥٠◆◆
		منخفضي	٩٧	٣٠,٩٨	٦,٢٨	
المذاكرة	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٣٣,٣٠	٣,٧٦	٨,٠٦◆◆
		منخفضي	٩٧	٢٧,٦٤	٤,١٧	
التعلم من المحاضرات	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٤٧,٦١	٦,٠١	٤,٩٨◆◆
		منخفضي	٩٧	٤٢,٥٨	٤,٨٨	
القراءة من الكتب الدراسية	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٤٣,٨٤	٧,٣٢	٤,٧٠◆◆
		منخفضي	٩٧	٣٨,٢٥	٦,٥٧	
كتابة البحوث والواجبات	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٣٤,٩٠	٤,٤٥	٣,٢٢◆◆
		منخفضي	٩٧	٣٢,١٠	٥,٢٤	
التعامل مع الاختبارات	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٤٨,٧٨	٦,٩٦	٢,٢١◆◆
		منخفضي	٩٧	٤٦,٠٧	٧,٠٦	
تنظيم وإدارة	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٢٥,٢٤	٣,٥٧	٥,٣٩◆◆

المتغير	درجة الحرية	التحصيل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"
		منخفضي	٩٧	٢٢,٠٠	٣,٣٩	
مراقبة الذات	١٤٥	مرتفعي	٥٠	١٨,٨٨	٤,٠٥	٣,٨١◆◆
		منخفضي	٩٧	١٦,٦٥	٢,٩٥	
تيسير الموارد والمصادر البشرية	١٤٥	مرتفعي	٥٠	٢٣,٢٦	٤,٥٨	٣,٦١◆◆
		منخفضي	٩٧	٢٠,٣١	٤,٦٧	

جدول (١٨) لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي للطلاب في استراتيجيات التعلم ووجهة الضبط

المتغير	درجة الحرية	التحصيل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"
وجهة الضبط	٨٧	مرتفعي	٣١	١٥,٧١	٣,٣٥	- ١,٨٠٤
		منخفضي	٥٨	١٦,٩١	٢,٨٠	
استراتيجيات التعلم ككل	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٥٦,١٠	١٧,١٤	٠,٥٤
		منخفضي	٥٨	٢٥٣,٦٩	٢١,٢٧	
ترتيب بيئة الدراسة	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٧,٩٠	٤,٨١	١,١٩
		منخفضي	٥٨	٢٦,٨١	٣,٧٠	
تركيز الانتباه	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٥,٩٠	٣,٣٥	٠,٥٣
		منخفضي	٥٨	٢٥,٤٧	٣,٨٦	
المذاكرة	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٢,٦١	٣,٢٩	- ٢,٢٢
		منخفضي	٥٨	٢٤,٣٣	٣,٥٧	

المتغير	درجة الحرية	التحصيل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"
التعلم من المحاضرات	٨٧	مرتفعي	٣١	٣١,٦٨	٤,٥٦	٠,٢٧ -
		منخفضي	٥٨	٣١,٩٥	٤,٣٨	
القراءة من الكتب الدراسية	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٨,٩٧	٥,٠٢	٠,٣٩
		منخفضي	٥٨	٢٨,٥٣	٥,٠١	
كتابة البحوث والواجبات	٨٧	مرتفعي	٣١	٢٤,١٠	٣,٦١	٠,١٨
		منخفضي	٥٨	٢٣,٩٥	٣,٩٠	
التعامل مع الاختبارات	٨٧	مرتفعي	٣١	٤٠,٢٩	٦,٥٤	٠,٥٦
		منخفضي	٥٨	٣٩,٤٥	٦,٩٠	
تنظيم وإدارة الوقت	٨٧	مرتفعي	٣١	١٨,٢٦	٣,١٦	٠,٤٤ -
		منخفضي	٥٨	١٨,٥٩	٣,٤٩	
مراقبة الذات	٨٧	مرتفعي	٣١	١٤,٦١	٢,٩٩	١,٠٩
		منخفضي	٥٨	١٣,٩٠	٢,٩٤	
تيسير الموارد والمصادر البشرية	٨٧	مرتفعي	٣١	٢١,٧٧	٣,٦٨	١,٢٠
		منخفضي	٥٨	٢٠,٧٢	٤,٠٧	

* * *

ملخص نتائج الدراسة :

في ضوء تحليل النتائج والإجابة عن تساؤلات البحث وتفسيرها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجهة الضبط لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء هي الضبط الخارجي.

- تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند طلاب وطالبات أقسام الرياضيات حيث توجد فروق بينهم في مدى امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ترتيب بيئة الدراسة، تركيز الانتباه، المذاكرة، القراءة من الكتب الدراسية، التعلم من المحاضرات، كتابة البحوث والواجبات، التعامل مع الاختبارات، تنظيم وإدارة الوقت، مراقبة الذات) فيما عدا استراتيجية (تيسير الموارد البشرية).

- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات أقسام الرياضيات في وجهة الضبط تعزى للمستويات الدراسية.

- سجلت فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف المستويات الدراسية عند الطالبات، بينما لم تسجل تلك الفروق بين الطلاب.

- وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي ووجهة الضبط واستراتيجيات التعلم بالنسبة للطالبات بينما لم توجد هذه العلاقة عند الطلاب.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات الحاصلات على تحصيل دراسي مرتفع وآخر منخفض لصالح مرتفعات التحصيل، بينما لم تظهر تلك الفروق بين الطلاب.

التوصيات والمقترحات: يوصي البحث بالآتي:

- يستدل من مجمل النتائج الخاصة باستجابات طلاب وطالبات أقسام الرياضيات الذين يمثلون عينة الدراسة في هذا البحث على مقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي، أنهم مسؤولون مسؤولية جزئية عن تعلمهم وهذا يحتاج إلى توجيهم بواسطة المعلمين والتربويين حتى يكون لديهم وجه ضبط داخلي فاعل، وذلك من خلال عقد الدورات والبرامج التدريبية.

- توجيه الطلاب بالجامعات إلى أكثر الاستراتيجيات نجاحاً والتي تزيد من فهمهم للمقررات الدراسية وحثهم علي استخدام تلك الاستراتيجيات.

- حث الطلاب على التعلم من المعلومات المتاحة ودفعهم للحصول عليها وتدريب طلاب أقسام الرياضيات بوجه خاص وطلاب الاقسام المختلفة بالجامعات بوجه عام على استعمال وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأولياء أمور الطلاب بتوعية الطلاب بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وبيان مدى انعكاسها الإيجابي على تحصيلهم الأكاديمي.

- ضرورة اهتمام المربيين بتنمية وجه الضبط الداخلي لدى الطلاب في الجامعات من خلال إعطائهم الفرصة لتحمل المسؤولية الشخصية واتخاذ

القرارات الصائبة، وبث الثقة بقدراتهم على العمل ومواجهة المواقف ليتحقق نجاحهم، مع توفير الجو الجامعي الملائم الذي يزيد من ضبطهم الداخلي.

- عقد دورات تدريبية للآباء وأعضاء هيئة التدريس عن كيفية مساعدة الطلاب في تعزيز وجه الضبط الداخلي لديهم مع توفير الظروف المعززة للنجاح من أجل تحسين التحصيل الأكاديمي.

- إعداد برامج إرشادية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعمل على تنمية الضبط الداخلي لهؤلاء الطلاب .

- استبدال طرق التدريس التقليدية بطرق أخرى حديثة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

ومن الدراسات المقترحة :

- إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات مختلفة وفى بيئات عربية عديدة ضرورة هامة للتحقق من هذه النتائج وتعميقها.

- اقتراح برنامج تعليمي تكاملي يعمل على بناء الضبط الداخلي لدى طلاب أقسام الرياضيات بالجامعة.

- إجراء دراسة للبنية العاملية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق متغير التخصص الدراسي والجنس.

- إجراء دراسة للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب أقسام الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- دراسة الفروق بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم في وجهة الضبط واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- دراسة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لزيادة الضبط الداخلي عند طلاب الجامعة.

- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة وجهة الضبط مع متغيرات أخرى ؛ لتوسيع القاعدة المعرفية لمعرفة تلك العلاقات والاستفادة منها

- إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالشخصية والذكاء، فضلاً عن إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية حول مدى تأثير بعض المتغيرات في اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم.

* * *

المراجع العربية:

١- أبو عليا، محمد (٢٠٠٧). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، العلوم الأنسانية، ١٣(٣)، ١١- ٣٢.

٢- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٣١)، ٦٩- ١٣٥.

٣- أحمد، الحاج موسى (٢٠١٥). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث. مجلة كلية الآداب جامعة بغداد – العراق، ٥٨٩- ٦١٤.

٤- الأحمدي، صفاء عيد عيادة (٢٠٠٧). الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بكل من وجهة الضبط و الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقات بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٥- بني خالد، محمد سليمان (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٧(٢)، ٤٩١- ٥١٢.

٦- الجراح، عبد الناصر(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٢- ٣٤٨.

٧- الحربي، حنان (٢٠٠٦). معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨- الحكمي، إبراهيم (٢٠٠٤). اثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة ام القرى فرع الطائف. مجلة جامعية أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٦(١)، ١٦٥- ٢١٨.

٩- الحلو، بثينة منصور (١٩٨٩) مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب : جامعة بغداد.

