مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (٦)، العدد (٢)، ص ص ١٠٩٥-١١٤٠، (رجب ١٤٣٤هـ/ مايو ٢٠١٣)

تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة

د. عبد النعيم عرفة محمود[١]، د. طارق محمد فتحي الجلالي[٢]
(١)مدرس الصحة النفسية، كلية التربية – جامعة الأزهر
(٢)مدرس الصحة النفسية، كلية التربية – جامعة الأزهر

ملخص البحث. يهدف البحث التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب عينة من الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي. شارك في هذه الدراسة (٢٨٧) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر (١٤٨ ذكور، ١٣٩ إناث) . استخدم الباحثان مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ومقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم، أما المسؤولية عن التعلم والتنظيم ووضع الأهداف فكانت متغيرات منبئة بمستوى قلق الاختبار. تم مناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واختتم البحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

مقدمة

يعتقد الكثير من المتخصصين في المجال النفسي أن استخدام بعض من استراتيجيات ما وراء المعرفة يحقق نوعاً فعالاً من التعلم يكاد يكون خالياً من مشاعر القلق المرتبطة بالمواقف الاختبارية وذلك من خلال اشتراك الطلاب بقدر أكبر في عملية تعلمهم، ومن هنا جاء اهتمام بعض المداخل النظرية الحديثة بمحاولة التخفيف من التأثيرات السلبية لقلق الاختبار على أداء الطلاب اعتماداً على ما يعرف بـ "تنظيم الذات الأكاديمي" Academic self regulation بما يشتمل عليه من وضع أهداف لعملية التعلم، والتحكم فيها، وضبط الوقت، ومراقبة الأداء (Duckworth, 1998: 1).

وفي حين وجه بعض علماء النفس اهتماماتهم الي توفير بيئات مدعمة لعملية التعلم، واعتبارها عاملاً مهماً للوصول إلى تعلم ناجح، فإن منظري ما وراء المعرفة يوضحون أن الاعتماد على مهارات تنظيم الذات الأكاديمي تعتبر العامل الأهم لتحقيق تعلم ناجح وفعال (Cubukcu, 2009: 53).

كما أوضح كل من (Carr & Jessup, 1997: 320) أن استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يمكن أن يؤدي إلى اداء أكاديمي جيد من خلال التكنيكات والطرق المرتبطة بكل منها، فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تتضمن تخزين ما يقوم الفرد بتعلمه واستعادته وتكرار المعلومات ومراجعتها وتطويرها؛ وهو ما يعني التعامل مع مواد التعلم على المستوى العقلي باستخدام طرق معرفية معينة، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تحتوي على أدوات من شأنها الإشراف على تلك الطرق المعرفية وذلك من قبيل تحديد أهداف عملية التعلم، ووضع الأسئلة، وتقييم ما تم تعلمه، ويمكن تحقيق ذلك بتطوير مستويات تنظيم الذات أكاديمياً.

وكي يكون الفرد ناجحاً في أكاديميا فإنه يحتاج إلى تطوير العديد من المهارات ومن أهمها مهارات تنظيم الذات، فالمتعلم الناجح هو الذي يدرك التعلم على أنه عملية تنفذ بواسطته وليست خدمة تقدم له، كما يميل هذا المتعلم إلى الاشتراك والتنظيم والتحكم في أنشطة التعلم وفي البيئة التي ستحدث بها عملية التعلم، والاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ تلك الأنشطة (Zimmerman, 2000).

كما أكد (Bandura,1991:248) على أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم وضرورة أن يكون لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكياته والتحكم فيها من خلال تصوراته حول النتائج المترتبة عليها، وأن عمليات التنظيم الذاتي مسئولة بشكل كبير عن إحداث التغيرات المأمولة في سلوكياته.

ويشمل تنظيم الذات الجيد المعتقدات والسلوكيات التي تدعم وتعزز دافعية الفرد للتعلم وإنجازه للأهداف، بينما يتضمن التنظيم الذاتي غير الجيد الأهداف والأفكار المعوقة للدافعية والتعلم والتحصيل (Pintrich & Garcia,1991: 371-372).

ويرتبط تنظيم الذات التكيفي بأهداف الإتقان ومعتقدات فعالية الذات واستراتيجيات ما وراء المعرفة ووضع مجموعة من الأهداف المستقبلية قصيرة المدى ومنها على سبيل المثال تحديد أهداف يومية أو أسبوعية تمثل التقدم المتدرج بشكل يومي أو أسبوعي والتي تؤدي فيما بعد إلى أهداف أكثر اتساعاً ذات مدى أطول مثل الحصول على درجات جيدة في الاختبارات النهائية، بينما يرتبط تنظيم الذات اللاتكيفي بوضع أهداف عامة عريضة بعيدة المنال وتبعد كثيراً عن الواقع تنتهي بأهداف سلبية من قبيل التجنب وقلق الاختبار .(Pintrich & Zusho, 2002: 249.)

وبذلك لا يمكن اختزال مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي بوصفه قدرة عقلية أو مهارة أدائية لكنه بالأولى عملية موجهة ذاتياً يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه تزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه ؛ ومن ثم فإن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة ينظرون إلى أدائهم بطريقة أكثر تفاؤلاً ، وهو ما يقلل من مشاعرهم السلبية المتمثلة في الخوف من الفشل والقلق في المواقف الاختبارية (Zimmerman, 2002: 65) .

ويتضمن القلق معيارين أساسيين وهما القلق Anxiety والقابلية للاستثارة Excitability ، فالمعيار الأول يشير إلى القلق المعرفي والتمحور السالب حول الذات أثناء الأداء ، بينما يشير المعيار الثاني إلى القابلية للاستثارة الفسيولوجية أثناء أداء الاختبار ، وعلى هذا فإن الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار يشعرون بأن المواقف الاختبارية هي مواقف مهددة لهم ، ومن ثم تظهر عليهم ردود الفعل السلبية من خلال انفعالات القلق(Spiegelberg, 1998: 34)

مشكلة البحث

يمثل الانتقال إلى الجامعة تجربة جديدة مرهقة للكثير من الطلاب في المرحلة الجامعية الجديدة ، وأحدي التحديات المهمة بالنسبة لهؤلاء الطلاب تكمن في الحاجة إلى تطوير عادات ومهارات التعلم بطريقة تحقق التوافق مع البيئة الأكاديمية الجديدة (Vermunt, 2005).

ويشير أحمد الزعبي (١٩٩٤ : ٢٣٣ -٢٣٤) إلي أن الفكر التربوي الحديث قد تطور وجعل من الطالب محورا للعملية التربوية ، وقد نتج عن ذلك اتخاذ العديد من

الاجراءات التي تساهم في وما لزم ذلك من إجراءات من أجل بناء شخصية الطلاب من كافة الجوانب .

ويرى حامد زهران (٢٠٠٥ : ٤٢٢) أن هناك مشكلات تربوية يعاني منها الطلاب مثل عادات الاستذكار وتنظيم الوقت ومشكلة قلق التحصيل وقلق الامتحان.

وتشير بعض الدراسات إلى ارتباط المستويات المنخفضة من تنظيم الذات لدى الطلاب بالانفعالات السلبية لديهم ومنها القلق والخوف من التقييم والذي يتجلى في المواقف الاختبارية.

(Magno, 2010:48-67; Derryberry, & Reed, 2002: 225-236)

وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع يؤدون المهام المرتبطة بالدراسة باجتهاد وثقة عالية، كما أنهم على وعي تام بطريقة اكتسابهم للمعارف والحقائق والمهارات اللازمة لنجاحهم مما يسهل عليهم الوصول إلى طرق النجاح بعيدا كل البعد عن الشعور بالقلق والخوف من الفشل. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990:51-52; Black & Deci, 2000:131-146)

وترتبط القدرة على تنظيم الذات أكاديمياً باستعدادات الطلاب للتكيف مع الصعوبات المتعلقة بالبيئة الدراسية ((Zimmerman & Schunk, 2008. فإذا ما تبنى الطلاب استراتيجيات غير ملائمة في طريقة تعلمهم فمن المحتمل أن يخبروا ما يطلق عليه "صعوبات التكيف " عند تفاعلهم مع بيئاتهم الدراسية وخاصة طلاب السنة الأولى. (Cazan,2012)

ويدعم ذلك ما ذكره كل من (Duckworth & Seligman, 2005) من أنه على الرغم من الارتباط الواضح بين القدرات العقلية ومؤشرات التوافق الدراسي إلا أن

الدراسات المعاصرة توضح أن القدرة على تنظيم الذات أكاديمياً لها التأثير الأكبر على التوافق الدراسي ومن ثم النجاح الأكاديمي.

ويمكن أن تسهم استراتيجيات تنظيم الذات إيجابياً في التوافق الأكاديمي والعكس، فهناك دلائل كثيرة تشير إلى أن الطلاب الأقل فعالية والأقل استخداماً لاستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي يخبرون مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، ويشعرون بدرجة كبيرة من القلق. (Pintrich, 2004)، وعلاوة على ذلك فإن تنظيم الذات داخل الفصل الدراسي يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من تنظيم الذات يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس -عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة.

