مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ص ص ٧٣٥-٨٠٤، (رجب ١٤٣٨هـ/ مارس ٢٠١٧)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة وأسلوب العزو: كمتغيرات تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية جامعة نجران

د. عفاف عبداللاه عثمان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة نجران

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل التعلم على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران، وتتبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طالبات كلية التربية بجامعة نجران في التخصصات العلمية والأدبية وذلك لتطبيق أدوات الدراسة (مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل الدراسة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي راجعة للاختلاف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل التعلم (عميق واستراتيجي وسطحي)، أسلوب العزو داخلي / خارجي لدي طالبات كلية التربية، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة العميق والاستراتيجي وأسلوب العزو الداخلي على التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل الدراسة، وأسلوب العزو، التحصيل الدراسي

مقدمة

في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي امتد إلى كافة فروع المعرفة وفي ظل عصر الانفجار المعرفي وتزايد استخدام التكنولوجيا في العملية التربوية أصبح هناك حاجة ماسة إلى مواكبة تلك التطورات السريعة وأصبح تطوير التعليم ضرورة حتمية تهدف إلى تغيير طرق الطالب في التفكير والتعليم بحيث يصبح قادرا على أن يبحث بنفسه عن المعلومة ويستفيد منها في حياته وقادر على تحمل مسؤولية تعلمه ولديه القدرة على إعادة تنظيم وبناء معارفه ولما كانت الطرق التقليدية في إعداد المتعلمين لم تعد مناسبة في تلك الآونة الأخيرة، لذا فقد أصبح من الضروري للقائمين على العملية التعليمية ضرورة إعادة النظر في الأساليب القائمة بالفعل والبحث عن استراتيجيات جديدة متطورة تواكب التطورات الحديثة.

ولما كان مجال التعلم المنظم ذاتيا احد المجالات التي تزايد البحث فيها والاهتمام بها في السنوات الأخيرة فقد استلزم الأمر من القائمين على العملية التعليمية تدريس الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً والذي أصبح احد المداخل الحديثة والهامة في تنمية قدرات تحصيل الطلاب الدراسية (خليفة، وليد السيد، ٢٠٠٧).

وكما يشير Heikkilä, A., & Lonka, K (2006) إن أحد أكبر التحديات التي تواجه الجامعة في السنوات القادمة تتمثل في تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لممارسة التعلم الذاتي، وان تلك القدرة على التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد مفتاح النجاح الأكاديمي للطلاب بالجامعات، وهذا ما سبق وأشار إليه Zimmerman & Tsikalas, (2005) من أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفا تربويا غاية في الأهمية للطلاب باعتبارها سبيلا جيدا لتحسين مهارات وقدرات الطلاب، كما تسهم في تحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي من منطلق أن النجاح الأكاديمي يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي لتعلمهم كما أن المتعلم من خلال استخدامه لتلك الاستراتيجيات يصبح مشاركا بصورة ايجابية وفعالة في عملية التعلم، ويظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته وينظر إلى المشكلات

التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها (السعيد،سهير، ٢٠١١).

وتتضح أهمية التعلم المنظم ذاتياً عندما نجد أن النظرة إليه لا تتمثل في تعلم الطلاب فحسب بل تمتد إلى التضمينات التربوية كالطرق التي ينبغي أن يتعامل بها المعلمون مع طلابهم والطرق التي تنتظم بها البيئات التعليمية (إبراهيم، لطفي عبدالباسط، ١٩٩٦).

وهو ما أشار إليه Pintrich (2004) بأن له أهمية بالغة للمعلمين بضرورة قيامهم بمساعدة الطلاب على فهم ما هو مطلوب منهم وتوجيههم ليكونوا متعلمين منظمين ذاتياً. كما أن إتاحة الفرص أمام الطلاب لاتخاذ القرارات بشأن ما سوف يتعلمونه من الممكن أيضا أن يساعدهم على تطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باعتبار أن التنظيم الذاتي للتعلم أصبح من أهم المفاهيم التربوية التي تساعد الطلاب على تنمية مهارات تعلمهم بصفة عامة (Zimmerman & Tsikalas, 2005).

هذا وقد أرجعت العديد من الدراسات فشل بعض الطلاب في الجامعة إلي عدم قدرتهم علي تنظيم تعلمهم وكذلك عدم امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Tuckman, 2003; Schunk, 1998)، ومن هنا ظهر الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيا مسايرا للاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم ليس مؤشرا كافيا لبلوغه مستوى التعلم الجيد، إضافة إلى أن السبيل لبلوغ مستوى متقدم من التعلم هو الوعي بتلك الأساليب والاستراتيجيات (خليفة، وليد السيد ٢٠١٠)

مشكلة الدراسة:

مع التقدم التكنولوجي والمعرفي الهائل الملحوظ في الآونة الأخيرة لم تعد النظرة إلى المتعلمين على أنهم مجرد متلقيين للمعلومات فحسب بل زادت المسؤوليات الملقاة على عاتق الطلاب، وأصبح ينظر إليهم على أنهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة التعليمية وإعادة بناء المعرفة الموجودة ودمجها على نحو متسق مع المعلومات السابقة داخل البنية المعرفية مما ينتج عنه الاحتفاظ بموضوع التعلم بشكل أفضل ويكون التعلم ذو معنى بالنسبة للطلاب مما يؤدي إلى استقرار وثبات البنية

المعرفية (رزق، محمد عبدالسميع ٢٠٠٩)، وكذلك يضيف الفرماوي، حمدي (٢٠٠٢) أن التعليم الجيد هو ما يثير دافعية الطلاب للتعلم ويجعلهم قادرين على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياتهم، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي لاقت اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة، وتعددت الدراسات التي تناولته في علاقته بالتحصيل الدراسي فقد توصلت نتائج دراسات كل من(Bembenutty, 2005 ; (Thordardottir, ; Bembenutty ,H. & Zimmerman ,B. 2003 ; Eshel & Kohavi,2003 2000 (Zimmerman; Bandura & Martinez-Pons, 1992)، إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي بينما توصلت دراسة كل من (إبراهيم،لطفي عبد الباسط ١٩٩٦؛ عطيه،كمال اسماعيل ٢٠٠٠؛2005 Bidjerano , T.) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، دراسة (Mehdi, A., Parvin, K., Ali, D. 2012) والتي هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تحصيل الطلاب ودراسة (السواح، عبدالرؤوف ٢٠٠٧) والتي تناولت التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

ولما كانت نظرية العزو إحدى النظريات المعرفية لفهم السلوك من حيث منظورها إلى العزو على انه جزء من ادارك الأفراد ومعرفتهم بالبيئة ومن ثم يعتبر الإدراك والمعرفة من مكونات عملية العزو. (Weiner,B. ,1986)، لذا فقد تزايد حديثا اهتمام العديد من الباحثين بدراسة أساليب العزو كأحد المتغيرات المؤثرة بدرجة كبيرة في تحصيل الطلاب وإدراكهم ففي دراسة (Rezaei,M.;Rostami,S. 2011) والتي تناولت أسلوب العزو ومركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الآداب بجامعة شيزار وهدفت بصورة أساسية إلى التعرف على أساليب العزو بين طلاب كلية الآداب بجامعة شيزار واستقصاء العلاقة ما بين أساليب العزو ومركز الضبط والتحصيل الأكاديمي وأوضحت الدراسة أن الفشل الأكاديمي بين الطلاب يحدث بسبب عدة عوامل منها العزو غير المرغوب (السلبي) ومركز الضبط وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين عزو النجاح إلى عوامل داخلية / مستمرة / عامة

والتحصيل الأكاديمي، دراسة (Rowe, J, E.; Lockhart, L, K. 2005) وتناولت العلاقة بين أساليب العزو المعرفية والأداء الأكاديمي بين بعض الطلاب الجامعيين باسبانيا بلغ عددهم (١٧٩) وهدفت الدراسة بصورة أساسية إلى التحقق ما إذا كان أسلوب العزو يتنبأ بالأداء الأكاديمي للطلاب وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن أبعاد أساليب العزو ارتبطت سلبيا بعلاقة دالة مع الدرجات النهائية للطلاب كما أن الطلاب الذين لديهم مستوى تحصيلي منخفض كانوا يمتلكون أساليب عزو سلبية، كما نجد في دراسة Robert, B.K. (2001) والتي تناولت أسلوب العزو كمتغير في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب ومقارنته بالطرق التقليدية في التعلم مثل درجات الطلاب في اختبارات التقييم الدراسيSAT أو ارتفاع متوسط المعدل التراكمي وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن اختبار التقييم الدراسي هو الوحيد الأكثر تنبؤاً بالأداء الأكاديمي للطلاب بينما لم يرتبط أسلوب العزو بأي علاقة تنبؤية بالأداء الأكاديمي في حين أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات اختبارات التقييم الدراسي ربما لا تزال أكثر الأدوات التي تمتلكها الجامعات والكليات فعالية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلابهم كما أشارت نتائج دراسة (Peterson, C., & Barrett, L. C. 1987 ; Fazio, N. M., & Palm, L. J. 1998) أن الطلاب الذين لديهم أساليب عزو سلبية يمتلكون معدلات ضعيفة في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد ذوي أساليب العزو الايجابية وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (سيد، إمام مصطفى، ١٩٩٩) بأن أسلوب العزو الداخلي يعد منبئا جيدا بالتحصيل الأكاديمي المرتفع بينما نجد في دراسة (Satterfield, J. M., Monahan, J., & Seligman, M. E. P. 1997) أن الطلاب ذوي أساليب العزو السلبية لديهم معدلات تراكمية عالية مقارنة بالطلاب ذوي أساليب العزو الايجابية.

وباعتبار البحث في مداخل الدراسة يعد من الاتجاهات الأكثر شيوعا في ميدان الدراسات النفسية المعرفية لكونه يركز على التحليل الكمي لمعرفة أهم المداخل التي يفضلها الطلاب في دراستهم ويسهل علينا فهم أسلوب تعلمهم وإدراكهم وقدرتهم على تناول المعلومات ومعالجتها فقد زادت أهميته كأحد المتغيرات المؤثرة في تحصيل الطلاب

وتعددت الدراسات التي تناولت هذا المتغير وعلاقته بتحصيل الطلاب واختلفت نتائج الدراسات من حيث تحديد أي المداخل أكثر تأثرا في تحصيل الطلاب، حيث توصلت نتائج دراسة (Oakland, T. 2000) إلى أن الطلاب الأكثر تحصيلا كانوا أكثر ميلا إلى استخدام الأساليب العملية في التعلم، ودراسة (الصباطي، إبراهيم سالم؛ رمضان، محمد رمضان ٢٠٠٢) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في التحصيل في أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لصالح مرتفع التحصيل، وأشارت نتائج دراسة (الحربي، مروان على ٢٠١١) إلى وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في المدخل السطحي لصالح منخفضي التحصيل، وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة يلاحظ انه لا توجد دراسة في البيئة العربية تناولت الربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب العزو ومداخل الدراسة– علي حد اطلاع الباحثة– وأثرها علي التحصيل الدراسي، كما لوحظ وجود تعارض في النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات في تناولها لمتغيرات البحث الثلاثة، ونتيجة هذا التعارض والاتفاق في نتائج الدراسات التي تم عرضها تحاول الدراسة الحالية بحث العلاقة بين المتغيرات الثلاثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب العزو ومداخل التعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ولذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلين التاليين :

١- هل يوجد اختلاف في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران يرجع لمتغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل الدراسة (عميق واستراتيجي وسطحي)، أسلوب العزو داخلي / خارجي؟

٢- هل تسهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب العزو ومداخل الدراسة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في التحصيل الدراسي لدى الطالبات يعزى إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أسلوب العزو(داخلي / خارجي)، مداخل الدراسة.
- التعرف على مدى إسهام متغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل التعلم في إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة فيما يمكن أن تسهم به في :

- توجيه الانتباه إلى أهمية متغيرات الدراسة وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطالبات.
- توجيه نظر التربويين والقائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الأخذ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات وتدريب الطالبات عليها باعتبارها احد المفاهيم التربوية التي تسهم في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة.
- لفت نظر والقائمين على العملية التعليمية بالجامعات إلى ضرورة تصميم برامج تربوية لتدريب الطالبات وأعضاء هيئة التدريس على مداخل الدراسة ودورها في وصول الطالبات إلى إتقان المعرفة وإنتاجها.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في الاهتمام ببرامج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب العزو.

مصطلحات الدراسة

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : يعرفها (Pintrich,P.R. 2004)على أنها العمليات التي يستخدمها الطلاب من اجل تنظيم أنفسهم مستخدمين في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بالإضافة لإدارتهم لتلك الاستراتيجيات من اجل التحكم في عملية تعلمهم، كما يعرفها (إبراهيم، أحمد عبد الرحمن ٢٠٠٥) على تلك الخطط والإجراءات والأنشطة المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية التي يباشر بها المتعلم مهام التعلم المختلفة لديه، والتي تنبع من مبادراته الذاتية. ويعرف إجرائيا على انه قدرة الطالبة على وضع الأهداف والتخطيط الجيد لعملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب الدعم من الأقران وذلك كله من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التعلم المنظم ذاتيا وتمثلت الاستراتيجيات الفرعية المستخدمة في هذه الدراسة في (التسميع الذاتي، الاستزادة من المعلومات، التخطيط، التنظيم، تنظيم الذات، بذل الجهد، إدارة الوقت، بيئة التعلم، تحديد الهدف، التقويم الذاتي، التعلم من الأقران).

أسلوب العزو : يعرفه (عبد المجيد، أسامة محمد، ٢٠٠٨) بأنه "يشير إلى الأسباب التي يفسر الأفراد من خلالها نتائج أعمالهم"، ويعرفه (الضوي؛ حساني، ٢٠٠٥) على انه بمثابة "الأسباب المدركة التي يعطيها الأفراد لحدث ما يرتبط بهم أو بالآخرين، كما انه يستخدم في تفسير السلوك الشخصي وتفسير السلوك في التفاعل مع الآخرين وتحليل المستوى الاجتماعي"، ويقاس أسلوب العزو في الدراسة الحالية باستخدام الاستبيان الذي أعده كل من (Peterson ,. et al, 1987) وقام (سيد، إمام مصطفى ١٩٩٩) بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية.

