

2018

Self-organized Learning and its relationship to academic competence, wisdom and knowledge Among University of Samarra Students

Sahib Asa'd Ashamari

University of Samarra/Iraq, sahib.ashamari@poe.qou.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Ashamari, Sahib Asa'd (2018) "Self-organized Learning and its relationship to academic competence, wisdom and knowledge Among University of Samarra Students," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 8 : No. 23 , Article 11.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol8/iss23/11

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء *

أ. صاحب أسعد ويس الشمري **

favor of the fourth year in a self - organized learning in wisdom and knowledge. While the difference in favor of the third year in the Scholastic Aptitude. The research found that there was no correlation between the research variables during the four years, except for what emerged from the inverse relationship between the academic competence and wisdom and knowledge for the first year and organized learning and self - wisdom and knowledge for the fourth year. In the light of the results, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Learning, self - organized learning, academic competence, wisdom and knowledge.

المقدمة

يحظى التعلم الإنساني بأهمية خاصة، إذ إنه الوسيلة الأساسية التي من خلالها استطاع الإنسان تغيير حياته وتطويرها نحو الأفضل، ومن خلاله أيضاً استطاع الإنسان الوصول إلى العديد من المعارف والمعلومات التي مكنته من بناء علاقات سليمة وإيجابية مع الآخرين، وبدون إمكانية التعلم، وتطوير ما تم تعلمه، والاستفادة منه في مجالات الحياة المختلفة، ما كانت المجتمعات لتعيش هذه الرفاهية، ولم تكن لتتنمى مثلما هي عليه الآن.

ويعد التعلم الإنساني من الموضوعات التي شغلت بال المفكرين منذ القدم، إذ تشير المصادر المتعددة إلى أن الفلاسفة القدماء مثل: أرسطو، وأفلاطون وغيرهم كانت لهم المساهمات المهمة في تفسير التعلم، من خلال ما قدموه من آراء وأفكار حول طبيعة المعرفة والعقل، فقد نظر أرسطو إلى المعرفة على أنها مجموعة ارتباطات تتشكل وفقاً لمبادئ التجاور والتشابه والتنافر بحيث تشكل مكونات العقل، وأن مصدرها الإحساسات المتعددة حول الأشياء، وأكد أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، وأن المعرفة مكتسبة من البيئة وليست فطرية، وهذه الأفكار كانت الأساس الذي ارتكزت عليه النظرية السلوكية، وشكلت أفكار أفلاطون المنطلق الرئيسي للنظريات العقلانية والمعرفية، إذ يؤكد أن جميع أنماط المعرفة تعد مكوناً فطرياً يولد مع الإنسان، فهي ليست متعلمة، بل توجد في عالم المثل، وما عملية التعلم إلا عملية استرجاع أو تذكّر لما هو موجود في العقل، ويعدّ عملية التفاعل مع البيئة مجرد مصدر يتيح للخبرات الحسية مساعدة العقل في استدعاء وتوليد ما لديه من معرفة (الزغول، 2012).

ويرى الألوسي (1988) أن للتعلم شروطاً لا يمكن أن يحدث دونها، وهي:

- مواجهة الفرد لموقف أو مشكلة تحول دون إشباع حاجاته أو إرضاء دوافعه، أو تعوق دون ممارسة نشاطه الذي يمارسه لتحقيق هدف من أهدافه.
- وجود دوافع متحركة لدى الفرد، إذ يجمع العلماء على أن التعلم لا يتم دون دافع.
- النضج الطبيعي، إذ إن نضج الكائن الحي شرط أساسي من شروط تعلمه، فإذا أردنا أن نعلم طفلاً ما المشي، فلا يمكن أن نحقق ذلك إلا عندما يبلغ ذلك الطفل عمراً معيناً يساعده على تعلمه.

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء، ومستوى الكفاءة الأكاديمية، ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة، والمعرفة، والتغيرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، ومدى اختلافها خلال سنوات الدراسة الجامعية.

بلغت عينة البحث الأساسية (80) طالباً وطالبة تتبعهم الباحث لمدة أربع سنوات دراسية، وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد بوردي (Purdie)، واستبانة الكفاءة الدراسية التي أعدها الباحث، ومقياس الحكمة والمعرفة من مائة السعادة الحقيقية التي وضعها سليجمان وباترسون (Seligman & Peterson 2002)، وتوصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد فيما يخص المتغيرات المدروسة كلها، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح السنة الرابعة في التعلم المنظم ذاتياً وفي الحكمة والمعرفة، بينما كان الفرق لصالح السنة الثالثة في الكفاءة الدراسية، كما توصل البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث للسنوات الأربع، عدا ما ظهر من علاقة عكسية غير دالة إحصائياً بين الكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة للسنة الأولى، والتعلم المنظم ذاتياً والحكمة والمعرفة للسنة الرابعة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم، التنظيم الذاتي، الكفاءة الدراسية، الحكمة والمعرفة.

Self - organized Learning and its relationship to academic competence, wisdom and knowledge Among University of Samarra Students

Abstract

This research aims at identifying the components of self - organized learning used by the students of University of Samarra and the level of academic competence. Moreover, the study identifies the level of university students to possess the wisdom and knowledge as well as changes during the years of study in addition to the relationship between these variables and the extent to which they vary during the college years. The study sample consisted of 80 students for four years of study. The study tools are: self - organized learning scale preparation (Purdie) and the academic competence questionnaire prepared by the researcher and the scale of wisdom and knowledge from the list of true happiness and life satisfaction placed by (Seligman & Peterson, 2002). The research found that the sample has a good level attributed to the studied variables with statistically significant differences at the (0.01) level of significance and in

أوائل الخمسينات من القرن العشرين على يد العالم سكنر (Skinner) ، وقد ظهرت نظريات التعلم المنظم ذاتياً في (1980) هذه النظريات والنماذج كانت مترابطة بشكل عام مع الأبعاد المعرفية والوجدانية، وحفز الهمم، والأبعاد السلوكية وأما من جانب المتعلمين فالتعلم المنظم ذاتياً محاولة للسيطرة على سلوكهم، والدافع وراء السلوك الذي يتأثر بصورة كبيرة بالإدراك، وهو أيضاً محاولة لتحقيق بعض الأهداف، ويستوجب أن يكون المتعلم جيداً في السيطرة على أفعاله (Yukselturk & Bulut , 2009).

ويشير بوزبولات (Bozpolat, 2015) إلى وجود تعريفات متعددة لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً فوفقاً لباندورا (Bandura) الذي قدم للمرة الأولى مفهوم التنظيم الذاتي، فإن المتعلم المنظم ذاتياً هو الذي يلعب دوراً فعالاً في السيطرة على عملية التعلم عن طريق تحديد أهداف التعلم، أما زيمرمان (Zimmerman) الذي جذب الاهتمام في عمله بخصوص التنظيم الذاتي، فقد عرفه بالمدى الذي يشارك المتعلمين فيه بنشاط في عمليات التعلم الخاصة بهم فيما يتعلق بما وراء المعرفة، والتحفيز، والسلوك الفعلي، أما بينتريش (Pintrich) فيرى أن عملية التنظيم الذاتي عملية نشطة وبناءة يسعى من خلالها المتعلمون لتحديد أهداف التعلم، وتنظيم الإدراكات المختلفة، والدوافع والسلوك لتحقيق ذلك الهدف في حين يرى كوفمان (Kauffman) أن التعلم المنظم ذاتياً هو محاولة المتعلم مراقبة وإدارة أنشطة التعلم المعقدة في المواقف المختلفة التي يمر خلالها.

وللتعلم المنظم ذاتياً ثلاث مراحل هي:

◆ المرحلة الأولى: التدبر للعمليات الماهرة والاستراتيجية التي تسبق وتمهد الطريق لأداء تعليمي معين، وتشمل هذه العمليات: تحديد الأهداف، الإسناد، الكفاءة الذاتية وهي من المهام البارزة، والدوافع الذاتية لأداء مهمة التعلم.

◆ المرحلة الثانية: مراقبة الأداء، وهي مرحلة إرادية، وتشمل: الاهتمام، ورصد العمل، ومهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مثل إدارة الوقت والمساعدة وغيرها، وترتبط مع المرحلة الثالثة والأخيرة.

◆ المرحلة الثالثة: التحكم في الأداء، وهي مرحلة التأمل الذاتي، وفيها يتفاعل المتعلمون، ويستجيبون لجهود التنظيم الذاتي في عملية التعلم من خلال تقييم نتائج أدائها، وخلال مرحلة التأمل الذاتي النهائية، سوف يقوم المتعلم الذي ينظم تعلمه ذاتياً بضبط تنفيذ المهارات والاستراتيجيات في التدبر ومراقبة أداء المراحل لمهمة التعلم المقبلة، وقد تترافق المهارات والاستراتيجيات مثل التقييم الذاتي للتعلم المنتظم الذاتي مع مرحلة التأمل الذاتي (Brak, Lan & Paton, 2010).

في حين يقدم (Purdie) كما ورد في (الجراح، 2010) نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً هي:

■ وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

■ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها،

■ ويقسم الازيرجاوي (1991) طرق دراسة التعلم إلى:

■ الملاحظة الطبيعية: وتسمى هذه الطريقة في دراسة الظواهر بالملاحظة الطبيعية، وباستعمال هذا الأسلوب يستطيع الباحث أن يجمع ملاحظات مفصلة ومسجلة عن موضوع الدراسة.

