دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان: تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة

المصدر: المجلة المصرية للدراسات النفسية

الناشر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية

المؤلف الرئيسي: حماد، ديانا فهمي علي

مؤلفين آخرين: صهوان، إكرام حمزة السيد(م. مشارك)

المجلد/العدد: مج28, ع99

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 2018

الشهر: أبريل

الصفحات: 131 - 197

رقم MD: 1016233

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

اللغة: Arabic

قواعد المعلومات: EduSearch

مواضيع: التعلم المنظم ذاتياً، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، طلبة الجامعات

رابط: http://search.mandumah.com/Record/1016233

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة

د. ديانا فهمي حماد
كلية التربية جامعة أم القرى

د. إكرام حمزة السيد صهوان
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة، باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة متمثلة في نموذج مقياس التقدير، بالإضافة إلى دراسة الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم لدى طالبات جامعة أم القرى وفق متغيرات التخصص، والعمر، والمرحلة الدراسية. وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٦٣) مفردة مصاغة وفق مقياس ليكرت خماسي الفئات موزعة على عشرة استراتيجيات هي: التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، ضبط الدافعية، إدارة الوقت، الحفظ والتسميع، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي، العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات.

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

أولا: فيما يتعلق بنتائج تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- تكون المقياس في صورته النهائية من (١٤٢) مفردة موزعة على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا العشرة، وذلك بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة لأسس القياس.
- تمتعت المقاييس العشرة في صورتها النهائية بدرجة مناسبة من الصدق والثبات وفق أسس كل من النظريتين الكلاسيكية والحديثة.
- أمكن تدريج تقديرات مفردات مقياس كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا العشر وتقديرات الأفراد على ميزان تدرج واحد بصفر مشترك واحد.
- أمكن الحصول على تقديرات قدرة الأفراد المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على مقياس كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- أمكن التوصل إلى معايير الرتب المئينية والدرجات التائية المفسرة لتقديرات الأفراد على مقياس كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ثانيا: فيما يتعلق بالفروق بين مجموعات الدراسة:

توجد فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا) لصالح طالبات مرحلة الدراسات العليا بالنسبة لاستراتيجيات: التخطيط، وإدارة الوقت، والبحث عن المعلومات، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، وضبط الدافعية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل. وجاء حجم الفرق كبيرا بالنسبة لاستراتيجية البحث عن المعلومات ومتوسطا بالنسبة لاستراتيجيات

التخطيط، وإدارة الوقت، والتنظيم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وجاء حجم الفرق ضعيفا بالنسبة لاستراتيجيات المراقبة الذاتية واستراتيجية ضبط الدافعية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا) بالنسبة لاستراتيجيات العون الأكاديمي، والضبط البيئي، ومكافأة الذات.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقديرات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير العمر وجاءت الفروق دالة بالنسبة لاستراتيجيات البحث عن المعلومات، والتنظيم، والتخطيط ووضع الأهداف، وضبط الدافعية وإدارة الوقت والتنظيم الذاتي للتعلم ككل. وتراوح حجم التأثير بين متوسط وضعيف لكافة الاستراتيجيات الدالة إحصائيا. ولم ترق الفروق إلى حد الدلالة الإحصائية بالنسبة لاستراتيجيات العون الأكاديمي، والضبط البيئي، والحفظ والتسميع، ومكافأة الذات، ومراقبة الذات.
- جاءت جميع الفروق لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا حيث تفوقت المجموعة العمرية الأكبر سنا (من ٣٠: ٤١ عام) على المجموعتين الأقل عمرا في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، وضبط الدافعية، والتنظيم، واستراتيجية البحث عن المعلومات. واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل. وتفوقت المجموعة العمرية الأكبر سنا على أقل المجموعات سنا(٢١: ٢٣ عام) بالنسبة لاستراتيجية إدارة الوقت.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية (أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام والمجموعة العمرية (٢١: ٢٣) عام في أي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أو المقياس ككل.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة ترجع لمتغير التخصص الدراسي للطلاب بمرحلة البكالوريوس (الكتاب والسنة، والدعوة والثقافة، والشريعة) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل أو أي من استراتيجياته.

تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة

د. ديانا فهمي حماد
كلية التربية جامعة أم القرى

د. إكرام حمزة السيد صهوان
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

مقدمة:

تحظى عمليتا التعليم والتعلم بالاهتمام البالغ على مر العصور، ويتزايد هذا الاهتمام ويتعاظم دوره في عصر الانفجار المعرفي والنانوتكنولوجى، وما يعيشه الإنسان اليوم من حياة متلاحقة التغيير. وفي أعقاب التحول من التوجه السلوكي إلى التوجه المعرفي وظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا؛ ازداد التركيز على الدور الفاعل للمتعلم. فلم تعد النظرة للمتعلم تقتصر على كونه متلق للمعلومات فحسب؛ بل أصبح ينظر إليه على أنه يمتلك القدرة على إعادة تنظيم المادة المتعلمة وربطها بالمعرفة السابقة؛ مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً لديه.

وعلى النقيض من التعلم التقليدي، يركز التعلم المنظم ذاتياً؛ على حرية المتعلم وفرديته، واعتماده على/نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل مسئولية التعلم، حيث يستخدم فيه المتعلم أنماطًا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز الداخلية، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من قبل المتعلم على أساس أن التعلم ليس نشاطًا يحدث للمتعلم كرد فعل للتعليم، وإنما نشاط يُحدثه المتعلم من خلال التعامل مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفاعل (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ١٢١)(Young, 2005, 28).

وقد تمايزت نظرية التعلم المنظم ذاتياً عن نظريات التعلم؛ في تركيزها على الاستراتيجيات التي يستطيع بها المتعلم أن ينشط ذاتياً، فيُعدل ويدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة (Zimmerman,2002) (Pintrich & Schauben,1992,152). وتتعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ وصنفها بنتريتش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990) إلى: **الاستراتيجيات المعرفية** وتتضمن الإجراءات التي يستخدمها المتعلم كي يتمكن من الوصول إلى الهدف وتتباين من الاستراتيجيات المعرفية السطحية كالاستدعاء إلى الاستراتيجيات المعرفية الأكثر عمقاً التي تستخدم لحل المشكلات والأستدلال. **والاستراتيجيات ما وراء المعرفية** والتى تشتمل على الإجراءات التي تقود المتعلم إلى التمكن من الوعي بتفكيره، وتنسيق عملية التعلم، وعملياته المعرفية، وكيفية توظيفها، ومراقبتها، وتقويمها. **واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم** وتشمل إدارة

بيئة ووقت الدراسة، واستراتيجيات تنظيم الجهد، واستراتيجيات طلب المساعدة.

ومنذ الإشارة إلى إمكانية تنمية قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه؛ سرعان ما أصبح التعلم المنظم ذاتيا هدفا مهما للمربين، حيث سارعوا بإدخال فكرة التعلم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية (Cheng, 2011, 9). كما اهتم الباحثون بدراسة بنية التعلم المنظم ذاتيا وتحديد استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلمون المنظمون ذاتيا في توظيف قدراتهم وإمكاناتهم المعرفية والنفسية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية. وقد تعددت وفقا لذلك الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سواء من حيث قياسها أو بحث الفروق بين الطلاب في استخدامها أو تنميتها وتطويرها باستخدام البرامج المخصصة لذلك. وتعددت مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنها مقياس (Liu & Pintrich & Degroot,1990) (Magno,2010) (Lee,2015). واهتمت بعض الدراسات ببحث الفروق بين المتعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء بعض المتغيرات منها: التخصص والصف أو المرحلة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي، والنوع، والمعتقدات الدافعية وأساليب التدريس ومنها دراسات (كنزة مرغني وآسيا العايش،٢٠١٥)، (عصام الجبة،٢٠١٢) (Al-Alwan, 2015) (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩)(عبد الناصر الجراح،٢٠١٠)(Hong &Rowell,2009). واهتمت بعض الدراسات بدراسة البنية العاملية للتعلم المنظم ذاتيا ومنها دراسة (لطفي عبد الباسط، ١٩٩٦) (هشام الحسيني، ٢٠٠٦) (Coa& Pintrich & DeGroot, 1990) (Bell & Akroyd, 2006) (Nietfeld. 2005). كما اهتمت بعض الدراسات بتوجيه الطرق القائمة على استراتيجيات التعلم الذاتي وإدارة المصادر الإلكترونية في تنظيم وتحسين عملية التعليم والتعلم. واهتم بعضها بالوقوف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب وما يقدمه المعلمون من دعم لهم (Abdulhay, et al.,2016). وهدف بعضها إلى تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام بعض البرامج المعدة لذلك مثل أنظمة دعم الأداء الالكتروني (محمد شاهين، وعادل ريان، ٢٠١٣) (Cazan, 2014). كما سعت بعض الدراسات إلى التوصل إلى نموذج يفسر العلاقات البينية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض المتغيرات (هشام النرش، ٢٠١٠). كما استهدفت بعض الدراسات التنظيم الذاتي لدى عينات من المعلمين (Anderton, 2006) (Allshouse,2016).

وبمراجعة نتائج الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتضح ما يلي:

- تباينت عينات الدراسة حيث شملت كافة المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. وتناولت بعض الدراسات مقارنة استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب في أكثر من صف أو مرحلة دراسية. وكانت .

هناك ندرة في الدراسات التي تناولت طلاب الدراسات العليا.

- للتعلم المنظم ذاتيا بنية متعددة الأوجه وإن اختلفت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نسبيا التي أسفرت عنها الدراسات المتعددة.

- تضاربت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب في استراتيجيات التعلم الذاتي التي تعزى لمتغير التخصص الدراسي؛ ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير التخصص منها دراسة (كنزة مرغني وآسيا العايش،٢٠١٥)، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى فروق في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دون غيرها ترجع لذات المتغير منها دراسة (عصام الجبة،٢٠١٢).

- تباينت النتائج بالنسبة لمتغير الصف أو المرحلة الدراسية ففي حين أشارت نتائج دراسات (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩)(عبد الناصر الجراح،٢٠١٠)(Hong &Rowell,2009) إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير الصف أو المرحلة الدراسية، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لذات المتغير منها دراسة (عادل العدل، ٢٠٠٢)(Garonalia,et.al,2002)، بالإضافة إلى وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الفروق بين الطلاب فيما يتعلق بمتغير العمر حيث لم توجد سوى دراسة (Paris& Paris,2001).

- تعددت مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة الدراسات السابقة، وجاءت جميعها من المقاييس متدرجة الاستجابة التي تبنى وفق طريقة ليكرت.

- استخدمت نظرية القياس الكلاسيكية في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً -في حدود علم الباحثتين- خاصة في البيئة العربية مما يجعل الحكم على دقة نتائجها مرهونة بخصائص المجتمع المشتقة منه هذه الخصائص. كما كانت هناك ندرة في الدراسات الأجنبية التي استخدمت نظرية القياس الحديثة في تدريج مفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتحقق من خصائصها السيكومترية حيث اقتصرت _في حدود علم الباحثتين_ على دراسة كل من (Magno,2009) (Liu & Lee,2015).

