استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها باليقظة العلمية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية: دراسة استكشافية

أ.د. بشرى إسماعيل أحمد أرنوط
جامعة الملك خالد / كلية التربية
Prof.Arnout74@gmail.com

د/ خديجة عبود آل معدي
جامعة الملك خالد/ كلية التربية

د/ فاطمة يحى حسن القديمي
جامعة الملك خالد / كلية التربية

تاريخ الاستلام:٢٠١٩/١/٢
تاريخ القبول:٢٠١٩/٢/١٦

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، والتعرف على طبيعة العلاقة بينهما، كذلك التعرف على الفروق في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، البرنامج الدراسي). اختيرت عينة عشوائية قوامها (١١٨) من طلبة الدراسات العليا من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين (٢٦- ٣٨) عام، بمتوسط عمري قدره (٣١.١٢) عام، وانحراف معياري بلغت قيمته (٣.٦٩٨). طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس اليقظة العلمية تم إعدادهم في هذا البحث. أسفرت نتائج البحث عن وجود مستوى متوسط من كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذلك اليقظة العلمية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية (ر= ٠.٥٣٥)، كذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ت= ٩.٢١٨) واليقظة العلمية (ت=١١.١٥٨) بين طلبة الدراسات العليا في برنامجي الماجستير والدكتوراه (لصالح طلبة الدكتوراه في كلا المتغيرين). كما أشارت نتائج تحليل الانحدار البسيط إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منبأ دال قوي لليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا. فسرت النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، كما وضعت عدد من التوصيات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، اليقظة العلمية، مهارات القرن الحادي والعشرين، طلبة الدراسات العليا.

Self- Regulated Learning Strategies and their relation to Scientific Mindfulness as one of 21st century Skills of Post Graduate Students in the light of Some Demographic Variables: An Exploratory Study

Prof. Dr. Boshra Ismail Ahmed Arnout
King Khalid University/ Faculty of Education
Prof.Arnout74@gmail.com

Dr. Khadija Aboud Al Maadi **Fatmah Yahya Hassan Al- qadimi**
King Khalid University / Faculty of Education

Received:2/1/2019
Accepted:16/2/2019

Abstract
This study was aimed to determine the level of self-regulated learning strategies and scientific mindfulness, to identify the nature of their relationship, and to identify the differences in both self-regulated learning strategies and scientific mindfulness among postgraduates in light of some demographic variables. The researcher selected a random sample consisted of (118) post graduate students, their ages ranged between (26-38) years, with an average age of (31.12) years, and a standard deviation of (3.698).Self-regulated learning strategies scale and scientific mindfulness scale were applied, all of which are prepared by the researcher. The results showed that there was an average level of self-regulated learning strategies as well as scientific mindfulness. A positive correlation statistically significant at (0.001) was found between self-organized learning strategies and scientific mindfulness (r = 0.535). The results also showed no statistically significant differences between males and females in the self- regulated strategies and scientific mindfulness among the postgraduate students in the program. In addition, there were statistically significant differences between the mean scores of males and females in the self-regulated learning strategies(t=9.218) and scientific mindfulness(t=11.158) between Masters and PhD students(in the favor of students PhD in both variables). The results of the simple regression analysis also indicate that self-regulated learning strategies are a powerful predictor of scientific mindfulness. The researcher explained the findings in light of the theoretical framework and previous studies, and developed a number of recommendations.

Keywords: Self-regulated learning strategies, Scientific mindfulness, 21st century Skills, Post graduate students.

خلفية البحث :

يهتم علم النفس الإيجابي بدراسة ما يحقق رفاهية الأفراد وسعادتهم، وتعزيز قدراتهم وإمكاناتهم وجوانب القوة في شخصيتهم، وتنمية الفضائل والقيم والمسؤولية واليقظة والمشاركة المجتمعية في جوانب الحياة ومناحيها المختلفة، وهذا في إطار سعيه الحثيث للاهتمام بالمجتمعات عن طريق تنمية السمات والمهارات الإيجابية في الأفراد لتحقيق الرفاهية والجودة.

إن القرن الحادي والعشرين بما يشهده من تحديات في جوانب الحياة والتغيرات الاجتماعية المتلاحقة والعولمة الثقافية والانفتاح المعرفي الهائل، فرض على المجتمع وأفراده ضرورة امتلاك المهارات التي تجعلهم يتمكنون من الحياة والعمل والدراسة. بل ويحتم على جميع مؤسسات المجتمع، ولاسيما مؤسسات التعليم إعداد الطلبة في كل المراحل الدراسية ليكونوا قادرين على مواجهة هذه التحديات ومواكبة تلك التغيرات، وذلك من خلال العمل على إكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وسد الثغرة الموجودة بين ما يتعلمه الطلبة داخل الصف وما تتطلبه الحياة اليومية بضغوطها وصعوباتها. وهذا على وفق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي تسعى إلى تحقيق الريادة الدولية في كل المجالات الاجتماعية والصحية والثقافية والتعليمية.

وشهد التعليم شهد في مطلع القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحديات والصعوبات، منها التحدي الثقافي والفكري والقيمي في عصر العولمة، ونمطية التعليم وتقليديته وعدم وضوح معايير تمهين التعليم أو عدم تطبيقها بالشكل الصحيح، والازدياد الهائل في المعرفة، والطلب المتزايد على التعليم، والتربية المستدامة، والثورة التكنولوجية الثالثة، والتغير الاجتماعي المتسارع، وكذلك تحدي العنف والتطرف والإرهاب، فضلاً عن زيادة حدة بعض المشكلات العالمية (روفائيل ويوسف, ٢٠٠١)(Rufail&Yousef,2001).

إن مخرجات التعليم لم تعد تتناسب مع متطلبات سوق العمل والمهارات الضرورية للحياة. فطلبة الجامعة هم قادة المجتمع، فضلا عن أن طلبة الدراسات العليا هم سواعد البحث العلمي والتنمية المجتمعية عن طريق الاسهام في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع وأفراده في كافة مجالات الحياة، لتحقيق الرفاهية والصحة للمجتمع وكل فئاته. ولا شك أن مهارات التعلم القرن الحادي والعشرين تتحقق عن طريق استقلالية المتعلمين واستخدام استراتيجيات التعلم التي تشجع التحول من التعلم بالتلقين إلى التعلم النشط، الذي فيه يشترك الطلبة في أنشطة التعلم ويتحملون مسؤولية ما يتعلموه والتخطيط له والتحكم فيه ومراقبته، وهذا يتحقق من خلال التعلم المنظم ذاتيا، الذي يتيح لهم المرونة والقدرة على التكيف مع متغيرات البيئة الخارجية والداخلية للتعلم، والتوجيه الذاتي واليقظة العلمية، وقيادة العملية التعليمية بل والحياة، من خلال التفكير الناقد والإبداعي، والتفاعل الاجتماعي مع أفراد الوطن العربي ومع الأخرين في الثقافات المختلفة، والتوجيه الذاتي، وتوظيف معارفهم التقنية والتكنولوجية في التعليم، والمسؤولية عن أنشطتهم وانتاجهم العلمي والبحثي أمام المجتمع.

إذ تؤكد نظرية التعلم المنظم ذاتيا (SRL) على القدرات الإدارية للأفراد؛ ومع ذلك، فهي تقر أيضًا بأن العملية التعليمية تتم داخل بيئة اجتماعية، مما يعني أن إجراءات مثل تنظيم سلوكيات المتعلمين، ومراقبة إنجازاتهم المعرفية، وتعديل استراتيجياتهم، تتم تحت تأثير، وبمشاركة، من المتعلمين الآخرين، والمعلمين، والخبراء، وشبكة اجتماعية كاملة (Bullock, 2013).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى نحو أفضل، فهو وسيلة لإحداث نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة، والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، ويسعى التعلم المنظم ذاتيا إلى الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كل المراحل التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين على البحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم، والتي منها: متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية والطرق المستخدمة في التدريس وغيرها من المتغيرات المؤثرة في التعلم (سالم وزكي، ٢٠٠٩)(Salem&Zaki,2009). وأوضح (فرغلي وعلي، ٢٠٠٦) (Farghali&Ali,2006) أن أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة هو التعلم المنظم

ذاتيا، إذ تساعد آلياته على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم تعلمها بشكل جيد والمادة التي يكون تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كل أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز أنشطة حياتهم ومهامهم بصفة عامة.

وتنطلق فكرة التنظيم الذاتي للسلوك من نظرية ألبرت باندورا Bandura والذي أكد فيها على التعزيز الداخلي- خلاف النظرية السلوكية- وأن الأفراد يستطيعون التحكم في تصرفاتهم وسلوكهم عن طريق علاقة تبادلية بين الانسان وبيئته التي يعيش فيها. فالإنسان محصلة للتفاعل بين المحددات البيئية والمعرفية والسلوكية، ويمكنه ضبط سلوكه وتعلمه عن طريق معتقداتهم وتصوراتهم حول الكفاءة الذاتية.

إن التعلم المنظم ذاتياً يعني به استخدام استراتيجيات محدد لإنجاز الأهداف الأكاديمية على أساس فعالية الذات، ويعكس الدرجة التي يستطيع بها الطالب استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين فضلاً عن التعلم البيئي المباشر(عطية، ٢٠٠٠)(Attia,2000).

ووفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا Bandura، يتكون التعلم المنظم ذاتيا من ثلاث مراحل: هي التفكير والتدبر، ومراقبة الأداء، والتفكير، والانعكاس. ففي مرحلة التفكير والتدبر forethought، يختار الأفراد أهدافهم التعليمية وينفذون التخطيط الاستراتيجي لتحقيق هذه الأهداف. من ناحية، لدى الأفراد معرفة سابقة للمساعدة في تنفيذ هذه الإجراءات. ومع ذلك، فإن أداء هذه الأعمال يتأثر بشكل كبير بتصورات الأفراد الذاتية مثل حوافزهم وفعاليتهم وتوقعاتهم للتعلم. ولا يجب على المتعلمين فقط أن يعرفوا الاستراتيجيات الخاصة بتنظيم تعلمهم الذاتي، بل يجب عليهم أيضًا الوثوق في قدرتهم على تنفيذ استراتيجياتهم بنجاح. وفي مرحلة التحكم في الأداء performance control، والمعروفة أيضًا باسم مرحلة التحكم الإرادي، يطبق الأفراد الاستراتيجيات التي وضعوها في المرحلة الأولى، ويقومون بتنفيذ المهام لتحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم. إذ تتضمن هذه المرحلة ضبط النفس والمراقبة الذاتية، إذ يتحكم الأفراد أثناء أدائهم في تحفيزهم، ومراقبة فعاليتهم، ومراقبة تحقيق أهدافهم التعليمية. وفي المرحلة الثالثة والأخيرة، الانعكاس reflection يقوم فيها الأفراد بالتقييم والحكم الذاتي، ويستخدمون ما لاحظوه في المرحلة السابقة، ويستفيدون من تجاربهم السابقة للتغذية الراجعة واتخاذ القرار. وفي هذه المرحلة، يقوم الأفراد بتعديل سلوكياتهم واستراتيجياتهم، والاستعداد لإعادة تنظيم تعلمهم ذاتيا من جديد (Chaves- Barboza,Lopez-Nunez&Sola- Martinez,2017).

وقد وضعت مجموعة نماذج لتوضيح مكونات التعلم المنظم ذاتيا، منها نموذج Pintrich (١٩٨٩) وهو النموذج الأقدم والأكثر شيوعا واستخداما في البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة التعليم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاثة مكونات هي: مكون التوقع، ثم مكون القيم، ثم مكون انفعالي. كذلك نموذج Purdie (١٩٩٤) الذي تضمن أربعة مكونات هي وضع الأهداف والتخطيط، والاحتفاظ بسجلات المراقبة، والتسميع والحفظ، ثم مكون طلب المساعدة الاجتماعية. أما نموذج Zimmerman (١٩٩٨) تضمن ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا هي ما وراء المعرفة من تخطيط وتنظيم والتقييم الذاتي.

وأشار (كامل، ٢٠٠٣)(Kamel,2003) إلى التنظيم الذاتي للتعلم بأنه نشاط متعدد الأوجه وعملية بنائية فيها الطالب يكون مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وسلوكياً وما وراء معرفياً ويتحمل مسؤوليتها عن طريق تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفاعلية الذاتية للتنظيم والتحكم في تعلمه، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية على أنها تحديات يرغب في مواجهتها والعمل على حلها، والاستمتاع في التعلم عن طريقها.

وأضاف (الحسيني، ٢٠٠١) (Al-Hosseini,2001) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن قدرة المتعلمين على التخطيط والتوجيه والانتقاء لأنشطة تجهيز المعلومات، مما يزيد من تحمل المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم، ولهذا قد تزيد مكونات التعلم المنظم ذاتياً من فرص النجاح الأكاديمي وصولاً للتعلم الفعال.

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى قدرة الفرد على فهم بيئة التعلم الخاصة به والتحكم فيها. وتشمل قدرات التنظيم الذاتي تحديد الأهداف، والرقابة الذاتية، والتعليم الذاتي، وتعزيز الذات (Harris & Graham, 1999; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006; Shunk, 1996). ولا ينبغي الخلط بين مفهوم التنظيم الذاتي مع مفهوم القدرة العقلية أو مهارة الأداء الأكاديمي. فالتنظيم الذاتي هو عملية ذاتية التوجيه ومجموعة من السلوكيات فيها يحول المتعلمون قدراتهم العقلية إلى مهارات (Zimmerman, Bonnor, & Kovach, 2002)، وعادات عن طريق عملية تنموية (Butler, 1995, 1998, 2002) التي تظهر من الممارسة الواعية والتغذية المرتدة (Paris & Paris, 2001).

كذلك ذكر (Paris & Paris, 2001) إن المتعلمين الفعالين هم أنفسهم منظمون ذاتيا، ويحللون متطلبات المهام المطلوبة منهم، ويحددون الأهداف الإنتاجية، ويختارون، أو يتكيفون، أو يبتكرون استراتيجيات لتحقيق أهدافهم. كما يراقب هؤلاء المتعلمون التقدم أثناء عملهم على أكمل وجه، وإدارة المشاعر التدخلية، وانخفاض الدافعية، فضلاً عن تعديل الاستراتيجيات المجهزة لتعزيز النجاح. هؤلاء هم الطلبة الذين يطرحون الأسئلة ويدونون الملاحظات ويخصصون وقتهم ومواردهم بطرق تساعدهم على أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم.

وعليه فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتناسب مع طلبة الجامعة، وبالأخص طلبة الدراسات العليا إذ يدمجون مهاراتهم البحثية والعلمية مع إرادتهم القوية ويعرفون أهدافهم وكيف يحققونها وتعزيزهم ذاتياً وعلى وعي بإمكاناتهم وقدراتهم ومن ثم يضبطون سلوكياتهم ويديرون وقتهم بأسلوب فعال يمكنهم من تحقيق أهدافهم، ويتحملون مسؤولية ما يتعلموه، ويستطيعون تجهيز المادة العلمية التي يريدون تعلمها، ويستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بحوثهم للتعامل مع المعلومات والبيانات وترتيبها وتنظيمها وتصنيفها لتحقيق أهداف أبحاثهم، وينظرون للمشكلات التي تواجههم في دراساتهم بأنها تحديات يستمتعون بحلها والتغلب عليها، ومن ثم تزداد مشاركاتهم في الدراسة والبحث بصورة إيجابية فعالة عن طريق استخدامهم للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية وتخطيط دراستهم وتعلمهم وتنظيمها.

وترتب على ما سبق، أن أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولاً في مجال التعلم الأكاديمي، فالتعلم يكون أكثر فعالية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، ومن أهم أهداف التعليم هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة (رشوان، ٢٠٠٥) (Rashwan,2005). ولذلك هناك اهتمام متزايد من الباحثين في البيئة العربية والأجنبية بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنميتها. فهناك دراسات أجريت بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي للطلبة (مثل دراسة عطية، ٢٠٠٠ Attia,2000؛ ردادي، ٢٠٠٢ Radadi,2000؛ النرش، ٢٠١٠ Al-Nirsh,2001)، وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسي (مثل دراسة النقيب، ٢٠٠٨ Anaqeb,2002، وعبد المقصود، ٢٠٠٩ Abdulmaqsoud,2009)، وكذلك علاقتها بالتفكير الناقد

(دراسة الحربي،٢٠١٢ Al-Harbi,2012)، وبأساليب التفكير (مثل دراسة سحلول،٢٠٠٩ Sahloul,2009)، وعلاقتها بوجهة الضبط (دراسة القحطاني وإبراهيم ، ٢٠١٨ Al-Qahtani& Ibrahim,2018)، وبالدافعية للإنجاز (دراسة لغزالي، ٢٠١٨ LGhazali,2018)، وبأسلوب العزو (عثمان، ٢٠١٧ Osman,2017)، والمعتقدات المعرفية (سالم وزكي، ٢٠٠٩ Salem&Zaki,2009)، وبمداخل الدراسة (عثمان، ٢٠١٧ Osman,2017)، وبدافعية الإنجاز (الحارثي، ٢٠١٤ Al-Harthy,2014)، وبعادات الاستذكار (إبراهيم، ٢٠٠٧ Ibrahim,2007). وقد أجريت هذه الدراسات جميعها على طلبة التعليم العام بمراحله المختلفة، وكذلك على طلبة البكالوريوس.

أما دراسة (Redaelli&Lima,2013) فقد أجريت على طلبة البكالوريوس والدراسات العليا بهدف تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأجريت دراسة (Schneider-Cline,2017) على طلبة الدراسات العليا تخصص التخاطب لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الناقد لديهم في كتابة تقاريرهم الإكلينيكية. كذلك دراسة ((Chaves-Barboza,Lopez-Nunez&Sola- Martinez,2017 التي أوضحت أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الدراسات العليا.

سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن مستوى استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مثل دراسة (بهنساوي، ٢٠١٥) (Behanaswi,2015) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى فوق المتوسط من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وبعضهم الآخر من الدراسات حاولت الكشف عن تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بعض هذه الدارسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغير النوع أو التخصص أو الفرقة الدراسية مثل(دراسة رشوان، ٢٠٠٥ Rashwan,2005؛ ودراسة عبد المقصود ، ٢٠٠٩ Abdulmaqsoud,2009؛ ودراسة البهنساوي، ٢٠١٥ Behanaswi,2015؛ ودراسة فؤاد، ٢٠١٦ Fouad,2016) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزو لمتغير التخصص. في حين اختلفت مع هذه النتائج دراسة (البياتي وخديدة، ٢٠٠٩)(Al-Bayati&Khameida,2009)، ودراسة (الحسينان،٢٠١٠) (Al-Hussainan,2010) ودراسة (القصيرين وعماري، ٢٠١٧)(Al-Qaseerin&Amari,2017) حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى التخصص. أما دراسة (البياتي وخديدة، ٢٠٠٩) (Al-Bayati&Khameida,2009) توصلت نتائجها إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى النوع لصالح الذكور، واتفقت معها دراسة (الجراح، ٢٠١٠)(Al-Garah,2010)، ودراسة (العمري، ٢٠١٣) (Al-Omri,2013) في أن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم كانت لصالح الذكور، في حين كشفت دراسة (زكري، ٢٠١٧) (Zakri,2017) إلى أن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث من طلبة الجامعة.