مداخل التعلم: يعرفها (البنا، عادل السعيد، ٢٠٠٧) بأنها "الطريقة التي يختار بها المتعلم الكيفية التي يتفاعل بها مع المواقف الدراسية، كما يمثل الكيفية التي يعالج بها المتعلم موضوعات التعلم قيد الدراسة"، ويعرفها (Entwistle, N. J. and McCune, V. 2004) بأنها "طريقة المتعلم في التعامل مع الموضوعات الدراسية" ويصنفها إلى المدخل السطحي،

المدخل العميق، المدخل الاستراتيجي.وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مداخل الدراسة المستخدم.

التحصيل الدراسي: تعرفه الملاحة، حنان ؛ أبو شقة، سعده احمد (٢٠١١) بأنه "كم المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات التي يكتسبها الطلاب نتيجة دراستهم لمقرر أو مجموعة من المقررات"، ويتحدد إجرائيا في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في نهاية الفصل الدراسي.

أدبيات الدراسة والإطار النظري

يشير التعلم المنظم ذاتياً إلى استخدام الطلاب للمهارات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية المتنوعة والتي تتضمن عمليات تخطيط وتنظيم التعلم وتحديد الأهداف والتقييم الذاتي وإدارة الوقت (Mehdi, A., Parvin, K., Ali, D. 2012)، ويشير خليفة، وليد السيد (٢٠١٠) إلى اهتمام التعلم المنظم ذاتياً بكيفية تحديد الطلاب للأهداف التعليمية والتخطيط لها والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها وتعديل الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية لأدائهم الأكاديمي، وهو يتضمن كما يرى (Schunk, D., 2000) نشاطات معرفية موجهة الهدف يقوم الطالب باستخدامها وتعديلها بما يتناسب مع قدراته بالإضافة إلى تضمنه للعوامل المؤثرة على التعلم ومخرجات العملية التعليمية، وكذلك يرى (Jahanshir & Soahra, 2011) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن مهارات ما وراء المعرفة ويتضمن كيفية توظيف العمليات المعرفية في توجيه التحصيل والأهداف الشخصية، كما يتضمن الشروع في تخطيط التحكم الذاتي والتقويم الذاتي في المراحل المختلفة لتعلمهم.

وكما يشير إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) أن التعلم المنظم ذاتياً بمثابة بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية تبدو ملامحها في جوانب سلوكية من حيث المشاركة في التعلم ومكونات ما وراء معرفية من حيث قيام المتعلم المنظم ذاتيا بالتخطيط وتحديد الأهداف والتنظيم والمراقبة، وأخيرا مكونات الدافعية حيث يتصف المتعلم في إطار تلك العمليات الدافعية بفعالية عالية للذات والاهتمام بالمهام وبذل الجهد في

أداء المهام، ويضيف كل من الملاحة ؛ أبو شقة (٢٠١١) أنه عندما يحسن المتعلم إدارة تلك الأوجه واستغلالها فإنه يستطيع أن يعدل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون أكثر قدرة على التحكم بالمتغيرات البيئية.

خصائص المتعلم المنظم ذاتياً:

ويشير كل من، (الطيب، عصام؛ راشد، راشد ٢٠٠٧)، (السواح، عبدالرؤوف ٢٠٠٧)، (عبدالمجيد، نصرة محمد ٢٠٠٧)،(Luke 2006)، (Pintrich,P.R. 2004)، (أبو العلا، مسعد ربيع ٢٠٠٣)، (Corno 2001)، (جابر، عبدالحميد جابر ١٩٩٩)، (Zimmerman , B.,Bandura ,A.,& Martinez-Pons,M. 1992) إلى خصائص المتعلمين المتبعين لاستراتيجيات المنظم ذاتياً بأنهم :

- يرون أن الاكتساب عملية منظمة وقابلة للتحكم فيها.
- متأهبين للبحث عن المعلومات الخارجية عندما يحتاجونها ويتخذون الخطوات الضرورية لإتقان تلك المعلومات
- يقبلون تحمل مسؤولية اكبر من نواتج تحصيلهم الدراسي ولديهم قدرة على تقدير الذات.
- مشاركون نشيطون سلوكياً ودافعياً وما وراء معرفياً في تعلمهم.
- يخططون ويحددون أهدافهم ويضعوا الخطط لانجاز تلك الأهداف وينظمون تعلمهم ويراقبون دواتهم أثناء التعلم.
- يختارون بيئاتهم للتعلم ويقومون بإعدادها لتيسير عملية تعلمهم على النحو الأمثل.
- يمكنهم تشخيص الموقف التعليمي تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً واختيار إستراتيجية التعلم المناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة ومراقبة فاعليتها.
- يعرفون كيف يستخدمون سلسلة من الاستراتيجيات المعرفية المتنوعة بحيث تساعدهم على تنظيم واكتشاف المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات.

• يتعاونون أثناء عملهم بهدف التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة والدعم من الأقران عند الحاجة ويميلون إلى العمل بروح الفريق.
• يظهرون جهود كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها.
• لديهم قدرة على التقدير الذاتي لمواقف التعلم المختلفة والتحكم في خصائص التعلم الأكاديمي والقدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي.

يستطيعون أن يلعبوا دوراً هاماً وفعالاً في اختيار نوع وكمية التعلم التي يحتاجونها إليها لتحقيق أهدافهم التعليمية.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أنها الأساليب والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والدافعية والبيئية التي يستخدمها الطلاب لتحقيق أهدافهم الأكاديمية (النرش، هشام، ٢٠١٠)، ويشير إليها (Baumert,j., 1999) على أنها الاستراتيجيات التي تزود المتعلم بالمتطلبات الأساسية والضرورية للدراسة العميقة للمقررات المختلفة.

يشير (Pesut,D., 1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعبر عنه بالتفاعل بين ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية وتشمل المراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي والتقييم الذاتي بالإضافة إلى الدافعية والإبداع، ويتفق معه رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩) في دور المتغيرات الدافعية التي يستخدمها المتعلمون للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحقيق أهداف التعلم، وعلى الجانب الآخر يرى (Chen,C., 2002) أن التعلم المنظم ذاتيا يهتم بتوظيف استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلمين على تعلم وتطبيق المحتوى.

ومع تعدد التصنيفات التي وضعت لتصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومنها تصنيف (Pintrich,P.R. 2004)، وتصنيف Zimmerman, B. J.1990)، وتصنيف (Dansereau,D.,F.1985)، فقد وجُد أنها صنفت الاستراتيجيات الرئيسية للتعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاثة استراتيجيات رئيسية ولكل إستراتيجية رئيسية مجموعة من المكونات الفرعية، وقد تناول معظم الباحثين تلك الاستراتيجيات من خلال هذا التصنيف الثلاثي ومنهم

(على،نجوى حسن ٢٠١٢ ؛ الملاحة، أبو شقه، ٢٠١١؛ خليفة، وليد السيد،٢٠١٠ ؛ عبد المجيد،أسامة محمد ٢٠٠٨ ؛ السواح، عبد الرؤوف، ٢٠٠٧ ؛ إبراهيم، أحمد عبد الرحمن ٢٠٠٥ ؛ Chris,M. & Erik , 2005) ؛ Eshel , &Kahavi , 2003 ؛ أبو العلا، مسعد ربيع ٢٠٠٣، Baumert,J. 1999 :

أولا: الاستراتيجيات المعرفية : Cognitive Strategies

وهي تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتذكر وفهم المواد الدراسية أو المعلومات الجديدة وتضمنت ثلاثة استراتيجيات فرعية :

١- إستراتيجية التسميع : وهي إحدى استراتيجيات التذكر وتستخدم في مهام التعلم الأساسية التي تحتوي على السرد الشفهي وتكرار المعلومات ووضع خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منها ويكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة وتجهيز المعلومات في الذاكرة النشطة.

٢- إستراتيجية التنظيم : ويتم من خلالها إبراز المادة المكتوبة وانتقاء الفكرة الأساسية في النص كما تتضمن تحديد وتخطيط المعلومات ويتم عن طريقها تنظيم المادة في شكل مخططات أو أشكال وربطها بمعارفه السابقة، وهي تؤدي بدورها إلى فهم أعمق للمادة المتعلمة مقارنة باستراتيجيات التسميع.

٣- إستراتيجية الإتقان (التوسيع) : ويستخدمها المتعلم في بناء إطار ما لتوضيح معلومات جديدة ودمجها وربطها بالمعلومات السابقة في البنية المعرفية للمتعلم يسهل استيعابها وتصبح أكثر استقراراً في الذهن، وتتمثل في إعادة صياغة وتلخيص المادة المطلوب تعلمها وتوجيه الأسئلة بغرض توضيح المعنى. (الملاحة، أبو شقه، ٢٠١١ ؛ السواح، عبد الرؤوف، ٢٠٠٧ ؛ Chris & Erik , 2005).

ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة : Metacognitive Strategies

وتشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم المنظم ذاتياً بصفة مستمرة من خلال التخطيط لتحقيق الأهداف ومراقبة تقدم المتعلم في تحقيق تلك الأهداف ثم تنظيم الذات لتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف وتتضمن تلك الاستراتيجيات ما يلي :

١- إستراتيجية التخطيط : وضع الأهداف التي توضح مهام الدراسة والتخطيط لها من اجل تحقيقها.

٢- إستراتيجية المراقبة الذاتية : ويستخدمها المتعلم في مراجعة مدى فهمه للمعلومات التي يدرسها ومراقبة وتقييم عملية التعلم وتقييم مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وتشتمل على الانتباه والتركيز والتفكير والفهم وغيرها من العمليات المعرفية المستخدمة في عملية التعلم.

٣- إستراتيجية تنظيم الذات : وتشير إلى إدراك المتعلم للمهام التي يتم تنفيذها ومدى صعوبتها كما تسير إلى انتقاء المتعلم للاستراتيجيات التي تناسب تحقيق هدفه، وتساعد في تحسين أداء المتعلم من خلال مساعدته على تصحيح سلوكه في مهمة ما للاقتراب من الهدف بصورة أفضل. (الملاحة، أبو شقه، ٢٠١١؛ أبو العلا، مسعد ربيع ٢٠٠٣؛ Eshel , &Kahavi , 2003)

ثالثاً : استراتيجيات إدارة المصادر : Resources Management Strategies

وتتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لإدارة بيئة الدراسة والتعلم وتشمل :

٤- إستراتيجية إدارة الوقت : وتشير إلى إدارة وقت الفرد وجدولته والالتزام به واستخدام وقت الدراسة بصورة أكثر فعالية.

٥- إستراتيجية إدارة الجهد : ويشار من خلالها إلى قدرة الطالب على ضبط جهوده وانتباهه تجاه المثيرات المشتتة والمهام غير الممتعة والمثابرة المستمرة للوصول إلى الأهداف حتى في حالة وجود صعوبات.

٦- إستراتيجية إدارة بيئة الدراسة : وتتعلق بالأماكن التي يتم فيها التعلم والتي يفترض فيها أن تكون منظمة وخالية من المشتتات.

٧- إستراتيجية طلب الدعم أو المساعدة الأكاديمية : وتشير إلى تنظيم الطلاب لتعلمهم من خلال طلب الدعم والعون والمساعدة من الآخرين سواء كانوا (أقران أو معلمين) وخاصة عند مواجهتهم لصعوبات أكاديمية معينة للتغلب عليها. (أبو العلا، مسعد ربيع ٢٠٠٣ ؛ Baumert, 1999)

نماذج التعلم المنظم ذاتياً:

وجدت العديد من النماذج التي تناولت وفسرت مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وربما يرجع تعدد واختلاف تلك النماذج إلى الأسس النظرية التي يقوم عليها كل نموذج، وسوف تعرض الباحثة فيما يلي لبعض النماذج بصورة مبسطة :

(الملاحة، حنان ؛ ابو شقه، سعده ٢٠١١ - خليفة،وليد السيد ٢٠٠٧ - عبد المجيد،نصرة محمد ٢٠٠٧ - السواح،عبد الرؤوف ٢٠٠٧– رشوان، ربيع عبده ٢٠٠٦- كامل،مصطفى محمد ٢٠٠٣ - Bockaert 1999).

(١) **نموذج Pintrich 2000 متعدد المراحل** :

ويتكون من أربعة مراحل يفترض فيها التسلسل والتكامل إلا أنها ليست منظمة خطياً أو هرمياً فهي يمكن أن تتم كلها في نفس الوقت بالإضافة إلى نوع من التفاعل الدينامي بين العمليات المكونة لكل مرحلة وتتمثل تلك المراحل في :

- مرحلة التخطيط والتنشيط : وتتضمن عمليات تنشيط المعرفة والوعي بالعمليات المعرفية والتوجه نحو الهدف وتنشيط المهمة والتخطيط للوقت والجهد وفهم خصائص المهمة والسياق.

- مرحلة المراقبة : وتتضمن الوعي بالعمليات المعرفية والدافعية ومراقبة تلك العمليات ومراقبة الجهد والحاجة للدعم والمساعدة والملاحظة الذاتية للسلوك ومراقبة المهمة المتغيرة.

- مرحلة الضبط : وتتمثل في اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية للتعلم واستراتيجيات تنظيم الدافعية وزيادة / خفض الجهد وتعديل السياق أو الإبقاء عليه.

- مرحلة رد الفعل (الاستجابة) : وتتضمن أساليب العزو والأحكام المعرفية وردود الفعل الوجدانية واختيار السلوك وتقييم السياق.

(٢) **نموذج Boekaerts 1999** :

وهو يؤكد على أن مراحل التعلم المنظم ذاتياً لا تنتظم بشكل خطي وإنما من الممكن للطالب أن يتجاوز مرحلة معينة أو يرجع إلى مرحلة سابقة وإنما يؤكد على الطبيعة التفاعلية لتلك المراحل سواء المعرفية منها أو ما وراء المعرفية أو الدافعية، ويرى أن نماذج التعلم المنظم ذاتياً تسمح للباحثين بوصف المكونات المتنوعة والمتضمنة في التعلم الناجح وربط التعلم بالأهداف والدافعية والإرادة والانفعالات، وتتمثل عمليات التعلم طبقاً لهذا النموذج في جانبين أساسيين :

- الجانب المعرفي ويمثله بعد تنظيم عملية التعلم، تنظيم نماذج معالجة المعلومات.
- الجانب الدافعي ويمثله بعد تنظيم الذات.

(٣) نموذج Baumert 1999 :

وتكون من بعدين أساسيين وهما البعد المعرفي والذي يتضمن الاستراتيجيات المعرفية كالتذكر والمعالجة العميقة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية كالمراقبة والتخطيط ووضع الهدف وتحديده ومراقبته والبعد الدافعي ويتضمن التوجهات الدافعية مثل توجه المهمة، توجه الأنا، مفهوم الذاتية،....).