١٠- رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥) .توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعّلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة . رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، قنا.

١١- زكري، نوال محمد عبد الله (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢- سالم، هبة الله ؛ وقنبيل، كبشور ؛ والخليفة، عمر (٢٠١٢). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤(١٣)، ٨١- ٩٦.

١٣- السلطي، نادية سميح (٢٠٠٤). التعلم المستمد إلى الدماغ . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٤- الشريف، ايمان زكي ؛ والدسوقي، وفاء صلاح الدين (٢٠١٠). أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية. دراسات تربوية واجتماعيه، ١٦(٤)، ٨١- ١٣٨.

١٥- صلاح الدين، علام محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. ط١، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٦- علام، صالح علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي النفسي. القاهرة : دار الفكر العربي.

١٧- علاونة، شفيق فلاح ؛ العتوم، عدنان يوسف ؛ الجراح، عبد الناصر ذياب ؛ وأبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٧). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨- علي، رندا السيد أحمد (٢٠٠٦). أهداف الإنجاز و علاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٩- العمري، حياة رشيد ؛ وأل مساعد، حصة محمد (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٢٧)، ١٣٥- ١٨٩.

٢٠- عواد، ايمان داوود (٢٠٠٩). موقع الضبط وعلاقته بالتقييم المعرفي لدى كبار السن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٢١- غريب، عبد الفتاح غريب (٢٠٠٢). الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (٣٤)، ١ – ٤٢.

٢٢- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم : نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، في الفترة (١١- ١٢ مايو). التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، ٣٦٠- ٤٣٠.

٢٣- كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). مقياس وجهة الضبط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤- متولي، علام الدين؛ وعلي، حسن (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الاكاديمي والاداء التدريسي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ١٩(٢)، ٧٤- ١٧٤.

٢٥- المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، ٤١(٤/٥)، ٣١٤- ٣٧٠.

٢٦- مصطفى، زيدان محمد؛ ونبيل، السمالوطي (١٩٨٥). نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

٢٧- مهنا، خالصة خالد (٢٠٠٤). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قابوس.

٢٨- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية. مجلة الملك فهد للعلوم التربوية، ١(د.ع)، مركز النشر العلمي، جامعة الملك فهد بن عبد العزيز، جدة.

٢٩- الناشف، هدى محمود (١٩٩٧). استراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة . ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

30- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. Journal of Interactive Online Learning, 5(2), 156-177.

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

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

33- 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.

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

35- Chak, K. & Leung, L. (2004). Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use, CyberPsychology & Behavior, 7(5): 559-570.

36- 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.

37- Montalvo, F. T., & Gonzalez, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 1-34

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

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

40- Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 106-136). New York: Guilford Press.

❊ ❊ ❊

27- Sharif, I. Z.; El-Dessouki, W. S. (2010). *The impact of the e-achievement file progressive building on self –regulated learning strategies and qualitative learning aspects of students of the Faculty of Special Education*. Educational and Social Studies, 16 (4), 81-138.

28- Musa, F. A.(1987). *Relationship of intelligence levels and internal control among adolescents of both sexes in Saudi Arabia*. King Fahd Journal of Educational Sciences, 1, Center for Scientific Publishing, King Fahad University, Jeddah.

29- Zakri, N. M.(2008). *Meta-memory, memory strategies and locus of control*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.

* * *

achievement, teaching performance and attitude towards strategies used by Mathematics Department students atthe Faculty of Education. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, 19 (2), 74-174.

21- Muhanna, Kh. (2004). *Self –regulated learning strategies among students of the Faculty of Education at Sultan Qaboos University*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Qaboos University.

22- Mustafa, Z. M.; and Nabil, E. (1985). Theories of Learning and their educational applications. Algeria: Office of University Publications.

23- Rashwan, R. A. (2005). *Trends of achievement goals, self-beliefs and their relationship to self –regulated learning strategies among university students*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, South El-wadi University, Qena.

24- Salah Addin, A. M. (2004). *Alternative assessment (based on theory, methodology and field applications)*. 1, Cairo: Al Feker Arabi office.

25- Salem, H.; Knebel, K.; ElKhalifa, O. (2012). *The relationship of motivation for achievement and the position of control, level of ambition and academic achievement of students in institutions of higher education in Sudan*. The Arab Journal for the Development of Excellence, 4 (13), 81-96.

26- Salti, N. S. (2004). *Learning derived from the brain*. Jordan: Dar Al Masirah for Distribution and Printing Publishing.

14- El-Harbi, H. (2006). *Beliefs of general and academic competence and direction of control and their relation to academic achievement in the light of some variables in a sample of (male-female) students at Umm Al Qura University*. Unpublished Master Thesis. Umm Al Qura University, Makkah.