وباستعراض الدراسات والبحوث السابقة في موضوع التعلم المنظم ذاتيا والتي ظهرت منذ ثمانينات القرن العشرين، يلاحظ أن هناك عدداً متزايداً من الدراسات والبحوث ولكنها أجريت على طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، ولم يوجه إلا قليل من اهتمام الباحثين بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا في البيئة الأجنبية، أما في البيئة العربية لم توجه لها الجهود البحثية، على الرغم من أن طلبة الدراسات العليا هم الأكثر حاجة لهذه الاستراتيجيات سواء في المرحلة المنهجية ودراسة المقررات أو في مرحلة

البحث وممارسة المهارات المعرفية وما وراء المعرفية وتنظيم وإدارة الوقت والتحفيز الذاتي ومراقبة الذات وتنظيمها، لتنمية مهاراتهم وإعدادهم كباحثين وعلماء وتمكنهم من التفاؤل في أثناء مدة دراستهم، وتعليم أنفسهم وأن يقيموا كتاباتهم في ضوء توجيهات وملاحظات المشرفين، إذ أصبح التعلم المنظم ذاتيا بناءً أساسياً في التعليم في الآونة الأخيرة، إذ يرتبط التعلم المنظم ذاتيا بمهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين التي تحتاج المؤسسات التعليمية في مختلف مراحلها الدراسية إلى تعزيزها وبخاصة مرحلة الدراسات العليا للإسهام في عمليات التطوير والتعلم في المجالات الأكاديمية والاجتماعية. ولأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الدراسات العليا أعدت الجامعة البريطانية في كولومبيا برنامج للماجستير بعنوان (برنامج ماجستير قائم على التعلم المنظم ذاتيا M.A. Concentration in Self-Regulated Learning (SRL).

من الطرح السابق للتعلم المنظم ذاتيا يتضح أن استراتيجياته أصبحت متطلبا ضروريا لطلبة الجامعة بصفة عامة ولطلبة الدراسات العليا خاصة، لأنها السبيل ليقظتهم الأكاديمية ووعيهم العلمي، وللأداء المتقن والفعال، والطريق الممهد لتحقيق أهدافهم في الدراسة والبحث، ولهذا حظي التعلم المنظم ذاتيا باهتمام عالمي من الباحثين منذ ثمانينيات القرن العشرين.

وتعد اليقظة العقلية من مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يشكل أحد فروع علم النفس الحديث، الذي يركز على جوانب القوة في شخصية الفرد وتنميتها. ودخل إلى علم النفس مصطلح اليقظة العقلية كما أشار (النرش، ٢٠١٦) (Al-Nirsh,2016) كمتغير يمثل كفاءة الوعي والقدرة على الاستبصار الذاتي والاستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التي تسهم في التركيز والوعي والأداء الأكاديمي. ومصطلح اليقظة التكنولوجية في المؤسسة الإعلامية الحديثة وأشار لذلك صحراوي وبوعجيمي (٢٠١٧)، وكذلك مصطلح اليقظة الاستراتيجية التي درسها (العتيبي والقحطاني، ٢٠١٥)(Al-Otaibi&Al-Qahtani,2015) وأثرها في الأداء في مؤسسات التعليم العالي. واليقظة في المعجم الوسيط تعني فطن وتنبه وأخذ حذره ويقظ لمسؤولياته ولكل التفاصيل. واليقظة العلمية تعد أحد مهارات القرن الحادي والعشرين للطلبة وهي وسيلة لرفع الإبداع والابتكار لديهم والتفكير الناقد وحل المشكلات والمسؤولية والتوجيه الذاتي والمبادرة والتفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات والمرونة والتأقلم مع البيئة الأكاديمية بمواردها وقصورها وتحدياتها، والالتزام بالواجبات والأنشطة والمرونة مع التغيرات والصعوبات والضغوط التي قد تواجههم وتؤثر على قدراتهم ودافعيتهم ومستوى أدائهم .

فقد ذكر (السندي، ٢٠١٠) (Al-Sindi,2010) إن تصرف الطلبة بدون وعي ويقظة غالباً ما يجعلهم يفقدون أو تغيب عنهم المعلومات الضرورية لتوسعة الأفاق الذهنية لمعالجة المواقف التي يواجهونها مما يؤدي إلى غياب المعالجة المعرفية المرنة. وأضاف يونس (٢٠١٥) أن انعدام اليقظة العقلية يولد نظرة أحادية الاتجاه وقطعية للأحداث التي يمر بها الفرد مما يؤدي إلى الركود الفكري وعدم تقبل الرؤى الجديدة، ويجعل الفرد يتسم بالسلوك الآلي والدوران في حلقة مفرغة. فاليقظة كما أشار (الدحادحة، ٢٠١٦)(Al-Dahadha,2016) عبارة عن الوعي المتعمد في اللحظة الحالية مع التصرف بعقل متفتح وحب الاستطلاع. وحدد لانجر (Langer,1992) أربعة مكونات لليقظة هي: التيقظ للتمييز، والانفتاح على الحياة، والتوجه نحو الحاضر، والوعي بالتوجهات النظرية المختلفة. ولاشك أن هذه المكونات الأربعة لليقظة ضرورية للطلبة وبخاصة طلبة الدراسات العليا والباحثين. فهم يحتاجون للوعي بالآراء المختلفة في موضوع معين ومعرفة كافة النظريات في التخصص، والتيقظ للمعلومات والأفكار والنظر فيها ونقدها لانتاج أفكار جديدة إبداعية، والتيقظ لواقع المجتمع الذي يعيشون

فيه ومعاناة أفراده وامتلاك نظارات الباحث اليقظ الجيد مما يمكنه من اختيار مشكلات واقعية تلمس الواقع عن كثب، كذلك يحتاج للانفتاح على الجديد في التخصص من بحوث ونظريات ومتغيرات واستكشافات وبراءات اختراع وأساليب جمع وتحليل البيانات الحديثة والمتطورة وأدوات القياس الحديثة وغيرها. فضلاً عن أن طلبة الدراسات العليا تتيح لهم اليقظة العقلية التوجه نحو الحاضر الذي يمكنه من الأصالة مع الحفاظ على القديم إذ أن العلم تراكمي ويكونون حساسين للبيئة التي يعيشون فيها وعلى دراية بالأحداث والوقائع والتغيرات التي تحدث بها.

وكنتيجة للتطور المعرفي المتزايد الذي أفرزته العولمة والانفتاح في مختلف مناحي الحياة ومؤسسات المجتمع، وما تهدف إليه مؤسسات التعليم العالي من تحقيق معايير ومؤشرات الجودة وصولاً للاعتماد الوطني والدولي، بما فيها معيار البحث العلمي، من جهة؛ ومن جهة آخرى ما يعانيه واقع مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي من إشكاليات ويواجهه من تحديات تفرضها المستجدات واحتياجات سوق العمل والتوجهات العالمية في التعلم والتعليم والبحث العلمي، كان لزاما على الباحثين وطلبة الدراسات العليا التحلي باليقظة في أنشطتهم العلمية لضمان البقاء والوصول لمستوى الاعتماد والحفاظ على المركز التنافسي الذي تهدف إليه مؤسسات التعليم العالي. وعليه يعد مفهوم اليقظة العلمية من أهم ركائز التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين لتحقيق العالمية وتحقيق أهداف الجامعات وتنفيذ خططها الاستراتيجية واستغلال مواردها الاستغلال الأمثل وضمان جودة مخرجات التعليم والتغلب على إشكاليات التعليم عامة والبحث العلمي خاصة في الجامعات العربية وتنمية الميزة التنافسية الوطنية والعالمية التي تسعى إليها. ولذلك أصبحت اليقظة العلمية لدى الطلبة والباحثين بمؤسسات التعليم العالي أمراً ضرورياً فرضه التطور السريع و التغيرات المتلاحقة من أجل أن يكون للجامعات العربية ترتيب ضمن قوائم التصنيف العالمي. الأمر الذي يتطلب من إدارة الجامعات العربية وقادتها تبني خطط استراتيجية لتنمية اليقظة العلمية لدى المنتسبين لها من طلبة وباحثين وأعضاء هيئة تدريس.

إن نقص اهتمام الباحثين بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا في الوطن العربي عامة وبالمملكة العربية السعودية خاصة، وكذلك الفجوة البحثية في دراسة علاقته بمتغير اليقظة العلمية، فضلاً عن تضارب في نتائج البحوث والدراسات السابقة حول تأثير المتغيرات الديموجرافية كالجنس والتخصص وغيرها في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يبرر اختيار مشكلة البحث الحالي، فضلاً عن أنها تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تنال فيها جودة التعليم أهمية خاصة. ومن منطلق ذلك جاء البحث الحالي كاستجابة للتوجه الوطني والعالمي لتجويد التعليم الجامعي وخاصة الدراسات العليا والاهتمام المتزايد بالبحث العلمي وتطوير مهارات الباحثين وقدراتهم، كمحاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، إذ إنه موضوع لم توجه له الجهود البحثية التي تتناسب مع أهميته، إذ إن الدراسات السابقة التي أجريت كانت عن استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بمتغيرات آخرى كالتحصيل الدراسي والتفكير الناقد والعزو وغيرها، أو دراسات لتنمية هذه الاستراتيجيات لدى الطلبة بالتعليم الجامعي، ولم تتناول هذه الدراسات علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باليقظة العلمية، وهو ما يهتم به هذا البحث كمحاولة للتمكين العلمي لطلبة الدراسات العليا من جهة وتجويد البحث العلمي الذي يعاني من أزمة في وطننا العربي وتحقيقا لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ من إعادة هيكلة قطاع التعليم. وبناء علي ما سبق يمكن طرح السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا؟

وينبثق عن هذا السؤال العام عدة أسئلة فرعية، هي :

١. ما مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا؟
٢. ما مستوى اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا؟
٣. ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا واليقظة العلمية؟
٤. هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟
٥. هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا في اليقظة العلمية؟
٦. هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير، دكتوراه)؟
٧. هل تختلف درجات اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير، دكتوراه)؟
٨. هل تتنبأ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باليقظة العلمية لطلبة الدراسات العليا؟

أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلي:

١. تحديد مستوى كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا.
٢. التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا.
٣. الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية.
٤. الكشف عن الفروق في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الدرجة العلمية (ماجستير، دكتوراه).
٥. التعرف على إمكانية التنبؤ باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أهمية البحث :

أولاً : الأهمية النظرية :

١-يعد هذا البحث من باكورة البحوث والدراسات التي تهدف إلي دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا في علاقتها باليقظة العلمية، إذ إنه موضوع مهم في الجامعات العربية في القرن الحالي من أجل تجويد البحوث العربية وتنمية قدرات ومهارات طلبة الدراسات العليا المعرفية وما وراء المعرفية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين وما يتطلبه من مهارات.