(٤) نموذج Zimmerman 2002 :

وتناول التعلم المنظم ذاتياً على انه نتاج للتفاعل بين العوامل البيئية والشخصية والسلوكية حيث بني هذا النموذج في ضوء نظرية Bandura والذي افترض للتعلم ثلاث محددات (شخصية – بيئية – سلوكية) ومن هذا المنطلق افترض Zimmerman وجود ثلاثة مراحل يتم من خلالها التعلم المنظم ذاتياً تتكامل هذه المراحل وتتفاعل معاً وتتمثل في مرحلة التخطيط أو تحديد الهدف – مرحلة الأداء أو التحكم الذاتي واستراتيجيات أداء المهمة – مرحلة التقويم الذاتي وتقييم الأداء المعرفي.

(٥) نموذج Winne&Perry1995-2002 :

واستند هذا النموذج في تفسير التعلم المنظم ذاتياً على نظرية معالجة وتجهيز المعلومات وأكد بصورة أساسية على التفاعل بين

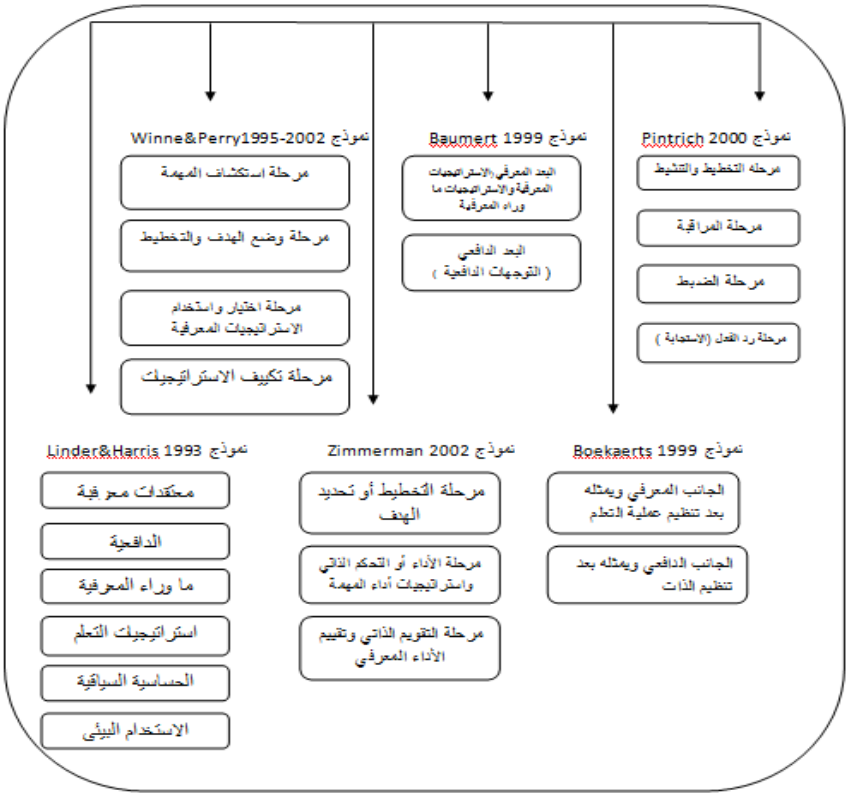
العمليات المعرفية وما وراء المعرفية من ناحية وبين الدافعية من ناحية أخرى وأولى اهتماماً كبيراً لعمليات المراقبة والتغذية الراجعة الفورية، وأوضح أن التعلم يتم من خلال أربعة مراحل أساسية وهي مرحلة استكشاف المهمة – مرحلة وضع الهدف والتخطيط – مرحلة اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية – مرحلة تكييف الاستراتيجيات.

(٦) **نموذج Linder&Harris 1993** :

وحدد هذا النموذج أبعاد التعلم المنظم ذاتياً في ستة أبعاد رئيسية وهي :

- معتقدات معرفية : حول طبيعة المعرفة وعملية المعرفة.
- الدافعية : بذل الجهد لتحقيق الهدف الموجه.
- ما وراء المعرفية : فهم وإدارة المعرفة وهي المحرك الإجرائي للمعرفة.
- استراتيجيات التعلم : القدرة على دمج مختلف الوسائل في خطة تعلم فعالة.
- الحساسية السياقية : القدرة على قراءة سياق التعلم.
- الاستخدام البيئي / التحكم : إدارة الانتفاع بالظروف ومصادر الذات في متابعة التعلم.

ويوضح المخطط التالي نماذج التعلم المنظم ذاتيا التي تناولتها الدراسة الحالية:



ويتضح من خلال العرض السابق للتعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته وأبعاده ونماذجه انه أصبح بلا شك محور مركزي في العديد من البحوث والدراسات في الساحة التربوية، ومع ذلك وُجد أن اغلب البحوث والدراسات تناولته في علاقته بالتحصيل الدراسي ودافعية الطلاب للتعلم ربما لكون التحصيل من المتغيرات الهامة التي تخضع لتأثير متغيرات عديدة ومنها بيئة التعلم والمناخ المدرسي وبيئة الفصل وأساليب التفكير والأساليب المعرفية والاتجاهات وأساليب التعلم (الضوي ؛ حساني، ٢٠٠٥).

وهناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تأثير استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومنها دراسة

(Mehdi, A., Parvin, K., Ali, D. 2012) والتي هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تحصيل الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وأوضحت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التدريس كان له اكبر الأثر في تحصيل الطلاب أكاديميا، ودراسة (السواح،عبد الرؤوف ٢٠٠٧) والتي تناولت التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وهدفت إلى فحص الفروق بين الجنسين في استخدام التعلم المنظم ذاتياً كما يعكسها الأداء على استبانه الاستراتيجيات الدافعية والفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل وتضمنت عينة الدراسة كل الطلاب والطالبات بالفرقة الأولى والرابعة إعداد معلم الحاسب الآلي وبلغت العينة (١٢٩) منهم (٤٩) طالب، (٨٠) طالبة، وطلاب الفرقة الأولى والرابعة تخصص إعلام تربوي وبلغ عددهم (١١٦) منهم (٤٣) طالب، (٧٣) طالبة بكلية التربية النوعية بالمنصورة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (ذكور- إناث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك قامت (بدوي، منى حسن السيد، ٢٠٠٧) بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل وتكونت العينة من ٣٦٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية وتكونت العينة من ثلاث مجموعات وهم من الطلاب المصريين بالجامعة الأمريكية وعددهم (١٢٠) طالب وطالبة، والطلاب المصريين الدارسين بأقسام اللغات الأجنبية في كلية الآداب بجامعة القاهرة وعددهم (١٢٠) طالب وطالبة والطلاب المصريين الدارسين في جامعة القاهرة من كليتي الهندسة والتجارة وعددهم (١٢٠) طالب وطالبة وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجاتهم في مقياس تصورات التعلم، وفي دراسة (Hurk,M. 2006) التي أجراها بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية وتكونت عينة الدراسة من ١٦٥ طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (المراقبة الذاتية، تخطيط الوقت) على التحصيل الأكاديمي للطلاب حيث أوضحت النتائج أن الطلاب المخططين للوقت جيدا ولديهم مهارات المراقبة الذاتية كانوا أكثر كفاءة وانجازا في التعلم من الطلاب العاديين، بينما توصلت نتائج الدراسة التي أجراها كل من (Yen,N.,Abu_Bakar, K. Roslan,S. Luan,W & Abd El-Rahman, p. 2005) بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي على عينة قوامها ٤٠٩ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للطلاب، وهدفت دراسة (Wolters,C. 2004) إلى الكشف عن بعض المتغيرات المعرفية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب ومنها متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على عينة قوامها ٥٢٥ طالب وطالبة وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا للمتغيرات المعرفية وعلى رأسها متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي للطلاب، بينما هدفت دراسة (Chen,C. 2002) إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للمواد الدراسية المقدمة من خلال الكمبيوتر التعليمي وتكونت العينة من ١٩٧ طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

وقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بدراسة أساليب العزو كأحد المتغيرات المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، حيث يعرف (Bell-Dolan, D., & Anderson, C.A. 1999) العزو على أنه التفسير السببي التي يعطيها الأفراد للمواقف والأحداث الشخصية في حياتهم،ويرى كل من (Gibb,B.E.;Zhu,L.;Alloy,L.B.&Abramson,L.Y. 2002) أن الفرد بطبيعته يقوم بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ ويتحكم في العالم من حوله وأحيانا لكي

يبرر أفعاله وسلوكه بهدف التوافق النفسي والاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه.

ويعتبر Henderson ,M.A. (2005) عملية العزو أنها أسلوب عقلي يرجع إليه الفرد لتكوين أحكام حول أسباب سلوكه وأسباب سلوكيات الآخرين، ويضيف الشربيني؛ هانم محمود (٢٠٠٤) أن أساليب العزو تتشكل لدى الأفراد من خلال تفسيرهم السببي للمواقف الأكاديمية والاجتماعية التي يمرون بها.

ويذكر (Jern, S. &Näslund, J.2009) أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسية يعزو على أساسها الأفراد تفسير نجاحهم أو فشلهم وهي :

١- بعد الضبط : أي عزو الأحداث إلى أسباب داخلية مثل (عوامل مثل القدرة / الجهد) أو أسباب خارجية مثل (الظروف الظرفية / الحظ).

٢- بعد الاستقرار: ويشير إلى عزو الأحداث إلى أسباب متقلبة أو مستقرة على مر الزمن (لفترات طويلة).

٣- بعد الشمولية : ويشير إلى عزو الأحداث إلى أسباب قد يكون لها تأثير على جوانب الحياة المختلفة أم تأثيره قاصر على موقف التعلم فقط.

ويتفق ذلك مع ما ذكره (Seligman, 2000) حيث ذكر الأبعاد التي يعزو على أساسها الأفراد نتائج الأحداث السارة وغير السارة وهي :

٤- ذاتية العزو : (عوامل داخلية / خارجية).

٥- ثبات العزو : (مستقر / متقلب).

٦- شمول العزو : (عام / محدد).

تعد نظرية Weiner من أهم النظريات في العزو، إذ يعد واينر أكثر من تحدث بوضوح عن نظرية العزو السببي لأسباب النجاح والفشل، من خلال عزوه تحصيل الطلبة إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية، وربطها بما يمكن ضبطه وما لا يمكن ضبطه

وتختص النظرية بالطرق التي يفسر من خلالها الأفراد سلوك الآخرين أو سلوكهم هم أنفسهم مع شيء آخر. وهي تقسم طريقة الأفراد في عزو الأسباب إلى نوعين:

- "الخارجي" أي إسناد السببية إلى العامل خارجي.
- "الداخلية" إسناد عوامل السببية إلى أسباب داخل الشخص نفسه بحيث يصبح هو المسئول عن هذا الحدث.

وقد أوضّح بأن الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسئولة عن نجاحهم أو فشلهم هي ما يسمى العزو، موضحا أن هذه الأسباب تتمايز في ثلاثة أبعاد هي :

– **موقع الضبط Locus of control** : داخلي /خارجي، فقد يعزو بعض الطلبة أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية أي عوامل موجودة فيهم كالجهد والقدرة، بينما يعزوها بعضهم إلى عوامل خارجية كالحظ أو مستوى صعوبة المهمة.

الثبات Stability : مستقر /غير مستقر، ويشير هذا البعد عوامل ثابتة أو متغيرة، فقد يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة نسبيا؛ أي أنها لن تتغير كثيرا في المستقبل القريب كالقدرة. بينما يعتقد البعض الأخر أن عوامل نجاحهم أو فشلهم متغيرة ويمكن السيطرة عليها كالحظ والجهد والقلق والتحيز.

– **إمكانية التحكم Controllability** : يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به : فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للسيطرة؛ أي يمكن التحكم بها وضبطها، كالجهد، بينما يعتقد البعض الآخر أن أسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمة.(العتوم، عدنان يوسف ؛ سليمان، هاجر إبراهيم خلف ٢٠١٣ ؛ الزق، أحمد يحيى ٢٠١١، عبد المجيد، أسامة محمد ٢٠٠٨)

وقد اتفق العديد من الباحثين ومنهم (Jern, S. &Näslund, J. 2009، Mohammad,K., 1996، Wiener,1986) على ذكر الأبعاد الرئيسية للعزو كما اشتملت عليها نظرية واينز للعزو السببي والتي على أساسها يفسر الأفراد نجاحهم أو فشلهم وان اختلفت مسميات تلك الابعاد وهي :

البعد الأول : بعد أو موضع العزو للفرد : أي هل يحدث هذا الحدث بسبب يخصني (عزو داخلي) أو بسبب شئ يخص الموقف نفسه (عزو خارجي).

البعد الثاني : مدى استقرار العزو : أي هل هذا الحدث يحدث نتيجة لشئ ممكن يستمر (عزو مستقر) أو نتيجة لسبب عابر (عزو غير مستقر).

البعد الثالث : مدى شمولية العزو : ويقصد به هل الحدث يؤثر كثيرا في العديد من جوانب الحياة (شامل وعام) أم يؤثر فقط على الحدث الحالي (محدد وخاص بموقف معين).