.Bradley et al., 2010))

يتضح مما سبق اختلاف مستويات تنظيم الذات في مواقف التعلم وارتباط تلك المستويات بالأداء الأكاديمي الذي يتراوح بين الأداء الواثق أو الأداء الذي يعتريه القلق أو الخوف من الفشل بشكل عام.

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود علاقات ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار ((Benjamin et al., 1997; Bembenutty et al., 2000 ،) (Bertrames et al.,2010 ، Bembenutty et al., 2000)). كما تباينت الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي حيث أظهرت بعض الدراسات تفوق الإناث على الذكور (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990 ، Bedjerano, 2005)،

(فاطمة حلمي، ١٩٩٥)، وبعضها أظهرت تفوق الذكور علي الإناث (عزت عبد الحميد، ١٩٩٠)، (young & McSporran, 2001).

وتتجلى مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

" ما علاقة تنظيم الذات الأكاديمي بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة؟ "

ويتفرع من هذه التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١- عل يوجد ارتباط بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل توجد فروق في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)؟

٣- هل يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث

١ -الكشف عن العلاقة بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.

٢ -معرفة الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

٣ -التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث النظرية من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ حيث ينطلق البحث من وجهة نظر علم النفس الإيجابي من خلال التعرض بالدراسة لمفهوم تنظيم الذات الأكاديمي، وخصائص الشخص المنظم ذاتياً، وأبرز استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي، وارتباطه ببعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما تتجلى أهمية البحث النظرية في كونه من البحوث القليلة على مستوى أدبيات البحث النفسي العربي (وذلك في حدود علم الباحِثَين) التي تعرضت بالدراسة لتنظيم الذات الأكاديمي في علاقته بقلق الاختبار والتي تركز اهتمام غالبيتها بفحص ارتباط تنظيم الذات لدى الطلاب بمستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وتأتي أهمية البحث التطبيقية في محاولة الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير برامج تدخلية تقوم على تدريب الطلاب على بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمي، وتستهدف تحقيق مستوى عال من التوافق النفسي الإيجابي بشكل عام والتخفيف من وطأة الاختبارات التي يخوضونها في المراحل المختلفة وبالأخص التخفيف من الشعور بقلق الاختبار لديهم، كما يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير بحوث أخرى في مجال تنظيم الذات الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى.

مصطلحات البحث

تنظيم الذات الأكاديمي: يعرفه (Magno,2010) بأنه العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلى أهدافه، وتشتمل تلك

العملية على استراتيجية التذكر، وتحديد الأهداف، وتقييم الذات، وطلب المساعدة، والتنظيم، والتحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم.

أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي

- استراتيجية التذكر: Memory Strategy
- وضع الأهداف: Goal setting
- تقييم الذات Self-Evaluation :
- طلب المساعدة Seeking Assistance :
- التحكم في بيئة التعلم: Environmental Structuring
- مسئولية التعلم: Learning Responsibility
- التنظيم Organizing :

قلق الاختبار: يعرفه (Driscoll, 2007) بأنه: "الخوف الزائد والتوتر والرهبة المرتبطة بأداء المتعلم في المواقف الاختبارية لدرجة تصل إلى توقعه للفشل في الاختبارات "

الإطار النظري للبحث

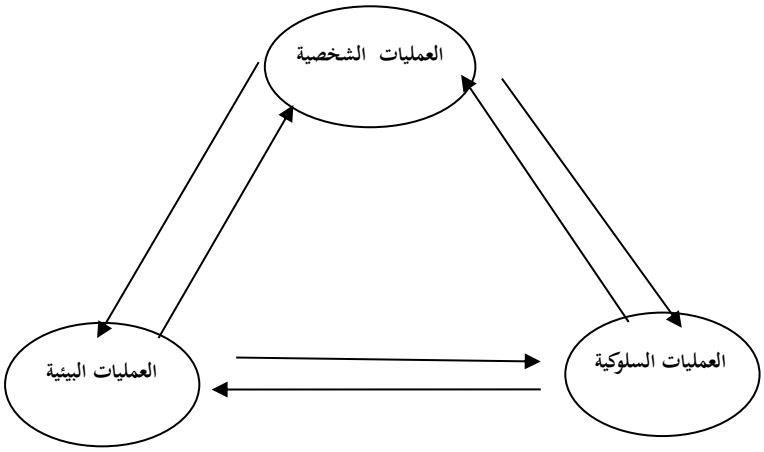
تباينت المحاولات التي تفسر مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي بتباين المنطلقات النظرية التي تقف خلف كل منها، ومن تلك المحاولات تطوير كل من Ryan & Deci لنظرية "تحديد الذات" self-determination theory ؛ حيث تناولت تلك النظرية أنماط التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي ؛ فالتنظيم الخارجي يشير إلى تصرفات الطلاب وما يرتبط بها من عمليات تعلم بهدف تجنب العقاب أو الحصول على محفزات، ومن ثم فإن بيئة التعلم هي المسئولة عن إيجاد هذا النوع

من التنظيم الخارجي خاصة إذا ما كانت تقدم مكافآت مادية أو أساليب عقاب ملموسة. أما التنظيم القسري فيوضح قيام الطلاب بسلوكيات التعلم نتيجة لشعورهم بضغوط داخلية أو خارجية. بينما يقصد بالتنظيم المتطابق اشتراك الطلاب في أنشطة التعلم لأنها ذات مغزى بالنسبة لهم، كما أن لديهم تقييماً واعياً لتلك الأنشطة (Ryan & Deci, 2000).

وبذلت محاولات أخرى في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية social cognitive theory لتفسير مفهوم تنظيم الذات من خلال التعرف على كيفية تطور المفهوم، ومكوناته الفرعية المختلفة، ووظائف كل منها، فقد اعتبرت هذه النظرية تنظيم الذات علي أنه مصدر إدراك الفرد للقوى الشخصية التي تكمن في جوهر إحساسه بذاته، وهو لا يقتصر على المهارة السلوكية في التحكم الذاتي في التغيرات الطارئة علي البيئة المحيطة، لكنه أيضاً يتضمن المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلاءم مع الموقف الراهن (Zimmerman, 2000:13-39).

ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية فان مفهوم تنظيم الذات يشتمل على التفاعل بين عمليات ثلاث تتمثل في العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية (انظر الشكل ١)، ويقوم الفرد خلال هذا التفاعل باستخدام التغذية الراجعة من خلال الأداء السابق للوصول إلى مستوى التوافق الأمثل أثناء بذل جهود التعلم الحالية، وتتعرض العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية إلى التغير المستمر على المدى الزمني لعملية التعلم، ويمكن ملاحظة تلك التغيرات ومراقبتها ذاتياً باستخدام حلقات التغذية الراجعة.

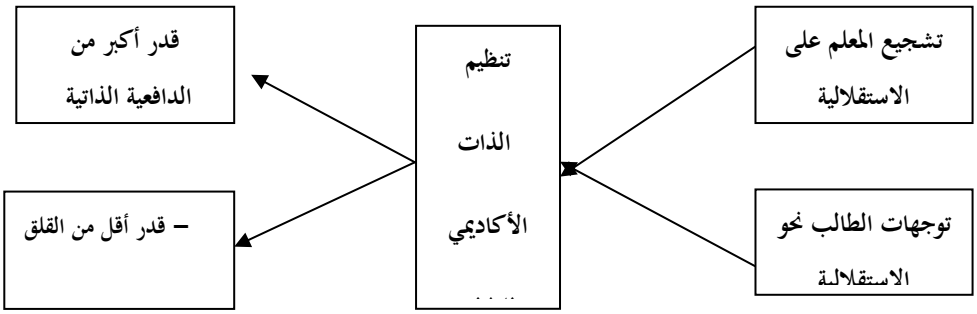
(Zimmerman, 1989:330)



الشكل رقم (١). المفهوم الثلاثي لتنظيم الذات (Zimmerman, 1989:330)

ويشمل تنظيم الذات السلوكي الملاحظة الذاتية والتوفيق بطريقة استرتيجية بين عمليات الأداء مثل طريقة الفرد في التعلم، أما تنظيم الذات البيئي فيشير إلى الملاحظة الذاتية والتكيف مع الظروف البيئية المحيطة، بينما يشير تنظيم الذات السلوكي (الخفي) الي المراقبة والتوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد مثل عملية التخيل من أجل التذكر أو الاسترخاء (Zimmerman,1989: 14)