٢-يعد مفهوم اليقظة العلمية من المفاهيم الجديدة الذي لم يتطرق له أحد من المختصين في علم النفس رغم أهميته في حياة الطلبة والباحثين وركيزة أساسية في الخطط الاستراتيجية للجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين، كذلك قد يفتح أفاق بحثية مستقبلية لدراسة هذا المتغير وصفياً وتجريبياً كأحد مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين.

٣-تنبع أهمية هذا البحث من اهتمامه بطلبة الدراسات العليا الذين هم علماء المستقبل وقادة تقدم المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق صحة أفراده ورفاهيتهم.

٤-تقديم مقياس للبيئة العربية لــمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لطلبة الدراسات العليا مما يسهم في إثراء المكتبة العربية المختصة بالقياس النفسي.

ثانياً : الاهمية التطبيقية :

١- في ضوء نتائج هذا البحث سوف يتم يقدم عدد من التوصيات يمكن الاستفادة منها في تعديل برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية على غرار ما تم بالجامعة البريطانية في كولومبيا.

٢- قد تفيد نتائج هذا البحث في توجيه انتباه المسؤولين في وكالات الدراسات العليا عن ضرورة وضع برامج تدريبية وورش عمل عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واليقظة العملية لدى طلبة الجامعة عامة وطلبة الدراسات العليا خاصة.

مصطلحات البحث :

التعلم المنظم ذاتيا: Self- Regulated Learning (SRL)

عرف(Pintrich,2004)استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "بأنها استخدام المتعلمين للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تنظيم وإدارة والتحكم في تعلمهم".

وفي هذا البحث تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إجرائيا بأنها "تلك العملية التي تتفاعل فيها المحددات الشخصية والبيئية والسلوكية، وتساعد الطلبة في توظيف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات لإدارة المصادر والوقت وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا من حيث الربط بين خبرتهم الحالية والسابقة، ووضع الأهداف المنشودة والسعي لتحقيقها، ومراجعة ما تم إنجازه وتقويمه، والسعي لتحقيق التميز، وترديد العبارات التحفيزية التي تمكنه من التغلب على ما يواجههم من صعوبات، وتقديم وتلقي العون الأكاديمي من الزملاء والأساتذة عند الحاجة، مما يساعدهم على جعل تعلمهم أكثر فعالية والتخطيط لإنجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد وتنظيمها دون تداخل مع غيرها من المهام الحياتية، مما يجعل سلوك المتعلمين موجهاً ذاتياً مدفوعاً بالأهداف في ضوء البيئة المحيطة. وتمثله الدرجة التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا على المقياس المعد في هذا البحث".

اليقظة العلمية: Scientific Mindfulness

تعرف اليقظة العلمية في هذا البحث إجرائياً بأنها "قدرة الطالب بالوعي الآني للخبرات الأكاديمية من دون إصدار حكم وتقبل ذاته كما هي وتنظيم الانتباه اللحظي والتوجه نحو الحاضر والوعي الحسي بما يحدث من تغيرات في البيئة والسياق من حوله وإدارة المشاعر والأفكار والانفعالات التلقائية السلبية والتغيير التلقائي للسلوك عن طريق الانفتاح على الأفكار الجديدة والنظريات الحديثة والآراء المختلفة وقبول النقد البناء وحب

الفضول مما يحسن من الأداء ويقلل التوتر والأفكار السلبية وقلق المستقبل ويعزز الصبر والتحمل في مواجهة التحديات والمصاعب التي تواجهه بكل ثقة ومرونة وحزم واتخاذ قرارات حكيمة في الوقت المناسب والالتزام بالمعايير الأخلاقية في أداءه الأكاديمي ونشاطه العلمي. وتمثله الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس اليقظة العلمية الذي اعد في هذا البحث".

مهارات القرن الحادي والعشرين:21st century Skills

عرف (روفائيل ويوسف، ٢٠٠١، ٧٧)(Rufail&Yousef,2001,77) مهارات القرن الحادي والعشرين " بأنها تلك المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات، ومهارات تنمي القيم والاتجاهات وأوجه التقدير".

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

أعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) للإجابة عن أسئلة البحث، وذلك للتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، والكشف عن الفروق فيهما والتي تعزى إلى النوع والبرنامج الدراسي.

مجتمع البحث :

طلبة الدراسات العليا ببرنامجي الماجستير والدكتوراه.

عينة البحث:

اختيرت عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بالتخصصات التربوية المسجلين للدراسة ببرنامجي الماجستير والدكتوراه للأعوام الدراسية ١٤٣٨، ١٤٣٩، ١٤٤٠هـ. أرسل الرابط الالكتروني لأدوات البحث لعينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة عبر تطبيق الواتساب والبريد الالكتروني، أجاب عن المقاييس المستخدمة في البحث (١١٨) منهم فقط، بعد إبداء موافقتهم الكتابية بالإجابة عن السؤال المتعلق بالرغبة في المشاركة في البحث. بلغ عدد الذكور منهم (٥٣) طالباً، وعدد الإناث (٦٥) طالبة، تراوحت أعمارهم بين (٢٦- ٣٨) عام، بمتوسط عمري (٣١.١٢) عام، وانحراف معياري (٣.٦٩٨).

أدوات البحث:

استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً : مقياس استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تحقيقاً لأهداف البحث أعد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، نظراً لعدم وجود مقياس خاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الدراسات العليا، وذلك عن طريق الاطلاع على الاطار النظري والدراسات والبحوث السابقة حول موضوع استراتيجيات التعلم ذاتيا والمقاييس المعدة منها مقياس (عطية، ٢٠١٦)(Attia,2016) لطلبة الثانوي، ومقياس (فؤاد، ٢٠١٦)(Fouad,2016) لطلبة الجامعة.

ويتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعد في هذا البحث لطلبة الدراسات العليا من (٢٣) عبارة مصاغة بصورة تقريرية تقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، يجاب عن عبارات المقياس باختيار واحد من خمسة بدائل وتصحح كما يأتي (دائماً =٥، غالباً =٤، أحياناً =٣، نادراً =٢، أبداً = ١) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أعدت نسخة من المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين وتطبيقها على عينة مكونة من (٤٠) من طلبة الدراسات العليا، وذلك من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

١- صدق المحكمين:

بعد وضع المقياس في صورته الأولية أرسل إلى التحكيم من عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم النفسي، للحكم على دقة ومناسبة الصياغة اللغوية للعبارات وانتمائها لأبعادها أو للمقياس ككل.

٢- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الإتساق الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح بالجداول الآتية:

جدول (١) : معاملات الإرتباط بين عبارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس ودلالتها

العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
١	**٠.٤٤٠	٧	**٠.٧٤٣	١٣	**٠.٦١٧	١٩	**٠.٦٣١
٢	**٠.٥١٧	٨	**٠.٦١٧	١٤	**٠.٦٥٣	٢٠	**٠.٤٢١
٣	**٠.٦٩٢	٩	**٠.٦٨٨	١٥	**٠.٥٤٠	٢١	**٠.٦٦٦
٤	**٠.٦٨٢	١٠	**٠.٧٠٤	١٦	**٠.٧٣٢	٢٢	**٠.٥٩٤
٥	**٠.٦١٣	١١	**٠.٦٣١	١٧	**٠.٦٣٢	٢٣	**٠.٥٨١
٦	**٠.٥٨٢	١٢	**٠.٤٧٤	١٨	**٠.٧١١		

*دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٢١ - ٠.٧٣٢) وكانت جميعها دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلي الإتساق الداخلي للمقياس.

٣- ثبات المقياس

احتسب ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٩٢٤) أما ثبات التجزئة النصفية سبيرمان-براون بلغت قيمته (٠.٨٣٣) (قيمة معامل ألفا للنصف الأول ٠.٨٨٢ تقترب من قيمة ألفا للنصف الثاني ٠.٨٧١٠.٨٣٣ولهذا تم استخدام معادلة سبيرمان- براون لحساب ثبات التجزئة النصفية). مما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعد في البحث الحالي بالثبات.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أفراد العينة الاستطلاعية إذ يتمتع بثبات وصدق مرتفع؛ يصبح بذلك معداً للتطبيق بكل ثقة وإطمئنان علي أفراد عينة البحث.

ثانياً : مقياس اليقظة العلمية

رغم تعدد البحوث والدراسات في مجال اليقظة العقلية منذ مدة زمنية طويلة، إلا أن اليقظة العلمية لم تلق الاهتمام البحثي الكافي، لذلك كان هذا دافعاً لإعداد هذا المقياس ليساعد في تحقيق أهداف البحث. وبعد الرجوع للإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة عن اليقظة بأنواعها المختلفة، وضع المقياس الحالي لليقظة العلمية لطلبة الدراسات العليا والذي تكون من (٣٢) عبارة تقريرية، تقيس اليقظة العلمية. ويتم الاجابة على بنود المقياس باختيار واحد من ثلاثة بدائل (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، وتصحح الاجابات بإعطاء الدرجات (١، ٢، ٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أعدت نسخة من المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين وتطبيقها على عينة مكونة من (٤٠)طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

١- صدق المحكمين:

تم وضع المقياس في صورته الأولية، ثم إرساله للتحكيم من عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والقياس النفسي، للحكم على مناسبة الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارة للبعد وللمقياس ككل، وقد اتفق المحكمون على مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات وكذلك انتمائها للمقياس ككل وللأبعاد التي تندرج أسفلها العبارات.