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت أساليب العزو لدى الطلاب مثل دراسة (عبد المجيد، أسامة محمد، ٢٠٠٨) التي تناولت أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين، ودراسة (الضوي؛ حساني، ٢٠٠٥) والتي تناولت تأثيره مع الخجل وموضع الضبط في التحصيل الأكاديمي، بينما تناولت دراسة (الشربيني؛ هانم محمود، ٢٠٠٤) أسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة وأهداف الانجاز، ودراسة (سيد،إمام مصطفى، ١٩٩٩) حيث تناولت ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو والدافعية الأكاديمية كمتغيرات تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

ومن الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير أساليب العزو مع التحصيل الأكاديمي للطلاب ربما لان أساليب العزو وموضع الضبط تؤثر بوضوح في سلوك وأداء المتعلمين بالإضافة إلى انه يرتبط ارتباطاً موجباً مع الأداء، كما أن أساليب العزو ومركز الضبط تعد من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب وعمليات التعلم لديهم ومن تلك الدراسات دراسة (Peter, L.; Joseph, C.; Patrick C.L. 2008)، والتي هدفت إلى تقييم تأثير بعض المتغيرات مثل احترام الذات وأساليب العزو الايجابية والتفكير الايجابي على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٣) طالب وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي لصالح الإناث،كما أوضحت نتائج الدراسة انه ربما يكون من الصعب التحقق من اثر أساليب العزو واحترام الذات على التحصيل الأكاديمي للطلاب وعلى النقيض فان التحصيل الجيد يمكن أن يؤثر على أساليب العزو، ودراسة (Brandon E. & Lyn Y. A. 2002) وسعت الدراسة إلى

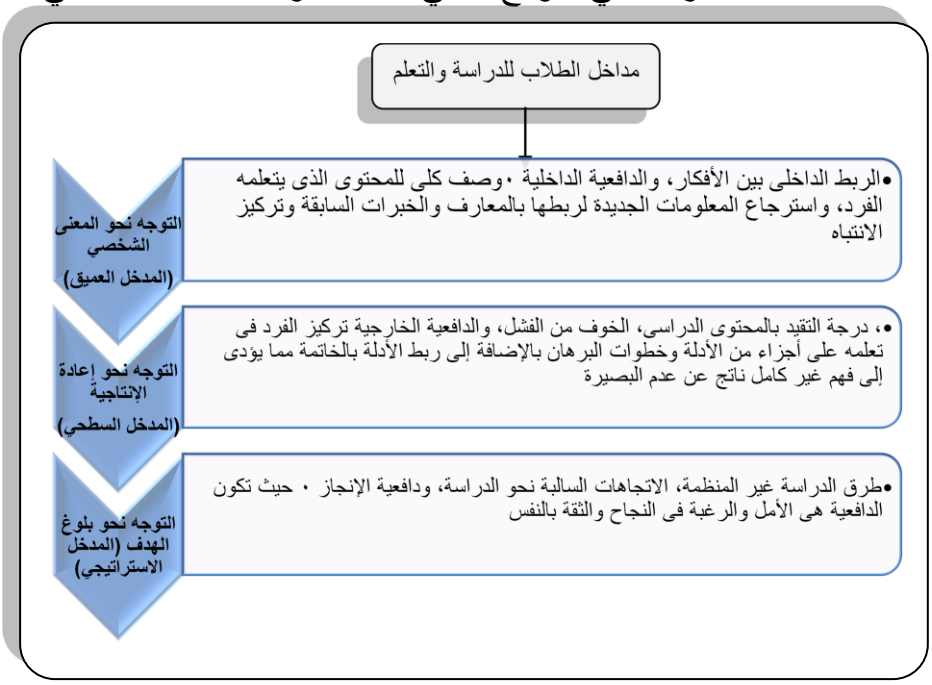
بحث العلاقة بين أساليب العزو والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة الجدد وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طالب بمتوسط عمري ١٩,٦١ سنة وافترضت الدراسة أن مستويات الطلاب من القدرة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين أساليب عزوهم ومعدلاتهم التراكمية أثناء الكلية وأشارت نتائجها إلى أن أسلوب العزو السلبي يرتبط مع مستويات التحصيل المنخفضة بينما ترتبط المستويات المرتفعة من التحصيل مع أساليب العزو الايجابية، (Mohammad,K., 1996) وهدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب العزو والأداء الأكاديمي مع بعض العوامل الديموجرافية والأسرية لدى عينة مكونة من (٥٤٤) طالب وطالبة وأوضحت نتائج الدراسة ارتباط الأداء الأكاديمي ارتباطاً دال إحصائيا مع أسلوب العزو السلبي حيث أن الأداء المنخفض يرتبط مع أساليب العزو السلبية الأكثر استقرار أو شموليةً،كما وُجدت فروق ملحوظة بين الطلاب والطالبات في ما يتعلق بالأداء الأكاديمي وأساليب العزو حيث تعزو الطالبات الأحداث الايجابية لأسباب داخلية ومستقرة وشاملة بينما تعزو الأحداث السلبية إلى أسباب خارجية وعلى النقيض يعزو الطلاب الأحداث السلبية إلى أسباب داخلية ومستقرة وشاملة بينما يميلون إلى عزو الأحداث الايجابية لأسباب خارجية.

وبالرغم من أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب العزو تم تناولها من قبل العديد من الدراسات سواء العربية منها أو الأجنبية بصورة منفردة إلا أن هناك القلة من الدراسات الأجنبية فقط هي التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بأساليب العزو والتحصيل حيث وجدت دراسة (Chris, M. & Erik ,D. C. 2005) والتي تناولت أساليب العزو كأحد المكونات الهامة في التعلم المنظم ذاتياً وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب العزو وبعض المتغيرات الأخرى كمكونات أساسية للتعلم المنظم ذاتياً كما استكشفت تأثيرهم على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالب وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية اظهروا درجات عالية من التعلم أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة بالإضافة إلى تحسين مهارات العزو لديهم مقارنة بأقرانهم في المجموعة

الضابطة مما أدى إلى تأثير ايجابي على تحصيلهم الأكاديمي، ودراسة (Jern, S. &Näslund, J. 2009) والتي هدفت إلى استكشاف مدى ارتباط أساليب العزو فيما يختص بنتائج دراستهم مع استراتيجياتهم المستخدمة في التأثير والسيطرة في دراستهم ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم وتكونت عينة تلك الدراسة من (٢٧١) طالب، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين حاولوا التحكم في دراستهم من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة ومنها التعاون مع أقرانهم تمتعوا بأساليب عزو شمولية لأسباب نتائجهم الايجابية وعلى الجانب الآخر فان الطلاب الذين لم يتعاونوا مع أقرانهم للتحكم في موقف التعلم تمتعوا بأسلوب عزو محدد لأسباب نتائجهم الايجابية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب العزو والكفاءة الأكاديمية الذاتية، وهذا لا يتفق مع كل الدراسات السابقة التي وجدت أن الأفراد الذين لديهم أسلوب عزو داخلي للنجاح يظهروا أعلى درجة نجاح متوقعة، بالإضافة إلى دراسة (Jahanshir,T.Soghra,E.Q. 2011) وهدفت إلى التعرف على تأثير تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أساليب العزو لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أساليب العزو للأحداث السلبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أدت إلى حدوث انخفاض في أساليب العزو السلبية وزيادة في بُعد العزو الداخلي لدى الطلاب وطبقاً لتلك النتائج فان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً له تأثير ايجابي ودال على تعديل أساليب العزو وخاصة السلبية لدى الطلاب، وكذلك دراسة (Alderman ,K.2004) والتي هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام الطلاب لأساليب العزو لتفسير النجاح أو الفشل وتوصلت نتائجها إلى أن معرفة استخدام الطلاب العزو لتفسير نجاحهم أو فشلهم يمكن أن يساعد المعلمين على تخطيط استراتيجيات تدريسهم بطريقة ناجحة ومفيدة.

كما أن هناك اهتمام بدراسة موضوع مداخل الدراسة كأحد الاتجاهات الحديثة التي نالت اهتمام الباحثين وخاصة في مجال علم النفس المعرفي وقد تم إجراء العديد من البحوث لدراسة الكيفية التي يتعلم

بها الطلاب وليس التركيز علي كم التعلم كما تزايدت أهميته كأحد المتغيرات المؤثرة في الانجاز الأكاديمي وتحصيل الطلاب بصفة خاصة ويرى (Entwistle , N. 1981) أن مداخل التعلم أو الدراسة هي نشاط يقوم به الطالب، ويعتمد على التفكير والانتباه والمشاركة بين الطلاب والمعلم، ويصنف إلى المدخل السطحي والمدخل العميق والمدخل الاستراتيجي، وقدم "انتوستل ورامسدين" Entwistle, N. &Ramsden, P. (1983) وصف لمداخل الطلاب للدراسة في نموذج ثلاثي الأبعاد موضحة بالشكل التالي:



كما يرى أبو هاشم، السيد (٢٠٠٦) أن مداخل الدراسة هي توجهات الطلاب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبني الطالب طرق أو استراتيجيات مختلفة للدراسة.

ومع ذلك نجد قلة من الدراسات التي تناولت موضوع مداخل الدراسة أو التعلم ومنها، دراسة (الحربي، مروان علي ٢٠١١) والتي

هدفت إلى تحديد الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبا جامعيا (٤٨) طالبا من ذوي التحصيل المرتفع، (٣٩) طالبا من ذوي التحصيل المنخفض، طبقت عليهم ثلاثة أدوات هي مهام (لفظية / عددية) لتقدير سعة الذاكرة واستبيان مداخل الدراسة وقائمة استراتيجيات التعلم وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على أبعاد استبيان مداخل الدراسة، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة على بعض أبعاد استبيان مداخل الدراسة، دراسة (أبو هاشم، السيد، ٢٠٠٦) والتي تناولت مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة الزقازيق موزعة على التخصصات التالية (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والبيولوجي، والطبيعة والكيمياء)، بمتوسط عمري (٢٠,٥)، وانحراف معياري (٠,٥٧٦) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة في مداخل الدراسة، لصالح المرتفعين وأن تدريج فقرات مقياس مداخل الدراسة لا يتغير بتغير مستوى قدرة الأفراد المستخدمة في الحصول على هذا التدريج كما توصلت النتائج إلى أن مداخل الدراسة منبئ جيد بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Russell, 2002) والتي تناولت العلاقة بين تقرير الذات ومفهوم الذات ومداخل الدراسة لدى عينة من الطلاب بلغ قوامها (٤٣١) من المستويات الأولى حتى الرابعة بإحدى الجامعات الاسترالية وهدفت بصورة أساسية إلى تحديد مداخل الدراسة والتعلم في ضوء مفاهيم الذات وتقرير الذات ودراسة وتعلم السلوكيات من خلال إعداد وتصميم مقياس لمداخل التعلم والتي صنفتها الدراسة إلى ثلاثة مداخل وهي المدخل العميق، والمدخل السطحي، والمدخل الاستراتيجي،

واستخدمت الدراسة في معالجاتها الإحصائية (التحليل العاملي، الانحدار، تحليل المسار، ألفا كرونباخ) وقدمت الدراسة في نهايتها مقياس موحد لمداخل الدراسة والتعلم استنادا إلى المداخل الثلاثة (العميق، السطحي، الاستراتيجي)، دراسة (الصباطي، إبراهيم سالم ؛ رمضان، محمد رمضان ٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات التخصص والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) من طلاب التخصصات العلمية والأدبية بجامعة الملك فيصل وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مدخل التعلم العميق والاستراتيجي لصالح مرتفعي التحصيل بينما لا توجد فروق في مدخل التعلم السطحي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل، دراسة (غنيم ؛ القفاص،٢٠٠٠) والتي تناولت إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمداخلهم للدراسة.

ومع ذلك لا توجد دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب العزو ومداخل التعلم لدى الطلاب وارتباطهم بالتحصيل الدراسي مما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية.

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية ترجع لاستخدام كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل التعلم (عميق واستراتيجي وسطحي)، أسلوب العزو (داخلي / خارجي)

٢- تسهم متغيرات الدراسة الثلاثة : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل التعلم وأسلوب العزو في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية.

مجتمع الدراسة والعينة :

اشتقت عينة الدراسة من بين طالبات كلية التربية وتكونت العينة من (٣٥٨) طالبة من طالبات كلية من التخصصات العلمية والأدبية للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الدراسي الأول، بمتوسط عمري (٢٠,٦) سنة، وانحراف معياري (١,٢) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية والطالبات اللاتي لم يستكملن الإجابة على أدوات الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة :

جدول رقم (١). يوضح توزيع أفراد العينة.

القسم	التخصص	العدد
رياض الأطفال	أدبي	١٥٩
التربية الخاصة	علمي	٨٩
الاقتصاد المنزلي	علمي	١١٠

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لقدرته على تحليل ظاهرة الدراسة ووصف العلاقة بين متغيرات الدراسة وتفسير وتحليل نتائجها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج الأساليب الإحصائية الآتية :

معامل ارتباط بيرسون - اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

- تحليل الانحدار المتعدد -

أدوات الدراسة

أولا: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الجامعة: (إعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس الى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والدافعية والبيئية التي تستخدمها الطالبات لتحقيق أهدافهن الأكاديمية.

خطوات بناء المقياس : مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهى على النحو التالي:

١- الاطلاع على التعريفات والدراسات ذات العلاقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب ومنها مقياس التعلم المنظم ذاتيا أعدهPurdie وعدله إبراهيم، أحمد ٢٠٠٥م للبيئة العربية وقننه على البيئة المصرية،مقياس المكونات الخمسة للتعلم المنظم ذاتيا الذي استخدمه المقداد قيس، إبراهيم ؛ الجراح،عبد الناصر ذياب وطوره مارتينيز-بون، مقياس إستراتيجية التعلم في Boekaerts,1999، مقياس Zimmerman 1989، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد / إبراهيم، لطفي عبد الباسط، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد رشوان، ربيع عبده ٢٠٠٥.

٣- في ضوء استفادة الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب تم بناء المقياس الذي بلغ عدد عباراته (٧٣) عبارة.

٤- تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس.

٥- تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (١٥٠) طالبة من أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، وذلك بغرض التأكد من الصدق والثبات للمقياس

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

أولاً : الصدق

أ) الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد عمل المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أساتذة كلية التربية تخصص علم النفس بجامعة نجران وعددهم (٥) محكمين لإبداء أرائهم حول مدى ملائمة الأداة لهدف الدراسة و مدى شمولية أبعادها ووضوح عباراتها وانتمائها للمحاور أو الأبعاد، وتم عمل التعديلات المتمثلة في إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر وصولاً إلى الصورة المبدئية للمقياس قبل القيام بحساب صدقه وثباته وقد تراوحت نسب الاتفاق على العبارات بين المحكمين بين (٨٠ إلى ٩٠%).

ب) الصدق العاملي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي طالبات العينة الاستطلاعية (١٥٠ طالبة) وذلك لاجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وإجراء التدوير المتعامد بطريقة ال VARIMAXمع تطبيق محك هنرى كايزر باستبعاد التشبعات التي تقل عن ٠,٣ وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS والجدول رقم (٢) يوضح العوامل المستخلصة من التحليل العاملي وتشبعات العبارات بعد حذف العبارات التي يقل تشبعها عن ٠,٣

جدول رقم (٢). مصفوفة العوامل لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعد التدوير المتعامد وبعد حذف التشبعات الصغيرة.

العوامل / أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
١	٠,٧٥٤										
٢	٠,٧٢٩										
٣		٠,٧٢٨									
٤	٠,٦٢٥										
٥	٠,٦٣١										

٦	٠,٥٩٥										
٧	٠,٦٥٥										
٨	٠,٣٧٣										
٩			٠,٥١٦								
١٠	٠,٤٠٢										
١١			٠,٥٧٤								
١٢			٠,٦١٣								
١٣			٠,٥٩٨								
١٤			٠,٤٥٧								
١٥			٠,٤٨٢								
١٦			٠,٤٣٧								
١٧			٠,٥٤٣								
١٨			٠,٦٤٤								
١٩			٠,٤٧٤								
٢٠			٠,٦٧٠								
٢١			٠,٥٥٢								
٢٢		٠,٤٤٧									
٢٣		٠,٤٦٤									
٢٤			٠,٤٨٤								

تابع جدول رقم (٢).