15- Elhelw, B. M. (1989) *Center for control and dealing with coping withstress*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts: University of Baghdad.

16- El-Masri, M. (2009). *The relationship between learning strategies and academic achievement among (female-male) students of the Faculty of Educational Sciences at Al Isra Private University*. Damascus University Journal, 41 (4/5), 314-370.

17- Ghareeb, A. Gh. (2002). *Depression and locus of control in an Egyptian sample of adults*. Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, (34), 1-42.

18- Kafafi, A. (1982). *Locus of control scale*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

19- Kamel, M. M. (2003). *Self –regulated learning theoretical models, eighteen scientific conference of the Faculty of Education, Tanta University, (11-12 May). Self-learning and future challenges*, 360-430.

20- Metwally, A.; Ali, H. (2009). *The effectiveness of a proposed training program based on self –regulated learning strategies in academic*

7- Ali, R. A. (2006). *Objectives of achievement and its relationship to learning strategies and academic achievement among Female students of the Faculty of Special Education*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

8- Allam, S. A. (2000). *Psychological measurement and evaluation*. Cairo: Al Feker Arabi office.

9- Al-Nashif, H. M. (1997). *Learning and educational strategy in early childhood*. 1, Cairo: El Fekr Alrabi office.

10- Al-Omari, H.R., Al-Mesaed, H. M. (2012). *Self –regulated learning strategies needed by Taiba University Student to excel*. Arab Studies in Education and Psychology, 2(27), 135- 189.

11- Awad, E. D. (2009). *The locus of control and its relation to cognitive assessment of the elderly*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Mustansiriya.

12- Bani Khalid, M. S. (2009). *Locus of control and its relation to the degree of academic achievement among students of the college of Educational Sciences at Al-Bayt University*. Journal of the Islamic University, Series of Humanities, 17 (2), 491-512.

13- El-Ahmadi, S. (2007). *The sense of psychological loneliness and its relation to both control and Psychological stress among a sample of adolescents in Makkah*. Unpublished master thesis, Umm Al-Qura University.

Arabic References

1- Abu Aliya, M. (2007). *The relationship between Metacognition, internal and external motivation strategies and other variables among university students.* Al-Manara Journal for Research and Studies, Human Sciences, 13 (3), 11-32.

2- Ahmed, H. M. (2015). *The relationship between the learning strategies and motivation among the students of the Faculty of Third Education, Al-Baath University*. Journal of the Arts Faculty , University of Baghdad - Iraq, 589-614.

3- Ahmed, I. A. (2007). *Learning Self-regulation and internal motivation in relation to academic achievement among students of the Faculty of Education (a predictive study*). Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 3 (31), 69-135.

4- Alawneh, S. F. Al-Atom, A. Y. Al-Jarrah, A. D. Abu Ghazal, M. M. (2007). *Educational psychology: theory and practice*. 1, Oman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

5- Al-Grah, A. (2010). *The relationship between self –regulated learning strategies and academic achievement in a sample of Yarmouk University students.* Jordanian Journal of Educational Sciences, 6 (4), 332-348.

6- Al-Hakami, I. (2004). *The impact of the study specialization and the locus of control on the personal intelligence of Umm Al Qura University students.* Umm Al-Qura University, Journal of Educational and Social Sciences, 16 (1), 165-218.

Locus of Control and Self-Regulated Learning Strategies and their Relationship with Academic Achievement among (Male-Female) Students of Mathematics at Shaqra University

Dr.Abdalla Salh Elkhtany
Department of psychology
College of Science and Humanities Studies Shaqra University

Dr.Elham Galal Ibrahim[1]
Department of Educational Psychology
College of Education
Minia University

Abstract:

The present research work aims at investigating the locus of control and self-regulated learning strategies and their relationship to academic achievement among (Male-Female) students of mathematics at Shaqra University. In order to answer the research questions, the researchers have used their own measurement for learning strategies, and Router measurement for locus of control.

The reliability and validity of the research instrument were verified to be high. The sample of the study consists of (236) male and female mathematics students at Shaqra University, (89) male students at the college of sciences and (147) female students at the college of Education.

The findings are that the students' locus of control is external. There are also differences found between them in learning strategies, except for facilitating resources and human resources strategy. The level of male students use of the strategies is average, while the level of female students use is high. There are also differences in learning strategies among female students in the first and fourth year in favor of fourth year students. On the other hand, there are no differences among male students. In addition, no differences are found among male and female students in locus of control related to level. The study shows a correlation between the GPA, locus of control and learning strategies among female students only. Moreover, there are differences in locus of control and learning strategies between low and high academic achievement among female students only.

Keywords: Locus of Control, self-regulated learning strategies, Students of Mathematics, Academic Achievement.

[1] Shaqra University at previously - Assistant Professor of Educational psychology