٢- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الإتساق الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، على العينة الاستطلاعية وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (٢) : معاملات الإرتباط بين عبارات مقياس اليقظة العلمية والدرجة الكلية للمقياس ودلالتها

العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
١	٠.٤٨٦**	٩	٠.٤٤٥**	١٧	٠.٤٤٤**	٢٥	٠.٤٣٩**
٢	٠.٤٧١**	١٠	٠.٤٦٣**	١٨	٠.٣٣٨*	٢٦	٠.٣٧٩*
٣	٠.٤٩٢**	١١	٠.٥٠٥**	١٩	٠.٧٦٦**	٢٧	٠.٣٩٥*
٤	٠.٥٨٤**	١٢	٠.٣١٨*	٢٠	٠.٥٦٠**	٢٨	٠.٦٤٥**
٥	٠.٦٢٨**	١٣	٠.٤٢٦**	٢١	٠.٥٢٨**	٢٩	٠.٦٥١**
٦	٠.٧٢٣**	١٤	٠.٦٦٣**	٢٢	٠.٣٤٥*	٣٠	٠.٥٣٩**
٧	٠.٥٩٣**	١٥	٠.٥٤٩**	٢٣	٠.٥٠٨**	٣١	٠.٤٥٢**
٨	٠.٣٦٦*	١٦	٠.٣٧٤*	٢٤	٠.٣٢٠*	٣٢	٠.٥٨١**

** دال عند ٠.٠١ *دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق (٢) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٣٦٦ - ٠.٧٦٦)، ، وهذا يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس.

٣- ثبات المقياس:

احتسب ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٩٩) أما ثبات التجزئة النصفية سبيرمان-براون (٠.٧٩٩) (قيمة معامل ألفا للنصف الأول ٠.٨٤٥ تقترب من قيمة ألفا للنصف الثاني ٠.٨٣٣ولهذا استخدمت معادلة سبيرمان- براون لحساب ثبات التجزئة النصفية).

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العلمية على أفراد العينة الاستطلاعية إذ تمتع بثبات وصدق مقبولين؛ ويصبح بذلك معداً للتطبيق بكل ثقة واطمئنان علي أفراد عينة البحث.

الأساليب الاحصائية :

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيقاً لأهدافه، استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية :

١- المتوسط والانحراف المعياري.

٢- اختبار " ت " T test .

٣- معامل ارتباط بيرسون.

٤- تحليل الانحدار البسيط.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على" **ما مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري باستخدام " اختبار ت" لعينة واحدة، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول (٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغيرات	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم " ت "	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٤٥.٧٢٠	٤٦	١١.٠٨٣	١١٨	٠.٢٧٤	٠.٧٨٤

يتبين من الجدول (٣) إن الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت متوسطة بمتوسط حسابي يقدر بـــ (٤٥.٧٢٠) ، وهي قيمة متساوية تقريبا مع قيمة المتوسط النظري الذي يقدر بـ (٤٦)، وانحراف معياري يقدر بـ (١١.٠٨٣)، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري اتضحت عدم دلالة الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إذ بلغت قيمة (ت) ٠.٧٨٤.

وتشير نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط. وتختلف نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة البهنساوي (٢٠١٥) من وجود مستوى فوق المتوسط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طرائق التدريس المستخدمة في التدريس للطلبة من جهة، إذ قد تكون الطرائق المستخدمة لا تشجع استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكون طرائق التدريس تقليدية لا تتناسب مع خصائص طلبة الدراسات العليا، فأعضاء هيئة التدريس قد لا يكونوا بدورهم مدركين لأهمية التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الدراسات العليا في تنمية قدراته العلمية والبحثية. ومن جهة ثانية قد ترجع نتيجة هذا السؤال إلى الخصائص المعرفية والشخصية لأفراد عينة البحث وما لديهم من معتقدات وأفكار شائعة حول الدراسات العليا، التي تكون قد تدخلت كعوامل وسيطة وأثرت على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ومن جانب ثالث قد تكون هذه النتيجة نتيجة لنقص في وعي طلبة الدراسات العليا بماهية التعلم المنظم ذاتيا وأهميته للطلبة بوجه عامة وطلبة الدراسات العليا بوجه خاص، في ظل ضرورة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين التي أصبحت أحد المتطلبات الأساسية للاعتراف الإقليمي والعالمي بهم، هذا فضلاً عن خصائص البيئة التعليمية التي يدرس فيها أفراد عينة البحث.

وهذا ما أشار إليه (Chaves- Barboza,Lopez-Nunez&Sola- Martinez,2017) أن عملية التعلم المنظم ذاتيا تستند من الناحية النظرية، إلى أربعة افتراضات: أولها أن المتعلمين ينشطون في بناء أهدافهم ومعانيهم الخاصة على أساس نظامهم المعرفي الداخلي، متأثرًا ببيئة معينة؛ والثاني هو أن الأفراد قادرون على التحكم ومراقبة العناصر المعرفية والتحفيزية والسلوكية في تعلمهم؛ والثالث هو أن التعلم الذاتي التنظيم يعتمد

على عوامل فردية مثل العوامل البيولوجية والانفعالية والمعرفية، وكذلك عوامل خارجية أو بيئية. وأخيرًا، يُفترض أن الأفراد قادرون على تقييم أهداف التعلم الخاصة بهم، ومراقبة سلوكهم وعملياتهم المعرفية، واستخدام نتائج هذا التقييم لتنظيم تعلمهم الخاص.

ومن ثم فإن التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة البحث تأثر بعوامل فردية مثل العوامل البيولوجية والانفعالية كالنظام المعرفي الداخلي، والسمات الدافعية والتحفيزية للمتعلمين، والخصائص الشخصية. وكذلك عوامل خارجية بيئية أثرت في مستوى امتلاكهم لمكونات التعلم المنظم ذاتيا. وهذا ما ذكره (Missildine,2004) من أن التعلم المنظم ذاتيا يحدده التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف محددة. وكذلك ما أشار إليه (سالم وزكي، ٢٠٠٩)(Salem& Zaki,2009)من أن بيئة التعلم المنظم ذاتيا ليس محيطاً ماديا فحسب، بل هو محيط نفسي يتضمن كثيراً من المتغيرات النفسية، التي تؤثر وتتأثر ببعضها داخل المحيط المادي للتعلم المنظم ذاتيا. وبقدر ما ينقص عنصر من عناصر بيئة التعلم المنظم ذاتيا بقدر ما يظهر تدني في مستوى التنظيم مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، فالتعلم المنظم ذاتيا ليس له مكونات محددة، إنما يعمل في إطار متفاعل ما بين داخل الفرد ومحيط بيئة التعلم، وما يقدم من محددات هو من أجل الدراسة والقياس.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على " **ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الدراسات العليا؟**" وللإجابة عن هذا السؤال احتسبت الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري باستخدام "اختبار ت" لعينة واحدة والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول (٤) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اليقظة العلمية

المتغير	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيم " ت "	مستوى الدلالة
اليقظة العلمية	٦٣.٤٠٧	٦٤	١٦.٧٠٧	٠.٣٨٦	٠.٧٠٠

يتبين من الجدول (٤) أن الدرجة الكلية لليقظة العلمية لدى أفراد عينة البحث جاءت متوسطة بمتوسط حسابي يقدر بـــ (٦٣.٤٠٧)، وهي قيمة تقترب جدا من قيمة المتوسط النظري الذي يقدر بـ (٦٤)، وانحراف معياري يقدر بـ (١٦.٧٠٧) ، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري اتضحت عدم دلالة الدرجة الكلية لليقظة العلمية إذ بلغت قيمة (ت) ٠.٣٨٦.

هذه النتيجة تشير إلى أن مستوى اليقظة العلمية لدى أفراد عينة البحث متوسط، مما يعني أن اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا تحتاج إلى تنمية، وقد يرجع ذلك إلى ضعف ثقتهم الناتج من نقص فرص التعزيز والتدعيم الذاتي من داخلهم، أو من أساتذتهم ومشرفيهم. فضلاً عن نقص فرص الاعتراف بإنجازاتهم من الآخرين سواء من أسرهم أو زملائهم في الدراسة أو أساتذتهم، وعليه فهم لا يدركون جيداً مسؤولياتهم كباحثين نحو مجتمعهم، ودور البحث العلمي في تنمية المجتمع. وهنا تتداخل العوامل الشخصية والبيئية والتعليمية والسلوكية لتؤثر في مستوى اليقظة العلمية لطلبة الدراسات العليا. ومن أكثر مظاهر ضعف اليقظة العلمية وضوحاً النقص الشديد في نسبة النشر العلمي بين طلبة الدراسات العليا قبل مرحلة المناقشة، نتيجة عدم تشجيعهم من جهة، ونقص وعيهم بعملية النشر العلمي وقواعدها وأسماء المجلات العلمية المحكمة في تخصصاتهم من جهة أخرى.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته :

ينص السؤال الثالث على "**ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا؟** " وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة (ن=١١٨) علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم علي مقياس اليقظة العلمية، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (٥) : معاملات الارتباط ومستوى دلالتها بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية

المتغير	اليقظة العلمية
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٠.٥٣٥**

** دال عند مستوي (٠.٠١) .

يتضح من الجدول السابق (٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات أفراد عينة البحث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم على مقياس اليقظة العلمية. مما يشير إلى أنه كلما استخدم طلبة الدراسات العليا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا زادت مستوى يقظتهم العلمية. وهذا يتفق مع ما ذكره (Pintrich,2000) في تعريفه للتعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية هادفة ونشطة يضع فيها المتعلمون فيه أهدافهم ويراقبون وينظمون ويتحكمون في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية بما يتفق مع خصائص البيئة التعليمية وسياقها. كذلك يتفق مع ما أشار إليه رزق (٢٠٠٩) (Risk,2009) أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على الاهتمام بدور المتغيرات الدافعية، والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف المنشودة من تعلمهم، مثل تغيير وإعادة ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم، أو تنظيم بعض سلوكياته المرتبطة بالوقت والجهد.