العوامل / أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
٢٥		٠,٥٧٥									
٢٦		٠,٥٤٦									
٢٧		٠,٤٧١									
٢٨			٠,٧٧١								
٢٩							٠,٦٢٣				
٣٠				٠,٥٥٩							
٣١									٠,٥٨٩		
٣٢									٠,٤٢٩		
٣٣									٠,٦٣٠		
٣٤			٠,٦٣٤								
٣٥										٠,٤٣٩	
٣٦										٠,٥٠٣	
٣٧				٠,٥٢٢							
٣٨										٠,٤٧٨	
٣٩					٠,٧٢١						
٤٠					٠,٤٩٥						
٤١					٠,٦٣٧						
٤٢					٠,٤٤٩						
٤٣					٠,٧٥٩						
٤٤					٠,٤٥٢						
٤٥					٠,٥٨٣						
٤٦							٠,٤١٥				
٤٧							٠,٤٩٩				
٤٨							٠,٤٦٦				
٤٩							٠,٤٣٥				

تابع جدول رقم (٢).

العوامل / أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
٥٠								٠,٤٢٦			
٥١							٠,٦٦٦				
٥٢						٠,٤٥٨					
٥٣						٠,٥٣٧					
٥٤						٠,٤٩٦					
٥٥						٠,٧٢١					
٥٦						٠,٦٧١					
٥٧						٠,٥٩٣					
٥٨						٠,٦١٢					
٥٩						٠,٥١٧					
٦٠								٠,٥٤٦			
٦١								٠,٥٠٩			
٦٢							٠,٤٩٢				
٦٣								٠,٥٨٣			
٦٤								٠,٥٣٠			
٦٥											٠,٦٠٠
٦٦											٠,٥١٧
٦٧											٠,٤٨١
٦٨											٠,٥٢٧
٦٩											٠,٥٣١
٧٠											٠,٤٧٥
الجذر الكامن	١٢,٥٣٣	٧,٨٤٠	٤,٩٥٩	٤,٨٢٦	٤,٥٣٩	٤,٠١٨	٣,٣٣٤	٢,٩٤٩	٢,٨١١	٢,٠٧٠	١,٩٦٢
نسبة التباين	١٧,٩٠٤	١١,٢٠٠	٧,٠٨٤	٦,٨٩٤	٦,٤٨٤	٥,٧٤٠	٤,٧٦٢	٤,٢١٣	٤,٠١٦	٢,٩٥٨	٢,٨٠٣

من جدول (٢) نجد ان العامل الأول تشبع بالعبارات أرقام (١، ١٠،٨،٧،٦،٥،٤،٢)، وبالرجوع إلى عبارات المقياس نجد أنها

تتعلق بتذكر الطالبة للموضوعات وتسميعها لنفسها وربطها للمعلومات بأشياء مألوفة تساعدها على التذكر ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل **بالتسميع الذاتي**، أما العامل الثاني فنجد أنه تشبع بالعبارات أرقام (٢٦،٢٥،٢٤،٢٣،٢٢،٣، ٢٧) بدرجة كبيرة وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تقيس محاولة الطالبة للربط بين ما تعلمته سابق والموضوعات الجديدة والسعي نحو البحث عن المعلومات الإضافية ويمكن تسمية هذا العامل **الاستزادة من** المعلومات، في حين تقيس العبارات أرقام (١٥،١٤،١١، ١٦، ٢١، ٢٨، ٣٤) قدرة الطالبة على تخطيط المعلومات المهمة والتركيز على النقاط الرئيسية للمقرر وتجزئة المواد العلمية لتسهيل دراستها، ومن ثم يمكن تسمية العامل الثالث **بالتخطيط**، في حين تقيس العبارات أرقام (١٣،١٢،٩، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣٠، ٣٧) قدرة الطالبة على تنظيم موضوعاتها الدراسية وأوقات دراستها وتلخيص المواد بصورة تساعدها على الاستيعاب، ومن ثم يمكن تسمية العامل الرابع **بالتنظيم**، أما العامل الخامس فقد تشبع بالعبارات أرقام (٤٤،٤٣،٤٢،٤١،٤٠،٣٩، ٤٥) بدرجة كبيرة بهذا العامل وبتحليل عبارات المقياس نجد أنها تدور حول قيام الطالبة بإعادة ترتيب المواد التعليمية لتحسن من تعلمها ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل **بتنظيم الذات**، أما العامل السادس فقد تشبع بالعبارات أرقام (٥٧،٥٦،٥٥،٥٤،٥٣،٥٢، ٥٨، ٥٩) وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تقيس محاولة الطالبة لبذل الجهد في الدراسة ومراجعة الدروس والاجتهاد في المحاضرات ويمكن تسمية هذا العامل **ببذل الجهد**، أما العامل السابع تشبع بدرجة كبيرة بالعبارات أرقام (٥١،٤٩،٤٨،٤٧،٤٦،٢٩، ٦٢) وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تشير إلى تنظيم الوقت ومهارة استغلال الوقت بصورة جيدة ويمكن تسمية هذا العامل **بإدارة الوقت**، أما العامل الثامن فقد تشبع بالعبارات أرقام (٥٠، ٦٤،٦٣،٦١،٦٠) بدرجة كبيرة بهذا

العامل وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تشير إلى وجود مكان مخصص وهادئ للاستذكار وتلقي المحاضرات ويمكن تسمية هذا العامل **ببيئة التعلم**، أما العامل التاسع فنجد أنه تشبع بالعبارات أرقام (٣١،٣٢،٣٣) وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تشير إلى قيام الطالبة بوضع أهداف تعليمية والتخطيط من اجل استكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف لذا يمكن تسمية هذا العامل **بتحديد الهدف**، أما العامل العاشر فنجد فقد تشبع بالعبارات أرقام (٣٥،٣٦،٣٨) بدرجة كبيرة بهذا العامل وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تشير إلى قيام الطالبة بتقويم ما تؤديه من أعمال ويمكن تسمية هذا العامل **بالتقويم الذاتي**، أما العامل الحادي عشر والأخير فنجده تشبع بدرجة كبيرة بالعبارات أرقام (٦٥،٦٦،٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠) وبتحليل عبارات المقياس نجد أن العبارات السابقة تشير إلى الجهود التي تبذلها الطالبة لالتماس العون من الآخرين سواء من الزملاء او المعلمين ويمكن تسمية هذا العامل **بالتعلم من الأقران**.

ثانياً : ثبات المقياس : تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٣) التالي معاملات الثبات.

جدول رقم (٣). معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (العينة الاستطلاعية ن =١٥٠).

المقياس / معاملات الثبات	المقياس ككل (عدد العبارات =٧٠)
البعد الأول	٠,٧٦٣
البعد الثاني	٠,٦٩٨
البعد الثالث	٠,٥٠٩

البعد الرابع	٠,٧١١
البعد الخامس	٠,٧٣٨
البعد السادس	٠,٦٥٦
البعد السابع	٠,٥٤٠
البعد الثامن	٠,٧٦٥
البعد التاسع	٠,٧٥٧
البعد العاشر	٠,٧٠٧
البعد الحادي عشر	٠,٧٢٣

يتضح من الجدول (٣) أن قيم قيمة معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٥٠٩،٠,٧٦٣) وهي قيم مقبولة مما يدل على درجة مقبولة لثبات الاختبار.

الصورة النهائية للمقياس :

تكون المقياس في صورته النهائية من (٧٠) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الإحدى عشر، وتتم الاستجابة على جميع المفردات من خلال مقياس متدرج من خمسة نقاط تأخذ التقديرات (١،٢،٣،٤،٥) للمفردات الموجبة بينما تأخذ المفردات السالبة (٥،٤،٣، ٢، ١) والجدول التالي يوضح أرقام وأعداد مفردات الأبعاد الفرعية.

جدول رقم (٤). يوضح أرقام وأعداد مفردات الأبعاد الفرعية.

م	الأبعاد الفرعية	أرقام المفردات	العدد
١	التسميع الذاتي	١-٢-٤-٥-٦-٧-٨-١٠	٨
٢	الاستزادة من المعلومات	٣-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٧
٣	التخطيط	١١-١٤-١٥-١٦-٢١-٢٨-٣٤	٧
٤	التنظيم	٩-١٢-١٣-١٧-١٨-١٩-٢٠-٣٠-٣٧	٩
٥	تنظيم الذات	٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥	٧
٦	بذل الجهد	٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩	٨
٧	إدارة الوقت	٢٩-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥١-٦٢	٧
٨	بيئة التعلم	٥٠-٦٠-٦١-٦٣-٦٤	٥
٩	تحديد الهدف	٣١-٣٢-٣٣	٣
١٠	التقويم الذاتي	٣٥-٣٦-٣٨	٣
١١	التعلم من الأقران	٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠	٦

ثانياً : مقياس مداخل الدراسة :

وهو مقياس معدل ومختصر(RASI) من مقياس مداخل الدراسة الذي أعده (Entwistle, N. &Ramsden, P. 1983) وقامت بتعديله (الموسى، منيرة خالد عبد الله، ٢٠١٣)،ويتكون من ١٨ فقرة تقيس مداخل الدراسة وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي: المدخل السطحي ويحوي أربع فقرات، المدخل العميق ويحوي ست فقرات، والمدخل الاستراتيجي ويحوي ثماني فقرات.

صدق المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (١٨) عبارة وأسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تم تسميتها المدخل العميق، المدخل السطحي، المدخل الاستراتيجي، *وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية :*

- **صدق المحكمين** : بعرض المقياس على خمسة من المحكمين ذوي الاختصاص من أساتذة كلية التربية تخصص علم النفس بالجامعة لإبداء أرائهم حول مدى ملائمة المقياس لهدف الدراسة و مدى شمولية أبعادها ووضوح عباراتها، وتم عمل التعديلات في إعادة صياغة بعض العبارات وصولاً إلى الصورة النهائية التي تم تطبيقها على العينة الأساسية.

- صدق الاتساق الداخلي : تم إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم والجدول التالي رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم

جدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مداخل الدراسة.

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الأول (المدخل العميق)	٠,١٢٤*	٠,٠١
٢	الثاني (المدخل السطحي)	٠,٧٤٥**	٠,٠١
٣	الثالث (المدخل الاستراتيجي)	٠,٧٦**	٠,٠١

- يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم معاملات الارتباط البعدين الأول دالة عند مستوى (٠,٠٥) بينما قيم معاملات ارتباط البعدين الثاني والثالث دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين لحساب الثبات وهما (أ) معامل ألفا كرونباخ (ب) إعادة تطبيق الاختبار، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مداخل التعلم من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٦) التالي معامل الثبات للمقياس ككل

جدول رقم (٦). معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مداخل التعلم (العينة الاستطلاعية ن=١٥٠).

المقياس / معاملات الثبات	المقياس ككل (عدد العبارات =١٨)
الأول (المدخل العميق)	٠,٥٢١
الثاني (المدخل السطحي)	٠,٥٠٢
الثالث (المدخل الاستراتيجي)	٠,٥٧٩
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٦٢٩

تراوحت قيمة معاملات الثبات بين (٠,٥٠٢، ٠,٦٢٩) وهذه القيم تدل على درجة مقبولة لثبات الاختبار

- الصورة النهائية للمقياس :

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة، وتتم الاستجابة على جميع المفردات من خلال مقياس متدرج من خمسة نقاط تأخذ التقديرات (١،٢،٣،٤،٥) للمفردات الموجبة بينما تأخذ المفردات السالبة (٥،٤،٣، ٢، ١) والجدول التالي يوضح أرقام وإعداد مفردات الأبعاد الفرعية.

جدول رقم (٧). يوضح أرقام وأعداد مفردات الأبعاد الفرعية.

م	الأبعاد الفرعية	أرقام المفردات	العدد
١	الأول (المدخل السطحي)	١ – ٥ – ١٣ – ١٧	٤
٢	الثاني (المدخل العميق)	٣ – ٦ – ٨ – ٩ – ١٢ – ١٦	٦
٣	الثالث (المدخل الاستراتيجي)	٢ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١١ – ١٤ – ١٥ – ١٨	٨

ثالثاً : استبيان أساليب العزو :

أعده في صورته الأجنبية كل من Peterson,et al., (١٩٨٧) (سيد، إمام مصطفى ١٩٩٩) وقام إمام مصطفى سيد بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية وذلك على عينة من طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ويتكون الاستبيان من ١٢ حدثا افتراضيا نصفها أحداث سارة وأرقامها ١، ٣، ٦، ٩، ١٠، ١٢ والنصف الآخرأحداث غير سارة وأرقامها ٢، ٤، ٥، ٧، ٨، ١١ وتعبر الدرجة المرتفعة في كل بعد عن مركز العزو الداخلي بينما الدرجة المنخفضة تعبر عن مركز العزو الخارجي، واقتصرت الباحثة على أسلوب العزو الخارجي والداخلي طبقا لما هو وارد بالمقياس المستخدم في الدراسة، وحيث كانت الاستجابات وفق مقياس سباعي التدرج وبلغ عدد عبارات المقياس (٤٨) عبارة لذا فالدرجة الكلية للمقياس أصبحت (٣٣٦) لهذا قسمت الباحثة الطالبات إلى مجموعتين حيث صنفت الطالبات الحاصلات على (١-١٦٨) درجة هن الطالبات ذوي أسلوب العزو الخارجي أما الطالبات الحاصلات على (١٦٨-٣٣٦) فهن الطالبات ذوي أسلوب العزو الداخلي.

صدق الاستبيان :

قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم سبعة محكمين بكليتي التربية بأسيوط والمنيا لتقرير مدى صلاحية عباراته ودقتها ومناسبتها للبيئة ثم قام الباحث باستخدام الصدق التلازمي، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أساتذة كلية التربية بالجامعة لإبداء أرائهم حول مدى ملائمة المقياس لهدف الدراسة و مدى شمولية أبعادها

ووضوح عباراتها، وتم عمل التعديلات في إعادة صياغة بعض العبارات وصولاً إلى الصورة النهائية التي تم تطبيقها على العينة الأساسية.

- صدق الاتساق الداخلي : تم إيجاد معاملات الارتباط بين أسلوب العزو الخارجي وأسلوب العزو الداخل والدرجة الكلية لمقياس أسلوب العزو والجدول التالي رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس أسلوب العزو

جدول رقم (٨). معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس اسلوب العزو.