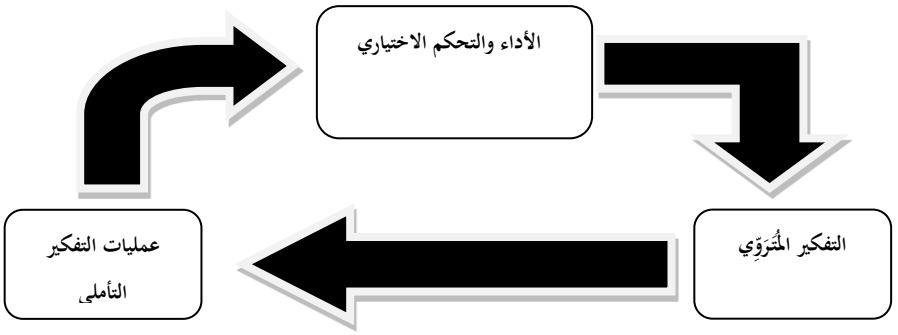
ويفترض المدخل الإنساني أن " الذات هي جوهر النمو الشخصي "، وكانت هذه الفرضية دافعاً لانطلاق كثير من البحوث المرتبطة بتنظيم الذات التي أسفر معظمها عن وجود ارتباطات إيجابية بين أنماط تنظيم الذات - وعلى الأخص المحددة منها أو ما تعرف بالمستقلة والتي تتطور في ظل بيئة تشجع أفرادها على الاستقلالية في الأنشطة المرتبطة بالتعلم - وبين المستويات الجيدة من الصحة النفسية وما يستتبع ذلك من انخفاض في مستويات القلق لدى هؤلاء الأفراد (Sharma, 2009)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٢):



الشكل رقم (٢). الأشكال التكاملية لتنظيم الذات الأكاديمي (Sharma, 2009:4)

ووفقاً لنموذج بنية النظم systems structure فإن كل فرد يحاول أن ينظم أداءه ذاتياً بطريقة أو بأخرى للوصول إلى أهدافه في الحياة، ومن غير الصحيح القول بوجود أشخاص غير منظمين ذاتياً على الإطلاق أو القول بغياب تنظيم الذات مطلقاً، والأصح أن يقال أن هناك شخصاً ذا تنظيم ذاتي جيد، وآخر ذا تنظيم ذاتي سيئ؛ بمعنى ضرورة التمييز بين الطرق الفعالة وغير الفعالة لتنظيم الذات، والاختلاف بين الاثنين يكمن في كم ونوعية عمليات التنظيم الذاتي فيهما (Winne,1997:397).

ويمكن تمييز أكثر الطرق فعالية في تنظيم الذات من خلال عدة مصادر إمبريقية تشمل المقابلات مع ذوي الخبرة المعروفين بنجاحاتهم وتنظيمهم الذاتي الجيد، ومن الدراسات الإكلينيكية على الأفراد الذين يخبرون ضعفاً أو قصوراً في تنظيم الذات، ومن خلال البحوث التجريبية التي تستهدف معرفة الطرق الشخصية لتحكم الأشخاص أثناء أدائهم لمهام معينة، ويعرض نموذج بنية الأنظمة (شكل٣) كيفية ارتباط عمليات تنظيم الذات من خلال ثلاث مراحل دائرية وهي التفكير المُتَرَوِّي forethought، والأداء والتحكم الاختياري performance & volitional control، وعمليات التأمل الذاتي self- reflection processes (Zimmerman, 1998:83).



الشكل رقم (٣). المراحل الدائرية لتنظيم الذات (Zimmerman , 1998:83)

وتشير عمليات التفكير المُتَرَوِّي هنا إلى العمليات التأثيرية التي تسبق بذل الجهد للقيام بسلوك ما والتجهيز للمرحلة الخاصة به، أما عمليات التحكم الإرادي فتشمل العمليات التي تحدث أثناء الجهد الحركي والتي تؤثر في الانتباه والسلوك، وتشمل عدة خطوات أهمها وضع الأهداف، أما عمليات التأمل الذاتي فتنطوي على العمليات التي تحدث بعد الأداء، وتؤثر في استجابات الفرد للخبرات التي مر بها، وتشمل عدة خطوات من أهمها التقييم الذاتي، ويلاحظ أن العمليات الثلاث يؤثر كل منها في الآخر بشكل دوري.

تركز نظرية تفاعلات أنظمة الشخصية Personality Systems Interactions Theory على التحليل الوظيفي لتخطيط الشخصية الذي يفسر دافعية الإنسان وتنظيمه لذاته، وتقوم هذه النظرية على رؤى تكاملية من العلوم المعرفية، والدافعية، وعلم نفس الشخصية، ووضعها في إطار واحد متسق. (Kuhl & Kazan, 2006: 408).

ويتمثل الافتراض الرئيس لهذه النظرية في أن شخصية الإنسان ودافعيته تتوسطها سلسلة من التنظيمات تصنف في ثلاثة مستويات رئيسة ؛ ففي المستوى الأدنى منها يتم التحكم في السلوك بواسطة الإحساس الأولي والحدس، ويطلق على النظام

الذي يدعم الإحساس الأولي " إدراك الموضوعات " الذي يهدف إلى كشف التناقضات، وفي المستوي المتوسط تتحكم الانفعالات في السلوك، وفي هذا الإطار يتم التمييز بين الانفعالات الإيجابية والسلبية التي تنظم سلوك الإقدام والإحجام، وهذا المستوى هو المسؤول عن تكامل المعلومات غير المتسقة والتوفيق بينها، أما المستوى الأعلى في هذه النظرية فيميز بين نظامين كل منهما عالي المستوى ؛ وهما نظام التجهيز التحليلي المتتالي وضبط الذات ونظام التجهيز المتأني وتنظيم الذات. (Kaschel & Kuhl, 2004).

ويوضح (Damasio, 2003) أنه في إطار نظرية تفاعل أنظمة الشخصية يتم التنظيم الذاتي لسلوك الفرد بطريقة بسيطة من خلال ما يعرف بـ الأنظمة الأولية" وضبط السلوك الحدسي، وتتصف السلوكيات في هذه الأنظمة بالجمود وعدم المرونة، بينما يمكن الحصول على قدر أكبر من المرونة من خلال السماح للنظم عالية المستوى التي تحتوي على وضع الأهداف وضبط الذات وتطويرها بالمشاركة في تنظيم السلوك.

ومما سبق يتضح تنوع أنماط تنظيم الذات الأكاديمي ليشمل التنظيم الخارجي والقسري، والمتطابق، وتعد بيئة التعلم مسئولة بقدر كبير عن إيجاد مثل هذه الأنماط، وتتكامل معها كل من العمليات الشخصية والسلوكية، ومن ثم فإن مستويات تنظيم الذات الأكاديمي عرضة للتغير وفقاً لطبيعة التفاعل بين العمليات الثلاث السابقة . كما يمر هذا المفهوم بعدة مراحل ومنها التفكير المتروي، والتحكم الاختياري، والتأمل الذات. كما يتضح أيضاً أن جميع الأفراد لديهم قدرة على تنظيم الذات ومن الخطأ القول بوجود أشخاص غير منظمين ذاتياً على الإطلاق، والأحرى القول بوجود أشخاص منظمين ذاتياً بطريقة جيدة وآخرين منظمين ذاتياً بطريقة غير جيدة.

خصائص المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي الأكاديمي الجيد

يتصف الطلاب الذين لديهم مستوى عال من تنظيم الذات الأكاديمي بأن لديهم الوعي بنقاط القوة لديهم وجوانب القصور لديهم، كما أنهم يسيرون في ضوء أهداف شخصية تم وضعها ذاتياً، ويستخدمون استراتيجيات يتحققون بها من دقة الحلول التي يتوصلون إليها، كما أنهم يراقبون سلوكياتهم ويتأملونها ذاتياً لزيادة فعاليتها، وهو ما يجعل لديهم قدراً جيداً من الرضا الذاتي، ومن الدافعية العالية لتطوير ذواتهم وتحسين طرق تعلمهم (Zimmerman,2002: 66) .

كما أن الطلاب المنظمين ذاتياً في بيئة التعلم هم أكثر قدرة على وضع الأهداف المناسبة المرتبطة بعملية التعلم، ولديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات الفعالة المختلفة، ودائماً ما يدونون ملاحظاتهم بطريقة تمكنهم من التحكم في بيئة التعلم وضبطها (Shunk & Ertmer, 2000).

كما أوضح كل من (Zimmerman &Martinez – Pons, 1990) أن الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي الجيد يؤدون مهامهم الدراسية بثقة واجتهاد؛ فهم على وعي بكيفية اكتساب المعارف والحقائق والمهارات، كما أنهم - وعلى عكس من أقرانهم ذوي التنظيم الذاتي السيئ - يبحثون بطريقة نشطة عن المعلومات عندما يكون ذلك مطلوباً، ويتخذون الخطوات اللازمة لإتقانها، وعندما يواجهون بعض الصعوبات أو العقبات من قبيل الظروف البيئية غير المناسبة للدراسة أو معلمين غير أكفاء أو نصوص دراسية مبهمة فإنهم يجدون طريقتهم الخاصة للنجاح، ومن ثم فإن مثل هؤلاء الطلاب لديهم قدر كبير من المسؤولية عن عملية تعلمهم.