وفي ضوء ما سبق فإن التعلم المنظم ذاتيا هو ما يجعل الطلبة أكثر يقظة علمية بالموقف التعليمي ككل، مما يمكنهم من السيطرة على ما يواجههم من صعوبات وضغوط وتحديات، ويشفقون على ذاتهم من كثرة التكاليف والأعباء الأكاديمية التي تقع على عاتقهم سواء في المرحلة المنهجية أو مرحلة إعداد خطة البحث أو كتابة الرسالة العلمية، يجعلهم يدركون مسؤولياتهم الاجتماعية في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع ويتعاونون مع زملائهم في الدراسة للتبادل المعرفي والمشاركة الأكاديمية، وتقبل أراء المعلمين والزملاء في أنشطتهم العلمية، مما يمكنهم من السيطرة على مشاعرهم وأفكارهم السلبية بطريقة عقلانية ولا يتسلل الملل أو الحزن إلى نفوسهم بل يحافظون على نشاطهم رغم المشكلات التي قد يتعرضون لها أثناء مسيرتهم الأكاديمية، وتمكنهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من استغلال إمكاناتهم وقدراتهم المتاحة وتحسين مهاراتهم المعرفية وما وراء المعرفية فيصبحون مستمتعين بدراساتهم وواعين باللوائح والأنظمة الخاصة بالدراسات العليا، ويتابعون عن كثب كل ما هو جديد في تخصصهم ويستغلون الوسائل التقنية الحديثة لتساعدهم على دراساتهم ويهتمون بقواعد التوثيق للمراجع العلمية ويهتمون بالنشر العلمي وطرائقه وقواعده لإنجاز مهامهم الأكاديمية بفعالية وتميز وإبداع.

فالتعلم المنظم ذاتياً مجموعة من العمليات المعرفية وفوق المعرفية والدافعية والسلوك الذي يستخدمه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية بما يؤدي في النهاية لإنجاز مهام تعلمه بفعالية وكفاءة (الطيب وراشد، ٢٠٠٧)(Al-Tayeb &Rashed,2007).

وانطلاقا من النموذج النظري الذي وضعه (Pintrich,1989) لمكونات التعلم المنظم ذاتيا الذي أشار فيه إلى ثلاثة مكونات هي مكون توقعي ومكون قيمي ومكون انفعالي، فإن تفاعل هذه المكونات الثلاثة معاً من التخطيط والمراقبة والتعديل وإدارة المهام وتنظيمها والتفسير والفعالية الذاتية وإدارة الذات وتنظيمها يزيد من مستوى اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا سواء لما يتم دراسته من مقررات وموضوعات علمية ونظرية والوعي باللوائح والأنظمة للدراسات العليا والمعايير الأخلاقية وأهمية النشر العلمي وإجراء البحوث في حل مشكلات المجتمع.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته :

ينص السؤال الرابع على "**هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت "، وفيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول (٦) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

العينة / المتغيرات	ذكور (ن = ٥٣)		إناث (ن = ٦٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٤٧.٢٨٣	١١.٧٠٠	٤٤.٤٤	١٠.٤٧١	١.٣٨٨	٠.١٦٨

يتضح من الجدول السابق (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس (ذكور- إناث).

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة كل من (رشوان، ٢٠٠٥؛ عبد المقصود، ٢٠٠٩؛ فؤاد، ٢٠١٦)(Rashwan2005, Abdul Maqsoud2009, Fouad2016) من عدم وجود فروق دالة احصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث). في حين اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (البياتي وخديدة، ٢٠٠٩؛ الجراح، ٢٠١٠؛ العمري،٢٠١٣)(Al-Bayati&Khameida 2009, Al-Garah 2010, Al-Omri 2013) إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى النوع لصالح الذكور.

وهذا يشير إلى أن كلاً من الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا يمتلكون المستوى نفسه من القدرة على وضع الأهداف التي يرغبون في تحقيقها عن طريق الدراسة، ويمتلكون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية وإدارة المصادر وتنظيم الوقت تمكنهم من تحقيق هذه الأهداف عن طريق قدرتهم على اختيار المهام الأكاديمية والمشاركة فيها بفعالية والتخطيط الجيد قبل أداء المهام، وملاحظة ذاتهم وطلب المساعدة العلمية الاختيارية من الآخرين وإعادة هيكلة بيئة التعلم وتنظيمها، ومراقبة ما يتعلموه وتنظيمه والتحكم فيه والوعي بالعملية التعليمية كاملة عن طريق عمليات التوجيه الذاتي والمعتقدات الذاتية بالقدرة على الإنجاز والتميز.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته :

ينص السؤال الخامس على "**هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث في اليقظة العلمية؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت "، وفيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول (٧) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين الجنسين في اليقظة العلمية

العينة / المتغيرات	ذكور (ن = ٥٣)		إناث (ن = ٦٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اليقظة العلمية	٦٣.٢٦٤	١٦.٣٦٧	٦٣.٥٢٣	١٧.١٠٥	٠.٠٨٣	٠.٩٣٤

يتضح من الجدول السابق (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في اليقظة العلمية باختلاف الجنس (ذكور- إناث). وهذه النتيجة قد ترجع إلى تشابه الذكور والاناث من طلبة الدراسات العليا في أن التحاقهم بالدراسات العليا جاء بناء على رغباتهم الشخصية دون ممارسة أية ضغوط عليهم لاستكمالها، ولهذا لديهم دافعية عالية للإتقان والتميز والإبداع والإبتكار، وتحقيق مستويات مرتفعة من الإبداع، مما يزيد من حرصهم باتباع القواعد والتعليمات ويكونون على وعي بالأنظمة واللوائح الخاصة بالدراسات العليا وقواعد التوثيق والنشر وأخلاقيات البحث العلمي. فكل منهم يمتلكون مهارات التعلم والإبداع من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والاتصال بالآخرين والتفاعل عبر القارات والثقافات المختلفة من أجل التبادل العلمي والمعرفي مع الباحثين داخل الوطن العربي وخارجه، ويمتلكون القدرة على توظيف معرفتهم التكنولوجية في جمع المعرفة المتخصصة وتبادلها ونشرها، كما أنهم لديهم وعي ثقافي وإعلامي بكل الأحداث التي تجري من حولهم، ويتميزون بالمرونة والتكيف النفسي، فنجد طلبة الدراسات العليا من الجنسين يتميزون بالمبادرة والتوجيه الذاتي وتحمل المسؤولية والقيادة، ويحرصون على أن يكونوا منتجين بتميز ومسؤولين أمام المجتمع عما يجرونه من أبحاث في التخصصات المختلفة.

نتائج السؤال السادس ومناقشته :

ينص السؤال السادس على "**هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه)؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت "، وفيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) :المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه)

العينة / المتغيرات	طلبة الماجستير (ن = ٥٣)		طلبة الدكتوراه (ن = ٦٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٣٧.٧٨٠	٧.٢٢٩	٥٢.٢٠٠٠	٩.٣٣٦	٩.٢١٨	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه). إذ كان طلبة الدكتوراه أعلى من طلبة الماجستير في متوسطات درجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وهذا يشير إلى أن طلبة الدكتوراه من أفراد عينة البحث لديهم مستوى مرتفع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أعلى مما لدى طلبة الماجستير.

وهذا يتفق مع ما ذكره (Zimmerman,1998) أن المتعلمين كلما أصبحوا أكثر خبرة تزداد قدرتهم على التخطيط الجيد لأدائهم الدراسي، بل ويتمكنون من إنجاز مهامهم الدراسية بصورة آلية من دون تخطيط مسبق لها.

وعليه فإن نتيجة هذا السؤال تفسر في ضوء الطبيعة التراكمية للخبرة العلمية الأكاديمية لطلبة الدكتوراه، التي اكتسبوها في مرحلة دراساتهم بالماجستير. سواء ما يتعلق بمذاكرة المقررات ودراساتها، والربط بينها وبين مقررات الدكتوراه في نفس التخصص، أو في تعودهم على طريقة التدريس واستراتيجياته التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس ونظام التقويم، وتنظيم البيئة التعليمية بما يحقق لهم أهدافهم الدراسية، ويزيد من دافعيتهم للتميز . فكلما تقدم الطلبة لمستويات دراسية أعلى كانوا أكثر استقلالية وتنظيما وتحكما في عملية تعلمهم، وأكثر وعياً بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين سواء الزملاء أو الأساتذة أو المشرفين العلميين من أعضاء هيئة التدريس، وبناء على كل ما سبق تزداد فاعليتهم الذاتية وكيفية تعاملهم مع الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجههم، ويغيرون من سلوكياتهم تلقائيا في اتجاه التكيف مع البيئة التعليمية الخارجية والداخلية والمثابرة لتحقيق الأهداف، فضلاً عن أن طلبة الدكتوراه يتحملون مسؤولية مخرجات تعلمهم بدرجة أكبر من طلبة الماجستير.

نتائج السؤال السابع ومناقشته :

ينص السؤال السابع على "**هل تختلف درجات اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه)؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت "، وفيما يأتي النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق في اليقظة العلمية تعزى إلى البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه)

العينة / المتغيرات	طلبة الماجستير (ن = ٥٣)		طلبة الدكتوراه (ن = ٦٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اليقظة العلمية	٥٠.١٥١	١١.٤١١	٧٤.٢١٥	١١.٨٤٦	١١.١٥٨	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في اليقظة العلمية باختلاف البرنامج الدراسي (ماجستير- دكتوراه). إذ كان طلبة الدكتوراه أعلى من طلبة الماجستير في متوسطات درجاتهم على مقياس اليقظة العلمية. وهذا يشير إلى أن طلبة الدكتوراه من أفراد عينة البحث لديهم درجة مرتفعة من اليقظة العلمية مما لدى طلبة الماجستير من أفراد عينة البحث. إذ إن طلبة الدكتوراه لديهم تحمل مسؤولية أكبر عن عملية التعلم مما يجعلهم على دراية أعلى بالأنظمة واللوائح الدراسية لنظام الدراسات العليا، وتتوسع خبراتهم في مهارات الكتابة العلمية في ضوء ضوابط التوثيق المعتمد بالجامعة وعلى وفق الدليل الإرشادي لرسالة الماجستير أو الدكتوراه المعتمد في الجامعة، ويكونون على وعي أكثر بأخلاقيات البحث العلمي، خلاف طلبة الماجستير الذين مازالوا في طور الإعداد الأولي والتأسيس التمهيدي كباحثين.