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أسلوب العزو الخارجي	٠,٥٦٢**	٠,٠١
٢	أسلوب العزو الخارجي	٠,٦٣٢**	٠,٠١

- يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم معاملات الارتباط البعدين دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثبات الاستبيان

قام (Peterson,et al., 1987) بحساب قيمة ثبات الاستبيان باستخدام معادلة الفا كرونباخ واستخدم سيد، إمام مصطفى (١٩٩٩) طريقة إعادة الاختبار بعد ستة أسابيع من التطبيق الأول على عينة قوامها ٦٠ طالبا من طلاب العينة الاستطلاعية وكانت نتائج قيم معاملات الثبات لدى كل من الباحثين كالتالي:

جدول رقم (٩). قيم معاملات الثبات في دراسة (Peterson,et al., (1987، ودراسة امام مصطفى سيد (١٩٩٩).

الأبعاد	Peterson,et al., (١٩٨٧)	امام مصطفى سيد (١٩٩٩)	الأبعاد	Peterson,et al., (١٩٨٧)	امام مصطفى سيد (١٩٩٩)
الأحداث السارة			الأحداث غير السارة		

مركز العزو	٠,٥٠	٠,٦٣	مركز العزو	٠,٤٦	٠,٦١
الاستقرار	٠,٥٨	٠,٦٧	الاستقرار	٠,٥٩	٠,٦٦
العمومية	٠,٤٤	٠,٥٨	العمومية	٠,٦٩	٠,٦٤

ويتضح من الجدول (٩) أن الاستبيان على درجة عالية من الثبات.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (١٥٠) طالبة بكلية التربية وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول رقم (١٠). معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس أساليب العزو (خارجي/ داخلي) (العينة الاستطلاعية ن =١٥٠)

المقياس / معاملات الثبات	المقياس ككل (عدد العبارات =٤٨)
أسلوب العزو الخارجي	٠,٥٢٩
أسلوب العزو الخارجي	٠,٥٤٧

وقد بلغت قيمة معامل الثبات لأسلوب العزو الخارجي ٠,٥٢٩ ولأسلوب العزو الداخلي ٠,٥٤٧وهذه القيم مقبولة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: ينص الفرض الأول على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية ترجع إلى استخدام كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل التعلم (عميق واستراتيجي وسطحي)، أسلوب العزو داخلي / خارجي. **" وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب :**

(١) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعتين المرتفعة والمنخفضة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تم تحديد أعلى ٢٥% من الطالبات واقل ٢٥% وحيث أن العينة بلغت ٣٥٨ طالبة فقد تم اختيار أعلى ٩٠ طالبة واقل ٩٠ طالبة في كل إستراتيجية وتمت المقارنة بينهن باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي هاتين المجموعتين في كل إستراتيجية وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (١١). قيمة "ت" بين متوسطي الطالبات مرتفعي ومنخفضي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الدراسي.

الاستراتيجيات	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التسميع الذاتي	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٣٧,٣٧	١,٤٤	٢٦,٤٠	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	٢١,٤٣	٥,٥٤		
الاستزادة من المعلومات	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٨,٧٨	١,٠١	٤٥,٦١	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٧,٨٥	٢,٠٣		
التخطيط	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٨,٢٦	١,٥٢	٣٢,٥٩	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٨,٤٥	٢,٤١		

تابع جدول رقم (١١).

الاستراتيجيات	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنظيم	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٣٣,٠٥	٢,١٣	٣٩,٠٢	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	٢٠,٠٤	٢,٣٣		
تنظيم الذات	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٩,٥٢	١,١٨	٤١,٨٨	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٨,٦٨	٢,١٤		
بذل الجهد	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٣٣,٠١	٢,٦٧	٣٧,٥٣	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	٢٠,٥٣	١,٦٧		
إدارة الوقت	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٥,٩٤	١,٤٥	٣٥,٧٢	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٦,٠٦	٢,١٨		
بيئة التعلم	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٠,٠١	١,٢٥	٣١,٨٥	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٢,٥٣	١,٨٣		
تحديد الهدف	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	١٣,٨	٠,٧٩	٥٤,٢٢	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	٧,١٦	٠,٨٥		
التقويم الذاتي	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	١٢,٨٥	٠,٩٧	٣٩,٥٦	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	٧,٣٤	٠,٨٨		
التعلم من الأقران	الارباعي الأعلى (المجموعة المرتفعة)	٢٦,٦٢	١,٧١	٣٤,٦٧	٠,٠١
	الارباعي الأدنى (المجموعة المنخفضة)	١٨,٢٥	١,٥١		

ويتضح من جدول (١١) وجود فروق بين الطالبات مرتفعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنخفضي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الدراسي لصالح الطالبات مرتفعي الاستراتيجيات أي أن الطالبات لا يستخدمن استراتيجيات التعلم بدرجة كبيرة مما يؤثر على تحصيلهن الدراسي أو ربما لا يمتلكن القدرة على توظيفها بصورة جيدة بينما نجد الطالبات مرتفعي الاستراتيجيات (المجموعة المرتفعة) تميزن بمستوى أداء وتحصيل أعلى ترجعه الباحثة إلى استخدامهن لاستراتيجيات التعلم المنظم مما ادى الى تحسين مهاراتهن وقدراتهن، كما أن الطالبة من خلال استخدامها لتلك الاستراتيجيات تصبح مشاركة بصورة ايجابية وفعالة في عملية التعلم، وتظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليتها وتنظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات ترغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

(٢) لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التحصيل الدراسي لدى كل من الطالبات ذوي أسلوب العزو (الداخلي / الخارجي) قامت الباحثة بتقسيم الطالبات إلى مجموعتين حيث الطالبات اللاتي حصلن على درجات مرتفعة في مقياس أسلوب العزو هن الطالبات ذوي أسلوب العزو الداخلي وعددهم (١٩٢) طالبة،أما الطالبات اللاتي حصلن على درجات متدنية في المقياس هن الطالبات ذوي أسلوب العزو الخارجي وعددهم (١٦٦) طالبة تم حساب قيمة "ت" وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢). قيمة "ت" في التحصيل الدراسي بين متوسطي أسلوب العزو الداخلي والخارجي .

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أسلوب العزو الداخلي	٤,٢٥٨	٠,٥٠٤	٢,٦٠	٠,٠١
أسلوب العزو الخارجي	٤,٠٤٤	٠,٥٩٠		

ويتضح من الجدول (١٢)أنه يوجد فرق بين الطالبات في التحصيل الدراسي لدى كل من الطالبات ذوي أسلوب العزو (الداخلي / الخارجي) لصالح الطالبات ذوي أسلوب العزو الداخلي أي أن الطالبات ذوي أسلوب

العزو الداخلي يتميزن بدرجة اكبر في التحصيل الدراسي حيث بلغ متوسطهن (٤,٢٥٨) مقارنة بالطالبات ذوي أسلوب العزو الخارجي والتي بلغ متوسطهن (٤,٠٤٤) وبالتالي يتضح تأثير أسلوب العزو (داخلي/خارجي) على التحصيل الدراسي فالطالبات ذوي مركز العزو الداخلي يتعاملن مع النجاح أو الفشل بطريقة أكثر واقعية من الطالبات ذوي أسلوب العزو الخارجي فالطالبات اللاتي يشعرن بأنهن قادرات على التحكم في النتائج سوف يبذلن المزيد من الجهد كما أكدت البحوث والدراسات السابقة ومنها (Rezaei,M.;Rostami,S. 2011)، Peter, L. Joseph, C., (Patrick C.L. 2008)،(Rowe, J, E.; Lockhart, L, K.2005)،(الضوي؛ حساني، ٢٠٠٥)،(Brandon E. & Lyn Y. A.,2002)،(سيد،إمام مصطفى ١٩٩٩)،(Mohammad,K. 1996) ان الطلاب ذوي أسلوب العزو الداخلي أكثر ميلا للتعلم ولتذكر المعلومات التي ترتبط بالأهداف المستقبلية وهم يعتقدون أن سلوكهم هو الذي يحقق لهم النجاح أو الفشل مقارنة بالطلاب ذوي مركز العزو الخارجي الذين يعتقدون ان النجاح او الفشل يعتمد على الظروف ورغبات الآخرين.

(٣) ولحساب الفروق بين المجموعات الثلاثة ذوي مداخل التعلم (عميق، استراتيجي، سطحي) في التحصيل الدراسي تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه وكانت النتائج كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للتحصيل الدراسي للطالبات ذوي مداخل التعلم (عميق، استراتيجي، سطحي).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
المدخل العميق	بين المجموعات	٦٠,٥٩	٣	٢٠,١٩٨	٢,٧٠٢	٠,٠٤٦	دالة
	داخل المجموعات	٢٦٤٦,٥٧	٣٥٤	٧,٤٧٦			
	الكلي	٢٧٠٧,١٦	٣٥٧				
المدخل الاستراتيجي	بين المجموعات	١٨,٨٥٠	٣	٦,٢٨٣	٠,٦٩٨	٠,٥٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٨٥,٤٤	٣٥٤	٨,٩٩٨			
	الكلي	٣٢٠٤,٢٩	٣٥٧				
المدخل السطحي	بين المجموعات	٢,٤٣	٣	٠,٨١١	٠,٢٦٤	٠,٨٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨٧,٦٣	٣٥٤	٣,٠٧٢			
	الكلي	١٠٩٠,٠٧	٣٥٧				

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطالبات ذوي المدخل العميق في الدراسة في حين لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بالنسبة لمدخل الدراسة الاستراتيجي والسطحي:

جدول رقم (١٤). يوضح متوسطات درجات الطالبات ذوي مدخل التعلم العميق في التحصيل الدراسي.

المتغير	المستوى التحصيلي	العدد	المتوسط	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
				١٦,٧٦٤	**١٦,٣٤٧**	**١٦,٣٧٧**	**١٤,٣٠٠**
المستوى العميق	مقبول	١٣٦	١٦,٧٦٤	-	٠,٣٨٧	٠,٣٢٧	٢,٤٦٥*
	جيد	١٩٦	١٦,٣٤٧		-		
	جيد جدا	١٦	١٦,٣٧٧			-	
	ممتاز	١٠	١٤,٣٠٠				-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح المتوسط الأعلى في التحصيل الدراسي وهن الطالبات ذوي مدخل التعلم العميق والتي بلغ متوسطهن (١٦,٧٦٤) أي أن الطالبات ذوي مدخل التعلم العميق أعلى في التحصيل الدراسي وهذه النتيجة منطقية فالطالبات اللاتي يستخدمن المدخل العميق يبذلون الجهد في الفهم والاستيعاب ويرون أن عملية التعلم ممتعة كما أنهم يتميزون برغبة مستمرة للبحث والدراسة وزيادة المعلومات، والتعرف على الأسباب التي تكمن وراء الظواهر المختلفة وعدم تقبل الأمور كما هي، بل يتأملن ويفكرن فيما يتوصلن إليه من نتائج، وكما تشير نتائج البحوث والدراسات السابقة أن
الطلاب الذين يستخدمون المدخل العميق في التعلم يحصلون على درجات مرتفعة ومستويات مرتفعة من الفهم والأداء والتحصيل أي أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائية بين المدخل العميق والتحصيل الدراسي ومنها نتائج دراسات (Entwistle, N. &Ramsden, P. 1983)، (Harper ,G.&Kember ,D. 1989)،(Bernardo, A. 2003)،(أبو هاشم، السيد، ٢٠٠٦).

ثانياً : ينص الفرض الثاني على: " متغيرات الدراسة الثلاثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل التعلم وأسلوب العزو تعد منبئا جيدا بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية. "وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات كما في الجداول التالية:

جدول رقم (١٥). نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة الثلاثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل التعلم (عميق، استراتيجي، سطحي) وأسلوب العزو(الداخلي والخارجي)على التحصيل الدراسي.

الأسلوب والإستراتيجية	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	مقدار التغير	قيمة (ف) للتغير	درجة الحرية		مستوى دلالة التغير
							df1	Df2	
السطحي	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٦٧٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١	٣٥٦	٠,٩٩
العميق	٠,١٢٨	٠,٠١٧	٠,٠١١	٠,٦٧٤	٠,٠١٧	٥,٩٥٧	١	٣٥٥	٠,٠١
الاستراتيجي	٠,١٧٦	٠,٠٣١	٠,٠٢٣	٠,٦٧٠	٠,٠١٥	٥,٧٣٣	١	٣٥٤	٠,٠١
التسميع الذاتي	٠,١٩٨	٠,٠٣٩	٠,٠٢٨	٠,٦٦٨	٠,٠٠٨	٣,٠٢١	١	٣٥٣	٠,٠٨
الاستزادة من المعلومات	٠,٢٢	٠,٠٤٨	٠,٠٣٥	٠,٦٦٦	٠,٠٠٩	٣,٣٨٦	١	٣٥٢	٠,٠٦
التخطيط	٠,٢٢٣	٠,٠٥٠	٠,٠٣٣	٠,٦٦٦	٠,٠٠١	٠,٤٦٤	١	٣٥١	٠,٤٩
التنظيم	٠,٢٢٧	٠,٠٥٢	٠,٠٣٣	٠,٦٦٧	٠,٠٠٢	٠,٦٧٥	١	٣٥٠	٠,٤١
تنظيم الذات	٠,٢٢٨	٠,٠٥٢	٠,٠٣٠	٠,٦٦٧	٠,٠٠١	٠,١٨٩	١	٣٤٩	٠,٦٦
بذل الجهد	٠,٢٢٨	٠,٠٥٢	٠,٠٢٨	٠,٦٦٨	٠,٠٠٠	٠,٠٢٤	١	٣٤٨	٠,٨٧
إدارة الوقت	٠,٠٣٩	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	٠,٦٧٨	٠,٠٠٢	٠,٥٥٢	١	٣٥٦	٠,٤٥
بيئة التعلم	٠,١٧٢	٠,٠٣٠	٠,٠٢٤	٠,٦٧٠	٠,٠٢٨	١٠,٢٩٢	١	٣٥٥	٠,٠٠١
تحديد الهدف	٠,٢٠٠	٠,٠٤٠	٠,٠٣٢	٠,٦٦٧	٠,٠١٠	٣,٧٨١	١	٣٥٤	٠,٠٥
التقويم الذاتي	٠,٢١١	٠,٠٤٥	٠,٠٣٤	٠,٦٦٦	٠,٠٠٥	١,٧٧٠	١	٣٥٣	٠,١٨
التعلم من الأقران	٠,٢١٣	٠,٠٤٥	٠,٠٣٢	٠,٦٦٧	٠,٠٠١	٠,١٨٦	١	٣٥٢	٠,٦٦
عزو_داخلي	٠,١٨٩	٠,٠٣٦	٠,٠٣٠	٠,٦٨٤	٠,٠٣٦	٦,٤٦٤	١	١٧٤	٠,٠١
عزو_خارجي	٠,١٩١	٠,٠٣٧	٠,٠٢٥	٠,٦٨٥	٠,٠٠١	٠,١٣٢	١	١٧٣	٠,٧١

(عدد أفراد العينة في حالة أسلوب العزو الداخلي والخارجي (١٧٩) حيث أن طبيعة المقياس المستخدم غير مقسم إلى أبعاد داخلية

يحسب فيها درجة البعد لكل أفراد العينة وإنما يمثل درجة كلية تمثل الدرجات المرتفعة في المقياس العزو الداخلي وتمثل الدرجات الأقل العزو الخارجي، لذا تختلف درجات الحرية في حالة أسلوب العزو عن درجات الحرية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مداخل الدراسة)

يتضح من الجدول (١٥) أن الارتباط المتعدد يشير إلى حجم العلاقة بين التحصيل الدراسي وإستراتيجية بيئة التعلم وتحديد الهدف كإحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث وصل معامل الارتباط المتعدد إلى (٠,١٧٢)، (٠,٢٠٠) وتربيع هذا الارتباط يشير إلى مقدار التباين في التحصيل الدراسي والذي يمكن تفسيره من خلال إستراتيجية بيئة التعلم والتي تسهم بحوالي (٣%) من حجم التباين، وإستراتيجية تحديد الهدف والتي تسهم بحوالي (٤%) إضافة إليهما مداخل الدراسة العميق والاستراتيجي حيث أنها مجتمعه تسهم بحوالي (٥%) تقريبا، بالإضافة إلى أسلوب العزو الداخلي والذي يسهم بحوالي (٤%) من حجم التغير.

جدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين لمتغيرات الدراسة الثلاثة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل التعلم وأسلوب العزو) على التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

الأسلوب والإستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
السطحي	الانحدار	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨
	البواقي	١٦٤,٠٦٧	٣٥٦	٠,٤٦١		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
العميق	الانحدار	٢,٧٠٨	٢	١,٣٥٤	٢,٩٧٩	٠,٠٥٢
	البواقي	١٦١,٣٥٩	٣٥٥	٠,٤٥٥		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			

تابع جدول رقم (١٦).

الأسلوب والإستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاستراتيجي	الانحدار	٥,١٠٣	٣	١,٧٠١	٣,٧٨٨	٠,٠١١
	البواقي	١٥٨,٩٦٤	٣٥٤	٠,٤٤٩		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
التسميع الذاتي	الانحدار	٦,٤٥٢	٤	١,٦١٣	٣,٦١٢	٠,٠٠٧
	البواقي	١٥٧,٦١٥	٣٥٣	٠,٤٤٧		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
الاستزادة من المعلومات	الانحدار	٧,٩٥٤	٥	١,٥٩١	٣,٥٨٧	٠,٠٠٤
	البواقي	١٥٦,١١٣	٣٥٢	٠,٤٤٤		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
التخطيط	الانحدار	٨,١٦٠	٦	١,٣٦٠	٣,٠٦٢	٠,٠٠٦
	البواقي	١٥٥,٩٠٧	٣٥١	٠,٤٤٤		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
التنظيم	الانحدار	٨,٤٦٠	٧	١,٢٠٩	٢,٧١٨	٠,٠٠١
	البواقي	١٥٥,٦٠٧	٣٥٠	٠,٤٤٥		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
تنظيم الذات	الانحدار	٨,٥٤٥	٨	١,٠٦٨	٢,٣٩٧	٠,٠١
	البواقي	١٥٥,٥٢٣	٣٤٩	٠,٤٤٦		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
بذل الجهد	الانحدار	٨,٥٥٥	٩	٠,٩٥١	٢,١٢٧	٠,٠٢٧
	البواقي	١٥٥,٥١٢	٣٤٨	٠,٤٤٧		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
إدارة الوقت	الانحدار	٠,٢٥٤	١	٠,٢٥٤	٠,٥٥٢	٠,٤٥٨
	البواقي	١٦٣,٨١٣	٣٥٦	٠,٤٦٠		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			

تابع جدول رقم (١٦).

الأسلوب والإستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بيئة التعلم	الانحدار	٤,٨٦٩	٢	٢,٤٣٥	٥,٤٢٩	٠,٠٠٥
	البواقي	١٥٩,١٩٨	٣٥٥	٠,٤٤٨		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
تحديد الهدف	الانحدار	٦,٥٥١	٣	٢,١٨٤	٤,٩٠٨	٠,٠٠٢
	البواقي	١٥٧,٥١٦	٣٥٤	٠,٤٤٥		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
التقويم الذاتي	الانحدار	٧,٣٣٧	٤	١,٨٣٤	٤,١٣١	٠,٠٠٣
	البواقي	١٥٦,٧٣٠	٣٥٣	٠,٤٤٤		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
التعلم من الأقران	الانحدار	٧,٤٢٠	٥	١,٤٨٤	٣,٣٣٥	٠,٠٠٦
	البواقي	١٥٦,٦٤٧	٣٥٢	٠,٤٤٥		
	المجموع	١٦٤,٠٦٧	٣٥٧			
عزو داخلي	الانحدار	٣,٠٢١	١	٣,٠٢١	٦,٤٦٤	٠,٠١٢
	البواقي	٨١,٣٣٧	١٧٤	٤٦٧٠		
	المجموع	٨٤,٣٥٨	١٧٥			
عزو خارجي	الانحدار	٣,٠٨٣	٢	١,٥٤٢	٣,٢٨٢	٠,٠٤٠
	البواقي	٨١,٢٧٥	١٧٣	٤٧٠٠		
	المجموع	٨٤,٣٥٨	١٧٥			

يتضح من الجدول (١٦) ما يأتي:

تشير قيمة مستوى دلال ف في إستراتيجية بيئة التعلم وتحديد الهدف ومداخل الدراسة العميق والاستراتيجي وأسلوب العزو الداخلي إلى على أن قدرة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال تلك المتغيرات كان ذو دلالة إحصائية.

جدول رقم (١٧). نتائج اختبار (ت) للإسهام النسبي لكل من المتغيرات الثلاثة التي تساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

المتغير	قيمة معامل الانحدار غير المعيارية		قيمة معامل الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري			
الثابت	١,٧٢١	٠,١٩٤		٨,٨٦٦	٠,٠٠٠
السطحي	٠,٠٠٠	٠,٠٢١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٩٩
الثابت	٢,٣٤٠	٠,٣١٩		٧,٣٤٧	٠,٠٠٠
العميق	٠,٠٣٢	٠,٠١٣	٠,١٣١	٢,٤٤١	٠,٠١
الثابت	١,٧٧٩	٠,٣٩٩		٤,٤٥٨	٠,٠٠٠
الاستراتيجي	٠,٠٢٩	٠,٠١٣	٠,١٣٠	٢,٣٠٩	٠,٠٢
الثابت	٢,٠٠٤	٠,٤١٨		٤,٧٨٩	٠,٠٠٠
التسميع الذاتي	٠,٠١٠	٠,٠٠٦	٠,٠٩٩	١,٧٣٨	٠,٠٨
الثابت	١,٦٢٧	٠,٤٦٥		٣,٥٠٢	٠,٠٠١
الاستزادة من المعلومات	٠,٠١٥	٠,٠٠٨	٠,٠٩٦	١,٨٤٠	٠,٠٦
الثابت	١,٥٧٧	٠,٤٧١		٣,٣٤٨	٠,٠٠١
التخطيط	٠,٠٠٧	٠,٠١٠	٠,٠٤١	٠,٦٨١	٠,٤٩
الثابت	١,٦٠٩	٠,٤٧٣		٣,٤٠٣	٠,٠٠١
التنظيم	٠,٠٠٧	٠,٠٠٩	٠,٠٥٤	٠,٨٢٢	٠,٤١
الثابت	١,٦٦٠	٠,٤٨٨		٣,٤٠٤	٠,٠٠١
تنظيم الذات	٠,٠٠٥	٠,٠١٢	٠,٠٣١	٠,٤٣٥	٠,٦٦
الثابت	١,٦٦٨	٠,٤٩١		٣,٣٩٥	٠,٠٠١
بذل الجهد	٠,٠٠٢	٠,٠١٠	٠,٠١١	٠,١٥٥	٠,٨٧
الثابت	١,٥٧٩	٠,١٩٤		٨,١٤٥	٠,٠٠٠
إدارة الوقت	٠,٠٠٧	٠,٠٠٩	٠,٠٣٩	٠,٧٤٣	٠,٤٥٨
الثابت	٢,١٠٢	٠,٢٥١		٨,٣٦١	٠,٠٠٠
بيئة التعلم	٠,٠٣٨	٠,٠١٢	٠,١٧٠	٣,٢٠٨	٠,٠٠١
الثابت	٢,١٦٩	٠,٢٥٣		٨,٥٧٩	٠,٠٠٠
تحديد الهدف	٠,٠٣٣	٠,٠١٧	٠,١٢٧	١,٩٤٤	٠,٠٥
الثابت	٢,٣٤٣	٠,٢٨٥		٨,٢٣٥	٠,٠٠٠
التقويم الذاتي	٠,٠٢٥	٠,٠١٩	٠,٠٨٠	١,٣٣٠	٠,١٨
الثابت	٢,٢٨١	٠,٣١٩		٧,١٤٥	٠,٠٠٠
التعلم من الأقران	٠,٠٠٥	٠,٠١١	٠,٠٢٤	٠,٤٣١	٠,٦٦
الثابت	٠,٤٤٧	٠,٨٧٧		٠,٥١٠	٠,٦١١
عزو خارجي	٠,٠١٠	٠,٠٠٤	٠,١٨٩	٢,٥٤٢	٠,٠١
الثابت	٠,٦٣٧	١,٠٢٣		٠,٦٢٣	٠,٥٣٤
عزو داخلي	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,٠٣٩	٠,٣٦٣	٠,٧١

من الجدول (١٧) تشير قيمة ت على أن قيمة B تختلف عن الصفر لكل من المتغيرات المذكورة (إستراتيجية بيئة التعلم وتحديد الهدف ومداخل الدراسة العميق والاستراتيجي وأسلوب العزو الداخلي) وتشير قيمة مستوى الدلالة الإحصائية على أن الاختلاف كبير وذو دلالة إحصائية مما يدل على المساهمة الكبيرة لتلك المتغيرات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

ومن خلال جميع النتائج السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة وأسلوب العزو نجد أن النتائج اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة في وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي وان اختلفت مع تلك النتائج في تحديد أكثر الاستراتيجيات تأثيرا في التحصيل ومنها دراسة كل من (Mehdi, A., Parvin, K., Ali, D. 2012) التي أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التدريس كان له اكبر الأثر في تحصيل الطلاب أكاديميا ودراسة (السواح،عبد الرؤوف ٢٠٠٧) وكذلك دراسة(بدوي، منى حسن السيد، ٢٠٠٧) وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجاتهم في مقياس تصورات التعلم وتميز طلاب عينة تلك الدراسة باستخدام إستراتيجية "البحث عن المعلومات " وأيضا إستراتيجية "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة"، ودراسة (Hurk,M. 2006) وتوصلت النتائج فيها إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (المراقبة الذاتية، تخطيط الوقت) على التحصيل الأكاديمي للطلاب حيث أوضحت النتائج أن الطلاب المخططين للوقت جيدا ولديهم مهارات المراقبة الذاتية كانوا أكثر كفاءة وانجازا في التعلم من الطلاب العاديين، ودراسة كل من (Yen,N.,Abu_Bakar, K. Roslan,S. Luan,W & Abd El-Rahman, p. 2005)،ودراسة (Wolters,C. 2004) والتي أشارت نتائجها إلى وجود تأثير دال إحصائيا للمتغيرات المعرفية وعلى رأسها متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي للطلاب وان كانت معظم الدراسات التي ذكرتها الباحثة أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين الاستراتيجيات بصفة عامة

بدون تحديد لتلك الاستراتيجيات،وفي الدراسة الحالية نجد أن اكبر تأثير على تحصيل الطالبات رجع إلى إستراتيجية بيئة التعلم وربما يرجع ذلك إلى أن المؤثرات البيئية كما يرى باندورا من الممكن أن تكون أقوى في التأثير على الطلاب من المؤثرات الذاتية أو السلوكية،بالإضافة إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كما تشير (بدوي، منى حسن السيد ٢٠٠٧) ليس مجرد حالة مطلقة ولكنه يتفاوت في الدرجة معتمدا على البيئة المادية والاجتماعية، وإستراتيجية تحديد الهدف حيث يرجع استخدام تلك الإستراتيجية إلى الثقافة السائدة والتي تحفز الفرد وتحثه على أن يكون له هدف يسعى إليه من وراء التعلم وتعزي الباحثة حصول باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على علاقة ضعيفة التحصيل الدراسي إلى انه بالرغم من وجود تلك الاستراتيجيات لدى الطالبات إلا أنهن لا يقمن باستخدامها وتوظيفها بما يتناسب وقدراتهن وليست لديهن المعرفة الكافية لتوظيف تلك الاستراتيجيات لتوجيه التحصيل لذا لابد من أن يسعى القائمون على العملية التربوية إلى إعداد وتوفير البرامج المتخصصة التي تتضمن مجموعة من الأهداف والاستراتيجيات اللازمة التي تمكن الطلاب والطالبات من امتلاك الدافعية التي تمكنهم من انجاز المهام. وكذلك نجد أن النتائج اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة في وجود علاقة بين أسلوب العزو الداخلي وبين التحصيل الدراسي حيث نجد نتائج العديد من الدراسات السابقة وجدت أن الأفراد الذين لديهم أسلوب عزو داخلي للنجاح يظهروا أعلى درجة نجاح متوقعة ومنها دراسة (سيد،إمام مصطفى، ١٩٩٩)،دراسة (Brandon E. & Lyn Y. A. 2002) وتعزى الباحثة ذلك الارتباط إلى أن أسلوب العزو يرتبط ارتباطاً موجباً مع الأداء،كما أن أساليب العزو ومركز الضبط تعد من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب وعمليات التعلم لديهم وهذا ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات التي تناولت متغير أسلوب العزو ومنها (Rezaei,M.;Rostami,S. 2011)، (Peter, L. Joseph, C., Patrick C.L. 2008)، (Rowe, J, E.; Lockhart, L, K. 2005)، (Brandon E. & Lyn Y. A. 2002)، Mohammad,K. (1996)، وكذلك نجد أن النتائج اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة في وجود علاقة بين مداخل الدراسة العميق والاستراتيجي وبين التحصيل

الدراسي حيث نجد نتائج دراسة (الحربي، مروان علي ٢٠١١) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على أبعاد استبيان مداخل الدراسة، دراسة (أبو هاشم، السيد، ٢٠٠٦) وتوصلت نتائجها إلى أن مداخل الدراسة منبئ جيد بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Russell, 2002)، دراسة (الصباطي، إبراهيم سالم ؛ رمضان، محمد رمضان ٢٠٠٢) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مدخل التعلم العميق والاستراتيجي لصالح مرتفعي التحصيل بينما لا توجد فروق في مدخل التعلم السطحي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

أوجه الإفادة من الدراسة :

- توضح الدراسة الحالية أهمية دور كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل التعلم في التحصيل الدراسي للطالبات، وكذلك يمكن من خلالها التعرف على خصائص أسلوب العزو والذي يمثل احد الجوانب الوجدانية الهامة لدى الطالب، وأيضا التعرف على مداخل التعلم المختلفة وتأثيرها على تحصيل الطلاب.
- توجه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة وضع البرامج التي يمكن من خلالها تزويد الطلاب بالعديد من مهارات استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تعد مفتاح النجاح الأكاديمي للطلاب بالجامعات.
- وضع برامج لتعديل أسلوب العزو الخارجي والسلبي لدى الطلاب والذي قد يقف حائلا دون رفع مستواهم التحصيلي وقدرتهم على أداء مهامهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

[١] إبراهيم، احمد عبد الرحمن. (٢٠٠٥).النموذج البنائي لبعض المتغيرات المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة

المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، جامعة الزقازيق،(٥١)، ٧٢-١٣٠.