وعلى الجانب الآخر فقد شهد مجال القياس النفسي والتربوي طفرة كبيرة في الآونة الأخيرة؛ فقد ظلت النظرية الكلاسيكية نموذج القياس الأوحد المستخدم في تقنين أدوات القياس لفترة طويلة، وصاحب استخدامها عدد من المشكلات، منها ارتباط الخصائص السيكومترية للاختبار بخصائص عينة التقنين، حيث تختلف درجة الفرد باختلاف الاختبار الذي يجيب عنه، وكذلك تختلف خصائص الاختبار باختلاف خصائص الأفراد الذين اختبروا عليه. كما يصعب في

إطار النظرية الكلاسيكية إثراء المقاييس الموجودة وتطويرها بإضافة مفردات جديدة حيث يتطلب ذلك إعادة تقنين كافة المفردات، بالإضافة إلى مشكلة وجود قيمة واحدة للخطأ المعياري للقياس. ونتيجة لهذه المشكلات كان من الضروري إعادة النظر في الاعتماد على نظرية القياس التقليدية بمفردها في مجـــال القياس النفسي والتربوي، وجاءت نظرية الاستجابة للمفردة للتغلب على مثل هذه المشكلات، وتلبي احتياجات في القياس عجزت النظرية الكلاسيكية عن تحقيقها. وتطورت نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، وأضافت بعض المفاهيم المهمة في مجال القياس مثل مفهوم دالة المعلومات كأحد المفاهيم المساعدة في التحقق من ثبات الاختبار، كما أضافت عدداً من الإحصاءات الخاصة بالتحقق من فئات الاستجابة بالنسبة للمفردات متدرجة الاستجابة. وأضافت إحصاءات جديدة تتعلق بالتحقق من أحادية البعد، وجودة فئات التدريج للسمة المقاسة؛ وبذلك توفر نظرية الاستجابة للمفردة معلومات أكثر ثراء حول دقة القياس. كما وفرت إمكانية سحب صورة اختبارية مختصرة أو أكثر من المقياس الكلي بحيث تتعادل في القياس مع مفردات المقياس الكلي يمكن استخدامها في أغراض القياس المختلفة مثل قياس السمة المقاسة في القياسات القبلية والبعدية في الدراسات التجريبية؛ مما يساعد في التغلب على مشكلة ألفة المفحوص بمفردات الاختبار القبلي (أمينة كاظم، ١٩٩٥) (أحمد النقي،٢٠٠٩) (Sharkness & Dangelo, 2011, 480).

واستخدمت نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير أدوات القياس على نطاق واسع في السياقات التربوية المختلفة كما امتدت لغيرها من المجالات الطبية والاجتماعية (Avetisyan, 2015, 84) (Reise & Rodriguez, 2016)(Wind,2017). واهتمت دراسات عدة بتطوير المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المناسبة؛ فقد استخدمت دراسة (Sharkness & DeAngelo, 2011) نموذج القياس المتدرج في تدريج مقاييس الاندماج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب. وأثبتت العديد من الدراسات العربية والأجنبية فاعلية نموذج مقياس التقدير في تدريج مفردات المقاييس الشخصية والنفسية متدرجة الاستجابة ومنها تطوير مقياس قلق الإحصاء (منى الطنطاوي، وإكرام صهوان،٢٠١٦) وتدريج مقياس دافعية الإنجاز (أسماء عرفان،٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تزداد أهمية استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كافة المراحل الدراسية؛ خاصة في المرحلة الجامعية حيث تنتقل مسئولية التعلم تدريجيا من المعلم إلى المتعلم، ومـــن ثـــم تزداد مسئولية المتعلم عن تعلمه (Schunk, 2008: 463).

وفي إطار ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغيري المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي، وندرة الدراسات التي تناولت الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير العمر وهو ما أوصت به دراسة ربيع رشوان (٢٠٠٥)، وندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بالنسبة لطلاب الدراسات العليا. بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي استخدمت نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير مفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والاستفادة مما توفره نظرية الاستجابة للمفردة من إمكانيات في تدريج مثل هذا النوع من المقاييس، خاصة مع ظهور نماذج القياس المتدرجة التي تتيح إمكانية تدريج مفردات المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة، وكذلك تطور برامج الحاسب الآلي التي تيسر إجراء التحليلات الإحصائية المتقدمة وتوفر الإحصاءات التشخيصية الخاصة بالأفراد والمفردات. وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة ماجنو (Magno,2009) إلى ثبات تقديرات المفردات المحسوبة وفق نظرية الاستجابة للمفردة عبر العينات والصور الاختبارية المختلفة، كما أن أخطاء القياس المصاحبة لها جاءت أقل مقارنة بالنظرية التقليدية للقياس. وما أوصت به دراسة (نعمان الموسوي، ٢٠١٤) من ضرورة استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المتدرجة في تطوير أدوات القياس مما يفسح المجال للحصول على نتائج أكثر دقة وتوفير معلومات أكثر وفرة عن طبيعة السمات المقاسة. ومع تعدد مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي يمكن الاستفادة من ضم مفرداتها التي بنيت على نفس الإطار النظري على ميزان مشترك واحد بصفر مشترك واحد يمكن أن تسحب منه صورة اختبارية أو أكثر تتعادل في القياس مع المقياس الكلي وتستخدم في أغراض القياس المختلفة. فقد هدف البحث الحالي إلى تدريج مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج مقياس التقـدير أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متدرجة الاستجابة، واستخدام المقياس المطور في دراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات عينة الدراسة وفق متغيرات المرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي والعمر.

وفي ضوء ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١.ما تدريج مفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نموذج مقياس التقدير؟

٢.ما تدريج الصورة المختصرة المسحوبة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكلـــي المطور باستخدام نموذج مقياس التقدير؟

٣.هل يختلف مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا)؟

٤. هل يختلف مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باختلاف تخصصهن الدراسي في مرحلة البكالوريوس؟

٥. هل يختلف مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باختلاف متغير العمر؟

أهداف الدراسة: يهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- تدريج مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج مقياس التقدير ودراسة خصائصه السيكومترية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة والتوصل إلى المعايير المفسرة للأداء على المقياس.

٢- سحب صورة مختصرة من المقياس الكلي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتعادل في القياس مع المقياس الكلي يمكن استخدامها لأغراض القياس المختلفة.

٣- دراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة والتي قد تعزى إلى متغيرات المرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي، والعمر.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة الحالية في:

- يقدم البحث مقياساً عربياً مدرجاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج مقياس التقدير كنموذج يمكن الاستفادة منه في تطوير الاختبارات النفسية في المجالات المختلفة والاستفادة مما يوفره استخدام هذا النموذج من ضمان دقة وموضوعية وصدق وثبات القياس.
- إمكانية استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور الكلي أو أي صورة اختبارية مختصرة مسحوبة منه لأغراض القياس المختلفة بدقة وعدالة وموضوعية كدراسة علاقته بغيره من المتغيرات المهمة ذات الصلة، وكذا إمكانية استخدامه فى تقييم فعالية البرامج التي تستهدف لتنمية وتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك من خلال سحب صورة اختبارية مختصرة (أو أكثر) تتعادل وتتكافأ في القياس مع المقياس الكلى مما يتيح الفرصة لاستخدام صور اختبارية مختلفة لكنها متعادلة القياس تستخدم للقياس في مواقف القياس المتعددة مثل قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القياسات القبلية والبعدية ومتابعة أثر التدريب في الدراسات التجريبية مما يقلل من عوامل الألفة بمفردات القياس القبلي من ناحية، ويقلل عوامل الملل التي قد يشعر بها المفحوص من ناحية أخرى.
- إن دراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي قد تعزي إلى متغيرات العمر، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية باستخدام أداة قياس موضوعية من شأنه أن يساعد

القائمين على العملية التعليمية في توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل مناسب خلال عمليتي التعلم والاستذكار. كما يسهم في تطوير أنشطة وطرق التدريس لتخاطب المتعلمين ذوي المستويات المختلفة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما يسهم في تحسين مستواهم الدراسي.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على:

- استخدام نموذج مقياس التقدير لتدريج مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخلاص تقديرات لأفراد.

- قياس استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، الحفظ والتسميع، المراقبة الذاتية، طلب العون والمساعدة، التنظيم، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، ضبط الدافعية، مكافأة الذات، إدارة الوقت.

مصطلحات الدراسة:

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً** Self-Regulated Learning Strategies (SRL) مجموعة من العمليات الإرادية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه، وتعبر عن قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، وتنظيمها ومراقبتها وذلك في إطار من الضبط الدافعي والبيئي الذي ييسر للمتعلم عمليات البحث عن المعلومات، والاستعانة بالآخرين وحفظ المادة المتعلمة واستدعائها، وإدارة الوقت ومراقبة ومكافأة الذات بما يضمن التوظيف الأمثل لإمكانات المتعلم النفسية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة.

وتعرف إجرائياً بتقدير الطالبة المقابل للدرجة الخام التي تحصل عليها على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الكلي أو أي صورة اختبارية مختصرة مسحوبة منه. ويعبر عنه بمتوسط الدرجة التائية المقابلة لتقديرات الطالبة على مقاييس التعلم المنظم ذاتيا الفرعية المدرجة وفق نظرية الاستجابة للمفردة في الدراسة الحالية التي اختبرت عليها الطالبة.

- **نظرية الاستجابة للمفردة** Item Response Theory (IRT): إحدى نظريات القياس النفسي المعاصرة، تقوم على إمكانية تفسير أداء الأفراد في اختبار نفسي أو تربوي معين، في ضوء خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء، وذلك من خلال استجابات الفرد الملاحظة لمفردات اختبار ما. وينبثق منها مجموعة من النماذج الرياضية الاحتمالية تهدف إلى تحديد العلاقة القائمة بين الأداء الملاحظ للفرد على الاختبار وبين السمة التي يقيسها هذا الاختبار، وتكمن خلف هذا الأداء وتفسره. وتتبنى الدراسة الحالية منها نموذج مقياس التقدير.

الإطار النظري:

١- التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning: برز مفهوم التعلم المنظم ذاتياً منذ بداية الثمانينيات كواحد من المصطلحات المعرفية التي أولاها الباحثون اهتماماً كبيراً، وكان لهذا انعكاسا كبيرا في تطوير العملية التربوية(Cheng, 2011, 2) . وتتناول الباحثتان فيما يلي مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، ونماذجه واستراتيجياته.

١-١ مفهوم التعلم المنظم ذاتيا: اشتق مفهوم التعلم المنظم ذاتياً من التفسيرات المعرفية للتعلم التي تركز على دور المتعلم كباحث ذاتي عن المعلومات تؤثر معارفه في دافعيته ومثابرته وتوجيه سلوكه (Schunk, 2001). وتعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتيا، فمنها ما تناوله على أنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم (Zimmerman.1990).

وعرفه بنتريتش (Pintrich, 1999) بأنه الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتنظيم معرفتهم، ويتضمن استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية. انطلاقا من كونه عملية بنائية فعالة يضع فيها المتعلم أهداف تعلمه الخاصة ثم يراقب وينظم ويضبط معارفه ودافعيته وسلوكه بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات إدارة الموارد لضبط عملية التعلم، وموجه ذلك كله أهداف المتعلم وسياقات بيئة التعلم (Pintrich,2000,453).

وعرفه بوكيرتس (Boekaerts, 1999) على أنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب المعلومات إلى مواقف العمل والحياة؛ باعتباره سلسلة من العمليات المعرفية والوجدانية تؤثر معاً في المكونات المختلفة لنظام معالجة المعلومات (Cheng, 2011,4).

وعرفه (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, 4) بأنه العملية التي تساعد المتعلم في إدارة أفكاره وسلوكياته وانفعالاته بغرض نقل خبراته التعليمية بنجاح، وتحدث عندما يوجه المتعلم أفعاله وعملياته نحو اكتساب المعلومات أو المهارات.

وعرفه كل من بنتريتش وشنك (Pintrich & Schunk, 2004) بأنه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة.

وتناوله (Spruce & Garrison,2016) بأنه القدرة على التخطيط، والمراقبة، وتقويم عمليات

التعلم؛ حيث يتضمن العديد من المجالات المرتبطة بتعلم الطلاب مثل تحديد الهدف، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم التعلم والمراقبة والأداء ومكافأة الذات والدافعية وامتلاك معتقدات إيجابية عن الذات.