كما أن الطلاب المنظمين ذاتياً لديهم قدرة عالية على مراقبة الذات والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على المعلومات حول السلوك المستهدف، وتتضمن

تلك المعلومات إجابات على أسئلة من قبيل (أين، متى، كيف، ...إلخ)، للوصول إلى معلومات دقيقة تساعدهم على عملية تقييم الذات لاحقاً (مصطفى القمش وآخرون، ٢٠٠٨).

ومما سبق يتضح أن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة لديهم درجة عالية من الرضا الذاتي حول ما يؤدونه من مهام، كما أنهم يؤدون مهام التعلم بثقة واجتهاد، ولديهم دافعية عالية لتطوير ذواتهم وتحسين طرق تعلمهم، كما يتصفون بقدر من المثابرة يمكنهم من تخطي المواقف الصعبة وإيجاد الطرق الصحيحة للوصول إلى النجاح.

دراسات سابقة

قام كل من (Pintrich & Groot, 1990:33-40) بدراسة ارتباطية هدفت إلى تحديد العلاقة بين بعض التوجهات الدافعية وتنظيم الذات الأكاديمي لدى (١٣٧) طالباً من طلاب الصف السابع. استخدمت في هذه الدراسة مقاييس التقرير الذاتي لكل من التوجهات الدافعية وتنظيم الذات الأكاديمي، كما استخدمت طريقة التحليل العاملي لمقياس التوجهات الدافعية والتي أسفرت عن تحديد ثلاثة عوامل مستقلة وهي فعالية الذات self-efficacy، والقيمة الداخلية intrinsic value، وقلق الاختبار test anxiety. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية ودالة إحصائياً بين المستويات المرتفعة من فعالية الذات والقيمة الداخلية بالمستويات المرتفعة من تنظيم الذات الأكاديمي، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار وتنظيم الذات الأكاديمي.

أجرى كل من (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في تنظيم الذات في ضوء العديد من المتغيرات ومنها متغير الجنس.

شارك في هذه الدراسة (٩٠) طالباً وطالبة بواقع (٤٥) لكل نوع من الصفوف الخامس والثامن والحادي عشر. أظهرت النتائج حصول الإناث على درجات أعلى مقارنة بالذكور في كل من مراقبة الذات، ووضع الأهداف، والتخطيط، والتحكم في بيئة الدراسة.

قامت فاطمة حلمي (١٩٩٥: ١٩٥ - ١٩١) بدراسة العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ومدى اختلاف هذه الاستراتيجيات باختلاف متغير الجنس. شارك في هذه الدراسة (٢٧٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بواقع (١٣٥) لكل نوع، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها أن الإناث هن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بشكل عام، كما أظهرت نتائج الدراسة حصول الإناث على درجات أعلى في كل من أبعاد التنظيم، والاستظهار، وطلب المساعدة.

أجرى (Benjamin et al., 1997) دراسة استهدفت العديد من الأمور منها قياس الفروق في الاحتفاظ بالمعرفة لدى طلاب الجامعة في مراحل متعددة، والتعرف على علاقة تنظيم الذات الأكاديمي بمستوى قلق الاختبار لدى الطلاب، وأجريت الدراسة على (٢١٠) من طلاب جامعة ميتشجان، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب إلى جانب أداء الطلاب لبعض المهام التي مكنت نتائجها الباحثين من تقييم كل من المستويات المعرفية لديهم ودرجة التنظيم الأكاديمي، وقد تم إجراء تلك المهام في نهاية الدراسة وعلى فترات متباعدة تالية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من التنظيم وقلق الاختبار، كما حصل الطلاب ذوو الدرجات المرتفعة من قلق الاختبار على نتائج دراسية مخيبة.

حاول (Bembenutty et al.,1998) التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار واستخدام الطلاب لمهارات تنظيم الذات وتأثير ذلك على الميول الدافعية والأداء الأكاديمي لديهم، وتم دراسة هذه الارتباطات بمشاركة ٤٢٩ طالباً من طلاب الجامعة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي قلق الاختبار وأيضاً منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التنظيم الذاتي. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين قلق الاختبار ومهارات تنظيم الذات بشكل عام، بالإضافة إلى أثرهما الدال أيضا في دافعية الطلاب في الأداء الأكاديمي لديهم.

أجرى عزت عبد الحميد (١٩٩٩ : ١٠١ – ١٥٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثيرات مكونات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق، وشارك في هذه الدراسة (٤٣٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى حصول الذكور على درجات أعلى مقارنة بالإناث في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً، ولم توجد فروق دالة إحصائياً على أبعاد التكرار، والتنظيم، والبحث عن المساعدة.

هدفت الدراسة التي أجراها كل من أحمد شبيب، محمود شبيب (٢٠٠٠ : ٢٢١ -٢٦٩) إلى الكشف عن علاقة توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتي كما يدركها الطلاب من الجنسين بالتنظيم الذاتي لديهم، وشملت الدراسة (٢٠٠) من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي منهم (١٠٠ ذكور، ١٠٠ إناث)، واستخدم المقياس توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتي، ومقياس التنظيم الذاتي الذي أعده الباحثين. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين بعض الأساليب المدروسة لتوجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتي التنظيم الذاتي ، كما ظهرت فاعلية التنبؤ لتوجهات المعلمين نحو

دعم أسلوب التحكم مقابل الاستقلال الذاتي كما يدركها الطلبة والطالبات بالتنظيم الذاتي لديهم، كما ظهر أن أسلوب الاستقلال الذاتي المعتدل الذي تدعمه المعلمات مع تلميذاتهن أفضل من الأساليب الأخرى في التنبؤ بالتنظيم الذاتي.

أجري (Bembenutty et al., 2000) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات الانفعالي وقلق الاختبار، وأجريت هذه الدراسة على (٣٦٤) طالباً من طلاب الجامعة، واستخدم في هذه الدراسة عدة مقاييس شملت مقياس قلق الاختبار، ومقياس تأخير الرغبات المختلفة بسبب الدراسة، ومقياس استراتيجيات تحفيز التعلم ومنها تنظيم الوقت والتحكم في بيئة التعلم، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن تأخير الرغبات المختلفة بسبب الدراسة ساهم بطريقة دالة في تحسين وتطوير أهداف الطلاب، وهو ما أدى بدوره إلى تحقيق مستويات أكاديمية مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات سلبية دالة بين كل من متغيرات تنظيم الوقت والتحكم في بيئة التعلم وبين قلق الاختبار

حاول كل من(Mc-Sporran & Young, 2001) التعرف على الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات في بيئة التعلم الإلكتروني، حيث شارك في الدراسة عينة من طلاب الجامعة الذين يدرسون مقرر الحاسب من خلال حضور جلسات التعلم عن بعد عبر الانترنت، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث وخاصة الأكبر سناً كن الأكثر نجاحاً وتحقيقاً للأهداف، بينما كان الذكور وخاصة الأصغر سناً أكثر ثقة بأنفسهم، إلا أنهم احتاجوا إلى قدر أكبر من التنظيم.

هدفت دراسة(Jakubowski, 2002) إلى فحص العلاقة بين التحصيل الدراسي وتنظيم الذات الأكاديمي وبين أربع خصائص اجتماعية معرفية وهي فعالية الذات، والقلق، ونمط الهوية، ومرحلة التغير لدى (٢١٠) طالباً من طلاب الجامعة الملتحقين

بمقرر التعلم واستراتيجيات الدراسة في جامعة بحثية خاصة، وكان من جوانب تنظيم الذات الأكاديمي تنظيم الذات النشط واستراتيجيات التعلم المساعدة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، وما يرتبط منها بالبحث الحالي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من تنظيم الذات الأكاديمي والقلق حيث حصل الطلاب الذين أخبروا مستويات منخفضة من تنظيم الذات الأكاديمي على درجات مرتفعة في متغير القلق.

حاولت دراسة (Bedjerano, 2005) التعرف على الفروق بين الجنسين في بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي، وأجريت هذه الدراسة على (١٨٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين والذي أظهرت نتائجه تفوق الإناث على الذكور في عدة جوانب منها التنظيم، ومهارة إدارة الوقت، والتحكم، في حين لم توجد أية فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الاستذكار مع الأقران، وطلب المساعدة.