■ الدراسات المقارنة السببية: وهي تتضمن مقارنة المتعلمين الذين يسلكون سلوكاً معيناً مع أولئك الذين لا يسلكون هذا السلوك في محاولة لتحديد الأسباب المحتملة الكامنة وراء ذلك السلوك.

■ الاختبارات النفسية: قد يقاس مقدار التعلم أو نوعه باستعمال الاختبارات النفسية، وهي تسمح بجمع بيانات بصورة سريعة، وإمكانية مقارنة استجابات المتعلمين باستجابات غيرهم.

■ الدراسات الارتباطية: وتهدف إلى تحديد الدلالة بين المتغيرات المؤثرة في عملية التعلم، أو التعرف على علاقة بعض المتغيرات بالأداء.

■ الدراسات الكلينيكية: تعتبر من أساليب البحث عن كيفية التعلم، من خلال إعداد المتخصصين النفسيين والمرشدين، عن كيفية حدوث التعلم لدى نمط معين من الشخصيات.

■ الطريقة التجريبية: هي الملاحظة المضبوطة، أو المسيطر عليها من قبل الباحث وتحكمه في الموقف، وبالتالي يستطيع أن يقوم بدراسة منظمة موضوعية ودقيقة عن أثر عدد من العوامل أو الظروف في التعلم.

وفيما يخص التعلم الذاتي يرى الوكيل والمفتي (2008) أنه مصطلح مفاده أن يقوم الفرد باستعمال وسائل معينة لكي يعلم نفسه دون الحاجة إلى معلم يقوم بتعليمه بطريقة مباشرة، وقد نبعت فكرة تعليم الفرد لنفسه أو ما يطلق عليه التعلم الذاتي من عدة اعتبارات أهمها:

- أن كل فرد قادر على انتقاء أسلوب التعلم الذي تناسبه.
- أن هناك فروقاً فردية بين الطلبة، ومن المنطقي أن نترك الطالب ينطلق في تعلمه حسبما تتيح له قدراته، دون أن يتخلف لا انتظار طالب أقل من مستواه فيشعر بالملل، أو يتخلف عن طالب أعلى من مستواه فيشعر بالإحباط.

- أن هناك تزايداً وتطوراً ونمواً في الفروع المختلفة للمعرفة، والمجالات المتنوعة لتطبيقها، ولم تعد سنوات الدراسة في المؤسسات التعليمية كافية لحصول الطالب على كل أو معظم ما يستجد من معارف، وأساليب تطبيق، وبالتالي فإن هنا حاجة لتدريب الطالب على تعليم نفسه.

أما فيما يتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً فيشير بوير وبيرجسترا وكوستانس (Boer, Bergstra & Kostons 2012) إلى أنه عملية بناءة نشطة تساعد المتعلمين على رسم أهداف تعلمهم وتشركهم في المراقبة والتنظيم والتحكم في الأداء، وفي إدراك العلاقة بين الدوافع والسلوك، لغرض توجيه أهدافهم بما يتلاءم مع المتغيرات المتوافرة في البيئة.

ويرى الدايري والكبيسي (1999) أن التعلم المنظم يرجع في نشأته إلى سقراط عندما استعمل طريقة الحوار وطرح الأسئلة لكي يستفيد من أجوبة المتعلم، ولكن بداية الاهتمام الفعلي به كانت

على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، بلغت عينة البحث (180) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود تأثير لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثير للمعتقدات المعرفية وتفاعلها مع مهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي.

وسعت دراسة (الجراح، 2010) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، والفروق فيها تبعاً للجنس والمستوى الدراسي، والتعرف على القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، بلغت عينة الدراسة (331) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن العينة لديها مستوى متوسط من التعلم المنظم ذاتياً عدا مكون التسميع الذي كان ضمن المستوى المرتفع، كما تبين تفوق الذكور على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وإن طلبة المرحلة الرابعة يتفوقون على طلبة السنتين الثانية والثالثة في مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

أما دراسة (القيسي، 2010) فقد كان هدفها التعرف إلى أثر التعلم المنظم ذاتياً في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة، والفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والكلية، بلغت عينة الدراسة في هذه الدراسة (400) طالباً وطالبة منهم (205) من الذكور و (195) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة بين مستويات التعلم المنظم ذاتياً ولصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وتبعاً للكلية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية.

في حين هدفت دراسة (إسماعيل، 2011) إلى الكشف عن دلالة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بمهارات حل المشكلات من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بلغت عينة الدراسة (70) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات حل المشكلة، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمهارات حل المشكلات من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أما دراسة (العايش ومرغني، 2015) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي، ومعرفة الفروق فيها تبعاً للجنس والتخصص، بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة، طبق الباحثان عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الدافعية للتعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس ولصالح الإناث، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير التخصص.

وجاءت دراسة (الهيلات ورزق والخوارج، 2015) لتحاول الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة

وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها .

■ التسميع والحفظ: ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

■ طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعتمد الباحث نموذج (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً في البحث الحالي.

ويشير سليجمان (2006) أنه بعد تصنيف استمر لسنوات توصل مع مجموعة من المختصين إلى أن الحكمة والمعرفة هما أبرز الفضائل الست التي اعتقدوا أنها الأساس في تطوير الشخصية الإنسانية، وهي تتكون من مجموعة من نقاط القوة التي تترتب من أبسط صورة، حتى الأكثر نضوجاً، وهي:

■ الفضول، أو الاهتمام بالعالم: بكل ما يشمله من انفتاح ومرونة تجاه الخبرات الجديدة التي قد لا تتلاءم مع الخبرات السابقة، وعدم احتمال الغموض، والشعور بأنه دافع للتعلم أو العمل.

■ حب التعلم: ويرتبط بالفضول، فهو حب التعلم للأشياء الجديدة، داخل قاعات الدراسة أو خارجها.

■ الرأي والتقدير، أو التفكير النقدي، أو تفتح العقل: فالتقدير فحص للمعلومات والمعارف بصورة موضوعية ومنطقية، وهو بهذا المعنى قريب جداً من التفكير النقدي، كونهما طريقان للبحث عن الحقيقة، وهما بهذا المعنى يشيران ويرتبطان بمستوي عالٍ من التفتح العقلي.

■ البراعة، أو الإبداع، أو الذكاء العملي، أو ذكاء المواقف الصعبة: ويشمل مستوى البراعة عند القيام بسلوك جديد، بحيث يكون السلوك مناسباً لتحقيق الهدف، في كافة المواقف، الطبيعية منها، أو التي توصف بأنها صعبة أو معقدة.

■ الذكاء الاجتماعي، أو الذكاء الشخصي، أو الذكاء العاطفي: ويشمل معرفة الذات ومعرفة الآخرين، وإدراك الدوافع والمشاعر للذات والآخر، والتفاعل معها، والاستجابة لها بصورة سليمة.

■ المنظور: هو أكثر نقاط القوة ضمن الحكمة والمعرفة نضجاً وتطوراً، كما أنه الأقرب من الحكمة المجردة، ومعناه اعتماد الآخرين على منظور الفرد الشخصي كطريقة للمساعدة في تحقيق أهدافهم أو حل مشاكلهم، أو لاكتساب الرؤية والمنظور الخاص به (أي الفرد) وتطبيقه من قبلهم.

وقد كان التعلم المنظم ذاتياً موضوعاً للعديد من الدراسات ومنها دراسة (رزق، 2009) الفروق بين الجنسين، والفروق الدراسية والمستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينهما على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للجنس أو الفرق الدراسية (الثانية، الثالثة، الرابعة) على درجات الطلبة على المقياسين، كما أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من المستوى الدراسي على المقياسين ولصالح المتفوقين، ونوع الكلية ولصالح طلبة كلية الطب البشري.

وقام (عبد المقصود، 2009) بدراسة كان هدفها معرفة تأثير التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً

من الكفاءة الذاتية) والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية وبين التحصيل الدراسي.

في حين سعت دراسة (العمروسي، 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والكفاءة الدراسية وفق متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأبوين، المرحلة التعليمية، مدة الإقامة في المملكة العربية السعودية لدى عينة من الطالبات المصريات المقيمات بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (60) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بمدينةنتي أبها وخميس مشيط، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والكفاءة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة الإعدادية ودرجات طالبات المرحلة الثانوية في جودة الحياة والكفاءة الدراسية، وفقاً للمرحلة التعليمية، وذلك لصالح طالبات المرحلة الثانوية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المصريات المقيمات بالسعودية في بعد الدافعية للإنجاز وفقاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأبوين على مقياس الكفاءة الدراسية، وذلك لصالح الطالبات المصريات المقيمات بالسعودية ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المرتفع لوالديهن.

وتعقيباً على الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة فقد هدفت بعضها إلى دراسة أثر التعلم المنظم ذاتياً في متغيرات أخرى مثل دراسة (رزق، 2009)، ودراسة (عبد المقصود، 2009)، ودراسة (القيسي، 2010)، ودراسة (التميمي، 2016) في حين سعت دراسات أخرى إلى الكشف عن مهارات التعلم المنظم ذاتياً مثل دراسة (الجراح، 2010)، ودراسة (الهيلات ورزق والخوaja، 2015)، بينما سعت باقي الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين متغيرات أخرى مثل دراسة (إسماعيل، 2011)، ودراسة (العايش ومرغني، 2015)، في حين حاول البحث الحالي التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بمتغيرين اثنين هما: الكفاءة الدراسية، والحكمة والمعرفة.