ويشير (عادل العدل، ٢٠٠٢، ٢٨) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يقوم على استخدام المتعلم لاستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية وتنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية.

ورغم تعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتيا إلا أنها تتفق في: توظيف المتعلم لاستراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية بكفاءة ودقة. ومشاركة المتعلم ونشاطه في عملية التعلم معرفياً وسلوكياً وما وراء معرفياً. وإدارته لمصادر تعلمه، وإعادة ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم، وتحمله المسئولية الأولى للتحكم في تعلمه. بالإضافة لكونه ذاتيا تكيفيا حيث تأتي استجابات المتعلم للمتطلبات والفرص البيئية المتغيرة في ضوء قدراته وإمكاناته، مع الوعي بالتفكير، والدافعية المستمرة (Paris et al.,2001,276) (Paris&Winograd,2001,4:5).

١-٢- بنية التعلم المنظم ذاتيا: للتعلم المنظم ذاتيا بنية متعددة الأوجه تعبر عن قدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية (لطفي عبد الباسط، ١٩٩٦، ٢١٥). وقد تباينت مكونات التعلم المنظم ذاتيا التي أسفرت عنها الأدبيات السابقة فقد توصلت دراسة (كمال عطية، 2000) إلى ثلاثة أبعاد هي: الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات السلوكية واستراتيجيات تنظيم الذات. وتوصلت دراسة (Coa& Nietfeld. 2005) إلى مكون واحد هو ما وراء المعرفة ويتضمن (المراقبة- التقييم الذاتي – الثقة الذاتية)، بينما توصلت دراسة هشام حبيب (٢٠٠٦) إلى أربعة مكونات هي: المكونات المعرفية وما وراء المعرفية، منظومة الذات، الدافعية، السياق البيئي. وتوصلت دراسة (Bell & Akroyd,2006) إلى وجود ثلاثة عوامل هي: التوجه الذاتي نحو الهدف، التوقع، تنظيم الموارد. وتوصلت دراسة (جمال الهواري ومنال الخولي، ٢٠٠٦) إلى أربعة أبعاد هي: البعد المعرفي، البعد الماوراء معرفي، البعد الدافعي، البعد البيئي.

ويرى (Pintrich & DeGroot, 1990) أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً؛ يتمثل المكون الأول في: استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة المتعلم وسيطرته على المهام الأكاديمية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يتحدد المكون الثالث في:

الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلم في تعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير، والتنظيم، والتي من شأنها أن تقوى المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم. ويرى ماجنو (Magno,2008) أن التنظيم الذاتي للتعلُّم يتكوَّن من عدة عناصر تتمثل في: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والمراقبة الذاتية، والهيكلة البيئية، والبحث عن المعلومات.

ووفقاً لشانك (Schunk, 2001, 130: 131) يتضمن التعلم المنظم ذاتياً ثلاث عمليات متفاعلة تتمثل العملية الأولى في: الملاحظة الذاتية لمظاهر السلوك الظاهر والأداء غير الظاهر، والعوامل الموقفية مثل عدد صفحات الواجب، والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، المشتتات، بشرط أن تتسم هذه الملاحظات بالانتظام والفورية. وتتناول العملية الثانية الأحكام عن الذات من خلال تقييم السلوك والحكم عليه في ضوء معايير محددة. وتتضمن العملية الثالثة رد الفعل الذاتي مما يهيئ مناخاً لملاحظات إضافية إما بالنسبة لنفس المظاهر السلوكية أو مظاهر أخرى. ويشتمل رد الفعل الذاتي مدى واسعاً من الاستجابات تتراوح من مدح الذات إلى نقدها، ومن المثابرة على الاستراتيجية لأقصى درجة إلى تغييرها، ومن الالتزام بالهدف إلى تعديله. كما أن ردود الأفعال قد تكون سلوكية أو بيئية تتضمن اختيار وتعديل وبناء البيئة الفيزيقية التي يتم فيها التعلم بسهولة، بالإضافة إلى ردود الأفعال الذاتية الشخصية والتي تعزز العمليات المعرفية والوجدانية المتضمنة في عملية التعلم.

١-٣- نظريات التعلم المنظم ذاتياً: تعددت النظريات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً منها: نظرية معالجة المعلومات، والنظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية فيجوتسكى، والنظرية البنائية. وتتناول الباحثتان فيما يلي عرضاً للتعلم المنظم ذاتيا من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية حيث إنها أكثر ارتباطاً بالإطار النظري للدراسة الحالية.

١-٣-١ التعلم المنظم ذاتياً من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية: التعلم في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية عملية فاعلة يبنى فيها المتعلم المعارف والمهارات، ويكون دور المعلم فيه تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج. ومن ثم فإنه وفق هذه النظرية لا يتحدد التعلم المنظم ذاتياً فقط بالعمليات الشخصية وإنما تتأثر هذه العمليات بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية؛ انطلاقاً من أن الأداء الإنساني سلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية والشخصية. ولا تعني التبادلية في هذا السياق التماثل في التأثير، فقد تكون التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية، أو الشخصية في بعض السياقات ويمكن أن تتغير القوة النسبية والنمذجة المؤقتة للتبادلية

بين المؤثرات الشخصية والبيئية والسلوكية من خلال الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي ونواتج الأداء السلوكي والتغيرات في السياق البيني (Zimmerman, 1989b:330)

وتركز النظرية المعرفية الاجتماعية على العوامل السياقية المؤثرة في نواتج التعلم المنظم ذاتياً انطلاقاً من كون الانسان كائناً اجتماعياً يؤثر ويتأثر بالسياق الذي يتواجد فيه، وحيث إن الطلاب يتعرضون لسياقات اجتماعية وثقافية مختلفة أثناء تعلمهم وتفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم فإن ذلك يؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ورغم أن أصحاب هذا المنظور يرون أن التعلم المنظم ذاتياً لا يعتبر مهارة تتطور تلقائياً كلما تقدم الأفراد في العمر، ولا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، إلا أن هناك _وفق منظورهم_ عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من المتغيرات النمائية يمكن أن تؤثر في التعلم المنظم ذاتياً مثل: الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة والأساس المعرفي، والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية وعزو القدرة (Zimmerman, 1989a: 18).

وأشار بنتريتش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) إلى أن التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة. وإدارة المصادر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف الداخلي، الأمر الذي يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء. ويؤكدان أن المعلم الذي يدرك آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، يستطيع أن يحسن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي.

١-٤ نماذج التعلم المنظم ذاتياً: تتعدد نماذج التعلم المنظم ذاتياً ومنها: نموذج أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، والنموذج المعرفي الاجتماعي للدافعية والاندماج المعرفي، ونموذج تعلم المحتوى الاستراتيجي، ونموذج المراحل الأربع، ونموذج التعلم التكيفي، ونموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً وغيرها. ورغم تعدد النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً فإنها تشترك في عدد من الافتراضات الأساسية تتمثل في (Zimmerman, 1989a:22) (Pintrich, 2004: 387):

- المتعلمون مشاركون نشطون في عملية التعلم يتبنون أهدافهم واستراتيجياتهم الخاصة من المعلومات المتاحة في البيئة الخارجية ويستدخلونها في بيئتهم الداخلية.
- إمكانية الضبط فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يمكنهم أن يراقبوا ويضبطوا وينظموا مظاهر معينة لمعرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم بالإضافة إلى بعض معالم بيئتهم.

- وجود هدف أو محك أو معيار يمكن في ضوئه عقد مقارنات لتقييم ما إذا كانت عملية التعلم يجب أن تستمر كما هي أم أن قدراً من التغير ضروري انطلاقاً من كون التعلم عملية تحدث بواسطة المتعلم لا عملية تحدث للمتعلم.

- الأنشطة المنظمة ذاتيا ما هي إلا وسائط بين السمات البيئية والشخصية والأداء السلوكي حيث إن السمات الثقافية والديموغرافية والشخصية من جهة والخصائص البيئية داخل بيئة الصف من جهة أخرى تؤثران على العملية التعليمية بشكل مباشر ولكن التأثير الفعال ينبع من العملية المنظمة ذاتيا التي تتوسط العلاقات بين الشخصية والبيئة (Pintrich,1999,459:470). وفيما يلي عرضٌ موجز لأكثر هذه النماذج ارتباطا بالدراسة الحالية.

١-٤-١ نموذج زيمرمان (Zimmerman, 1995):

يتضمن هذا النموذج ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلبة الفاعلون أثناء تعلمهم، فيكونون أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية. **المكون الأول** "ما وراء معرفى" ويقوم فيه المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة. **والمكون الثاني** "دافعي"، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً، **والمكون الثالث** "سلوكي"، وفيه يختار المتعلم المنظم ذاتياً ويبنى، ويبدع بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ٣٣٤).

ووفقاً لزيمرمان وآخرون(Zimmerman et al., 1994) يتحدد التعلم المنظم ذاتيا بثلاثة محددات تربطها علاقات متبادلة تتمثل في: **المحددات الشخصية** وتشمل فاعلية الذات، والمعرفة السابقة للطلاب والعمليات ما وراء المعرفية وتحديد الأهداف والحالة الوجدانية. **والمحددات السلوكية** وتتحدد في ملاحظة الذات، والتقدير ورد الفعل الذاتي. **والمحددات البيئية** وتتمثل في البيئة المادية، والخبرة الاجتماعية. ووفق (Zimmerman, 2002) فإن تنظيم المتعلم لتعلمه يمر بعدة مراحل تتضمن: **مرحلة التجهيز** ويطلق عليها مرحلة التخطيط ووضع الأهداف حيث تشمل تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من عملية التعلم والتخطيط والجهد اللازمان لعملية التعلم. **ومرحلة التنفيذ** وتتضمن الملاحظة الذاتية والضبط الذاتي وفيه يقوم المتعلم بتطبيق الاستراتيجيات التي حددها في مرحلة التجهيز. **ومرحلة الضبط والتنظيم:** ويشمل الضبط المعرفي لإعادة عملية التعلم واختيار الاستراتيجيات المعرفية الملائمة، كما تتضمن التطبيق الدافعي حيث يتم فيها تنشيط الدافعية ودفع مشاعر الملل وتذليل عقبات عملية التعلم من خلال حوار الذات وإقناعها بالقدرة على

إنجاز المهام المطلوبة، كما تتضمن ضبط المتعلم لسلوكه من خلال استخدام استراتيجيات طلب العون الأكاديمي، وإدارة الوقت كما تشمل ضبط بيئة التعلم المادية والاجتماعية والنفسية بما يهيئ الفرصة لتركيز الانتباه. ومرحلة التقويم الذاتي وفيها يأتي دور التغذية الراجعة بما تقدم من تقييمات للذات وإصدار الأحكام على ما تم تعلمه ومقارنة الأداء بالمعايير المحددة مسبقاً، بالإضافة إلى فحص الأسباب التي أدت إلى بعض الأخطاء.

١-٤-٢ نموذج بنتريتش: أعد بنتريتش Pintrich نموذجه الأول للتعلم المنظم ذاتيا عام (١٩٩٠)، ثم أعد نموذجه الثانى عام (٢٠٠٠) على أساس منظور معرفي اجتماعي حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم، وكذلك المجالات الرئيسية التي يتم فيها هذا التنظيم (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ٣٨).

وفي إطار هذا النموذج يتمثل التعلم المنظم ذاتيا في الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم معرفته؛ كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية. كما يعد التنظيم الذاتي للتعلم التعديل الجيد والمستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ووسائط بين السمات الشخصية، وخصائص السياق البيئي والإنجاز أو الأداء الفعلي للمتعلم (Pintrich,2004: 388).