هدفت الدراسة التي أجراها مصطفي القمش وآخرون (٢٠٠٨: ١٦٧ - ١٩٨) إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا عشوائيا الي مجموعتين: أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تضم كل منهما (٢٠) تلميذاً وتلميذة، وقد استغرق تنفيذ البرنامج تسعة أسابيع، بلغ عدد الجلسات (١٨) جلسة مدة كل جلسة منها (٤٥ -٥٠) دقيقة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مسوي (٠,٠٥) في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

سعت دراسة (Yukselturk & Pulut, 2009) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي في بيئة التعلم الالكتروني والتحصيل الدراسي، وأجريت هذه الدراسة على (١٤٥) طالباً وطالبة من الطلاب الذين يدرسون المقرر الالكتروني لبرمجة الحاسب، وتراوح المدى العمري من ٢٠ – ٤٠ عاماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها تفسير عامل قلق الاختبار قدراً دالاً من التباين في درجات تحصيل الإناث، كما فسر متغير فعالية الذات الأكاديمية وقيمة المهمة قدراً دالاً من التباين في درجات تحصيل الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيرات تنظيم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة (Bertrams et al., 2010) إلى فحص العلاقة بين قلق السمة وقلق الحالة أثناء المواقف الاختبارية واعتماد وجودهما على مستوى ضبط الذات، وأجريت الدراسة على (١١٩) من طلاب الجامعة الذين استجابوا على عدة مقاييس منها مقياس قلق الاختبار trait test anxiety ومقياس ضبط الذات self-control scale، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات سلبية دالة بين قلق الاختبار وقوة ضبط الذات لدى الطلاب المشاركين في الدراسة.

حاولت دراسة (Bradley et al.,2010) التعرف على تأثيرات تنظيم الذات على كل من قلق الاختبار والحالة الاجتماعية الانفعالية، والأداء الاختباري، وتغيرات معدلات ضربات القلب. ويقوم هذا البرنامج على محاولة تحقيق حالة من الاتساق النفس – فسيولوجي لدى الطلاب، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (١٣٦) طالباً من طلاب الصف العاشر بالمدارس الثانوية موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن طلاب المجموعة التجريبية قد تعلموا كيفية التحكم الأمثل في انفعالاتهم وأيضاً في كيفية التنشيط الذاتي لحالات من الاتساق

النفس -فسيولوجي تحت المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى تلك النتائج فقد أظهر طلاب المجموعة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج التدخلي مستويات أقل من قلق الاختبار مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

استهدف دراسة (Magno,2010:48-67) التعرف علي جوانب الانفعالات السالبة ودورها في كف تنظيم الذات، واشتملت الانفعالات السالبة في هذه الدراسة على القلق، وكبت التفكير، والخوف من التقييم السلبي، والتي تم اختيارها بناء على عدة معايير محددة، واستخدمت الدراسة مقياساً لتنظيم الذات ومقاييس خاصة بكل مكون من مكونات الانفعالات السالبة السابقة، وأجريت هذه الدراسة على (١٤٥٤) طالباً من طلاب الجامعة الذين تراوحت أعمارهم بين ١٦ -٢١ عاماً من تخصصات مختلفة، وتمثل نسبة الذكور من إجمالي المشاركين ٤٢.٠٤٪، وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد مستوى الانفعالات السالبة لا سيما القلق والخوف من التقييم لدى الطلاب المشاركين في الدراسة كلما انخفض مستوى تنظيم الذات لديهم.

أجرى Shokrpour et al.,2011) (دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص، المسؤولية عن عملية التعلم، والتحكم فيها، والإشراف، وتقييم الذات، والمراجعة) في خفض مستويات قلق الاختبار لدى الطالبات، وشارك في هذه الدراسة (٨٤) من طالبات الصفوف الأولية واللائي تم اختيارهن عشوائياً، وأيضاً توزيعهن عشوائياً على مجموعتين ؛ المجموعة التجريبية والتي تلقت فيها الطالبات تدريباً على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمجموعة الضابطة واللائي لم يتلقين هذا التدريب على تلك الاستراتيجيات، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق اختبار للقلق وتحديد الدرجات الفصلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني،

وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة ؛ حيث انخفضت درجات قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ مقارنة بما قبل التدريب ومقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أن البعض منها أظهر وجود علاقات ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمي بشكل عام وقلق الاختبار (Pintrich & Groot, 1990; Bembenutty et al, 1998; Bembenutty et al., 2000; Magno, 2010) .

أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود علاقات ارتباطية سالبة بين بعض مكونات تنظيم الذات وقلق الاختبار (Benjamin et al., 1997; Bembenutty et al., 2000) ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات وقلق الاختبار (Bertrames et al.,2010) ووجود علاقة سالبة بين التحكم في البيئة وقلق الاختبار ((Bembenutty et al., 2000 ، بينما أكدت بعض الدراسات على العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار من خلال فعالية التدريب على تنظيم الذات في خفض مستويات قلق الاختبار(Bradley et al., 2010 ; Shokrpour et al., 2011)) ، وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي فقد تباينت النتائج ؛ ففي حين أظهرت بعض الدراسات (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990 ، فاطمة حلمي ، ١٩٩٥) تفوق الإناث على الذكور بوجه عام في تنظيم الذات الأكاديمي أظهرت نتائج دراسة (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٠) تفوق الذكور على الإناث في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي ، بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات تفوق الإناث في بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي

وتفوق الذكور على الإناث في جوانب أخرى، حيث أظهرت نتائج دراسة (young & McSporran, 2001) تفوق الإناث في جانبي تحقيق الأهداف والتنظيم، بينما تفوق الذكور على الإناث في جانب الثقة بالنفس، كما أشارت نتيجة دراسة (Bedjerano, 2005) إلى تفوق الإناث على الذكور في جانب التنظيم، ومهارة إدارة الوقت والجهد، وعلى خلاف النتائج السابقة لم تظهر نتائج بعض الدراسات السابقة أية فروق دالة بين الذكور والإناث في مكونات تنظيم الذات الأكاديمي، ولعل تلك الدراسات ونتائجها تكون مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية التي ربما تكون من الدراسات القليلة في البيئة العربية (في حدود علم الباحثين) التي تناولت العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة والقدرة التنبؤية لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي بقلق الاختبار.

فروض البحث

الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الارتباطي الوصفي ؛ حيث أنه من أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أشار ديوبولد فان دالين (١٩٩٣ : ٣٤٧)، إلي أن المنهج الارتباطي يستخدم لتعيين إلي أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر، كما يضيف ذوقان عبيدات وآخرون (١٩٩٧ : ٢١٩) أن المنهج الوصفي يعتمد علي دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطين وصفاٌ رقمياٌ يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ثانياً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالأدوات المستخدمة فيه وتشمل مقياس تنظيم الذات الأكاديمي الذي أعده (Magno,2010) ومقياس قلق الاختبار الذي أعده (Driscoll, 2007) . كما يتحدد البحث بعينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، ويتحدد البحث زمنياً بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م.

ثالثاً: عينة البحث

أ) العينة الاستطلاعية :

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث علي عينة قوامها (١٠٠) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، وذلك للتأكد من صدق وثبات لأداتي البحث.

ب) العينة النهائية:

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث علي عينة بلغت (٣١٩) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا علي بعض أجزاء المقياس، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (٢٨٧) طالبا وطالبة مقسمة علي النحو التالي (١٤٨) طالبا، و(١٣٩) طالبة

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير العمر عينة البحث كما هو موضح في جدول (١):

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير العمر لعينة البحث.

المتغيرات		العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
النوع	ذكور	١٤٨	٢٢,٤ سنة	١,٢٥٢
	إناث	١٣٩	٢١,٩ سنة	٢,٠١١
	الإجمالي	٢٨٧	٢٢,٢ سنة	١,٩٢٣

رابعاً: أدوات البحث

١ – مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

قام الباحثان بترجمة مقياس تنظيم الذات الأكاديمي الذي أعده (Mango,2010) والذي يتكون من(٥٥) عبارة تغطي سبعة أبعاد فرعية هي :

- استراتيجية التذكر : Memory Strategy
- وضع الأهداف : Goal setting
- تقييم الذات Self-Evaluation :

- طلب المساعدة Seeking Assistance :
- التحكم في بيئة التعلم: Environmental Structuring
- مسئولية التعلم: Learning Responsibility
- التنظيم Organizing :

ويستجيب المفحوص علي كل عبارة من خلال ميزان ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، وتتراوح درجات المقياس بين(٥٥ -١٦٥) درجة، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه في البيئة المصرية كما هو موضح في عينة البحث الاستطلاعية، وفيما يلي صدق وثبات المقياس

صدق المقياس

قام معد المقياس (Magno, 2010) بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة تحليل المسارPath Analysis لتحديد الصدق التنبؤي لكل عامل من عوامل المقياس من خلال متوسط درجات التحصيل، ونتج عن هذا التحليل تقديرات دالة للارتباطات السببية المفترضة بين المتغيرات، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت على التوالي(٠,٩١ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨١) وكلها دالة إحصائياً.

وقام الباحثان الحاليان بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية بحساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٢) محكماً، وتم الأخذ بملاحظاتهم وذلك بتعديل صياغة بعض العبارات التي يصعب فهمها، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول (٢)

الجدول رقم (٢). معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد (ن =١٠٠).