كما اختلف عدد وطبيعة العينة في الدراسات المذكورة، وتراوح بين (55) إلى (400)، وكان كل عينات هذه الدراسات من طلبة الجامعة عدا دراسة (إسماعيل، 2011)، ودراسة (التميمي، 2016)، في حين كانت عينة هذه الدراسة (80) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، كما تشابهت أغلب الدراسات في استخدام أدوات متعددة للوصول إلى النتائج، كان منها ما هو متبنى من قبل الباحثين (أي أدوات جاهزة لآخرين)، أو ما تم بناؤه لغرض تحقيق أهداف كل دراسة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الأهداف، وفي الأدوات المستخدمة، وفي تفسير بعض نتائج البحث الحالي.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الحالي في طبيعة النشاطات التعليمية التي يتم من خلالها تعليم الطلبة، هذه النشاطات التي تكون أحياناً نمطية تقليدية إلى حد كبير جداً، رغم كل التقدم العلمي والتقني في

الموهوبين وغير الموهوبين، بلغت عينة الدراسة (220) طالباً منهم (110) طلاب موهوبين، و (110) طالباً غير موهوب، طبق عليهم الباحث مقياس (Purdie)، وقد أشارت النتائج إلى إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين كانت على الترتيب التالي (التسميع والحفظ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، في حين كان ترتيبها لدى الطلبة غير الموهوبين (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الخارجية، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) لصالح الطلبة الموهوبين، فيما كانت الفروق لصالح الطلبة غير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية).

في حين هدفت دراسة (التميمي، 2016) للكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأديبي. بلغت عينة الدراسة (55) طالباً للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى إن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب قادراً على استثمار الوقت والجهد بشكل جيد، كما امتاز الطلبة الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتياً بدافعية عالية، وقدرة في إيجاد الحلول المناسبة.

وفيما يتعلق بالكفاءة الدراسية فقد حاولت دراسة (رمضان، 1996) التعرف على العلاقة بين محل التحكم والكفاءة الدراسية لدى طلاب الثانوية في الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من ذوي المستويات المختلفة في التحكم الداخلي لكل من بعد التنافس الدراسي، وبعد التعاون، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين أظهروا مستوى أعلى من التحكم الداخلي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في كل من بعد الدافعية للإنجاز، وبعد التوافق الدراسي.

وسعت دراسة (الزق، 2007) إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية والفروق فيها تبعاً لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، تألفت عينة هذه الدراسة من (400) طالباً وطالبة، طبق الباحث عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وباستخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة لدى طلبة الجامعة الأردنية كان في الحدود المتوسطة، مع وجود فروق فيه تبعاً للمستوى الدراسي، حيث كانت في أدنى مستوياتها في بداية السنة الجامعية الثانية، مع عدم وجود فروق وفقاً للجنس والكلية.

وهدف دراسة (نصر، 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وعواملها الفرعية (ومنها الكفاءة الدراسية) والدافعية الداخلية، وبين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. بلغت عينة الدراسة (527) طالباً وطالبة. طبقت الباحثة عليهم مقياس الكفاءة الذاتية لباندورا، ومقياس الدافعية الداخلية للبيبر، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، كما كانت أكبر قيمة لمعامل الارتباط الذي يدل على هذه العلاقة هو معامل الارتباط بين الكفاءة الأكاديمية (يعدها عنصراً

من الكفاءة الدراسية التي تؤهله وتمكنه من التعامل مع طبيعة هذه المرحلة، كما تتطلب هذه المرحلة من الطالب الجامعي أن يتحلى بحكمة جيدة ومعرفة ودراسة في التعامل مع المتطلبات المختلفة لها، بما تتضمنه هذه الحكمة والمعرفة من فضول واهتمام بالعالم، وحب للتعلم، وتفتح في العقل، وذكاء شخصي وانفعالي واجتماعي وغيرها، من أجل اجتياز المرحلة الجامعية بسهولة ويسر، وبحيث يكون قد حقق أكبر فائدة ممكنة لذاته، ويتوقع منه أن يقدم أكبر فائدة ممكنة لمجتمعه.

لذا يحاول البحث الحالي التعرف على العلاقة بين امتلاك طلبة جامعة سامراء لمكونات التعلم المنظم ذاتياً وكل من الكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة، وهل يؤدي امتلاك مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلى ارتفاع الكفاءة الدراسية للطلاب، وإلى زيادة حكمته ومعرفته؟

أهمية البحث

يحظى موضوع التعلم في الوقت الحاضر باهتمام المختصين بالدراسات النفسية والتربوية، والعاملين في المؤسسات الاجتماعية والمهنية المتعددة، لما له من دور حيوي في عملية اكتساب أشكال السلوك والخبرات والمهارات المختلفة، والتغيرات التي تحدث في هذه الأشكال (الزغول، 2012)، ويرى تجالا وصوفيا (Tjalla & Sofiah, 2015) أنه من الضروري لتطوير جودة الخدمات التعليمية في المدارس استعمال طرائق وأساليب جديدة ومبتكرة، فحتى الآن تعليمنا لا يزال يهيمن عليه الرأي القائل بأن المعرفة التي يحصل عليها الطلبة والحقائق التي تنقل لهم هي الأهم، ولا يزال التركيز على المعلم كمصدر رئيسي للمعرفة، وطريقة المحاضرة هي الوسيلة الرئيسية المستخدمة من قبل المعلمين لتحقيق ذلك، ومع كل التغيرات الحاصلة في كافة الميادين العلمية والعملية، هناك حاجة لاستراتيجية جديدة للتعلم تشجع الطلبة على أن يكونوا أكثر حيوية ونشاطاً، وأكثر إبداعاً في إيجاد وتنظيم تواصلهم وتحصيلهم الدراسي.

لذا انتقل الاهتمام الآن من عملية التعليم إلى عملية التعلم، ومن الفصل بينهما إلى ربطهما، وتوضيح التفاعل بينهما فيما أصطلح عليه بعملية التعليم والتعلم، فإن دور المعلم لم يعد هو الوحيد الذي يؤدي أثناء العملية التعليمية، أصبح للمتعلم دور كبير يؤديه في هذه العملية (الوكيل والمفتي، 2008)، وبهذا تأكدت أهمية التعلم الذاتي، وظهر التعلم المنظم ذاتياً كونه منحىً جديداً وهاماً لدراسة التحصيل الدراسي للطلبة، ففيما سبق كان تحصيلهم يدرس بقياس قدرة الطلبة أو نوعية التدريس أو المدرسة أو البيئة المنزلية، لكن على العكس من ذلك تركز دراسة التعلم المنظم ذاتياً على: كيف ينشط ويعدل ويعزز الطلبة ممارسات تعلمهم في سياقات تعليمية خاصة، وتبعاً لوجهة النظر هذه سيكون الطلبة وحتى ذوو القدرات العالية غالباً لا ينجزون المهمات على نحو أمثل. بسبب فشلهم في استعمال عمليات التعلم المعرفي الوجداني والحركي أو في التحكم فيها (الحسيني، 2001).

ووفقاً للمنهج الوطني البرتغالي للتعليم الابتدائي، وفيما يتعلق بالكفاءات الأساسية للمعلم في التعليم الابتدائي يجب على المعلمين تبني أساليب التدريس التي من شأنها أن تسمح للمتعلمين

كافة الميادين، ومنها الميدان التربوي، وكذلك في نقص الكفاءة الدراسية لدى أغلب المتعلمين، أو ضعف توظيفها بما يخدم المتعلم، ويقلل من الجهد المبذول من قبله باستخدام طرائق وأساليب ووسائل قد تكون عديمة الجدوى، أو ضعيفة المردود على المتعلم، ذلك أن أغلب التعلم الذي يتم داخل المؤسسات التعليمية يكون دور المتعلم فيه سلبي، وهو غالباً ما يكون مجرد متلقي للمعلومة التي تصدر إليه من قبل المعلم، أو عن طريق الوسائل والمعينات والأدوات التعليمية المختلفة، وهذا بدوره لن يؤدي إطلاقاً إلى تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية في الإعداد الحقيقي للمتعلم، مما يؤدي إلى أن يصبح الأثر لدى المتعلم ضعيف وقليل الفائدة، فالتعلم حتى يكون فعالاً لا بد أن تتفاعل فيه العناصر الداخلية والخارجية، إذ يشير القذافي (1990) إلى أنه من أجل أن يتحقق التعلم فلا بد أن يتوفر للمتعلم مجموعة العوامل الداخلية التي تجعله مستعداً لعملية التعلم، مثل القدرة على الإدراك، وسلامة الجهاز العصبي، والقدرة على التوافق وإعادة التوافق، كما يجب أن يكون المتعلم قادراً على القيام بأنواع من النشاط الملائم للمادة التعليمية، التي يمكن إثارتها عن طريق حفز المتعلم للقيام بها.