ويتكون التعلم المنظم ذاتيا في إطار هذا النموذج من أربع مراحل تتضمن كل منها أنشطة للتعلم في مجالات مختلفة تشمل: مجال المعرفة، ومجال الدافعية/ الحالة الوجدانية، ومجال السلوك، ومجال السياق. وتتضمن **المرحلة الأولى** التخطيط ووضع الهدف بالإضافة إلى الإدراكات والمعرفة عن المهمة والسياق والذات في علاقتهما بالمهمة. وتهتم **المرحلة الثانية** بعمليات المراقبة المتعددة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات أو المهمة في السياق. وتتضمن **المرحلة الثالثة** الجهود لضبط وتنظيم مظاهر مختلفة للذات أو المهمة والسياق. وتمثل **المرحلة الرابعة** أنواعاً مختلفة من ردود الأفعال والتأملات عن الذات والمهمة والسياق. ووفق هذا النموذج فإنه بالإضافة إلى محاولة المتعلم ضبط وتنظيم معرفته، ودافعيته وسلوكه بنفسه، فإن هناك آخرين مثل المعلمين والأقران في بيئة المتعلم قد يساعدون في محاولة تنظيم معرفته ودافعيته وسلوكه انطلاقا من أن خصائص السياق والمهمة، ونظام التغذية الراجعة وبيئات التقييم يمكن أن تسهل أو تعوق محاولات الأفراد لتنظيم تعلمهم ذاتياً (Pintrich, 2000,454: 455).

ودمج بنتريتش بين المتطلبات والمحددات الممكنة للعمليات الاستراتيجية إلى جانب المتغيرات المعرفية والدافعية والبيئية ويوجد ثلاثة أنواع لهذه المتغيرات تتمثل في (Tang & Neber,

:(2008,104

- **مكون التوقع** Expectancy Component: ويشمل معتقدات المتعلم حول **قدرته على أداء مهمة** ما وكفاءته الذاتية، ومسئوليته عن الأداء، والإيمان بقدرته على المشاركة في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- **مكون القيمة** Value Component: ويشمل أهداف المتعلم ومعتقداته **حول أهمية المهمة واهتمامه بها**، وتوجهه الدافعي الذي يشمل: أهداف الإتقان، والتعلم، والتحدي، والتوجه الداخلي والخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

- **مكون وجداني** Affective Component: ويشمل ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة.

ويفسر هذا النموذج التعلم المنظم ذاتياً من خلال التكامل بين مكوناته المعرفية والدافعية، لهذا ينقسم إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر في عمليات التعلم المنظم ذاتياً. وتتضمن المكونات المعرفية: المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين هما: المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم. وأضاف مكوناً ثالثاً يتعلق بعناصر بيئة التعلم سواء على مستوى جزئي؛ مثل خصائص المهمة، أو على مستوى كلي، مثل: السياق الثقافي للتعليم والتعلم (Tang & Neber, 2008,104).

١-٥ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies (SRL):

صاحب ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا دراسة بنيته، وما يندرج تحتها من استراتيجيات. وتعددت تعريفات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث عرفها (Zimmerman,1989a) على أنها السلوكيات والعمليات والتي تطبق استراتيجيًا عن قصد لتعظيم فعالية المتعلم في عملية التعلم. حيث تشمل مجموعة من الخطط التي تساعد المتعلم على الاستخدام الناجح للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية في معالجة المهام الأكاديمية سواء أكان ذلك داخل قاعة الدراسة أو خارجها. وعرفها (محمد شاهين، وعادل ريان، ٢٠١٣، ٢٠) بأنها قدرة الطالب على تحمل مسئولية تعلمه تخطيطًا وتنظيمًا وتقويمًا. وعرفها جابر عبد الحميد (١٩٩٦: ٣٠٧) بالأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلاب وتؤثر فيما يتم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات ما وراء المعرفية. ويعرفها (Pintrich,1999,549) بأنها "العمليات التي يستخدمها المتعلم من أجل تنظيم نفسه مستخدماً في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة بالإضافة

لإدارته لتلك الاستراتيجيات من أجل التحكم في عملية تعلمه". ويعرفها (Barnard; Lan & Paton, 2010, 62) بأنها السلوكيات النشطة والإرادية التي يقوم بها الفرد لتحقيق تعلمه، وتشمل: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت واستراتيجيات المهمة، وبنية البيئة التعليمية، وطلب المساعدة من الآخرين.

وتساعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة؛ وتؤدى بالتالي إلى اكتساب المعرفة، وتحسين المهارات الاجتماعية، كما تلعب دوراً مهماً في تطوير القدرة على إصدار الأحكام والاستقلال مما يؤدى إلى تطوير توكيد الذات.

وتشترك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عدة سمات تتمثل في كونها أفعالاً مدروسة تستخدم لتحقيق أهداف محددة، تولد وتطبق من قبل المتعلم بمرونة متضمنة كل من القوة والضبط، حيث تتضمن المهارة المعرفية، والإدارة الدافعية كما يمكن أن تنقل إلى مهام التعلم المختلفة، ويمتلك المتعلمون المنظمون ذاتياً عدداً كبيراً من استراتيجيات التعلم ويعرفون كيف تعمل ومتى يستخدمونها وكيف يقيمون فعاليتها (Paris et al., 2001, 273). مع وجود منظومة دائمة ومستمرة للتغذية الراجعة موجهة نحو الذات أثناء عملية التعلم حيث يراقب الطلاب فعالية الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمونها (Zimmerman,1989a,4).

١-٥-١ تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: بذلت جهود عدة لتصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فقد صنفها (Pintrich et al., 2002, 42) (Pintrich & De Groot, 1990) إلى استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات ماوراء معرفية واستراتيجيات إدارة الموارد. وتتضمن **الاستراتيجيات المعرفية** الإجراءات التي يستخدمها المتعلم كي يتمكن من الوصول إلى الهدف. وتتباين من الاستراتيجيات السطحية كالاستدعاء الذى يتضمن التكرار والتذكر لأهم المعلومات التي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى ثم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات إلى الاستراتيجيات المعرفية الأكثر عمقاً التي تستخدم لحل المشكلات والاستدلال وترتبط بالإتقان والتنظيم والتفكير الناقد والتحقق من صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم مما يسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى (Vrugt & Ort, 2008,128).

وتتضمن **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية** الإجراءات التي تقود المتعلم إلى التمكن من الوعي بتفكيره، وتنسيق عملية التعلم، وعملياته المعرفية، وكيفية توظيفها، ومراقبتها، وتقويمها. وتتضمن مراقبة وفحص وتنظيم العمليات المعرفية خلال أداء المهمة حيث يكون لدى المتعلم القدرة على

الاختيار والتقييم الواعي للاستراتيجيات وتتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التنظيم، والضبط (Vrugt & Oort, 2008: 139). انطلاقا من أن التنظيم الذاتي للتعلم يعبر عن مراقبة المتعلم وضبطه وتنظيمه لأنشطته المعرفية وسلوكه الفعلى (Pintrich, 1999, 461)(عزت عبد الحميد، ١٩٩٩، ١٠٨).

وتشير **استراتيجيات إدارة مصادر التعلم** إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي يكون للفرد حرية التصرف فيها لتحقيق أهدافه. وتشتمل على استراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدراسة، واستراتيجيات تنظيم الجهد، واستراتيجيات تعلم الرفاق، واستراتيجيات طلب المساعدة الخارجية (وليد شفيق، ٢٠٠٩).

وصنف زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons,1988,287) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب إلى ثلاثة جوانب تتمثل في تنظيم الأداء الشخصي، وتنظيم الأداء السلوكي، وتنظيم بيئات التعلم ويتضمن التنظيم الشخصي استراتيجيات الحفظ والاستظهار وإقرار الهدف والتخطيط؛ في حين تهتم استراتيجيات تنظيم الأداء السلوكي بالبحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات والمثابرة وراء العون الاجتماعي ومراجعة المواد الأكاديمية، وتهتم استراتيجيات تنظيم بيئات التعلم بالارتقاء ببيئة التعلم المباشرة المحيطة بالطلاب.

ومن منظور **المعرفيين** (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, 9) تتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تحديد الأهداف، والتخطيط، والدافعية الذاتية، التحكم في الانتباه، والاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم، ومراقبة الذات، وطلب المساعدة، والتقويم الذاتي.

وأسفرت نتائج كثير من الدراسات النظرية والبحوث الإمبيريقية التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن مجموعة من الاستراتيجيات تتمثل في: (Zimmerman, 1990، Barnard; Lan & Paton, 2010، حياة العمرى، وحصة مساعد ٢٠١٢):

- **استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف:** وتتمثل فى قدرة المتعلم على تحديد أهدافه وإعداد الخطط التي تساعد في تحقيقها، وذلك من خلال وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. ولاستراتيجية التخطيط دور مهم في مساعدة الطلاب أن يقرروا أين ومتى يطبقون استراتيجيات معرفية محددة كما تحثهم على استخدام عمليات ما وراء معرفية مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم وضبط جهدهم (Patrick, 1997: 213) (Zimmerman et al., 1994: 181).
- **الحفظ والتسميع/ الاستدعاء:** وتتمثل في قدرة المتعلم على تكرار المادة المتعلمة وحفظها

واسترجاعها بكفاءة، وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة. وتتضمن جهود الطالب لحفظ المادة من خلال الممارسات الصريحة أو الضمنية لهذا الغرض.

- **المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي:** وتتناول الإجراءات التي تتبع لتقييم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم وتعديل سلوك التعلم عند الضرورة وذلك في ضوء الهدف أو المحك أو المعيار الذي يقارن على أساسه أداء الفرد لتوجيه عملية المراقبة (Pintrich, 1999, 461). وقدرة المتعلم على الحكم على مستوى جودة ما قام به من عمل. وذلك من خلال التقييمات النابعة من المتعلم لتقدمه وجودة أدائه وتحدث عندما يحدد المتعلم مدى فاعلية طرق تعلمه، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف.

- **استراتيجية طلب العون/ المساعدة:** وتتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، أو تفسير الإجراءات غير المفهومة وتأكيد بعض الإجابات (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩، ١١٠). وتعد استراتيجية طلب العون استراتيجية إرادية للحفاظ على الاندماج في المهمة وتفادى الفشل؛ وتختلف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأخرى في كونها ينفذها الطالب بمفرده أو بالاستعانة بشخص آخر كالمعلم أو الزملاء. لذا تتطلب هذه الاستراتيجية، مجموعة من **الكفايات المعرفية** مثل معرفة متى تكون المساعدة ضرورية وكيف يتم طلبها، ومجموعة من **الكفايات الاجتماعية** مثل معرفة شخص يمكن أن يقدم المساعدة، **ومصادر دافعية** تشمل تحديد الأهداف، والاتجاهات ومعتقدات الذات وإحساس الطالب بالقوة والضبط والرغبة في التحدي والتفاعل مع ذوي الخبرة الأكبر (Newman, 2002, 286).

- **استراتيجيات التنظيم:** وتتمثل في قيام المتعلم بإعادة تنظيم وترتيب المعلومات بأسلوبه بطريقة منطقية مما ييسر عليه فهمها وذلك بتنظيم المادة على هيئة مخططات أو أشكال أو جداول أو خرائط وربطها بالبنى المعرفية لديه ومن ثم يستدخلها فى بنائه المعرفى.

- **استراتيجية البحث عن المعلومات:** وتتمثل في قدرة المتعلم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة من خلال الكتب والمراجع وشبكة الإنترنت لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المطلوبة؛ مما يساعده على إنجاز مهامه.

- **استراتيجية الضبط البيئي:** وتتمثل في قدرة المتعلم على تنظيم بيئة تعلمه المادية والنفسية والاجتماعية، ويساعد ضبط بيئة التعلم المكانية في التغلب على ما يشتت جهوده وتركيزه مما يزيد من قدرته على إتمام المهام المطلوبة. حيث يبذل الجهد للوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم، والبعد عن كل ما يشتت الانتباه والتركيز لتيسير عملية التعلم.