نتائج ومناقشة السؤال الثامن :

ينص السؤال الثامن على "**هل تتنبأ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا؟**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وجاءت النتائج علي النحو الآتي:

جدول (١٠) :معاملات بيتا المعيارية والاختبار التائي لمعرفة دلالة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على اليقظة العلمية

المتغيرات	معامل بيتا	الخطأ المعياري	معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة
الثابت	٢٣.٥٣٥	٣.٤١١	-	٦.٨٠٦	٠.٠٠٠
اليقظة العلمية	٠.٣٥٥	٠.٠٥٢	٠.٥٣٥	٦.٨٢٠	٠.٠٠٠

جدول (١١): ملخص النموذج

المجالات	الخطأ المعياري للتقدير	معامل التحديد R2	معامل الارتباط R
اليقظة العلمية	٩.٤٠٤	٠.٢٨٦	٠.٥٣٥

جدول(١٢): تحليل الانحدار لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع اليقظة العلمية

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
اليقظة العلمية	الانحدار	٤١١٣.٤١٧	١	٤١١٣.٤١٧	٤٦.٥١٤	٠.٠٠٠
	المتبقي	١٠٢٥٨.٣٥٤	١١٦	٨٨.٤٣٤		
	الكلي	١٤٣٧١.٧٧١	١١٧			

يتضح من جدول تحليل انحدار المتغير المستقل(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع (اليقظة العلمية)، أن هناك علاقة خطية ذات دلالة احصائية بين متغيري استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية وكانت النسب الفائية كما هي موضحة في الجدول (١٢).

ويبين لنا جدول (١٠) معاملات بيتا معادلة خط الانحدار التي تمثل أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اليقظة العلمية، إذ بلغ معامل الارتباط الخطي البسيط باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع اليقظة العلمية(٠.٥٣٥)، مما يشير الى وجود تأثير للمتغير المستقل (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع (اليقظة العلمية) لدى الباحثين أفراد عينة البحث بنسبة مساهمة ٥٣.٥% من التباين الكلي لليقظة العلمية.

وفيما يأتي معادلة التنبؤ باليقظة العلمية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

اليقظة العلمية = ٠.٣٥٥ + ٠.٥٣٥ × استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المراحل التي يمر بها التعلم المنظم ذاتياً وهي: مرحلة التفكير والتخطيط (التجهيز)، ومرحلة الأداء، ومرحلة الضبط والتنظيم (ضبط معرفي وسلوكي وبيئي)، ثم مرحلة التقويم الذاتي والتغذية المرتدة وإصدار الأحكام على ما تعلمه (Zimmerman,2002). و كذلك في ضوء الأنشطة التي يتضمنها من التجهيز المعرفي، وأنشطة تنظيم ما وراء المعرفة، ونماذج التعلم العقلية، ثم توجهات التعلم(Vermunt,1998). فمثل هذه المراحل للتعلم المنظم ذاتيا والأنشطة التي يتضمنها لاشك في أنها قد تؤدي إلى زيادة وعي طلبة الدراسات العليا العلمي ويقظتهم الأكاديمية بمسؤولياتهم وواجباتهم ومسؤولياتهم تجاه المجتمع ويزيد من التزامهم في حضور المحاضرات واللقاءات العلمية مع المشرف العلمي وزيادة حرصهم على متابعة الجديد في التخصص وفي البحث العلمي بشغف ومثابرة ويساعدهم هذا على التخفيف من الضغوط التي قد تواجههم أثناء دراساتهم، مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم. وهكذا تتفاعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع اليقظة العلمية وتساعد على تحقيق الأهداف الاكاديمية العلمية لطلبة الدراسات العليا من جهة، ومن جهة ثانية تحقيق أهداف برامج الدراسات العليا خاصة، وتحقيق أهداف الدراسات العليا عامة، ومن ثم تستطيع مؤسسات التعليم العالي أن ترتقي في مستويات التصنيف العالمية.

فقد أشار (الطيب وراشد، ٢٠٠٧)(Al-Tayeb &Rashid,2007) إلى مجموعة من خصائص التعلم المنظم ذاتياً، هي: سلوكية وتتضن سلوكيات يقوم بها الطلبة لإكساب المعارف والمعلومات والمهارات مثل إدارة تنظيم الوقت والبحث عن المعلومات والعون الأكاديمي. ودافعية تتضمن إدراك الطالب لفاعليته الذاتية وقدرته على التعلم وتغيير اعتقادات الدافعية والتوجه نحو الهدف والاتجاه نحو النجاح والفشل. ومعرفية تتضمن المعرفة وتنشيط المهارات المعرفية التي تجعل أنشطة التعلم فعالة، ثم الحرية في اختيار الأهداف بأنفسهم والأنشطة اللازمة لتحقيقها وحرية التخطيط وإدارة وقتهم ومصادر تعلمهم، ثم خاصية التحدي بوضع أهداف تدفع قدرتهم للنجاح ويرون الفشل على أنه مؤقت وليس نقصاً في قدراتهم، ثم خاصية التعاون في أثناء تعلمهم بغرض التشجيع والمثابرة وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء.

ولاشك أن مثل هذه الخصائص للمتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تساهم في زيادة مستوى يقظتهم الأكاديمية والبحثية وتحقيق الأهداف بسهولة ويسر دون أية عراقيل قد تقف حجر عثرة في استكمال دراساتهم العليا وتحقيق حلم الحصول على شهادة الماجستير والدكتوراه، كما تمكنهم من مواجهة تحديات العصر لامتلاكهم أحد مهارات القرن الحادي والعشرين وهي اليقظة العلمية.

فقد أشار (Graham&Harris,2003) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يحسن من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويوفر المرونة في تدريس الطلبة ويساعدهم على تلبية احتياجاتهم.

توصيات البحث:

تقدم صياغة التوصيات الآتية في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج:

١. الاهتمام بتكثيف تقديم الدورات التدريبية عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الدراسات العليا لتنميتها ولزيادة وعيهم بفوائد استخدامها في دراساتهم وأنشطتهم العلمية، وكذلك زيادة إدراكهم بالفروق بين الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا وغيرهم .

٢. تنمية اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا عن طريق عقد الدورات التدريبية وورش العمل.
٣. تطوير البرامج الأكاديمية للدراسات العليا ووصف المقررات بما يسهم في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا لارتباط استخدامها باليقظة العلمية.
٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرائق التدريس التي تنمي لدى طلبة الدراسات العليا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتزيد من مستوى اليقظة العلمية لديهم لتمدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين في ظل العولمة التعليمية والمعرفية والتكنولوجية.
٥. دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات طلبة الدراسات العليا، وجعل تنميتها أحد أهداف البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية ولاسيما اليقظة العلمية كمتطلب أساسي للإبداع والابتكار العلمي لطلبة الدراسات العليا.

References

Abdul Maqsoud, Hanim Ali (2009). Effect of Interaction of Cognitive Beliefs and Self - Organizing Learning Skills on the Achievement of Students of the Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 70.

Al-Bayati, Mahasen Ahmed and Khameida, Adham Ismail (2009). Self - organized learning and its relation to the motivation of academic achievement among the students of Mosul University. Conference on Diversity of Science Introduction to Knowledge Integration, 29-30, Iraq.

Al-Dahadha, Basem (2016). Effectiveness of training on the Transcendental Meditation program in improving the level of alertness of the mind of students of Nazwai University, Journal of Educational Sciences Studies, 43 (1), University of Jordan, Jordan.

Al-Garah, Abdel Nasser (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement in a sample of Yarmouk University students, Jordanian Journal of Educational Sciences, 6 (4), 333-348.

Al-Harbi, Maha Manoor Ali (2012). Critical Thinking and its Relationship to Self-Organizing Learning Strategies among Umm Al-Qura University Students, Unpublished Master Thesis, Makkah Al Mukarramah, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Harthy, Subhi Saeed (2014). The effectiveness of using some self-organized learning strategies at the achievement and achievement motivation level of pupils with learning disabilities. Journal of the Faculty of Education, Banha University, 25 (98), 1- 47.

Al-Haylat, Mustapha Qassim; Rizq, Abdullah Mohammed and Al-Khawaja, Ahmed Youssef (2015). Self-Organizing Strategies: A Comparative Study of a Sample of Talented and Unskilled Students, 2nd International Talent Conference, Towards a National Strategy for Innovators Care, College of Education, UAE University, 19-21 May, United Arab Emirates.

Al-Hussainan, Ibrahim Abdullah (2010). Self-Organizing Learning Strategies in the Light of Bentrich's Model and its Relation to Achievement, Specialization, Level of Study and Preferred Approach to Learning, unpublished PhD thesis,

Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Faculty of Social Sciences, Riyadh.

Al-Husseini, Nadia El Sayed (2001). The relationship of self-efficacy and tendency towards the subject and the direction of control in the dimensions of self-organized learning among university students, Journal of the Faculty of Education, Banha University, 12 (48), 227-287.

Al-Nirsh, Hisham Ibrahim Ismail (2010). Modeling the causal relationship between self-organized learning strategies, self-efficacy, internal motivation trends, test anxiety and academic achievement in a sample of university students. Journal of Educational and Social Studies, 16 (4), 205- 267.

Al-Omri, Wesal Hani (2013). The Degree of Ownership of the Upper Elementary Level Students of the First Irbid Region of the Self-Organizing Learning Components in Science Curricula in Light of Some Variables, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, Palestine, 21 (4), 95- 127.

Al-Otaibi, Turki Kadimis and Al-Qahtani, Ghada Fahd (2015). Strategic Observation and its Impact on Performance in Higher Education Institutions, Journal of Arab and Islamic Studies, 6 (13), 75- 242.

Al-Qahtani, Abdullah Saleh; and Ibrahim, Ilham Galal (2018). Self-organized learning strategies and their relation to the academic achievement of the students of mathematics departments at Shakra University, Journal of Human and Social Sciences, 49, 333-402.

Al-Qaseerin, Basma and Amari, Arwa (2017). The level of Hail University students' ownership of self-organized learning components in the light of some variables. Journal of Culture and Development, 112, 94-128.

Al-Sindi, Saad Anwar Boutros (2010). Mental alertness and its relation to consumerism among state employees. Master Thesis unpublished, Faculty of Arts, University of Baghdad, Iraq.