فعلى الرغم من أن للتعلم أنواع عديدة، وله استراتيجيات وأساليب متنوعة، غير أن أفضل أنواع التعلم هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي من قبل المتعلم، واستجابة المتعلم لما يسمعه ويقراه ويتعلمه ويفكر فيه، ويحاول تطبيقه ومناقشته مع نفسه، ويبدل فيه كل جهده، محاولاً بنفسه عدة مرات، فيخطئ ويصيب، ويعلم نفسه بنفسه، وبالتالي يكون المدرس قد أتاح الفرصة للطلبة في القاعة الدراسية للتعلم الذاتي، وبذلك يساعدهم على تحقيق النمو الانفعالي والعقلي والحركي من خلال خلق جو يشعرون فيه بالحرية والأهمية (منسي والطواب وصالح وقاسم، 2001)، ويؤكد ذلك فيرييرا وسايمو (Ferreira & Simão, 2012) عندما يشاران إلى أن بداية كل تعلم هو نشاط ذاتي، هذا النشاط الذاتي كلما كان صادراً من رغبة داخلية كلما كانت نتائجه أفضل، كما أن المعلمين الذين لا يوفرون بيئة تعليمية هادفة فيها ممارسات تعليمية فعالة، فإن استراتيجيات تعلم الطلبة سوف تتأثر سلباً: لأن الممارسات التعليمية وبيئات التعلم ترتبط فيما بينها وتؤسس لأداء الطلبة، وبالمثل فإن بيئة تعليمية داعمة لديها القدرة على تحفيز الطلبة على تبني ممارسات واستراتيجيات تعلم أكثر كفاءة.

وبناءً على ذلك فإن الخلل في النشاط الذاتي سيؤدي حتماً إلى خلل في البنية المعرفية كلها، إذ إنه سيؤدي إلى خلل في التعامل مع المعلومات، منذ استقبالها، مروراً بمعالجتها، وانتهاءً بخزنها، ومن ثم استدعائها، هذا الخلل قد يكون أثره بالغاً بالنسبة للمتعلم، وبالنسبة للمحيط الذي يوجد فيه، لأنه قد يؤدي إلى عدم الاستفادة من المعلومات والخبرات أو ضعف الاستفادة من المعلومات والخبرات، أو إلى استخدامها بصورة غير صحيحة، وبالتأكيد فإن ذلك سيؤثر مثلاً قلنا على الفرد وعلى الجماعة.

إن هذا الخلل قد يوجد له ما يفسره نوعاً ما في المراحل الدنيا من نظم التعليم، لكن ظهوره في مرحلة التعليم الجامعي يعد مشكلة كبيرة، إذ إن الاختلافات الموجودة بينه وبين ما قبله من مراحل دراسية تستدعي من الطالب الجامعي بذل نشاط ذاتي أعلى بكثير، كما تستدعي أن يكون الطالب في هذه المرحلة على مستوى عالٍ

مهارته وتوسيع مداركه.

ويرى البنا والربعي (2006) أن طلبة الجامعات لهم أهمية كبيرة وبالغة، إذ إن مؤسسات التعليم العالي في أي بلد تمثل قمة النظام التعليمي، ولها أهمية كبيرة كونها المؤسسات المناط بها تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية العالية التي يتطلبها المجتمع، حيث تسهم في تطوره وتنميته من خلال تأثيرها الفكري والعلمي، حيث إن من أبرز أهداف التعليم العالي الإعداد الأمثل للقوى البشرية اللازمة للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع والتي تكون لبنة بنائه، وسيلة نموه وتقدمه وتطوره.

أهداف البحث

- ◆ معرفة مكونات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي.
- ◆ الكشف عن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة سامراء خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي.
- ◆ معرفة مستوى امتلاك طلبة جامعة سامراء للحكمة والمعرفة خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي.
- ◆ الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة جامعة سامراء في العراق - كلية التربية للعام الدراسي 2012/2013 حتى عام 2016/2015.

مصطلحات البحث

◀ التعلم:

عرّفته (دافيدوف، 1983: 194) بأنه نشاط يحدث داخل الكائن الحي لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وهو عبارة عن تغير دائم نسبياً في السلوك يحدث نتيجة للخبرة.

◀ التعلم المنظم ذاتياً:

هو النشاطات المعرفية الموجهة لتحقيق الهدف التي يستخدمها المتعلمون ويعدّلونها كعمليات الترميز وتكامل المعرفة والتنظيم وتذكر المعلومات، وتبني معتقدات إيجابية عن قدرات الفرد (السمان، 2012: 22 - 63).

أما التعريف الإجرائي للتعلم المنظم ذاتياً فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في البحث الحالي.

◀ الكفاءة الدراسية:

هي معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال

تخطيط وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم، بحيث يكونون قادرين على نقل المعرفة من سياق إلى آخر، كما ينبغي أن يكون المعلمون على علم بمفردات البيئة التعليمية التي يعيشها الطلبة، وكذلك تقديم الدعم والفرص لهم مما يساعدهم على تحمّل المخاطر والتفكير النقدي (Ferreira & Simão, 2012).

ويعد التعلم المنظم ذاتياً 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، ويهدف إلى الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالتغيرات المختلفة والتي تؤثر على عملية التعلم ومنها: متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية والطرق المستخدمة في التدريس وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم، ويدعم التعلم المنظم ذاتياً النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقات تبادلية من حيث التأثير والتأثر، كما يؤكد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها، ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم، كما أن بنية التعلم المنظم ذاتياً تتكامل فيها المكونات المعرفية والدافعية والاجتماعية والسلوكية للتعلم، ومن هنا تباينت المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لدرجة التركيز على هذه المكونات ولكنها أكدت جميعاً على دور المتعلم في ضبط وتنظيم هذه المكونات حتى يتحقق الهدف من التعلم (سالم وزكي، 2009).

و للكفاءة الدراسية قدرة كبيرة على التأثير في أداء الطالب ونشاطاته التعليمية، إذ إن فكرته عن كفاءته في التعامل مع متغيرات الموقف التعليمي داخل الصف، تلعب دوراً بارزاً في طبيعة التعامل، وكمية التفاعل، ومستوى الاستفادة، حيث يشير الزق (2007) إلى أن هذه الأفكار تلعب دور الوسيط بين ما لدى المتعلم من معلومات ومعارف ومهارات، وبين الأداء الفعلي في الموقف التعليمي؛ ويشير إلى أن التحصيل الدراسي السابق للطالب وكمية معلوماته ومعارفه ومهاراته لا تعد عوامل مهمة في التنبؤ بالمستوى المستقبلي للمتعلم، بقدر ما تكون معتقدات كفاءته الدراسية مؤثرة وبقوة في سلوكه داخل المواقف التعليمية المختلفة.

ويذهب موسى (1994) إلى أبعد من ذلك عندما يعدُّ هذه الفكرة بمثابة مكافآت سيكولوجية للمتعلم تدفعه بقوة إلى سلوك أرقى وأفضل؛ لأنها عامل يمنح الثقة للمتعلم بأن التفاعلات مع البيئة الخارجية تتم بصورة جيدة، ونتائجها إيجابية.

وفيما يخص الحكمة والمعرفة فإن لها كما يرى سليجمان (2006) دوراً كبيراً في سلوكنا، إذ إنها على الرغم من ظهورها في أوقات المحن والأوقات الطبيعية، إلا أن الأوقات العصيبة والمواقف التي تتضمن تحديات مختلفة تظهرها وتكشف عنها بصورة جلية، ومن هنا فالمواقف التعليمية المختلفة تحتاج وتتطلب قدراً من الحكمة والمعرفة، هذا القدر يولده نفس الموقف التعليمي إذا كان على مستوى عالٍ من التحدي العلمي، فهذه العلاقة التفاعلية الدائرية ستسهم بصورة كبيرة في تطوير قدرات المتعلم، وتنمية

أدوات البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث باستعمال المقاييس الآتية:

1. قياس (التنظيم الذاتي للتعلم - Self Regulation of Learning) (ing)

وهو من إعداد (Purdie) وترجمة (أحمد، 2007) ويتكون من (28) فقرة يُجاب عنها بتدرج خماسي هو: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهذه الفقرات موزعة بالتساوي على أربعة مكونات هي: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وقد تم الحصول على الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية، كما تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وكما مبين في الجدول (2).

جدول (2)

| معاملات الارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس | |
|--|-----------------------------|
| المعامل الارتباط | البعد |
| 0.601 | وضع الهدف والتخطيط |
| 0.522 | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة |
| 0.573 | التسميع والحفظ |
| 0.568 | طلب المساعدة الاجتماعية |

وفيما يتعلق بالثبات فقد استخرجت ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة من ضمن مجتمع البحث بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى معامل ثبات المقياس الكلي الذي بلغ (0.76).

2. استبانة الكفاءة الدراسية

قام الباحث بإعداد هذه الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد تكونت بصورتها الأولية من (23) فقرة يجاب عليها بتدرج ثلاثي هو: (تنطبق عليّ، لا رأيّ لي، لا تنطبق عليّ)، وبعد أن تم عرضها على الخبراء اتفقوا على حذف فقرة واحدة، وقد تم الحصول على الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية، كما تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكما مبين في جدول (3).

جدول (3)

| معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس | | | | | | |
|--|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة |
| 1 | 0.512 | 7 | 0.821 | 13 | 0.561 | 19 |
| 19 | 0.546 | | | | | |

والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية (الزق، 2007: 37 - 58).

ويعرفها الباحث بأنها: توافر قدر معين من الخصائص، أو القدرات الفردية المتميزة لدى الفرد ومعرفته بها، واستعمالها فيما يمكنه من حل المشكلات الدراسية التي تواجهه وتحقيق الأهداف التي يبتغيها.