التذكر		الأهداف		التقييم		المساعدة		التحكم		المسؤولية		التنظيم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٨**	٢	٠,٧٠٣**	٣	٠,٣٦٩**	٧	٠,٥٣٣**	٥	٠,٦٨٨**	٦	٠,٤٦٣**	٧	٠,٥٧٢**
٨	٠,٤٧٢**	١٢	٠,٦٩٢**	٩	٠,٢٦٥**	١٤	٠,٤٨٠**	١٥	٠,٥٤٥**	١٦	٠,٦٩٤**	١٠	٠,٤٤٧**
١١	٠,٣٨٥**	٢٦	٠,٦٧٨**	١٣	٠,٣٩٤**	٢٠	٠,٣٠٣**	٢٩	٠,٦٥٠**	٣٠	٠,٦٠٩**	١٧	٠,٤٩٦**
١٨	٠,٤٥١**	٣٩	٠,٥٩٩**	١٩	٠,٣٨٢**	٢٣	٠,٥٥٤**	٤٢	٠,٥٦٧**	٤٣	٠,٥٢٦**	٢٤	٠,٣٠٥**
٢١	٠,٥٣١**	٥٠	٠,٤٤٤**	٢٢	٠,٣٧٢**	٢٨	٠,٢٢٥*	٥٢	٠,٦٠١**	٥٣	٠,٦٤٠**	٣١	٠,٦١٤**
٢٥	٠,٢٨٠**			٢٧	٠,٣٥٣**	٣٤	٠,٥٢٤**					٤٤	٠,٥٨٧**
٣٢	٠,٦١١**			٣٣	٠,٥٦١**	٣٧	٠,٥٢٦**						
٣٥	٠,٤٥٤**			٣٦	٠,٤٣١**	٤١	٠,٥٦٥**						
٣٨	٠,٣٧٠**			٤٠	٠,٣٦٨**								
٤٥	٠,٤٠٥**			٤٦	٠,٣٦٧**								
٤٧	٠,٣٠٥**			٤٨	٠,٥١٤**								
٤٩	٠,٤٦٦**			٥١	٠,٤٥٠**								
٥٥	٠,٣٨٥**												

** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٢٥ - ٠,٧٠٣) وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس عبارات كل بعد في قياس ما وضعت لقياسه.

كما قام الباحثان بحساب الارتباط بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول(٣) :

الجدول رقم (٣). مصفوفة الارتباط بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس(ن= ١٠٠).

المتغيرات	التذكر	الأهداف	التقييم	المساعدة	التحكم	المسؤولية	التنظيم	الدرجة الكلية
التذكر	-	-	-	-	-	-	-	-
الأهداف	٠,٤٣٦**	-	-	-	-	-	-	-
التقييم	٠,٣٧٧**	٠,٣٠٤**	-	-	-	-	-	-
المساعدة	٠,٤٧٢**	٠,٢٠٥*	٠,٣٣٠**	-	-	-	-	-
التحكم	٠,٣٢٤**	٠,٢٢٤*	٠,٣٨٥**	٠,٣١٢**	-	-	-	-
المسؤولية	٠,٣٥٨**	٠,٣٦٣**	٠,٣٦٥**	٠,٣١٢**	٠,٥٣١**	-	-	-
التنظيم	٠,٣٣٦**	٠,٢٦٨**	٠,٣٠٢**	٠,٢٢٦*	٠,٢٢٦*	٠,٤٠٥**	-	-
الدرجة الكلية	٠,٨٠٣**	٠,٥٩٢**	٠,٦٨٨**	٠,٦٤٨**	٠,٦٠٤**	٠,٦٦٢**	٠,٥١١**	-

** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من جدول(٣) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٢٠٥ ، ٠,٨٠٣) وجميعها دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥ ، ٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس كل بعد في قياس ما وضع لقياسه .

ثبات المقياس

كما قام معد الاختبار (Magno, 2010) بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠,٨٠) إلى(٠,٩١) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

وقام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لـ كرونباخ علي فراد العينة الاستطلاعية كما هو موضح في جدول(٤):

الجدول رقم (٤). معاملات الثبات لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لـ كرونباخ (ن=١٠٠).

المتغيرات	استراتيجية التذكر	وضع الأهداف	تقييم الذات	طلب المساعدة	التحكم في بيئة التعلم	مسؤولية التعلم	التنظيم	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	٠,٧٤٩	٠,٦٩٥	٠,٧٢٥	٠,٧٩٧	٠,٧٥٨	٠,٧٤٦	٠,٧٩٠	٠,٨٣٩

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي باستخدام الفا لـ كرونباخ (إستراتيجية التذكر، وضع الأهداف، وتقييم الذات، وطلب المساعدة، والتحكم في البيئية، ومسؤولية التعلم، والتنظيم، والدرجة الكلية) هي كما يلي علي الترتيب (٠,٦٩٥، ٠,٧٤٩، ٠,٧٢٥، ٠,٧٩٧، ٠,٧٥٨، ٠,٧٤٦، ٠,٧٩٠، ٠,٨٣٩) وهي قيم عالية مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس علي عينة البحث النهائية.

٢- مقياس قلق الاختبار

قام الباحثان الحاليان بترجمة مقياس قلق الاختبار الذي أعده (Driscoll, 2007) والذي يتكون من (١٠) عبارات ويستجيب المفحوص علي كل عبارة من خلال ميزان ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، وتتراوح درجات المقياس بين ٣٠ -١٠ درجة وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقية في البيئة المصرية كما هو موضح في عينة البحث الاستطلاعية، وفيما يلي صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس

قام معد المقياس (Driscoll, 2007) بالتأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق التمييزي من حيث قدرة الاختبار على تحديد الطلاب ذوي الأداء السيئ.

كما قام الباحثان الحاليان بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية بحساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٢) محكماً، وتم الأخذ بملاحظاتهم وذلك بتعديل صياغة بعض العبارات التي تأكد من صعوبة فهمها وغموضها، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٥)

الجدول رقم (٥). معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلي(ن =١٠٠).

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٠**	٦	٠,٤٧٠**
٢	٠,٦١٥**	٧	٠,٥٨١**
٣	٠,٥١٠**	٨	٠,٧٦٤**
٤	٠,٤٨٢**	٩	٠,٤٨٥**
٥	٠,٤٨٤**	١٠	٠,٥٥٤**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٥) أن معاملات الارتباط تراوحت بين(٠,٤٧٠ - ٠,٧٦٤)، وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس العبارات في قياس ما وضعت لقياسه .

كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين كل من مقياس التوكيدية الذي أعده محمد عبد الظاهر الطيب(٢٠٠٥) ومقياس قلق الاختبار الذي سوف يستخدم في البحث الحالي – علي افتراض أن الفرد للفرد التوكيدي لا يهاب الاختبار وفقا لتعريف التوكيدية - حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٦٩٧) وهو ارتباط سالب مما يدل علي صدق مقياس قلق الاختبار وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه علي عينة البحث النهائية.

ثبات المقياس

قام معد المقياس (Driscoll, 2007) بالتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات(٠,٧١)، وقد قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لـ كرونباخ وذلك علي العينة الاستطلاعية حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٥٢) وهو معامل مقبول إحصائيا مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق مقياس قلق الاختبار علي عينة البحث النهائية.

كما قام الباحثان الحاليان بحساب معاملات ثبات المقياس وتصحيح طول الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وتصحيح طول الاختبار بمعادلة سبيرمان - براون علي العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٨٤) وهو معامل مقبول إحصائيا مما يدل علي ثبات المقياس إحصائيا ومن ثم أصبح المقياس جاهزا للتطبيق في صورته النهائية علي عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول علي انه " توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، وهو ما يوضحه جدول(٦) :

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة (ن=٢٧٨).

	إستراتيجية التذكر	وضع الأهداف	تقييم الذات	طلب المساعدة	التحكم في بيئة التعلم	مسؤولية التعلم	التنظيم	الدرجة الكلية
قلق الاختبار	-٠,١١٨*	-٠,١٥٣**	٠,٠٣٥- غ د	٠,٠١٨- غ د	-٠,١١٧*	-٠,١٦٧**	-٠,١٥٥**	-٠,١٢٥*

** دال عند مستوي١ ٠,٠ * دال عند مستوي ٠,٠٥ غ د غير دال

يتضح من جدول (٦) أن معامل الارتباط بين بعض أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (**استراتيجية التذكر**، **وضع الأهداف**، و**التحكم في بيئة التعلم**، و**مسؤولية التعلم**، **والتنظيم**، و**الدرجة الكلية**) و مقياس قلق الاختبار وهي كما يلي علي الترتيب: (-٠,١١٨، -٠,١٥٣، -٠,١١٧، -٠,١٦٧، -٠,١٥٥، -٠,١٢٥) هي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) كما يتضح من جدول