- **استراتيجية ضبط الدافعية:** وتتمثل فيما يستخدمه المتعلم من استراتيجيات تسهم في التنظـيم الدافعي للتعلم ودفع مشاعر الملل وزيادة الاستذكار وأداء المهام بنجاح.
- **استراتيجية مكافأة الذات:** وتتضمن ما يعد المتعلم به نفسه عند النجاح في أداء المهمة. أو ما يعاقب به نفسه عند الفشل. وتشير إلى قيام المتعلم بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
- **استراتيجية إدارة الوقت:** وتتمثل في استثمار المتعلم الأمثل للوقت وتحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.

٢- نظريات القياس:

ظلت النظرية الكلاسيكية نموذج القياس الأوحد المستخدم في مجال بناء الاختبارات وتفسير درجات الأفراد عليها؛ نظرا لسهولة تحقق شروطها، وسهولة تفسير النتائج المشتقة منها، وسهولة إجراء عملياتها الحسابية، ومع توافر هذه المميزات؛ إلا أنها تعاني من وجود بعض أوجه القصور، بالإضافة إلى وجود بعض أغراض القياس التي لم تتمكن نظرية القياس التقليدية من تلبيتها؛ مما أدى إلى ظهور نظرية القياس الحديثة. وفيما يلي عرض مختصر لكل من النظريتين.

٢-١ نظرية القياس الكلاسيكية/ نظرية الدرجة الحقيقية Classical Test Theory/ True Score Theory

لاقت نظرية القياس الكلاسيكية انتشاراً واسعاً نظراً لبساطة افتراضاتها وصغر حجم العينة اللازمة لاستخراج المؤشرات الإحصائية للمقاييس. وتقوم نظرية القياس التقليدية على عدة **افتراضات** تتمثل في:

- **الدرجة الملاحظة للفرد عبارة عن مجموع مكونين هما: الدرجة الحقيقية وخطأ القياس.** حيث تفترض أن الدرجة الحقيقية للفرد مقدار ثابت لا يتغير من موقف اختباري لآخر يقيس الخاصية ذاتها؛ في حين تختلف الدرجة الملاحظة وخطأ القياس من موقف اختباري لآخر. حيث تعبر الدرجة الحقيقية عن متوسط الدرجات الملاحظة للأفراد على عدد كبير من التطبيقات للاختبار نفسه أو صور اختبارية متكافئة/ متوازية وهي مستقلة عن أخطاء القياس للاختبار نفسه أو على الاختبارات المتكافئة.
- **يتوزع خطأ القياس** Standard Error of Measurement **توزيعاً اعتدالياً** متوسطه (صفر) وانحرافه المعياري يساوى الخطأ المعياري للقياس. ورغم بساطة نظرية القياس التقليدية فقد وجه إليها **انتقادات كثيرة** منها:
- **تزايد درجة الفرد في الاختبار مع مستوى المتغير المقاس** :حيث تفترض النظريـــة التقليدية

أن السمات يمكن تنظيمها على متصل يمثل أهمية السمة، وأن المفردة الاختبارية لو وجهت إلى مجموعة من الأفراد المتساوين في السمة، يكون لهم جميعا نفس الاحتمال للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وإذا وجد اختلاف في درجاتهم؛ يفسر على أنه خطأ للقياس (علاء الشعراوي،٢٠٠٧، ٤٨:٤٩).

- **تأثر الدرجة الكلية للفرد في اختبار ما بمفردات الاختبار:** حيث تختلف درجة الفرد عندما يختبر بمفردات سهلة عن درجته عندما يختبر بمفردات صعبة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ٢٠٣) (محمد حبشي، ٢٠١١، ٣٥٤).

- **عدم توافر خطية القياس:** حيث تفترض النظرية التقليدية أن الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مفردات الاختبار يمكن جمعها كما لو كانت تمثل ميزانا خطيا، وأن المفردات المتعلقة بالمتغير المراد قياسه تحمل المعنى نفسه لدى جميع المختبرين، والواقع أن الفرق الثابت بين درجتين من درجات الاختبار يختلف معناه بالنسبة لدرجة السمة المقاسة حسب موقع الدرجات على متصل هذه السمة أي أن هذا الميزان يكون منحنيا وليس خطيا.

- إن حذف أو إضافة مفردات على مفردات الاختبار قد يؤدي إلى اختلاف المسافة بين كل درجتين متتاليتين، ويؤدي هذا إلى اختلاف المعنى الكمي لأي فرق محدد عبر مدى درجات الاختبار (أمينة كاظم وآخرون، ١٩٩٦، ٢٩٥). مما يعني ضرورة الحاجة إلى إعادة تقنين الاختبار كاملا عند إضافة مفردات جديدة إليه.

- **تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد** :حيث تختلف خصائص مفردات الاختبار باختلاف متوسط ومدى قدرة أفراد عينة التقنين، ومن ثم تصبح الاستفادة من هذه المفردات في بناء الاختبارات مرهونا بمجتمع مماثل لمجتمع التقنين.

- **تساوي تباين أخطاء القياس لجميع الأفراد موضع القياس:** حيث تفترض النظرية تساوي تباين أخطاء القياس لجميع الأفراد، بالرغم من أن أداء بعض الأفراد على الاختبار قد يكون أكثر اتساقا من غيرهم.

٢-٢ نظرية الاستجابة للمفردة/ نظرية القياس الحديثةItem Response Theory :

ظهرت نظرية الاستجابة للمفردة للتغلب على مشكلات القياس التي صاحبت نظرية القياس التقليدية، وعلى النقيض من نظرية القياس التقليدية التي قدمت نموذجاً خطيا واحداً للقياس قدمت نظرية الاستجابة للمفردة عدة نماذج رياضية احتمالية تباينت بتباين طريقة استجابة المفحوص على المفردة وظهرت نماذج نظرية الاستجابة للمفردة التي تختص بمعالجة المفردات ثنائية الاستجابة Dichotmous أي التي تقدر مفرداتها بالدرجة (١) إذا أجاب المفحوص إجابة

صحيحة ويحصل على الدرجة (صفر) إذا أجاب إجابة خطأ. وارتبطت في بدايتها باختبارات القدرات العقلية والاستعداد والتحصيل الدراسي. وظهرت بعد ذلك نماذج نظرية الاستجابة للمفردة التي تختص بمعالجة المفردات التي تتعدد الاستجابات Polytomous عليها مثل: المفردات التي تبنى على طريقة ليكرت منها استبانات الاتجاهات والميول واختبارات وقوائم الشخصية، ومفردات الاختبارات التحصيلية المقالية التي تخصص للمفردة أكثر من درجة واحدة.

كما تباينت النماذج الرياضية لنظرية الاستجابة للمفردة بتباين عدد بارامترات المفردات المتضمنة في النموذج (صعوبة المفردة Item Difficalty، تمييز المفردة Item Discremination، التخمين Gussing) وعلى هذا الأساس تطلب استخدام نظرية الاستجابة للمفردة استخدام أساليب إحصائية أكثر تعقيداً، وبرامج إحصائية خاصة بالمعادلات الرياضية التي تقوم عليها هذه النظرية مثل برامج: WINSTEPS ،Parascale،Bilog وغيرها.

وقدمت نظرية الاستجابة للمفردة حلولاً لبعض المشكلات العملية التي واجهت نظرية القياس التقليدية، كما حققت عدداً من متطلبات القياس الموضوعي، منها استقلال تقديرات الأفراد عن مجموعة المفردات المستخدمة في القياس، وكذا استقلال تقديرات المفردات عن قدرات الأفراد المستخدمة في تقديرها. بالإضافة إلى بناء الاختبارات التكيفية (المحبوكة) لقدرة الأفراد، كما عالجت كذلك مشكلات تحيز المفردات. وتحقيق دقة عالية في قياس الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية بحيث لا تتأثر تلك الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) بالعينة أو طول الاختبار، وبذلك يمكن تعميم الاختبار وتطبيقه على مجموعات أخرى فلا تقتصر نتائجه على عينة التقنين كما هو الحال في نظرية القياس التقليدية.

وقدمت نظرية الاستجابة للمفردة عدد من المفاهيم الحديثة التي لم تتضمنها النظرية التقليدية ومنها مفهوم دالة المعلومات Information Function حيث توفر دالة المعلومات لكل مفردة من مفردات الاختبار ودالة معلومات للاختبار ككل حيث تستخدم دوال المعلومات في قياس مقدار ما يمكن أن تسهم به المفردة في السمة المقاسة كما تستخدم كمؤشر مهم عند دراسة ثبات الاختبار. وعلى خلاف النظرية التقليدية فقد صاحب تقدير كل مفردة، وكذلك تقدير كل فرد قيمة خاصة للخطأ المعياري للقياس؛ مما يضمن توفير مزيد من دقة وموضوعية القياس (Embreston& Riese,2000: 115:116) (Wind,2017).

وقد شهدت نظرية الاستجابة للمفردة عددًا كبيراً من التطورات المعاصرة منها التطورات الهائلة في مجال التقييم واسع المدى Large Scale Assessment، والدراسات القومية لبناء

بنوك الأسئلة، والاختبارات التكيفية، كما ظهرت نماذج الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد، ونماذج نظرية الاستجابة للمفردة اللابارامترية (Bakker,2014) (Furtuna,2013) (Wind,2017). وتتناول الباحثتان فيما يلي نموذج مقياس التقدير حيث تم تبني هذا النموذج في تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية.

٢-٢-١ نموذج مقياس التقدير Rating Scale Model:

وضعه أندريش (Andrich,1978) امتدادا لنموذج راش اللوغاريتمي أحادي المعلم الخاص بالبيانات ثنائية الاستجابة ليناسب المقاييس التي تكون الاستجابة على مفرداتها من خلال عدد من الفئات المرتبة والتي تمثل تقديرات متفاوتة على مستوى السمة المقاسة.

افتراضات نموذج مقياس التقدير:

كغيره من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة أحادية البعد فإن نموذج مقياس التقدير يعتمد على مجموعة من الافتراضات التي تهدف لتحقيق موضوعية القياس، وتتمثل هذه الافتراضات في:

- **أحادية البعد:** وتعني أن مفردات الاختبار تقيس السمة التي وضعت لقياسها؛ أي أن مفردات الاختبار متجانسة وتقيس خاصة أو سمة واحدة.

- **الاستقلال الموضعي:** ويقصد به استقلال احتمال الإجابة الصحيحة عن مفردة ما عن الإجابة عن أية مفردة أخرى في الاختبار.

- **المنحنى المميز للمفردة Item Characteristic Curve (ICC):** تفترض نظرية الاستجابة للمفردة وجود دالة مميزة خاصة لكل مفردة تتخذ شكل منحنى الترجيح اللوغاريتمي الاحتمالي.

- **التحرر من السرعة:** تفترض نظرية الاستجابة للمفردة أن عامل السرعة لا يؤثر في الإجابة عن مفردات الاختبار.

الأساس النظري لنموذج مقياس التقدير:

يستخدم نموذج مقياس التقدير لتدريج مفردات المقاييس ذات التدريج المتصل؛ ووضع بصفة خاصة لنمط "ليكرت"، حيث يتم تقدير قيمة التدريج لكل مفردة لتعكس موقع المفردة على متصل القياس ويتم تقدير عتبة Threshold تمثل الاستجابة الواحدة للمجموعة الكاملة من المفردات المتضمنة في نموذج مقياس التقدير، ويفترض أن تكون قيم العتبات متسقة عبر

المفـــردات على مقياس التقدير المعطى، لأن نفس مقياس الاستجابة يستخدم للاستجابة على جميـــع المفردات لمقياس نموذج التقدير (أحمد النقي،٢٠٠٩).