أما التعريف الإجرائي للكفاءة الدراسية فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبانة الكفاءة الدراسية المستخدمة في البحث الحالي.

◀ الحكمة والمعرفة:

يعرفها سليجمان (2006) بأنها مكون مركب من مجموعة نقاط القوة الشخصية كالفضول، والاهتمام بالعالم، وحب التعلم، والتفكير النقدي، وفتح العقل، والبراعة والإبداع، والذكاء العملي والاجتماعي والشخصي والعاطفي، والمنظور الخاص للفرد تجاه الحياة بمختلف مواقفها.

أما التعريف الإجرائي للحكمة والمعرفة فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحكمة والمعرفة المستخدم في البحث الحالي.

منهج البحث وإجراءاته

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية/ جامعة سامراء للعام الدراسي 2012/ 2013، البالغ عددهم (572) طالباً وطالبةً توزعوا على أقسام الكلية المختلفة، أما عينة البحث فتكونت من (80) طالباً وطالبةً من قسمة اللغة الإنكليزية والتاريخ، شكلت نسبة (13.98%) من مجتمع البحث، وقد تم اختيار القسمين المذكورين من بين أقسام الكلية بصورة عشوائية بسيطة، وبعدها قام الباحث باختيار العينة بصورة مقصودة من كل قسم، إذ اختار الباحث الطلبة الساكنين في مدينة سامراء على أساس أنهم أقل عرضة للتشتت من باقي فئات الطلبة الذين يسكنون خارج مدينة سامراء وقد يتم نقلهم أو استضافتهم للدراسة في جامعات أخرى، علماً أن العينة لم تبق على نفس العدد بسبب التغيرات الناتجة عن النقل أو الاستضافة إلى كليات أخرى أو ترك الدراسة وكما مبين في جدول (1).

جدول (1)

عينة البحث

| القسم العام الدراسي | اللغة الإنكليزية | التاريخ | المجموع |
|---------------------|------------------|---------|---------|
| 2013 /2012 | 40 | 40 | 80 |
| 2014 /2013 | 35 | 37 | 72 |
| 2015 /2014 | 34 | 34 | 38 |
| 2016 /2015 | 34 | 33 | 67 |

جدول (4)

معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| 1 | 0.499 | 4 | 0.548 | 7 | 0.541 | 10 | 0.716 |
| 2 | 0.527 | 5 | 0.634 | 8 | 0.512 | 11 | 0.476 |
| 3 | 0.476 | 6 | 0.587 | 9 | 0.581 | 12 | 0.748 |

و تم الحصول على ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة من ضمن مجتمع البحث بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أن ثبات المقياس هو (0.72).

4. رابعاً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث في بحثه الحالي من الوسائل الإحصائية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين.
- معامل LSD.
- معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج وتفسيرها

توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: فيما يخص النتائج المتعلقة بالهدف الأول (معرفة مكونات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي) فيوضحها جدول (5).

جدول (5)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة البحث

| المكون السنة الدراسية | وضع الهدف والتخطيط | | الاحتفاظ بالسجلات | | التسميع والحفظ | | طلب المساعدة الاجتماعية | | الدرجة الكلية للمقياس | |
|-----------------------------|--------------------|----------|-------------------|----------|----------------|----------|-------------------------|----------|-----------------------|----------|
| | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف |
| 2013 / 2012 | 26.03 | 3.82 | 27.16 | 3.37 | 26.07 | 3.59 | 26.30 | 3.40 | 105.57 | 8.28 |
| 2014 / 2013 | 26.38 | 3.69 | 26.29 | 3.57 | 26.13 | 3.44 | 26.05 | 3.61 | 104.87 | 7.83 |
| 2015 / 2014 | 26.61 | 3.83 | 26.42 | 3.80 | 27.36 | 3.97 | 27.30 | 3.89 | 107.72 | 7.54 |
| 2016 / 2015 | 27.35 | 3.94 | 28.31 | 3.82 | 26.71 | 3.75 | 27.23 | 3.80 | 109.62 | 6.84 |

ترتفع كلما تقدم المتعلم في المستوى الدراسي، إلا أنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (خروبي، 2016) من عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجع لمتغير المستوى الدراسي.

كما يشير الجدول إلى تراجع طفيف في السنة الثانية وخاصة فيما يخص الاحتفاظ بالسجلات وطلب المساعدة الاجتماعية، الأمر الذي يفسره الباحث على أساس أن الطالب الجامعي في السنة الأولى ربما يحاول أن يماشى نوعاً ما النمط السائد في الجامعة فيما يتعلق بالتغيير في أساليب التعلم، ولكنه ربما يحاول في السنة الثانية أن يغير من هذا النمط بأي شكل كان ويبتدع لنفسه نمطاً

وتم الحصول على ثبات الاستبانة بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة من ضمن مجتمع البحث بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أن ثبات الاستبانة هو (0.80).

3. مقياس الحكمة والمعرفة من قائمة السعادة الحقيقية

قام الباحث باستعمال مقياس (الحكمة والمعرفة) المتكون من (12) فقرة، من ضمن (قائمة السعادة الحقيقية) التي وضعها (Seligman & Peterson, 2002)، يُجاب عنه بتدرج رباعي هو: (لا تنطبق، تنطبق قليلاً، تنطبق بصورة متوسطة، تنطبق كثيراً)، وقد تم الحصول على الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية، كما تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في جدول (4).

ويتبين من الجدول (5) أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد في ما يخص التنظيم الذاتي لتعلمهم حيث كانت المتوسطات المحسوبة كلها أعلى من المتوسطات النظرية، وعلى مدار السنوات الأربع التي استمر فيها تتبع التعلم المنظم ذاتياً لدى العينة، إذ كان المتوسط النظري لكل بعد هو (21)، فيما كان للمقياس الإجمالي (84)، ومن الجدول أعلاه يظهر أن متوسطات كل بعد في كل سنوات البحث كانت أعلى من المتوسط النظري لأبعاد المقياس، وكذلك الحال بالنسبة لمتوسط درجات العينة على المقياس الإجمالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الجراح، 2010)، وكذلك دراسة (ردادي، 2002) من أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً

ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكون الاحتفاظ بالسجلات) عند مستوى دلالة (0.01) بين السنوات الأربع فيما يتعلق بمكون الاحتفاظ بالسجلات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (رزق، 2009) ودراسة (الجراح، 2010) من وجود تأثير للمستوى الدراسي على التعلم المنظم ذاتياً، ومن أجل التعرف على اتجاه الفروق بالنسبة للعينة، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار LSD لدرجات العينة على مكون الاحتفاظ بالسجلات

| المتوسط | /2012 2013 | /2013 2014 | /2014 2015 |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| /2012 2013 | | | 26.03 |
| /2013 2014 | 0.146 | | 26.38 |
| /2014 2015 | 0.828 | 0.226 | 26.61 |
| /2015 2016 | 0.003 * | 0.001 * | 27.35 |

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (8) أن اتجاه الفروق كان لصالح السنة الرابعة بالمقارنة مع السنة الثانية والسنة الثالثة، مما يعني أنهم كانوا أفضل بهذا الجانب وتحسنوا كلما مرّ بهم الوقت أكثر، وأصبحوا يتعاملون أكثر مع المعلومات التي يستقبلونها من خلال تسجيلها كتابياً والاحتفاظ بملاحظات مدونة أكثر عنها، وهي استراتيجية يثبت لهم خلال الدراسة الجامعية أهميتها القصوى نتيجة لابتعاد نظام التدريس وأسلوبه عن النظام المتبع في المدارس الثانوية، إذ إن المدارس الثانوية تعتمد أكثر على نظام تلقين المعلومات الموجودة في الكتب المنهجية، وهي غالباً ما تكون قصيرة نسبياً عند مقارنتها بالمناهج الدراسية للجامعات، مما يتطلب من الطالب الجامعي التركيز أكثر على النقاط البارزة أو المهمة في المنهج، بسبب الصعوبة التي قد يواجهها الطالب الجامعي في تمثيل واستيعاب كل مفردات المنهج الدراسي.

■ الفروق في المكون الثالث: التسميع والحفظ.

فيما يخص الفروق في مكون (التسميع والحفظ) فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين لدرجات العينة في مكون (التسميع والحفظ)

| مصدر التباين | مجموع المربعات الحرة | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------------|-------------|----------------|----------------|---------------|---------|
| بين المجموعات | 77.533 | 3 | 25.844 | 1.848 | 0.139 | |
| داخل المجموعات | 3957.582 | 283 | 13.984 | | | غير دال |
| المجموع | 4035.115 | 286 | | | | |

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكون (التسميع والحفظ) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (رزق، 2009) ودراسة

جديداً، كما يتبين من الجدول تراجع طفيف آخر في السنة الرابعة فيما يخص التسميع والحفظ وطلب المساعدة الاجتماعية، وهذا يشير إلى الإحساس الذاتي المتنامي في هذه السنة بكون الطالب أصبح على مشارف التخرج مما يتطلب الاعتماد على الذات بصورة أكبر، واعتماد الفهم أكثر من اعتماد الحفظ والتسميع، وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه واطسن وليندجرين (2004) من أن الطلبة كلما كبروا أكثر كلما زاد اعتمادهم على أنفسهم أكثر.