[٢] إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٥(١٠)، ١٩٩-٢٣٧.

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

[٤] أبو هاشم،السيد محمد. (٢٠٠٦).دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية وأنموذج راش في اختيار فقرات مقياس مدخل الدراسة لدى طلاب الجامعة،دراسة منشورة،جامعة الزقازيق كلية التربية، العدد ٥٢، ص ١-٥٢.

[٥] البنا،عادل السعيد. (٢٠٠٧). الأسلوب الإبداعي وعلاقته بكل من أساليب التفكير والتنظيم الذاتي الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية الهندسة، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٢(٣٧). ٢٩٣-٣٥٦.

[٦] الحربي، مروان علي.(٢٠١١). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٥، الجزء الثالث، يناير، ص ١٤١-١٩٠.

[٧] الزق، أحمد يحيى (٢٠١١). فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، *دراسات: العلوم التربوية*، ٣٨ (ملحق ٢)، (٥٢٦-٥٣٨)

[٨] السعيد، سهير. (٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحث متطلب للحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، فرع دمياط.

[٩] السواح، عبد الرؤوف. (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، ع (١٠)، ٣٩-٧٧.

[١٠]الشربيني، هانم أبو الخير، محمود، السيد الفرحاتي. (٢٠٠٤). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ع (٧)، ١٠٠-١٤٧.

[١١]الصباطي، إبراهيم سالم ؛ رمضان، محمد رمضان (٢٠٠٢). الفروق في اساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، *مجلة جامعة الزقازيق*، كلية التربية ببنها عدد ابريل ١٤٧-١٩٨.

[١٢]الضوي، محسوب عبد القادر، حساني، ممدوح كامل. (٢٠٠٥). تأثير موضع الضبط وأساليب العزو والخجل في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة دراسة باستخدام تحليل المسار، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٢ (٥٨). ٣٥-٦٩.

[١٣]الطيب، عصام ؛ راشد، راشد (٢٠٠٧). النمذجة البنائية لاساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع١،ص ص ١٢٧-٢٨٠.

[١٤]العبدان، عبد الرحمن. (١٩٩٣). استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة، *مجلة التربية المعاصرة*، ١٠ (٢٦). ١٥٠-١٥٣.

[١٥]العتوم، عدنان يوسف ؛ سليمان، هاجر إبراهيم خلف (٢٠١٣). اثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية *International Journal of Research in Education and Psychology, Int. J. Res. Edu. Psy Vol. 1, No. 1, 93-113 (2013)*

[١٦]الفرماوي، حمدي (٢٠٠٢).فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتا معرفية،المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٣٦، الانجلو المصرية، القاهرة.
[١٧]الملاحة، حنان عبد الفتاح ؛ أبو شقة، سعده احمد. (٢٠١١). اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢ (٨٧)، ٢٦٥-٣٢٦.
[١٨]الموسى، منيرة خالد عبد الله. (٢٠١٣).أثر المعتقدات المعرفية على مداخل الدراسة لدى الطالبات الموهوبات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
[١٩]النرش، هشام ابراهيم اسماعيل.(٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة،دراسات تربوية واجتماعية، المجلد السادس عشر، العدد الرابع، أكتوبر.
[٢٠]بدوي، منى حسن السيد. (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة، *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس، ١ (٣١)، ٢٧٦-٣٣٦.
[٢١]جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.
[٢٢]خليفة، وليد السيد. (٢٠٠٧). اثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا، ٢ (٣٧)، ٢٤٦-٢٩٠.
[٢٣]خليفة، وليد السيد. (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين

المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي، *المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها* (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول) مصر ، ٨٢٩ - ٨٤٠.
[٢٤]رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١ (٧١)، ٣-٤٤.
[٢٥]رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦).التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز (نماذج ودراسات معاصرة)، القاهرة، عالم الكتب.
[٢٦]سيد، إمام مصطفى. (١٩٩٩). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية بدمياط*، جامعة المنصورة، العدد (٢٦) ٦٤-٩٩.
[٢٧]كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن تحت عنوان التعلم الذاتي وتحديات المستقبل"، في الفترة من (١١-١٢) مايو، جامعة طنطا، ص ص ٣٦٣-٤٣٠.
[٢٨]عبد المجيد، أسامة محمد. (٢٠٠٨). اثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين، *مجلة كلية التربية بسوهاج*، ١٤ (٢)، ١٧٣-٢١٢.
[٢٩]عبد المجيد، نصرة محمد (٢٠٠٧). اثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول ٢٥٨-٣٢٠.
[٣٠]عطية، كمال إسماعيل. (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، *مجلة البحوث التربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية،ع (٢). ٢٥١-٢٨٦.

[٣١]علي، نجوى حسن. (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. جامعة القصيم، *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ١٥١-١٨٤.

[٣٢]غنيم، محمد؛ القفاص، وليد. (٢٠٠٠). إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمداخلهم للدراسة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ع (٢٥).١٢٠ -١٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

[33] Alderman ,K.(2004).Motivation for achievement. Mahwah ,NJ, Lawrence Erlbaum.

[34] Baumert, J.(1999). Self-Regulated Learning a cross-curricular Competence. OECD, PISA, Deutschland.

[35] Bell-Dolan, D., & Anderson, C.A. (1999). Attributional processes: integration of social and clinical psychology. In R.M. Kowalski, & M.R.Leary (Eds.), The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology (pp. 37-67). Washington, DC: *American Psychological Association*.

[36] Bembenutty ,H.(2005).Academic achievement in a national sample: the contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association* ,April. Montreal, Canada.

[37] Bembenutty ,H. & Zimmerman ,B.(2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement.paper presented at the Annual Meeting of the *American educational research association*,Chicago, IL, April. 21-25.

[38] Bernardo, A. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students, *The Journal of Genetic Psychology*, 1(164),101-114.

[39] Bidjerano , T.(2005). Gender differences in self-regulated learning.paper presented at the 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association ,*Uiniversity at Albany* ,State University of New York.

[40] Brandon E. & Lyn Y. A.(2002). Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation Cognitive Therapy and Research, 3 (26), June (C ° 2002), 309–315.

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

[42] Chris, M. & Erik ,D. C.(2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning British, *Journal of Educational Psychology*, (75), 351–372.
[43] Corno L.(2001): Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J.Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), self-regulated learning and academic achievement :Theoretical perspectives.
[44] Dansereau , D,F(1985). Learning strategy research in thinking and learning skills,Lawrence eribaum associates , publishers , New Jersey.
[45] Entwistle , N. (1981).Styles Of Learning and Teaching. New York , John Wiley &Sons.
[46] Entwistle, N. &Ramsden, P. (1983). Understanding Student Learning. London : Groom Helm.
[47] Entwistle, N. J. and McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories, *Educational Psychology Review*, 4(16), 325-345.
[48] Eshel ,Y.,&Kahavi,R.(2003). Perceived classroom control,self-regulated learning strategies ,and academic achievement ,*Education Psychology* ,3 (23), 249-260.
[49] Fazio, N. M., & Palm, L. J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students, *Psychological Reports*, (83), 159–161.
[50] Gibb,B.E.;Zhu,L.;Alloy,L.B.&Abramson,L.Y.(2002). Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: a longitudinal investigation,*cognitive therapy and research*.26(3),309-315.
[51] Harper ,G.&Kember ,D.(1989).Interpretation Of Factor Analyses From The Approaches To Studying Inventory.*British Journal of Educational Psychology*, 1(59), 66-74.
[52] Heikkilä, A., &Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, (31), 99-117.
[53] Henderson ,M.A.(2005). Special education placement ,attributions and achievement of children , *Dissertation Abstract International*.B.9 (65),4861.
[54] Hurk, M.(2006).The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum Active, *Learning in Higher Education* , 2 (7),155-169.
[55] Jahanshir,T.Soghra,E.Q.(2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on attribution styles in students Electronic, *Journal of Research in Educational Psychology* ,3 (9).
[56] Jern, S. &Näslund, J. (Eds.). (2009). Dynamics Within and Outside the Lab. Proceedings from The 6h Nordic Conference on *Group and Social Psychology*, May 2008, Lund, 131-146.
[57] Luke ,J.(2006).The Power of Strategy Instruction.Evidence for Education,1(1),pp1-11.
[58] Mehdi, A., Parvin, K., Ali, D. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification ,*Interdisciplin Journal Of Contemporary Research In Business*,2 (4), 459-512.

[59] Mohammad, K.(1996). Students' and their parents' attributional style, trait anxiety, and socio-demographic factors as predictors of teachers' perceptions of academic performance in latechildhood. A Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirement for the Award of the Degree of Doctor of Philosophy (Ph. D.) From University of Wollongong , Department of Psychology.
[60] Oakland ,T. (2000): Temperament - bassed Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students, *Gifted Child Quarterly*, v44. 183- 19.
[61] Pesut ,D.(1990). Creative thinking as a self regulatory metacognitive process ,a model for education , training and further research ,*The Journal Of Creative Behaviour* , 2 (24),105-110.
[62] Peter, L. Joseph, C., Patrick C.L. (2008).Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences* (45), 630–635.
[63] Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen, *Journal of Personality and Social Psychology*, (53), 603–607.
[64] Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, (16), 385-407.
[65] Rezaei,M.;Rostami,S.(2011). Attribution style , locus of control and academic achievements in college of agriculture , shiraz universtr, *Iran agricultural extension and education journal* ,2 (6) , 1124-1165.
[66] Robert, B.K. (2001). Using attributional style to predict academic performance: how does it compare to traditional methods? ,*Personality and Individual Differences*, 5 (31), 723–730.
[67] Rowe, J, E.; Lockhart, L, K.(2005). Relationship of Cognitive Attributional Style and Academic Performance Among a Predominantly Hispanic College Student Population , *Individual Differences Research*;A, 2 (3) , 136-179.
[68] Russel (2002).
[69] Satterfield, J. M., Monahan, J., & Seligman, M. E. P. (1997). Law school performance predicted by explanatory style, *Behavioral Sciences and the Law*, (15), 95–105.
[70] Schunk,D.(1998):Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D.H.schunk,&B.J. Zimmerman(Eds),Self-Regulation Learing :From Teaching to Self-Regulation practice,NY: Guilford press.
[71] Schunk,D.(2000).Learning theories. An educational perspective (3rd ed.) NJ:Prentice Hall.
[72] Seligman (2000).
[73] Thordardottir ,I.(2000).Student achievement and the national examinations in vestfirdir , Iceland.Diss.Abst.Int. (61), (4-B): 2186.
[74] Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement, *Journal of College Student Development*, (44), 430-437.

[75] Weiner,B.(1986): An attributional theory of motivation and emotion , New York – Berlin Heidelberg.London.
[76] Wolters ,C.(2004). Advancing achievement goal theory:Using goal structures and goal orientations to predict students motivation.Cognition and achievement ,*Journal of Educational Psychology* , 21 (96), 236-250.
[77] Yen,N.,Abu_Bakar, K. Roslan,S. Luan,W & Abd El-Rahman, p. (2005).predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools. ,*International Education Journal*, 3 (6) , 343-353.
[78] Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulation learning and academic achievement : an overview, *journal of Educational Psychology*, (1), 3-17.
[79] Zimmerman , B.,Bandura ,A.,& Martinez-Pons,M.(1992).Self-motivation for academic attainment:the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting , *American Educational Research Journal* , 3 (29) , 663-676.
[80] Zimmerman,B.&Tsikalas,K.(2005). CanComputer-Based Learning Environments (CBLEs) be used as self-regulated tools to enhance learning ?, *Educational Psychologist* , 4 (40) , 267-271.

Self Regulated Learning Strategies, Studying Approaches, and Attributional Style : as Predictive Variables of Scholastic Achievement among Najran University Faculty of Education Female Students

Dr. Afaf Abdelah Othman
Assistant Professor of Educational Psychology
College of Education - Najran University

Abstract. The present study aims to know the effect of Self regulated learning strategies and attributional style and Studying approaches on scholastic achievement among Najran University Faculty of Education female students, and the current study adopts, the descriptive approach Correlative in the study of the relationship between the independent variables of the study and subsidiaries, and to achieve the objectives of the study were selected random sample of students in the Faculty Education at the University of Najran in the scientific and literary disciplines in order to study the application of tools (organized learning strategies and measures of self-style entrances and attribution study). The study results to the presence of statistically significant differences in scholastic achievement differences due to the difference in Self regulated learning strategies, Studying approaches (deep strategic and superficial), internal / external attribution style among Najran University Faculty of Education female students,, and the results indicated the presence of a positive D effect statistically for some Self regulated learning strategies and approaches deep ,strategic Studying and internal attribution style on academic achievement among students.

Key words: self-organized learning strategies, Studying approaches, and style of attribution, academic achievement