ويقوم نموذج مقياس التقدير على افتراض ثبات الصعوبات النسبية اللازم للانتقال بين فئات الاستجابة عبر مفردات المقياس، ومن ثم يكون من اللازم استخدام شكل موحد لمقياس التقدير بالنسبة لكافة مفردات المقياس.

ووفقا لإمبرستون ورايس (Embreston& Riese,2000: 115- 116) يزداد استخدام نموذج مقياس التقدير مع مقاييس الاتجاهات والشخصية التي تصحح وفق مقياس ليكرت حيث يستخدم النموذج مجموعة من معالم تقاطع الفئات المتجاورة بحيث تكون ثابتة عبر مفردات المقياس من حيث انتشارها على متصل الخاصة المقاسة. ويطلق على النقطة التي يتساوى عندها احتمال اختيار أحد فئات الاستجابة والفئة التي تسبقها في الرتبة **حاجز/ عتبة الفئة** Category Threshold.

فإذا كان هناك خمس فئات للاستجابة يكون هناك ٤ حواجز يرمز لها بالرموز F1, F2,F3,F4

وهو ما يعبر عن وجود خمس درجات محتملة للفرد (X=0, X=1,X=2.X=3,X=4) حيث إن :

- الدرجة (٠) تعني اختيار الفرد الفئة الأولى، بمعنى فشله في اجتياز أي الحواجز

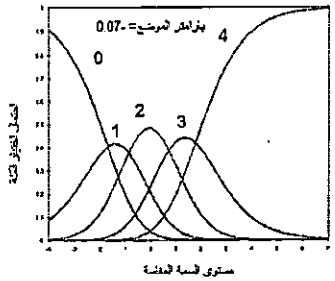
(X=F1+F2+F3+F4=0+0+0+0=0)

- الدرجة (١) تعني اختيار الفرد الفئة الثانية، بمعنى نجاحه في اجتياز الحاجز الأول وفشله في اجتياز بقية الحواجز (X=F1+F2+F3+F4=1+0+0+0=1)

- الدرجة (٢) تعني اختيار الفرد الفئة الثالثة، بمعنى نجاحه في اجتياز الحاجزين الأول والثاني وفشله في اجتياز باقي الحواجز (X=F1+F2+F3+F4=1+1+0+0=2)

وهكذا بالنسبة للدرجات ٣، ٤.

أي أن هناك احتمالا للنجاح أو الفشل (١، ٠) عند كل حد فاصل بين فئتين متتاليتين اعتمادا على النجاح أو الفشل في اجتياز هذا الحاجز. ويوضح شكل (1) التالي المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة لأحد المفردات وفق نموذج مقياس التقدير.



شكل (1): المنحنى المميز لفئات الاستجابة لمفردة وفقا لنموذج مقياس التقدير

ووفق نموذج مقياس التقدير فإن هناك عدداً من الإحصاءات التي يمكن الاعتماد عليها في الحكم على فاعلية بدائل كل مفردة منها نسبة اختيار كل فئة، وحدود الملاءمة التقاربية والتباعدية لكل فئة، وترتيب عتبات الفئات.

الدراسات السابقة: تتناول الباحثتان في هذا الجزء عرضا لأهم الدراسات المرتبطة بموضوع البحث موزعة على محورين: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من حيث قياسها وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، ودراسات تناولت تطوير بعض المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. وفيما يلي دراسات كل محور والتعليق عليها.

١-دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

هدفت دراسة **عزت عبد الحميد** (١٩٩٩) إلى التعرف على تأثير مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية التربية، وذلك على عينة قوامها (٤٣٥) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل. وأظهرت النتائج أن طلبة الفرقة الرابعة أكثر امتلاكاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من طلبة الفرقة الأولى.

وهدفت دراسة **(Paris & Paris 2001)** إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب في المواقف الصفية المختلفة وتوصلت الدراسة إلى أن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجع إلى عدة عوامل منها: العمر، النمو المعرفي، التدريس الصريح، المتطلبات داخل غرفة الصف الدراسي، مقاومة المشتتات.

وهدفت دراسة **زين ردادى** (٢٠٠٢) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، ودراسة تأثير النوع والصف الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك التعرف على مدى تأثير المعتقدات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، **وعدم وجود تأثير للصف الدراسي** (ثالث إعدادي/ ثالث ثانوي) والنوع في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وهدفت دراسة **عادل العدل (٢٠٠٢)** إلى دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس الابتدائي، والثاني الإعدادي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكذلك تأثير النوع والمستوى الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى **عدم وجود** فروق بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وعدم وجود فروق بين البنين والبنات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ووجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التلاميذ العاديين.

وهدفت دراسة **(Garonalia et al.,2002)** إلى التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف نتيجة للفرقة الدراسية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى **عدم وجود** فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الثالثة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التنظيم، إدارة الوقت والدراسة، الضبط البيئي، المراقبة الذاتية).

واهتمت دراسة **(ربيع رشوان،٢٠٠٥)** بالتعرف على علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالنوع والتخصص الأكاديمي، ودراسة إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية لدى طلاب الجامعة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للنوع على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات: تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات، والتقويم الذاتي؛ في حين لم توجد علاقات دالة إحصائياً في استراتيجيات التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، تنشيط الاهتمام، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات.

وهدفت دراسة هونج ورويل **(Hong & Rowell, 2009)** إلى الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة وقيمة الدافعية والجهد

والإصرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية يختلف باختلاف جنس الطالب أو مستوى تحصيله الدراسي لدى طلاب الصفين السابع والحادي عشر. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية، في حين وجدت فروق تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع، لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

وهدفت دراسة **محمد رزق (٢٠٠٩)** إلى دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٢٨١) طالباً وطالبة من كليتي الطب والتربية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات، **ويوجد تأثير دال إحصائياً** للمستوى الدراسي ونوع الكلية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات.

واهتمت دراسة **عبد الناصر الجراح (٢٠١٠)** بالكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتحديد ما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف نوع الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبئية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي. واستخدم مقياس بوردى (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً، وأوضحت نتائج الدراسة تفوق الذكور على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط. **وتفوق** طلبة الفرقة الرابعة على طلبة الفرقتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. ووجود فروق جوهرية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً.

وهدفت دراسة **عصام الجبة (٢٠١٢)** إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأكثر شيوعاً لدى طلاب كلية التربية في مدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً من طلاب التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف جزئي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً السائدة باختلاف تخصص الطلاب، وأمكن استخلاص عدد من المعادلات التنبئية التى تربط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم ذاتياً.

وتوصلت دراسة **محمد غازي**(٢٠١٣) إلى وجود عدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تميز المتعلمين الموهوبين الذكور عن الإناث والريفيين عن الحضر وذوي التخصص العلمي عن ذوي التخصص الأدبي. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مثل تحديد الهدف وإدارة الوقت والتقويم الذاتي والإنجاز الأكاديمي، كما توصلت إلى الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيا في الإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة **كنزة مرغني وآسيا العايش (٢٠١٥)** إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي، ودراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق كل من متغيري النوع والتخصص. وذلك على عينة قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الأولى شعبتي العلوم الاجتماعية والإعلام الآلي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الجامعيين ترجع لمتغير النوع، **وعدم وجود** فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص.

تعليق على الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- تباينت المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة في علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وشملت التحصيل الأكاديمي، والمرحلة الدراسية، والنوع، والمعتقدات الدافعية وأساليب التدريس.
- تباينت عينات الدراسة ما بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (المتفوقين، ذوي صعوبات التعلم). كما تباينت المرحلة الدراسية لعينات الدراسة حيث شملت كافة المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. كما تناولت بعض الدراسات مقارنة استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب في أكثر من مرحلة. واهتمت بعض الدراسات بإجراء المقارنات بين الصفوف الدراسية في نفس المرحلة؛ في حين كانت **هناك ندرة** في الدراسات التي تناولت طلاب الدراسات العليا.
- تضاربت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب تعزى لمتغير التخصص الدراسي؛ ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير التخصص مثل دراسة (كنزة مرغني وآسيا العايش،٢٠١٥)، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود فروق في بعض الاستراتيجيات دون غيرها مثل دراسة (ربيع رشوان،٢٠٠٥)، ودراسة

(عصام الجبة،٢٠١٢).

- تباينت النتائج بالنسبة لمتغير الصف أو المرحلة الدراسية، ففي حين أشارت نتائج دراسات (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩)(عبد الناصر الجراح،٢٠١٠)((Hong &Rowell,2009) إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير الصف أو المرحلة الدراسية، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لذات المتغير منها(زين ردادي،٢٠٠٢)(عادل العدل، ٢٠٠٢)(Garonalia,et.al,2002)، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الفروق بين الطلاب فيما يتعلق بمتغير العمر حيث لم توجد سوى دراسة (Paris&Paris,2001).

٢- دراسات تناولت تطوير بعض المقاييس النفسية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة:

تناولت دراسة ووف **(Waugh,2002)** الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل الدراسة لدى طلبة الجامعة في ضوء النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للمفردة، وذلك على عينة قوامها (٤٣١) طالباً وطالبة بالجامعة، وباستخدام التحليل العاملي، ومعامل ألفا، ونموذج راش اللوغاريتمي، أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وحققت جميع المفردات شروط نموذج راش، كما وجد ارتباط موجب بين مداخل الدراسة في المواقف القياسية المختلفة والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة **حصة فخرو وأنور عبد الرحيم ومحمد إبراهيم (٢٠٠٩)** إلى بحث فاعلية نموذج مقياس التقدير في تحليل مفردات مقياس مداخل الدراسة لدى طلبة جامعتي قطر والمنيا وأسفرت نتائج الدراسة عن وقوع جميع مفردات المقياس في حدود المطابقة الداخلية والخارجية للنموذج، وارتفاع قيم معامل ثبات المفردات والأفراد، وكانت قيمة دالة المعلومات للمقياس أكبر ما يمكن عند مستويات القدرة المتوسطة. كما توصلت النتائج إلى معادلة توضح العلاقة بين الدرجة الكلية ومستوى القدرة للطلاب لكل بعد من أبعاد المقياس.

وهدفت دراسة ماجنو **(Magno,2009)** إلى بناء مقياس للتعلم المنظم ذاتيا في ضوء الإطار المرجعي للتعلم المنظم ذاتيا لزيمرمان وبونز والتحقق من خصائصه السيكومترية باستخدام نموذج التقدير الجزئي. وتكون المقياس في صورته الأولية من (١١١) مفردة تم تطبيقها على (٢٢٢) طالب وطالبة بالجامعة بالفلبين. تشبعت ٥٥ مفردة منها على سبعة عوامل للتعلم المنظم ذاتيا، تتفق ستة منها مع الإطار النظري لزيمرمان وبونز وأضاف عامل جديد أطلق عليه مسئولية التعلم. وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة بعد حذف أربع مفردات وتدريجه باستخدام

نموذج التقدير الجزئي.

واهتمت دراسة **محمد حبشي** (٢٠١١) بإبراز مواطن التشابه والاختلاف بين نظريتي القياس التقليدية والحديثة وذلك من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لاستبانة إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، وتم التحقق من البناء العاملي للمقياس في الثقافتين وتحديد درجة التشابه في الخصائص السيكومترية للمقياس بين العينتين في كلتا النظريتين. وأظهرت النتائج تماثلاً في الخصائص السيكومترية لاستبانة إدارة الوقت بين العينتين المصرية والسعودية. كما كشفت عن التماثل في الخصائص السيكومترية للاستبانة المشتقة من نظريتي القياس الكلاسيكية والحديثة. وأوضحت النتائج استقلال خصائص المفردات المشتقة من نظرية الاستجابة للمفردة عن خصائص العينة المستخدمة في حسابها، كما قدمت نظرية الاستجابة للمفردة معلومات حول خصائص مفردات وأبعاد الاستبانة **لم تقدمها النظرية التقليدية.**

وتناولت دراسة **(Sharkness & De Angelo,2011)** مقارنة الخصائص السيكومترية لمقياسين أحدهما لقياس المشاركة الاجتماعية، والثاني لقياس المشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة باستخدام كل من نظريتي القياس الكلاسيكية والحديثة. وأشارت النتائج إلى إمكانية الحصول على معلومات حول مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المقاسة في إطار كلتا النظريتين؛ غير أن نظرية الاستجابة للمفردة وفرت معلومات أكثر ثراء فيما يتعلق بدرجة دقة القياس.