Al-Tayeb, Essam Ali and Rashid, Rashed Marzouk (2007). Structural modeling of parental treatment methods, motivational beliefs, and self-structured learning strategies for high school students. Journal of Research in Education and Psychology, Faculty of Education, Minia University, 21 (1), 127-280.

Anaqeb, Inas Fahmy (2008). Strategies of self-regulation of learning and its relation to the ability to solve problems in secondary students, unpublished master thesis, Faculty of Education, Port Said University, Suez Canal University.

Attia, Kamal Ismail (2000). The relationship between the dimensions of self-organized learning and the motivation of learning and achievement in the students of the Faculty of Education in Abri (Sultanate of Oman), Journal of Psychological Research, Faculty of Education, Menoufia University, 2 (15), 249- 286.

Attia, Kamal Ismail (2016). The structural model of the relationship between the classroom assessment environment and the goal orientations, the self-organized learning strategies and the achievement of the students in the first grade secondary school, the Egyptian Journal of Psychological Studies, 92, 153-216.

Behansawi, Ahmed Fikri (2015). Self-organized learning strategies for university students: A comparative study in the light of some variables. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 2 (1), 1- 68.

Bullock, S. M. (2013). Using digital technologies to support Self-Directed Learning for preservice teacher education. *Curriculum Journal*, 24(1), 103-120. doi:10.1080/09585176.2012.744695

Butler, D. (1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 25, 226-229.

Butler, D. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. Shunk & B. Zimmerman (Eds.) Self-regulating Learning: From teaching to self-reflective practice (pp.160-183). New York: Guilford Press.

Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self -regulated learning. Theory into Practice, 41, 81-92.

Chaves- Barboza,J., Lopez-Nunez,J. &Sola- Martinez,T.(2017). Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. Journal of New Approaches in Educational Research, 6(2). https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.236.

Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. Educational Psychology Review, 20, 391-409.

Farghali, Jamal and Ali, Manal (2006). Self-organized learning at high and low mental capacity of university students of both sexes. Egyptian Journal of Psychological Studies, 52 (16), 113- 159.

Fouad, Hani (2016). Cognitive flexibility and its relation to self-organized learning strategies in a sample of university students. Arab Journal of Education, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, 36, 75-104.

Graham, S., & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds), Handbook of learning disabilities (pp. 383–402). New York: Guilford Press.

Harris, K. & Graham, S.(1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. Learning Disability Quarterly, 22, 251-262.

Ibrahim, Hanan Mahmoud (2007). Self-organized learning strategies and their relationship to the habits of remembering and attitudes towards university education among university students, Journal of Educational Sciences, Special Issue, 448-506.

Kamel, Mustafa Mohamed (2003). Some variables related to the self-organization of learning in a sample of university students. 8th Scientific Conference, Self-Learning and Future Challenges (11-12 May), Faculty of Education, Minia University, 138-193.

Langer,E.(1989). Mindfulness. New York: Adison-Wesley.

LGhazali, Salihah (2018). The motivation for achievement and its impact on the self-organized learning strategies of the graduating students: A field study at Yahya Fares University in Almadiyah. Dirasat Journal, Algeria, 63, 75-87.

Missildine,M.(2004). The relation between self-regulated learning, motivation, anxiety, attributions, student factors and mathematics performance among fifth and sixth grade learners. Doctor of Philosophy, faculty of Auburn University.

Osman, Afaf Abdellah (2017). Self-Organizing Learning Strategies, Study Approaches and Attribution Method: As Predictive Variables in Educational Achievement among Female Students of Najran College of Education, Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 10 (3), 735-804.

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

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement: Vol. 6. Motivation enhancing environments (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press

Pintrich, P.(2000). The role of goal orientation in self- regulated learning. In Boekaerts,M;Pinttrich.,P&Zeidner,M(Eds) Handbook of Self-regulation(pp.451-502).SanDiego,CA:Academic.

Radadi, Zain Hassan (2002). Cognitive Beliefs and Self-Regulatory Strategies for Learning in their Relationship to Achievement in the Schools of Manarat Al Madinah Al Munawwarah, Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, 41, 171-228.

Rashwan, Rabee Abdo (2005). Trends of achievement goals and self-beliefs and their relationship to self-organized learning strategies among university students, unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, South Valley University.

Redaelli,J&Lima,O.(2013). Self-Regulated Learning Strategies Applied to Undergraduate, Graduate and Specialization Students from Civil Engineering. International Journal of Engineering Pedagogy,3,23- 26.

Rizk, Mohamed Abdel Samie (2009). Self-organized learning strategies and self-efficacy of the university students. Journal of Faculty of Education, Mansoura University, 71 (1), 3-44.

Rufail, Issam Wasfi, and Yousef, Mohamed Ahmed (2001). Teaching and learning mathematics in the 21st century. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Sahloul, Mohammed Abdullah (2009). Self-organized learning strategies and thinking methods that distinguish between Sana'a University students with high and low achievement goals, unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Sahrawi, Asma, and Boujaimi, Jamal (2017). The technological awakening in the modern media organization Representations and effectiveness, Al-Hikma Journal of Media and Communication Studies, 12, 174-186.

Salem, Mahmoud Awadallah and Zaki, Amal Abdel Mohsen (2009). Cognitive beliefs and some self-organized learning strategies in a sample of university students with different learning styles. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Education Association, 3 (3), 157-213.

Schneider-Cline,W.(2017). Developing Graduate Students' Self-Regulation and Critical Thinking During a Clinical Writing Workshop. Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders, 1(1),1-25. DOI: doi.org/10.30707/TLCSD1.1Schneider-Cline.

Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36, 111-139.

Shunk, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, 33, 359-382.

Vermunt, J.(1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology,68, 149-171.

Zakri, Ali Mohamed (2017). Global self-structured learning structure in the light of the Pintrich classifications. Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, 94, 267-328.

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

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulated Learners: beyond Achievement to Self-Efficacy. Washington DC: American Psychological Association .https://doi.org/10.1037/10213-000

Zimmerman,B.(2002). Becoming a self- regulated leaner: An overview. theory into practice,4(2), 64- 71.

المصادر :

إبراهيم، حنان محمود (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة، *مجلة العلوم التربوية*، عدد خاص، ٤٤٨– ٥٠٦.

بهنساوي، أحمد فكري(٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢(١)، ١– ٦٨.

البياتي، محاسن أحمد؛ خميدة، أدهم إسماعيل (٢٠٠٩). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل. مؤتمر تنوع العلوم مدخل إلى التكامل المعرفي، ٢٩– ٣٠، العراق.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٣– ٣٤٨.

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٤). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥(٩٨)، ١– ٤٧.

الحربي، مها منور علي(٢٠١٢). التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحسينان، إبراهيم عبد الله(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

الحسيني، نادية السيد (٢٠٠١). علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٢(٤٨)، ٢٢٧– ٢٨٧.

الدحادحة، باسم (٢٠١٦). فاعلية التدريب على برنامج التأمل التجاوزي في تحسين مستوى يقظة العقل لدى طالبات جامعة نزوي، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣(١)، الجامعة الأردنية، الأردن.

ردادي، زين حسن(٢٠٠٢). المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤١، ١٧١- ٢٢٨.

روفائيل، عصام وصفي؛ ويوسف، محمد أحمد (٢٠٠١). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧١(١)، ٣- ٤٤.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

زكري، علي محمد (٢٠١٧). البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتيا في ضوء تصنيف بنترتش. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٩٤، ٢٦٧- ٣٢٨.

سالم، محمود عوض الله؛ زكي، أمل عبد المحسن(٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣(٣)، ١٥٧- ٢١٣.

سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السندي، سعد أنور بطرس(٢٠١٠). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

صحراوي، أسماء؛ وبوعجيمي، جمال (٢٠١٧). اليقظة التكنولوجية في المؤسسة الإعلامية الحديثة التمثلات والفعالية، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، ١٢، ١٧٤- ١٨٦.

الطيب، عصام علي؛ وراشد، راشد مرزوق(٢٠٠٧). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢١(١)، ١٢٧- ٢٨٠.

عبد المقصود، هانم علي(٢٠٠٩). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٠.

العتيبي، تركي كديمس؛ والقحطاني، غادة فهد (٢٠١٥). اليقظة الاستراتيجية واثرها على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات عربية وإسلامية، ٦(١٣)، ٧٥- ٢٤٢.

عثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠١٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومداخل الدراسة وأسلوب العزو: كمتغيرات تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ١٠(٣)، ٧٣٥- ٨٠٤.

عطية، كمال إسماعيل(٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان)، مجلة البحوث النفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢ (١٥)، ٢٤٩- ٢٨٦.

عطية، كمال إسماعيل (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٩٢، ١٥٣- ٢١٦.

العمري، وصال هاني (٢٠١٣). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة أربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٢١(٤)، ٩٥- ١٢٧.

فرغلي، جمال؛ وعلي، منال (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٥٢(١٦)، ١١٣- ١٥٩.

فؤاد، هاني (٢٠١٦). المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٣٦، ٧٥- ١٠٤.

القحطاني، عبد الله صالح؛ وإبراهيم، إلهام جلال (٢٠١٨). وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩، ٣٣٣- ٤٠٢.

القصيرين، بسما؛ عماري، أروى (٢٠١٧). مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الثقافة والتنمية، ١١٢، ٩٤- ١٢٨.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل(١١- ١٢ مايو)، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٣٨- ١٩٣.

لغزالي، صليحة (٢٠١٨). الدافعية للانجاز وأثرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة المقبلين على التخرج: دراسة ميدانية بجامعة يحى فارس بالمدية. مجلة دراسات، الجزائر، ٦٣، ٧٥- ٨٧.

النرش، هشام إبراهيم إسماعيل(٢٠١٠). نمذجة العلاقة السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٤)، ٢٠٥- ٢٦٧.

النقيب، إيناس فهمي (٢٠٠٨). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

الهيلات، مصطفى قسيم؛ ورزق، عبد الله محمد؛ الخواجا، أحمد يوسف(٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين، نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ١٩- ٢١ مايو، الامارات العربية المتحدة.