أما فيما يخص الفروق بين السنوات الأربع في التعلم المنظم ذاتياً، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة أدناه:

■ أ. الفروق في المكون الأول: وضع الهدف والتخطيط

بالنسبة للفروق في مكون (وضع الهدف والتخطيط) فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (6).

جدول (6)

تحليل التباين لدرجات العينة في مكون (وضع الهدف والتخطيط)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------|---------|
| بين المجموعات | 66.825 | 3 | 22.275 | 1.455 | 0.227 | |
| داخل المجموعات | 4333.460 | 283 | 15.313 | | | غير دال |
| المجموع | 4400286 | 286 | | | | |

ويتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمكون (وضع الهدف والتخطيط) وفقاً لدرجات العينة، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (رزق، 2009)، ودراسة (الجراح، 2010) من وجود تأثير للمستوى الدراسي على التعلم المنظم ذاتياً، وفي عدم وجود فروق في هذا المكون إشارة واضحة إلى أن الطالب الجامعي حافظ على مستوى جيد طوال أربع سنوات فيما يخص وضعه لهدف أو أهداف مختلفة، ووضع خطط تضمن تحقيق هذه الأهداف، ويفسر الباحث هذه النتيجة على أساس أن الطالب قد يكون طور سابقاً نظاماً معيناً فيما يتعلق بهدفه وخطته لتحقيق هذا الهدف، مما يكسبها نوع من الثبات، خاصة أنه هنا في المرحلة الجامعية يبدأ أولى خطوات التخصص الذي سيستمر في دراسته لباقي مشواره الدراسي (ويظهر المستوى الجيد في هذا البعد جلياً من ارتفاع المتوسط لهذا البعد خلال السنوات الأربع عن المتوسط النظري، كما هو مبين في جدول 2).

■ الفروق في المكون الثاني: الاحتفاظ بالسجلات.

بالنسبة للفروق في مكون (الاحتفاظ بالسجلات)، فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين لدرجات العينة في مكون (الاحتفاظ بالسجلات)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------|--------------------------|
| بين المجموعات | 175.766 | 3 | 58.589 | 4.335 | 0.005 | دال عند مستوى دلالة 0.01 |
| داخل المجموعات | 3824.813 | 283 | 13.515 | | | |
| المجموع | 5000.578 | 286 | | | | |

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائنية | مستوى الدلالة | التعليق |
|------------------|-------------------|----------------|-------------------|--------------------|------------------|---------|
| داخ المجموعات | 18052.788 | 283 | 63.791 | | | |
| المجموع | 19031.854 | 286 | | | | |

يتبين من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) في الدرجة الكلية للعينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (رزق، 2009) ودراسة (الجراح، 2010) وكذلك دراسة (ردادي، 2002) من أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً ترتفع كلما تقدم المتعلم في المستوى الدراسي، إلا أنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (خروبي، 2016) من عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجع لمتغير المستوى الدراسي.

ومن أجل التعرف على اتجاه الفروق فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (12).

جدول (12)

نتائج اختبار LSD لدرجات العينة على الدرجة الكلية للمقياس

| المتوسط | 2012 / 2013 | 2013 / 2014 | 2014 / 2015 | 2015 / 2016 |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 105.57 | 104.87 | 107.72 | 109.62 | |
| | 0.590 | 0.104 | 0.002 × | 0.001 × |
| | | 0.036 * | | 0.167 |

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (12) أن الفروق كانت لصالح طلبة السنة الرابعة، مما يشير إلى أن النضج والخبرة والتقدم في المراحل الدراسية كلها تلعب دوراً أساسياً في تنظيم الطلبة لتعلمهم بالطريقة التي يفترضون أنها تحقق أفضل النتائج بأقل جهد ممكن، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الجراح، 2010)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (خروبي، 2016)، ويرجع إلى كون التعلم المنظم ذاتياً يتحسن كما تشير الأدبيات كلما ارتقى المتعلم في المستوى الدراسي.

ثانياً: فيما يخص النتائج المتعلقة بالهدف الثاني (الكشف عن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة سامراء، ومدى اختلافها خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي) فيوضحها جدول (13).

جدول (13)

الكفاءة الدراسية لدى عينة البحث

| السنة الدراسية | المتوسط | الانحراف المعياري |
|----------------|---------|-------------------|
| 2013 / 2012 | 49.337 | 2.055 |
| 2014 / 2013 | 50.027 | 2.590 |

(الجراح، 2010) من وجود تأثير للمستوى الدراسي على التعلم المنظم ذاتياً، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى عدم الاهتمام الفعلي من قبل الطالب الجامعي بهذا الموضوع حيث يركز أكثر على الفهم وتسجيل الملاحظات ومراجعتها بدلاً من التسميع الذي قد يعده أسلوباً قديماً لا يناسب نضجه العقلي، أو لأن حجم المواد الدراسية في الجامعة وكثرة الاعتماد على كتب منهجية، وكتب منهجية مساعدة، وكتب مصدريّة يقلل من إمكانية استعمال هذه الاستراتيجيات في التعلم، بسبب صعوبة حفظ كل ما هو موجود في هذه الكتب، وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه (السيد، 2009) من أن استخدام التسميع يكون أفضل في المهام البسيطة، ولأن المهام الدراسية في الجامعة قد لا تكون من النوع الذي يوصف بالبساطة فهذا يؤدي إلى عدم تطوير هذه الطريقة.

■ الفروق في المكون الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية.

بالنسبة للفروق في مكون (طلب المساعدة الاجتماعية) فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (10).

جدول (10)

تحليل التباين لدرجات العينة في مكون (طلب المساعدة الاجتماعية)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائنية | مستوى الدلالة | التعليق |
|------------------|-------------------|----------------|-------------------|--------------------|------------------|---------|
| بين المجموعات | 87.356 | 3 | 29.119 | 2.098 | 0.101 | |
| داخ المجموعات | 3927.272 | 283 | 13.877 | | | غير دال |
| المجموع | 4014.627 | 286 | | | | |

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مكون (طلب المساعدة الاجتماعية) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (رزق، 2009) ودراسة (الجراح، 2010) من وجود تأثير للمستوى الدراسي على التعلم المنظم ذاتياً، ويفسر الباحث هذه النتيجة، في كون الطالب الجامعي يفترض قد وصل إلى مستوى من النضج يؤهله إلى التعامل مع الظروف والمتغيرات في كافة مناحي الحياة، ومنها الظروف الخاصة بالمؤسسات التعليمية ونشاطات التعلم، وبما يدعم استقلاليتة عن الآخرين، ويقلل من اعتماده على الآخرين. خاصة أنه في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تشهد أوج مراحل الاستقلالية (عوض، 1999)، كما أن المتعلم كما يشير (خروبي، 2016) كلما كبر عمره كلما تحسنت لديه هذه الصفة بحيث يصبح استخدامها أقل نتيجة لتحكم المتعلم في طبيعة الموقف الذي يحتاج طلب المساعدة، وكذلك طبيعة الأشخاص الذين يطلب منهم المساعدة.

■ الفروق في الدرجة الكلية للمقياس.

بالنسبة للفروق في الدرجة الكلية للمقياس، فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (11).

جدول (11)

تحليل التباين لدرجات العينة في الدرجة الكلية للمقياس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائنية | مستوى الدلالة | التعليق |
|------------------|-------------------|----------------|-------------------|--------------------|------------------|--------------------------|
| بين المجموعات | 979.066 | 3 | 326.355 | 5.116 | 0.002 | دال عند مستوى دلالة 0.01 |

من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية بين طلبة المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة في الجامعة.

ثالثاً: فيما يخص النتائج المتعلقة بالهدف الثالث (معرفة مستوى امتلاك طلبة جامعة سامراء للحكمة والمعرفة خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي) فيوضحها جدول (16).

جدول (16)

الحكمة والمعرفة لدى عينة البحث

| السنة الدراسية | الكفاءة الدراسية | |
|----------------|------------------|-------------------|
| | المتوسط | الانحراف المعياري |
| 2013 /2012 | 20.862 | 1.545 |
| 2014 /2013 | 21.069 | 1.398 |
| 2015 /2014 | 21.897 | 1.311 |
| 2016 /2015 | 24.731 | 2.525 |

يتضح من الجدول (16) أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الحكمة والمعرفة وعلى مدار السنوات الدراسية الأربعة (رغم وجود تراجع بسيط فيها في السنة الثانية)، حيث كانت متوسطات درجات العينة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة البالغ (18)، وأن درجات العينة كانت في ارتفاع مستمر وبالنسبة للفروق في الحكمة والمعرفة فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (17).

جدول (17)

تحليل التباين لدرجات العينة في الحكمة والمعرفة

| مصدر التباين | مجموع المربعات الحرة | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------------|-------------|----------------|----------------|---------------|--------------------------|
| بين المجموعات | 667.697 | 3 | 222.566 | 72.207 | 0.000 | دال عند مستوى دلالة 0.01 |
| داخل المجموعات | 872.296 | 283 | 3.082 | | | |
| المجموع | 1539.993 | 286 | | | | |

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في درجات العينة على مقياس الحكمة والمعرفة، ومن أجل التعرف على اتجاه الفروق بالنسبة للعينة فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (18).