وهدفت دراسة **(Liu & Lee,2015)** إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا في اللغة الثانية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام نموذج مقياس التقدير. حيث استخدم مقياس من نوع ليكرت رباعي الفئات. وتكون المقياس في صورته المبدئية من ٣٣ مفردة. استخدم برنامج WINSTEPS في تحليل المفردات. وأسفر التحليل عن حذف ست مفردات. وأوضحت نتائج التحليل ملاءمة فئات التدريج المستخدمة في المقياس، وقدرة المقياس على التمييز بين الأفراد. كما أشارت النتائج إلى صلاحية المقياس بصفة عامة لقياس قدرة الأفراد على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اللغة الأجنبية الثانية.

وهدفت دراسة **خديجة القرشي** (٢٠١٦) إلى استخدام نموذج التقدير الجزئي في انتقاء فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بمنطقة مكة المكرمة نحو برنامج *SPSS*، وتكون المقياس من (٦٥) فقرة تدريج ليكرت (خماسي البدائل)، وطبق المقياس على عينة قوامها (١٩٥) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أحادية البعد للسمة المقاسة، واستقلالية القياس، بالإضافة إلى تحرر المقياس من عامل السرعة، مع وجود مطابقة بين فقرات مقياس الاتجاهات

ونموذج التقدير الجزئي.

وهدفت دراسة (Zanini& Peixoto,2016) إلى فحص دلالات الصدق والثبات والخصائص السيكومترية لمقياس الدعم الاجتماعي باستخدام نموذج القياس الجزئي، وتحسين كفاءة قياس الكفايات الأكاديمية. وأسفرت النتائج عن ملاءمة الخصائص السيكومترية لمقياس الدعم الاجتماعي.

تعليق على الدراسات التي تناولت تدريج المقاييس النفسية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة:

- تباينت المتغيرات النفسية التي تناولت الدراسات السابقة تدريج مقاييسها باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة؛ حيث تناولت تدريج مقاييس: التعلم المنظم ذاتيا، مداخل الدراسة، إدارة الوقت، مهارات التواصل الإلكتروني، المشاركة الاجتماعية والأكاديمية، اتجاهات الطلبة. ورغم أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لم تحصل الباحثتان على دراسات عربية تناولت تدريج مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أي من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة مع ندرة الدراسات الأجنبية في هذا الصدد.
- تنوعت عينة التدريج من حيث المرحلة الدراسية فقد استهدف بعضها طلاب الجامعة، واستهدف بعضها طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- تباينت نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المستخدمة في تدريج المقاييس حيث تناول بعضها نموذج مقياس التقدير واستخدم بعضها نموذج القياس المتدرج، واستخدم بعضها نموذج التقدير الجزئي.
- أشارت نتائج هذه الدراسات إلى جدوى استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مفردات الاختبارات النفسية، كما أشارت إلى أن نظرية الاستجابة للمفردة تقدم معلومات أكثر دقة عن خصائص المقياس مقارنة بنظرية القياس التقليدية.

لذلك اهتمت الدراسة الحالية بدراسة الفروق بين الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغير التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والعمر وذلك باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المدرج في الدراسة الحالية باستخدام نموذج مقياس التقدير.

فروض الدراسة:

١. يمكن تدريج مفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نموذج مقياس التقدير.

٢.يمكن سحب صورة/ صور مختصرة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكلي المطور باستخدام نموذج مقياس التقدير.

٣.لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا).

٤.لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي في مرحلة البكالوريوس.

٥.لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير العمر.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المقارن لاختبار فروض الدراسة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طالبات جامعة أم القرى بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) المقيدين بالعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م. ويتضمن جدول (١) التالي توزيع عينة الدراسة وفق متغيري العمر، والمرحلة الدراسية.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغيري العمر والمرحلة الدراسية.

العمر	المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
(٢١ حتى ٢٣) عام.	بكالوريوس	62	88.6
	دراسات عليا	8	11.4
(أكبر من ٢٣ حتى أقل من ٣٠) عام.	بكالوريوس	66	62.3
	دراسات عليا	40	37.7
(من ٣٠ حتى٤١) عام.	بكالوريوس	8	23.5
	دراسات عليا	26	76.5
المجموع		210	100

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور في الدراسة الحالية وشمل في صورته الأولية (١٦٣) مفردة خماسية الفئات، حيث يستجيب الفرد على كل مفردة باختيار بديل من خمسة بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). وقد مر بناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية بعدة خطوات تمثلت في:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث

تبنت الدراسة الحالية قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية على أساس نموذج بنتريتش.

- تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي أسفر عنها تحليل بنية التعلم المنظم ذاتيا في إطار نموذج بنتريتش والدراسات السابقة، وقد تضمنت عشر استراتيجيات هي التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم، ضبط الدافعية، الضبط البيئي، العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، الحفظ والاستدعاء، إدارة الوقت، مراقبة الذات، مكافأة الذات.

- الاطلاع على بعض مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي استخدمت في سياق الدراسات السابقة ومن أمثلتها: مقياس العمليات المحفزة للتعلم إعداد بنتريتش وآخرون (١٩٩٣) ويتكون من ٨٢ مفردة تقيس استراتيجيات الدافعية، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، إدارة وقت وبيئة التعلم. ومقياس بوردي Purdie للتنظيم الذاتي للتعلم(١٩٩٦) ويتكون من ٢٨ مفردة تقيس استراتيجيات وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية. ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد لطفي إبراهيم (٢٠٠١) ويتكون من ٧١ مفردة تقيس استراتيجيات فعالية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول المناسبة، طلب عون الآخرين، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات، تسجيل وتنظيم المعلومات، التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، تكملة الواجبات المدرسية. ومقياس Barnard, Lan, To, Paton, & Lai,(2009)ويتكون من ٢٤ مفردة تقيس استراتيجيات تحديد الأهداف، بنية البيئة، استراتيجية المهمة، إدارة الوقت، طلب المساندة، التقويم الذاتي. ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد هشام النرش (٢٠١٠) وتكون من ٥٢ مفردة تقيس استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، مكافأة الذات، الضبط البيئي، ضبط الدافعية، إدارة الوقت، العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، مراقبة الذات، التقويم الذاتي، الحفظ والتسميع، التنظيم. ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد إبراهيم الحسنيان(٢٠١٠) وتكون من ٧٤ مفردة تقيس استراتيجيات التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الماوراء معرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تحسين الملائمة، تنشيط الاهتمام، مكافأة الذات، التحكم البيئي، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة.

- صياغة مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتعديل صياغة بعض مفردات المقاييس السابقة التي تم بناؤها على نفس الإطار النظري. ويتضمن ملحق(١) توزيع المفردات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- تطبيق المقياس على عينة الدراسة. وإدخال البيانات على الحاسب الآلي.

- تحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS،WINSTES واستخلاص المؤشرات الكلاسيكية والمؤشرات الخاصة بنظرية الاستجابة للمفردة متمثلة في نموذج مقياس التقدير.

- التحقق من صدق وثبات المقياس. والحصول على التدريج النهائي للمقياس والصورة الاختبارية الفرعية المسحوبة منه. واستخدام المقياس المدرج في الإجابة عن تساؤلات الدراسة الخاصة بالفروق بين المجموعات وفق متغيرات المرحلة الدراسية والعمر والتخصص.

أساليب المعالجة الإحصائية: استخدمت المقاييس الإحصائية الوصفية. والتحليل الإحصائي تبعا لنموذج مقياس التقدير باستخدام برنامج الحاسب الآلي Winstep لحساب إحصاءات الأفراد والمفردات وتدريج مفردات المقياس، والتحقق من جودة فئات التدريج وأحادية البعد. كما استخدم اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المجموعات وفق متغيرات الدراسة. بالإضافة إلى اختبار مربع ايتا لدراسة حجم التأثير.

نتائج الدراسة ومناقشتها: تشمل نتائج الدراسة قسمين يتعلق أحدهما بنتائج تدريج مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج مقياس التقدير والتحقق من جودة خصائصها السيكومترية، ويتناول الجزء الثاني النتائج المرتبطة بالفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغيرات الدراسة.

١- النتائج الخاصة بتدريج مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نموذج مقياس التقدير ومناقشتها:

وتتضمن النتائج الخاصة بالتحقق من الفرض الأول من فروض الدراسة وينص على:

" يمكن تدريج مفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نموذج مقياس التقدير."

ويتطلب التحقق من هذا الفرض أولا اختبار كفاءة مقياس التقدير خماسي الفئة في تقييم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة، وكذلك التحقق من أحادية البعد لمقياس كل استراتيجية منها ثم تحليل البيانات باستخدام نموذج مقياس التقدير.

أولا: اختبار كفاءة مقياس التقدير خماسي الفئة في تقييم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة: تهدف هذه الخطوة إلى التحقق من أن المفحوصين، يمتلكون القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة لفئات المقياس. بالإضافة إلى التحقق من استخدامهم لهذه الفئات في إطار ترتيبها المنطقي وفقا لتدرجها الهرمي على متصل الخاصية/ السمة المقاسة. حيث إن الشكل الأمثل لفئات الاستجابة يقدم أفضل تعريف للسمة المقاسة، كما يحقق أكبر قدر من التمييز بين مستويات المفحوصين على متصل هذه السمة. بالإضافة إلى تحقيق أكبر قدر من ملاءمة البيانات

للنموذج (Lopez,1996:482-483)(أسماء عرفان، ٢٠١٠، ١٤٥: ١٥٠).

واستخدمت الباحثتان إحصاءات الفئات التي يقدمها برنامج Winsteps للتحقق من كفاءة مقياس التقدير خماسي الفئة في تقييم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة ويلخصها جدول (٢) التالي.