(٦) أيضا أن معامل الارتباط بين بعدي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (**تقييم الذات، وطلب المساعدة**) ومقياس قلق الاختبار وهي كما يلي علي الترتيب: (٠.٠٣٥ ، ٠.٠١٨)، غير دالة إحصائيا ومن ثم تدل النتائج في جدول (٦) أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعض أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (**إستراتيجية التذكر ، وضع الأهداف ، والتحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم ، والتنظيم، والدرجة الكلية**) ومقياس قلق الاختبار وهو ما يفيد تحقق الفرض الأول جزئيا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Bembenutty et al, 1998 والتي أشارت إلى جود ارتباطات سالبة ودالة بين كل من تنظيم الذات وقلق الاختبار وأن لهما أثراً مشتركاً على مستوى دافعية الطلاب وأدائهم الأكاديمي ، ودراسة (Pintrich, 2004) والتي أوضحت أن الطلاب الأقل استخداماً لاستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي لديهم مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي ، ويشعرون بدرجة كبيرة من قلق الاختبار ، ودراسة (Bradley et al., 2010) التي أكدت على أن تنظيم الذات داخل الفصل الدراسي يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من تنظيم الذات يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته ؛ ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس -عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة.، ودراسة (Magno,2010) التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين المستويات

المنخفضة من تنظيم الذات لدى الطلاب والانفعالات السلبية لديهم ومنها القلق والخوف من التقييم والذي يتجلى في المواقف الاختبارية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار ما أشارت إليه النظرية الاجتماعية المعرفية من أن تنظيم الذات يعد مصدرا لإدراك الفرد للمقومات الشخصية واستخدامه لمهارته بما يتلاءم مع المواقف الراهنة ومنها بالطبع المواقف الاختبارية، كما أن البحوث المنطلقة من المدخل الإنساني تؤكد علي أن البيئة التي تشجع أفرادها علي الاستقلالية تؤثر ايجابيا في مستويات تنظيم الذات الأكاديمي لديهم، وهو ما يؤدي إلى توفير قدر اكبر من الدافعية الذاتية، ومستوي جيد من الصحة النفسية ويستتبع ذلك انخفاضا في مستوي القلق لديهم .

وبناء على ما سبق فإن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة يؤدون مهامهم الأكاديمية بدرجة عالية من الثقة حيث إنهم على وعي تام بالطرق المناسبة لاكتساب المهارات الدراسية مما يمكنهم من الاستعداد الجيد للمواقف الاختبارية ومن ثم تجنب الشعور بالقلق والخوف من الفشل.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي"

الجدول رقم (٧). متوسطات درجات الذكور (ن=١٤٨) والإناث (ن=١٣٩) علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (ن=٢٧٨)

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	ذكور	٣١,٩٠٥٤	٤,٠٦٣٠٠	٠,٩٠٥	غير دال
	إناث	٣١,٤٢٤٥	٤,٩٢١٠٩		
وضع الأهداف	ذكور	١٠,٨٢٤٣	٢,٤١٧٩٥	٠,٤١٢	غير دال
	إناث	١٠,٧٠٥٠	٢,٤٨٨٩٧		
التقييم	ذكور	٢٩,٤٥٢٧	٣,٥٤٢٤٢	٠,٨٣٢	غير دال
	إناث	٢٩,٧٩١٤	٣,٣٣٩٤٣		
طلب المساعدة	ذكور	١٨,٦٤١٩	٢,٦٧٠٠٩	٠,٢٨٥	غير دال
	إناث	١٨,٥٥٤٠	٢,٥٥٧٠٩		
التحكم	ذكور	١٢,٨٧٨٤	١,٨٦٥٩٣	٢,٧٦٦	٠,٠١
	إناث	١٣,٤٦٠٤	١,٦٨٦٥٥		
المسؤولية	ذكور	١٢,٨٣١١	١,٨٦٤٠٥	١,٩٤٤	٠,٠٥
	إناث	١٣,٢٤٤٦	١,٧٣١٣٩		
التنظيم	ذكور	١٥,٩٣٩٢	١,٧٤٢٧٣	٠,٦٧٣	غير دال
	إناث	١٦,٠٧٢٥	١,٥٩٦٧٠		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٢,٤٧٣	١٢,٨٦٣٢	٠,٥٦٧	غير دال
	إناث	١٣٣,٢٨٩	١١,٣٨٠١		

أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٧) انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم والمسؤولية، وقد جاءت الفروق في البعدين السابقين لصالح الإناث مما يدل علي تحقق الفرض الثاني جزئيا.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة (Yukselturk&Pulut,2009) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمي، كما تتفق نتيجة هذا الفرض جزئياً مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990) ودراسة (Bedjerano, 2005) والتي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في بعد التحكم، بينما تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمي(١٩٩٥)، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩)، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمي بشكل عام إلى اهتمام الأسرة بتعليم أولادها وإتاحة الفرص التعليمية للبنت والولد على حد سواء، في حين يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في بعدي التحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم إلى أن الإناث يحاولن إثبات ذواتهن أكاديمياً من خلال قدرتهن على ضبط بيئة تعلمهن، وتحملهن لمسؤولية التعلم في الوقت الذي لا تتاح لهن بعض الظروف البيئية لتحقيق أهدافهن في جوانب أخرى.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث علي أنه "يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدي طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار لمعرفة إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي كما يوضحه جدول (٨):

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل الانحدار لمعرفة إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي (ن=٢٧٨).

المتغير	ر	ر٢	ف	مستوى الدلالة	B	ت	مستوى الدلالة
المسؤولية	٠,١٦٧ –	٠,٠٢٨	٨,١١٥	٠,٠٥	٠,٣٥٠-	٢,٨٤٩-	٠,٠٥
التنظيم	٠,١٥٥ –	٠,٠٢٤			٠,٢٣٣-	٢,٢٣٠-	٠,٠٥
وضع الأهداف	٠,١٥٣ –	٠,٠٢٣			٠,١٤٤-	٢,١٠٤-	٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) ما يلي :

أن قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بالقلق بمعلومية (مسؤولية التعلم، والتنظيم، وضع الأهداف) بلغت (٨,١١٥) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٥) مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال هذه المتغيرات، كما يتضح من الجدول أن القيمة التنبؤية لمتغيرات مسؤولية التعلم والتنظيم ووضع الأهداف بلغت على الترتيب (-٢,٨٤٩)، (-٢,٢٣٠)، (-٢,١٠٤)، وبلغ معامل الانحدار لهذه المتغيرات على الترتيب (- ٠,٣٥٠)، (-٠,٢٣٣)، (-٠,١٤٤) مما يشير إلى أن كلاً من متغيرات مسؤولية التعلم والتنظيم ووضع الأهداف تسهم على الترتيب في التنبؤ بانخفاض القلق لدى أفراد العينة، أما بقية المتغيرات (استراتيجية التذكر،

والتقييم، وطلب المساعدة، والتحكم في بيئة التعلم، والدرجة الكلية) لم تصل القيمة التنبؤية لها إلى مستوي الدلالة لذا لم تدخل معادلة الانحدار.

الجدول رقم (٩). القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار(ن=٢٧٨).

المتغيرات	ر	B	ت	مستوى الدلالة
التذكر	-٠,٠٦٤	-٠,٠٦٨	-١,٠٨٣	غير دال
التقييم	-٠,٠٩١	- ٠,٠٩٥.	-١,٥٤٦	غير دال
المساعدة	-٠,٠٦٣	-٠,٠٦٤	-١,٠٥٤	غير دال
التحكم	-٠,٠٤٤	-٠,٠٥٠	-٠,٧٤٦	غير دال
الدرجة الكلية	-٠,٠٣٠	-٠,٠٣٧	-٠,٥٠١	غير دال

يتضح من جدول (٩) ما يلي :

أن القيمة التنبؤية للمتغيرات (استراتيجية التذكر، والتقييم، وطلب المساعدة، والتحكم في بيئة التعلم، والدرجة الكلية) غير دالة إحصائيا مما يشر إلى أنها لم تصل إلى حد التنبؤ لذا لم تدخل معادلة الانحدار.

ويتضح من نتائج الفرض الثالث أن كلاً من مسؤولية التعلم، والتنظيم، ووضع الأهداف هي الأكثر قدرة على التنبؤ بمستوى قلق الاختبار لدى الطلاب ؛ حيث إن الفرد الذي يشعر بالمسؤولية تجاه عملية تعلمه - من خلال التزامه ببعض الواجبات والمهام المرتبطة بعملية التعلم، وإعطائها الأولوية عن أية أنشطة أخرى، واستعداده لتحمل نتائجها وقبولها - يكون أقل قلقاً في المواقف التي تتضمن تقييماً لإنجازاته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Shokrpour et al.,2011 ، التي أظهرت أن الفرد الذي لديه درجة عالية من التنظيم

- من خلال اتباعه لطرق متميزة خاصة بعملية الاستذكار وترتيبه لمهام التعلم - تكون لديه صورة ذهنية مسبقة عن المواقف الاختبارية المختلفة مما يجعله أقل شعوراً بالقلق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Benjamin et al, 1997، Bembenutty et al., 2000، التي أظهرت أن الفرد الذي لديه أهداف واضحة حول عملية تعلمه والذي يسعى دائماً إلى وضع خريطة ذهنية حول ما يود تحقيقه من أهداف سواء بوضع جدول زمني مفصل أو بالاعتماد على مفكرات يومية يكون أكثر تميزاً وأكثر قدرة على تحقيق النجاح ومن ثم يكون أقل قلقاً في المواقف الاختبارية، ويتفق هذا مع ما أكده كل من (Shunk & Ertmer, 2000)

توصيات وبحوث مقترحة

يوصي الباحثان بتكثيف الجهود المدرسية للاهتمام بتدريب الطلاب على جوانب تنظيم الذات الأكاديمي، وإقامة ورش عمل للمعلمين تستهدف حثهم على كيفية استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تطوير طلابهم لمستويات جيدة من تنظيم الذات الأكاديمي وتخفيف حدة القلق لديهم في المواقف الاختبارية.