جدول (18)

نتائج اختبار LSD لدرجات العينة على مقياس الحكمة والمعرفة

| المتوسط | /2012 /2013 | /2013 /2014 | /2014 /2015 |
|---------|-------------|-------------|-------------|
| 20.862 | | | |
| 21.069 | 0.442 | | |
| 21.897 | 0.006 * | 0.000 * | |

| السنة الدراسية | الكفاءة الدراسية | |
|----------------|------------------|-------------------|
| | المتوسط | الانحراف المعياري |
| 2015 /2014 | 47.558 | 3.222 |
| 2016 /2015 | 50.119 | 3.497 |

يتضح من الجدول (13) أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الكفاءة الدراسية وعلى مدار السنوات الدراسية الأربعة (رغم وجود تراجع بسيط فيها في السنة الثالثة)، حيث كانت متوسطات درجات العينة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة البالغ (44)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الزق، 2007)، وبالنسبة للفروق في الكفاءة الدراسية فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (14).

جدول (14)

تحليل التباين لدرجات العينة في الكفاءة الدراسية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------|--------------------------|
| بين المجموعات | 289.160 | 3 | 96.387 | 11.831 | 0.000 | دال عند مستوى دلالة 0.01 |
| داخل المجموعات | 2305.641 | 283 | 8.147 | | | |
| المجموع | 2594.801 | 286 | | | | |

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الدراسية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (رمضان، 1996)، ودراسة (الزق، 2007)، ودراسة (العمروسي، 2015)، ومن أجل التعرف على اتجاه الفروق بالنسبة للعينة فقد توصل الباحث إلى النتائج المبينة في جدول (15).

جدول (15)

نتائج اختبار LSD لدرجات العينة على استبانة الكفاءة الدراسية

| المتوسط | /2012 /2013 | /2013 /2014 | /2014 /2015 |
|---------|-------------|-------------|-------------|
| 49.337 | | | |
| 50.027 | 0.138 | | |
| 47.558 | 0.000 * | 0.000 * | |
| 50.119 | 0.099 * | 0.850 | 0.000 * |

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (15) أن اتجاه الفروق كان لصالح السنة الدراسية الرابعة، مما يدل على أن الكفاءة الدراسية ترتفع كلما تقدم الطالب في الدراسة، إذ أن المهارات والخبرات المختلفة التي يتعرض لها الطالب، تسهم في تنمية وتطوير طرقه الخاصة في التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه (الزق، 2009) من أن الكفاءة الأكاديمية تتأثر بالمستوى الدراسي للمتعلم، كما تختلف مع ما توصل إليه تلز (Tellez, 1997)

الطالب كلما تقدم في المراحل الدراسية كلما ازدادت حكمته ومعرفته بصورة عامة، وهذا أمر يبرز الدور الإيجابي للحياة الجامعية في تنمية جوانب شخصية الطالب الجامعي.

رابعاً: فيما يخص النتائج المتعلقة بالهدف الرابع الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء خلال سنوات الدراسة الجامعية التي يمر بها الطالب الجامعي(فيوضحها جدول (19).

| المتوسط | /2012 2013 | /2013 2014 | 2015 /2014 |
|---------|---------------|---------------|------------|
| 24.731 | 0.000 * | 0.000 * | 0.000 * |

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

وبالنظر إلى جدول (18) يتبين لنا أن اتجاه الفروق كان لصالح السنة الدراسية الرابعة، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن

جدول (19)

معاملات ارتباط بيرسون واختبارها عند مستوى دلالة (0.05) لدرجات العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً واستبانة الكفاءة الدراسية ومقياس الحكمة والمعرفة

| 2013 /2012 | التعلم المنظم | الكفاءة الدراسية | الحكمة والمعرفة | 2014 /2013 | التعلم المنظم | الكفاءة الدراسية | الحكمة والمعرفة |
|------------------|---------------|------------------|-----------------|------------------|---------------|------------------|-----------------|
| التعلم | القيمة | - 0.088 | 0.036 | التعلم | القيمة | 0.075 | 0.122 |
| المنظم | المعنوية | 0.219 | 0.374 | المنظم | المعنوية | 0.264 | 0.154 |
| الكفاءة الدراسية | القيمة | * - 0.210 | 0.210 | الكفاءة الدراسية | القيمة | 0.011 | 0.011 |
| الحكمة والمعرفة | المعنوية | 0.03 | 0.03 | الحكمة والمعرفة | المعنوية | 0.463 | 0.463 |
| 2015 /2014 | التعلم المنظم | الكفاءة الدراسية | الحكمة والمعرفة | 2016 /2015 | التعلم المنظم | الكفاءة الدراسية | الحكمة والمعرفة |
| التعلم | القيمة | - 0.050 | - 0.047 | التعلم | القيمة | 0.203 × - | 0.102 |
| المنظم | المعنوية | 0.343 | 0.352 | المنظم | المعنوية | 0.05 | 0.205 |
| الكفاءة الدراسية | القيمة | - 0.109 | - 0.109 | الكفاءة الدراسية | القيمة | 0.132 | 0.132 |
| الحكمة والمعرفة | المعنوية | 0.188 | 0.188 | الحكمة والمعرفة | المعنوية | 0.144 | 0.144 |

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. لدى طلبة الجامعة باختلاف مراحلهم مستوى جيد من التنظيم الذاتي للتعلم.
2. يتمتع طلبة الجامعة باختلاف مراحلهم الدراسية بمستوى مرتفع من الكفاءة الدراسية.
3. لدى طلبة الجامعة مستوى جيد من الحكمة والمعرفة استمر معهم على مدار دراستهم الجامعية.
4. لا يرتبط التعلم المنظم ذاتياً مع الكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة بعلاقة ذات دلالة احصائية.

التوصيات

يوصي الباحث بالقيام بالآتي:

1. تشجيع الطرائق والأساليب المختلفة في التعلم خاصة التي ثبت فعاليتها بالدراسات والبحوث العلمية.

يتبين من الجدول (19) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث خلال السنوات الدراسية الأربع، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (عبد المقصود، 2009) ودراسة (إسماعيل، 2011)، ودراسة (نصر، 2014)، ودراسة (العايش ومرغني، 2015) عدا ما ظهر من علاقة عكسية بين الكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة في السنة الدراسية (2012 /2013)، وما بين التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الدراسية في السنة الدراسية (2015 /2016)، وهذه النتيجة تدل على أن التغيرات التي حدثت في بنية الطالب المعرفية، والتي أدت إلى تنمية وتطوير التعلم الذاتي لديه، وزيادة كفاءته الدراسية، ونمو حكمته ومعرفته، ربما تكون حدثت منفردة أو بدون تداخل فيما بينها نوعاً ما، أي أن كلاً منها لم يتأثر بالآخر، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى طبيعة المرحلة العمرية التي تقع العينة ضمنها، أو إلى تدخل عوامل أخرى أضعفت العلاقة بين هذه المتغيرات.

2. تنمية الكفاءة الدراسية لدى المتعلمين من خلال استعمال المحفزات وأساليب التعزيز المختلفة التي تتلاءم مع نوعية المتعلمين ومراحلهم الدراسية.
 3. اقامة ندوات علمية وفكرية مختلفة في مختلف الموضوعات العلمية والفكرية والأدبية داخل الجامعات من أجل تطوير المعارف والمعلومات لدى الطالب الجامعي.
- ### المراجع العربية
1. أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 31، 69 - 135.
 2. الأيزرجاوي، فاضل محسن (1991). أسس علم النفس التربوي. الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.
 3. إسماعيل، سهير السعيد جمعة (2011). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
 4. الألوسي، جمال حسين (1988). علم النفس العام. بغداد: مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
 5. التميمي، فراس غزال شعلان (2016). فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي. مجلة جامعة بابل/ العلوم الإنسانية، 24 (3)، 1744 - 1775.
 6. البنا، أنور حموده، والربيعي، عائد عبد اللطيف (2005). مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة. مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 14 (2)، 505 - 537.
 7. الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6 (4)، 333 - 348.
 8. الحسيني، نادية السيد (2001). علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية ببناها، عدد يوليو 2001، 228 - 268.
 9. خروبي، حده (2016). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
 10. دافيدوف، لندا ل (1983). مدخل علم النفس. ط3. ترجمة (سيد الطواب وآخرون). مصر: مكتبة التحرير.
 11. الداهري، صالح حسن، والكبيسي، وهيب مجيد (1999). علم النفس العام. أريد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
 12. ردادي، زين بن حسن (2002). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 22، 159 - 191.
 13. رزق، محمد عبد السميع (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 71، 2009، 3 - 44.
 14. رمضان، رمضان محمد (1996). محل التحكم وعلاقته بالكفاءة الدراسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية ببناها، 7 (21)، 2 - 35.
 15. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. العين: دار الكتاب الجامعي.
 16. الزق، أحمد يحيى (2007). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 37 - 58.
 17. سالم، محمود عوض الله، وزكي، أمل عبد المحسن (2009) المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى أساليب التعلم المختلفة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (3) 3 (ASEP)، 157 - 213.
 18. السمان، مروان أحمد محمد (2012). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الاسكندرية. مصر: ب. ن.
 19. السيد، وليد شوقي (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.
 20. سليجمان، مارتن إي. بي (2006). السعادة الحقيقية. ترجمة (مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.
 21. القذافي، رمضان (1990). علم النفس التربوي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
 22. العايش، آسيا، ومرغني، كنزة (2015). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادى، الجزائر.
 23. عبد المقصود، هانم علي (2009). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 70، 64 - 111.
 24. العمروسي، نيللي حسين كامل (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الدراسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من الطالبات المصريات المقيمت في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4 (12)، 137 - 170.
 25. عوض، عباس محمود (1999). المدخل إلى علم نفس النمو، الازارطة، دار المعرفة الجامعية.
 26. القيسي، لما ماجد موسى (2010) أثر التعلم المنظم ذاتياً والجنس والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 35، 511 - 530.
 27. معمري، بشير (2012). تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 32 - 33، 121 - 132.
 28. منسي، محمود عبد الحليم، والطواب، سيد، وصالح، أحمد، وقاسم، ناجي محمد (2001). علم النفس التربوي. د. د.
 29. موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994). علم النفس الدافعي. القاهرة، دار النهضة العربية.
 30. الهيلات، مصطفى قسيم، ورزق، عبد الله محمد، والخواج، أحمد يوسف

الملاحق

ملحق (1)

م/ مقياس التعلم المنظم ذاتياً

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة..