كما يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بتنظيم الذات الأكاديمي ومنها على سبيل المثال:

– الخصائص النفسية للطلاب المنظمين ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

– برنامج تدريبي لتنمية بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي وأثره في قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.

– تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين " دراسة مقارنة "

المراجع

[١] أحمد محمد الزغبي (١٩٩٤). *الإرشاد النفسي: نظرياته، اتجاهاته، مجالاته*. صنعاء: دار الحكمة اليمانية.

[٢] أحمد محمد شبيب، محمود محمد شبيب (٢٠٠٠). علاقة توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتي كما يدركه الطلاب من الجنسين بالتنظيم الذاتي لديهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر (٩٠): ٢٢١ -٢٦٩.

[٣] ديوبولد فان دالين (١٩٩٣). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نوفل، سليمان الخضري، طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[٤] ذوقان عبيدات، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق (١٩٩٧). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. الرياض: دار أسامة للنشر.

[٥] حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.

[٦] فاطمة حلمي فرير (١٩٩٥). استراتيجيات تنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، عدد(٢٢): ١٥٩ – ١٩١.

[٧] عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية وإستراتيجية التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، (٣٣): ١٠١ – ١٥٢.

[٨] مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٢(١): ١٦٧ – ١٩٨.

[٩] Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2):248-287.

[١٠] Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Self-regulation. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), Character strengths and virtues: A handbook and classification (pp. 499 –516). Washington, DC / New York: American Psychological Association/Oxford Press.

[١١] Bedjerano, T. (2005) Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association,(36th, Kerhokson,NY, Oct, 19-21 2005).

[١٢] Bembenutty, H.; McKeachie, W.; Wilbert, J.; Karabenick, S. & Lin, Y. (1998) The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society (Washington, DC, May).

[١٣] Bembenutty, H.; McKeachies, W. & Lin, Y (2000) Emotion Regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orland, L. A, April, 24-28).

[١٤] Benjamin, M., Lavi, H., McKeachie, W.& Lin, Y. (1997) Individual differences in students' retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: the case of test anxiety. Applied Cognitive Psychology, 11 (6), 461-554.

[١٥] Bertrams,A. Englert, C.& Dickhauser, O. (2010) Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. Journal of Research in Personality, 44(6), 738-741.

[١٦] Black, A. & Deci,E. (2000) The effects of student self regulation and instructor autonomy support on learning in a college level natural science course: A Self-determination Theory Perspective. Science Education, 84 (1), 131-146.

[١٧] Bradley, R.; Mc Carthy, R.; Atkinson, M.; Tomasino, D.; Daughrty, A. & Argeulles, L. (2010) Emotion self-regulation, psycho physiological coherence and test anxiety. Appl psycho physiological Biofeedback, 35(4), 261-283.

[١٨] Carr, M. & Jessup, D. (1997) Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and met cognitive influences. Journal of Educational Psychology, 89 (2), pp. 318- 328.

[١٩] Cazan, A. (2012) Self-regulated learning strategies: Predictors of academic adjustment. Social and Behavioral Sciences, 33, 104 – 108.

[٢٠] Cubukcu, F. (2009) Learner autonomy, self-regulation and meta-cognition. Journal of Elementary Education, 2 (1), pp. 53-64.

[٢١] Damasio, A. (2003). Feelings of emotion and the self. Annals of the New York Academy of Sciences, 1001, 253–261.

[٢٢] Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. Journal of Abnormal Psychology, 111, 225–236.

[٢٣] Driscoll, R. (2007) Westside Test Anxiety Scale Validation. ERIC, Resources in Education, ED495968.

[٢٤] Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16, 939–944.

[٢٥] Duckworth, K.; Akerman; R.,MacGregor, A.; Salter, E. & Vorhaus, J. (1998) Self-regulated learning: A literature review. Centre for research on the Wider Benefits of Learning ,Research Report.

[٢٦] Jakubowski, T. (2002) Social-cognitive factors associated with the academic self-regulation . ProQuest Dissertations and Theses; 2002; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)

[٢٧] Kaschel, R., & Kuhl, J. (2004). Motivational counseling in an extended functional context: Personality systems interaction theory and assessment. In W.M. Cox & E. Klinger (Eds.), Motivational counseling: Motivating people for change (pp. 99–119). Sussex: Wiley.

[٢٨] Kuhl, J. & Kazén, M. (2006) Putting Self-Regulation Theory into Practice: A User's Manual. Applied Psychology: An International Review,55(3), 408-418.

[٢٩] Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. International Journal of Educational Research, 33, 665–703.

[٣٠] Kuhl, J. (2001) Motivation and personality: Interactions of mental system . Göttingen, Germany: Hogrefe..

[٣١] Magno, C. (2010) Integrating negative affect measures in a measurement model: Assessing the function of negative affect as interference to self-regulation. The International Journal of Educational and Psychological Measurement, 4, 48-67.

[٣٢] Magno,C. (2011) The predictive validity of the academic self-regulated learning scale. The International Journal of Education and Psychological Assessment, 9(1), 48-56.

[٣٣] McSporran, M., & Young, S (2001) Does gender matter in online learning? Association for Learning Technology Journal, 9(2), 3-15.

[٣٤] Pintrich, P. & Garcia, T. (1991) Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In M. Maehr & P. Pintrich, Advances in Motivation and Achievement: Goals of Self-regulatory Processes, pp. 371-402, Greenwich, CT: JAI.

[٣٥] Pintrich, P. & Zusho, A, (2002) The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles, Development of achievement motivation, pp. 249-284, San Diego, CA: Academic Press.

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

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

[٣٨] Ryan R. M., & Deci E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55, No 8.

[٣٩] Sharma, N. (2009). Academic Self-Regulations and Anxiety on Urban Adolescents .Tri-Chandra Multiple Campus, 1-8.

[٤٠] Shokrpour, N.; Zareii, E.; Zahedi, S. & Rafatbakhsh, M. (2011) The Impact of Cognitive and Meta-cognitive Strategies on Test Anxiety and Students'

Educational Performance. European Journal of Social Sciences, 21(1),177-188.

[٤١] Shunk, D & Zimmerman, B. (1998) Self-regulated learning : From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford.

[٤٢] Shunk, D. & Ertmer, P. (2000) Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner(eds.), Handbook of self-regulation (pp. 631- 645), San Diego, Academic Press.

[٤٣] Spiegelberg, H. (1998) Motivational and self-regular learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology,88 (1), 33-40.

[٤٤] Vermunt, J. (2005) Relations between student learning and personal and contextual factors and academic performance .J .of Higher Education, 49 (3), 205 – 234.

[٤٥] Winne, P. (1997) Experimenting to boots trap self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 89, 397-410.

[٤٦] Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. Educational Technology& Society, 12 (3), 12–22.

[٤٧] Zimmerman, B. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic earning. Journal of Educational Psychology, 81, 330- 348.

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

[٤٩] Zimmerman, B. (1998) Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33(2-3), 73-86.

[٥٠] Zimmerman, B. (2000) Attainment of self-regulation: A cognitive perspective. In M. Bokaerts; P. R. Pintrich & M. Zeeidner (Eds.) , Handbook of self-regulation (pp. 13-39), San Diego, CA: Academic Press.

[٥١] Zimmerman, B. (2002) Becoming a self-regulated learning: An overview. Theory into practice, 41 (2), pp. 63-70.

[٥٢] Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Academic Self-Regulation and its Relationship with Test Anyiety of University Students

Dr. Abdulnaeem A. Mahmoud and Dr. Tariq M. Al-Jalali
Edueator, Psychology Department, College of Education, Al-Azhar University

Abstract. The purpose of this study was to investigate the relationship between academic self-regulation and test anxiety of university students and to explore sex differences in academic self-regulation using descriptive and correlation method. 287 Al Azhar university students participated in the study (148 male and 139 female). Academic self-regulation and test anxiety scales were administered to the sample of the study. Results showed statistically significant negative correlations between Academic self-regulation and test anxiety. Moreover, There were no statistically significant differences between male and female students in Academic self-regulation except environmental structuring and learning responsibility. In addition, learning responsibility, organization and goal setting were good predictors of test anxiety. Results of this study were discussed in terms of theoretical perspectives and previous literature. Recommendations and suggestions for future research were included.