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ: (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء) وبما أنه تم اختيارك ضمن عينة البحث لذا يرجو الباحث منك الإجابة على فقرات المقياس الموضوع بين أيديكم، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، من خلال التأشير بعلامة (X) في المكان الذي يناسب إجاباتكم لكل فقرة، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرية، ولا يطلع عليها سوى الباحث، وأنه لا داعي لذكر الاسم، فقط أذكر:

القسم:

شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الباحث

| ت | الفقرات | موافق بشدة | موافق | لا رأي لي | غير موافق بشدة | غير موافق بشدة |
|----|--|------------|-------|-----------|----------------|----------------|
| 1 | أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع | | | | | |
| 2 | أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها | | | | | |
| 3 | أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية | | | | | |
| 4 | أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي | | | | | |
| 5 | أضع أهدافاً لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية | | | | | |
| 6 | أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به | | | | | |
| 7 | أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل | | | | | |
| 8 | أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات | | | | | |
| 9 | أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة | | | | | |
| 10 | أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها | | | | | |

(2015، مايو). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، 360 – 376.

31. نصر، ألفت أجود (2014). الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية لمدينة دمشق. كلية التربية، جامعة دمشق.

32. واطسن، روبرت، وليندرجرين، هنري كلاي (2004). سيكولوجية الطفل والمراهق. ترجمة (داليا عزت مؤمن). القاهرة، مكتبة مدبولي.

33. الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (2008). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

1. Brak, L, Lan, W, & Paton, V (2010). Profiles in Self - Regulated Learning in the Online Learning Environment. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11 (1), 61 – 79.
2. Boer, H, Bergstra, A, & Kostons, D (2012). Effective Strategies for Self - regulated Learning: A Meta - Analysis. Gronings Instituut.
3. Bozpolat, E (2015). Investigation of the Self - Regulated Learning Strategies of Students from the Faculty of Education Using Ordinal Logistic Regression Analysis. EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE, 16 (1), 301 – 318.
4. Ferreira, P, Costa & Simão, A (2012). Teaching Practices that Foster Self - regulated Learning: a case study. Journal of Educational Research, 1 (1), 1 – 16.
5. Tellez, E. N. (1997). A comparison of freshman and senior university students regarding self - esteem, locus of control and self - efficacy in relation to academic success.
6. Tjalla, A & Sofiah, E (2015). Effect of Methods of Learning and Self Regulated Learning toward Outcomes of Learning Studies. Journal of Education and Practice, 6 (23), 15 – 21.
7. Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2002) Learned helplessness. International encyclopedia for the social and behavioral sciences, vol (13). 8583 – 8586.
8. Yukselturk, E & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self - Regulated Online Learning Environment. Educational Technology & Society, 12 (3), 12 – 22.

| ت | الفقرات | موافق بشدة | موافق | لا رأي لي | غير موافق | غير موافق بشدة |
|----|--|------------|-------|-----------|-----------|----------------|
| 27 | أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني | | | | | |
| 28 | استعين بخبرة إخوتي الأكبر، أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة | | | | | |

| ت | الفقرات | موافق بشدة | موافق | لا رأي لي | غير موافق | غير موافق بشدة |
|----|---|------------|-------|-----------|-----------|----------------|
| 11 | أحاول جاهداً تدوين الأمثلة التي يشرحهها المدرس | | | | | |
| 12 | اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة | | | | | |
| 13 | أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع | | | | | |
| 14 | أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني | | | | | |
| 15 | أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها | | | | | |
| 16 | اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان | | | | | |
| 17 | أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها | | | | | |
| 18 | أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها | | | | | |
| 19 | أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها | | | | | |
| 20 | أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني | | | | | |
| 21 | أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان | | | | | |
| 22 | إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي | | | | | |
| 23 | أناقش بعض المعلومات مع صديقي، ونحن في الطريق إلى الكلية | | | | | |
| 24 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة | | | | | |
| 25 | أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة | | | | | |
| 26 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها | | | | | |

ملحق (2)

م/ استبانة الكفاءة الدراسية

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة..

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ: (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء)، وبما أنه تم اختيارك ضمن عينة البحث لذا يرجو الباحث منك الإجابة على فقرات الاستبيان الموضوع بين أيديكم، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، من خلال التأشير بعلامة (X) في المكان الذي يناسب إجاباتكم لكل فقرة، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرية، ولا يطلع عليها سوى الباحث، وأنه لا داعي لذكر الاسم، فقط أذكر:

القسم:

شاكركم تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الباحث

| ت | الفقرات | تنطبق بصورة كبيرة | لا رأي لي | لا تنطبق |
|---|---|-------------------|-----------|----------|
| 1 | لا أواجه أي صعوبة في فهم المواد الدراسية | | | |
| 2 | اتضايق عندما تكون درجاتي ليست ضمن المستوى المرتفع | | | |
| 3 | أفهم شرح الأساتذة بدون جهد كبير | | | |
| 4 | لا أهتم للتفوق في دراستي بل النجاح فقط | | | |
| 5 | أفضل قضاء وقت فراغي في قراءة المواد الدراسية | | | |
| 6 | يستعير كثير من الطلبة الملخصات التي أعملها | | | |
| 7 | أحاول تأدية الواجبات المنوطة بي على أكمل وجه | | | |
| 8 | عندما أواجه بسؤال أكون غير متأكد من صحة إجابتي | | | |
| 9 | أشرح لبقية الطلبة النقاط التي لم يستطيعوا استيعابها | | | |

ملحق (3)

م/ مقياس الحكمة والمعرفة

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة..

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ: (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء) وبما أنه تم اختيارك ضمن عينة البحث لذا يرجو الباحث منك الإجابة على فقرات المقياس الموضوع بين أيديكم، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، مــــن خلال التأشير بعلامة (X) في المكان الذي يناسب إجابتك لكل فقرة، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرية، ولا يطلع عليها سوى الباحث، وأنه لا داعي لذكر الاسم، فقط أذكر:

القسم:

شاكركم تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الباحث

- 10 لا أستطيع الانتباه لشرح الأستاذ بصورة متواصلة
- 11 أنظم وقتي بصورة جيدة جداً وقت الدراسة
- 12 أفضل العمل مع الطلبة الذين يمتازون بالتفوق
- 13 لا أفكر كثيراً بمستواي الدراسي
- 14 أشعر بمتعة كبيرة عندما تكون درجاتي مرتفعة
- 15 أناقش موضوع المحاضرة داخل القاعة أكثر من زملائي
- 16 أعاني من صعوبة كبيرة وقت الاختبارات
- 17 أستنبط الكثير من أسئلة الاختبارات قبل وقتها
- 18 أقضي وقت الفراغ في التسلية والترفيه
- 19 قلما أواجه أسئلة في الاختبارات لا أعرف إجابتها
- 20 أواكب كل ما هو جديد في مجال دراستي
- 21 لا أضع لِنفسي أهداف دراسية عالية
- 22 لا تقع الدراسة في قمة أولوياتي

| ت | الفقرات | لا تنطبق | تنطبق قليلاً | تنطبق بصورة متوسطة | تنطبق كثيراً |
|----|--|----------|--------------|--------------------|--------------|
| 1 | أنا دائم الفضول لأتعرف على ما يحيط بي | | | | |
| 2 | يسهل عليّ أن أشعر بالحيوية والاهتمام | | | | |
| 3 | أشعر بالحيوية والاهتمام كلما تعلمت شيئاً جديداً | | | | |
| 4 | أحب زيارة أي أماكن أتعلم منها مثل المكتبات والمعارض والمتاحف | | | | |
| 5 | يمكن أن أصبح شديد المنطقية والعقلانية إذا تطلب الأمر | | | | |
| 6 | أميل إلى تسيير الأمور واتخاذ القرارات فيها بعد تفكير ودراسة | | | | |
| 7 | أحب التفكير في طرق جديدة للتعامل مع الأشياء | | | | |
| 8 | أنا أكثر من معظم أصدقائي في القدرة على استعمال خيالي | | | | |
| 9 | لدي القدرة على التوافق مهما كان الموقف الاجتماعي الذي أتواجد فيه | | | | |
| 10 | أنا ماهر في معرفة مشاعر الآخرين | | | | |
| 11 | أنظر إلى الأشياء نظرة كاملة وشاملة من جميع الجوانب | | | | |
| 12 | يلجأ الناس إليّ طلباً للنصح | | | | |