جدول (٢): إحصاءات فئات الاستجابة على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	رتبة الفئة	النسبة المئوية لظهور الفئة في البيانات الملاحظة%	متوسط تقديرات الأفراد داخل الفئة	إحصاءات Mnsq لملاءمة الفئات		عتبات راش-اندريش	تقدير الفئة
				التقاربية	التباعدية		
التخطيط ووضع الأهداف	١	٢	-٢.٦٣	٠.٨٣	٠.٨٤	-	-٣.٧٨
	٢	٩	-٠.١٨	٠.٩٤	٠.٩٢	-٢.٥٦	-١.٧٨
	٣	٢٨	٠.٧٦	٠.٩٧	٠.٩٢	-٠.٨٧	٠.٠٣
	٤	٣٦	١.٦٦	١.٠٩	١.١٣	٠.٩٥	١.٧٨
	٥	٢٦	٢.٦٥	١.٠٢	١.٠٢	٢.٤٨	٣.٧٢
ضبط الدافعية	١	١	-٢.٣٥	٠.٨٨	٠.٨٩	-	-٣.٨٧
	٢	٦	-٠.٠٤	٠.٩٩	٠.٩٦	-٢.٦٧	-١.٨٠
	٣	٢٢	٠.٩٨	١.٠٠	٠.٩٨	-٠.٨١	٠.٠٢
	٤	٣٨	١.٨٨	٠.٩٨	٠.٩٥	٠.٨٧	١.٨١
	٥	٣٣	٣.١٥	١.٠٣	١.٠٣	٢.٦١	٣.٨٢
إدارة الوقت	١	2	-1.64	0.79	0.78	-	-3.56
	٢	7	-0.28	1.04	1.05	-2.26	-1.79
	٣	26	0.66	0.98	0.96	-1.19	-0.11
	٤	36	1.79	0.94	1.07	0.88	1.78
	٥	29	3.00	1.03	1.03	2.57	3.79
التنظيم	١	١	-٠.٤٦	٠.٩٥	٠.٩٦	-	-٣.٠٢
	٢	٦	٠.٣٠	١.٠٦	١.٠٥	-١.٦٨	-١.٣٧
	٣	٢٤	٠.٧٥	٠.٩٨	٠.٩٥	-٠.٨٤	-٠.٠٣
	٤	٣٤	١.٣٦	١.٠٥	١.٠٢	٠.٧٤	١.٣٧
	٥	٣٤	٢.٣٥	٠.٩٧	٠.٩٨	١.٧٨	٣.٠٨
الحفظ والتسميع	١	١	-١.١٤	٠.٩١	٠.٨٩	-	-٣.٥٠
	٢	٧	-٠.٠٤	٠.٩٢	٠.٨٩	-٢.٢٤	-١.٦٣
	٣	٢٣	٠.٨٣	١.٠٤	٠.٩٩	-٠.٨٥	-٠.٠٤
	٤	٣٧	١.٦٥	١.٠٢	٠.٩٨	٠.٧٥	١.٦٣
	٥	٣٢	٢.٨١	١.٠٣	١.٠٢	٢.٣٤	٣.٥٧
البحث عن المعلومات	١	٤	-٢.١٤	٠.٨٧	٠.٨٩	-	-٣.٨٦
	٢	١٥	-٠.٨٨	٠.٩٥	٠.٩٥	-٢.٦٦	-١.٧٧
	٣	٢٦	٠.٥٠	٠.٩٣	٠.٨٧	-٠.٧٦	٠.٠٨
	٤	٢٩	١.٧٣	١.١٥	١.١٥	٠.٩٨	١.٧٨
	٥	٢٦	٢.٩٧	٠.٩٩	٠.٩٩	٢.٤٤	٣.٦٩

الضبط البيني	١	١.٦٩-	١.٧١	١.٨٣	-	٤.١٣-
	٣	٠.٤٧-	١.١١	١.٠٩	٢.٨٨-	٢.٢١-
	١٦	١.١١	٠.٩٣	٠.٨٣	١.٤٧-	٠.١١-
	٣٥	٢.٧٠	١.٠١	٠.٩١	١.٢٠	٢.٢٠
	٤٥	٤.١٠	١.٠٢	١.٠١	٣.١٥	٤.٣٤
العون الأكاديمي	٢	٠.٦٤-	٠.٩٥	٠.٩٦	-	٣.٢١-
	٩	٠.٠٦-	١.٠٣	١.٠٢	١.٩٠-	١.٥٠-
	٢٦	٠.٥٩	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٨٨-	٠.٠٧-
	٣٦	١.٣٦	١.٠٤	١.٠٢	٠.٦٦	١.٤٨
	٢٨	٢.٤٤	٠.٩٨	٠.٩٨	٢.١٢	٣.٣٦

تابع جدول (٢): إحصاءات فئات الاستجابة على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	رتبة الفئة	النسبة المئوية لظهور الفئة في البيانات الملاحظة %	متوسط تقديرات الأفراد داخل الفئة	إحصاءات Mnsq لملاءمة الفئات		عتبات راش-اندريش	تقدير الفئة
				التقاربية	التباعدية		
مكافأة الذات	١	٣	٢.١٦-	١.٠٠	٠.٩٩	-	٣.٩٢-
	٢	٩	٠.٩٥-	٠.٨٤	٠.٨٢	٢.٦٧-	٢.٠١-
	٣	٢٧	٠.٥٥	٠.٩٣	٠.٨٧	١.٢٤-	٠.١٠-
	٤	٣٥	١.٩٥	١.١٨	١.١٣	٠.٩٨	٢.٠٠
	٥	٢٥	٣.٣٢	٠.٩٩	٠.٩٩	٢.٩٣	٤.١٣
المراقبة الذاتية	١	٢	١.٠٤-	٠.٩٢	٠.٩٠	-	٣.١٧-
	٢	٧	٠.٠١	١.٠٤	١.٠٤	١.٨٥-	١.٥٠-
	٣	٢٤	٠.٧٠	٠.٩٩	٠.٩٧	٠.٩١-	٠.١٠-
	٤	٣٨	١.٤٥	١.٠٤	١.٠٥	٠.٦٠	١.٤٧
	٥	٣٠	٢.٥٢	٠.٩٨	٠.٩٩	٢.١٦	٣.٤٠

بمراجعة جدول (٢) السابق يتضح ما يلي:

- جاء متوسط تقديرات السمة في الفئات الخمس في الاستراتيجيات العشر المكونة للمقياس مرتبة تصاعديا حسب درجة الفئة، وذلك على النحو المتوقع.
- جاءت جميع فئات الاستجابة للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ملائمة إحصائيا تبعا لمقياسي الملاءمة التقاربي والتباعدي حيث لم تتجاوز إحصاءات الملاءمة (٠.٧٥: ١.٣) المستخدمة في الدراسة الحالية.
- تزايد قيمة بارامتر عتبات راش – أندريش مع زيادة قيمة الفئة في جميع الأبعاد، وذلك على النحو المتوقع. **مما يشير إلى أن فئات المقياس الخمس تم استخدامها من قبل عينة الدراسة على النحو الأمثل فباتت تحتل فترات مناسبة على متصل السمة المقاسة.** حيث يشير بارامتر راش-أندريش لفئة ما إلى القيمة المقدرة بوحدة اللوجيت للانتقال من الفئة الدنيا إلى

تلك الفئة، حيث تعين عتبات راش- أندريش بنقاط تقاطع المنحنيات الاحتمالية للفئات المتجاورة، وبذلك فإن عتبة راش -أندريش للفئة (٢) مثلا تشير إلى النقطة على متصل السمة التي يتساوى عندها احتمال ملاحظة الفئة (٢) مع احتمال ملاحظة الفئة السابقة لها (١) ويتوقع أن يتزايد هذا البارامتر مع زيادة قيمة الفئة، أما عدم ترتيب تقديرات هذا البارامتر للفئات، فيوضح أن اختيار بعض الفئات من قبل أفراد العينة نادر الحدوث نسبيا، أي تحتل هذه الفئات فترات ضيقة على متصل السمة المقاسة (Linacre,2008,246). ويتضمن ملحق (٢) دوال الاستجابة للفئات الخمس في المكونات العشر لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة.

- ويتضح من ملحق (٢): أن الفئة (٥) تمثل الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تزيد تقديراتهم على السمة المقاسة عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها، بينما تمثل الفئة (١) الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تقل تقديراتهم عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها. وذلك بالنسبة لكل مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ثانيا: التحقق من أحادية البعد لبيانات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

استخدمت نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي Rasch-residual-based Principal Component Analysis الذى يجريه برنامج Winsteps للتحقق من توافر أحادية البعد لمقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ويهدف تحليل المكونات الأساسية للبواقي إلى تفسير التباين المتبقي (غير المفسر بالعامل الأول) من خلال البحث عن أكبر نسبة من التباين المتبقي. وأسفر اختبار أحادية البعد عن عدم توفر شرط أحادية البعد لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكلي؛ لذلك تم اختبار أحادية البعد لمفردات مقياس كل استراتيجية على حدة. ويتضمن ملحق (٣) نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي لمقياس كل استراتيجية على حدة. ويتضح من ملحق (٣) ما يلي:

- تراوحت نسبة التباين التي فسرها العامل الرئيس لكافة المقاييس الفرعية بين (٤٠.٤ : ٦٤.٢)، كما تراوحت نسبة التباين التي فسرها العامل الثاني للمقاييس بين (٤.٢ : ١٢.٥)، وتعد هذه النسبة صغيرة نسبيا مقارنة بالنسبة التي يفسرها العامل الرئيس. كما تراوحت قيمة حجم التباين بوحدات القيم المميزة للمفردات التي فسرها العامل الثاني بين (١.٥: ٢.٥) وجميعها أقل من ٣. وتعد هذه المؤشرات جيدة في ضوء دليل برنامج winsteps للحكم على أحادية البعد بالنسبة لكافة المقاييس الفرعية.

ثالثا: تحليل البيانات باستخدام نموذج مقياس التقدير

بعد التحقق من توافر شرط أحادية البعد في البيانات الخاصة باستجابات أفراد العينة على كل مقياس من المقاييس العشرة المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تم تحليل بيانات كل مقياس منها على حدة وفق نموذج مقياس التقدير باستخدام برنامج Winsteps، وذلك بهدف تحديد واستبعاد الحالات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي من الأفراد والمفردات، ثم تدريج مفردات كل مقياس منها وفقا للسمة التي يقيسها. وفيما يلي نتائج هذا التحليل بالتفصيل.

١- حذف البيانات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل: يقوم برنامج Winsteps آليا باستبعاد البيانات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل قبل بدء التحليل. وفي الدراسة الحالية لم يتم حذف أي فرد أو مفردة تبعا لهذا المحك بالنسبة لأي من المقاييس العشرة.

٢- حذف الأفراد غير الملائمين لأسس القياس: تم إجراء التحليل الأول للبيانات باستخدام برنامج Winsteps لتحديد وحذف الأفراد غير الصادقين أي الأفراد الذين تجاوزوا حدود الملاءمة (٠.٧٥: ١.٣) بإحصاء Mnsq وهو اختصار لـ Mean Square Fit Statistics وهو إحصاء كا^{2} مقسوما على درجات الحرية لتصحيحه من أثر حجم العينة، ويقدم مؤشرا لحجم العشوائية في الاستجابات؛ ومن ثم حجم التهديد لصدق القياس، وتكون قيمته المتوقعة قريبة من الواحد الصحيح) على أي من مقياسي الملاءمة التقاربية Infit أو التباعدية Outfit.

٣- حذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس: أعيد التحليل للمرة الثانية بعد حذف الأفراد غير الصادقين؛ وذلك بهدف تحديد وحذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي أي المفردات التي تجاوزت حدود الملاءمـــــة (0.75 :1.3) بإحصاء Mnsq على أي من مقياسي الملاءمة التقاربية أو التباعدية. وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف (٢١) مفردة من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس. ويتضمن ملحق (٤) إحصاءات المفردات المحذوفة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وبحذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي، لم يبق سوى المفردات الصادقة في تعريف كل استرتيجية من الاستراتيجيات العشرة المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

٤: التدريج النهائي لتقديرات مفردات كل استراتيجية من الاستراتيجيات المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: أعيد التحليل للمرة الثالثة بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي للحصول على التدريج النهائي لمفردات كل استراتيجية من الاستراتيجيات المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لتقديراتها. وأسفر هذا التحليل

عن الحصول على:

٤-١-**تدريج مفردات** كل مقياس فرعي من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في صورته النهائية تبعا لتقدير مفرداته. ويتضمن ملحق (٥) نتائج تدرج تقديرات مفردات كل مقياس فرعي من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأخطاء المعيارية المصاحبة لها مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف.

يتضح من ملحق(٥) أن تقديرات بارامتر المفردات تغطي مدى مناسبًا نسبيا من متصل القياس؛ حيث تراوحت تقديرات المفردات على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين (-١.٥٣: ٢.٠٤)، كما جاءت قيم الأخطاء المعيارية المصاحبة لهذه التقديرات منخفضة بالنسبة لكافة المقاييس؛ حيث تراوحت بين (٠.١٠ : ٠.١٧) لوجيت.

٤-٢- **تقديرات أفراد عينة الدراسة النهائية** على كل مقياس فرعي من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تستخدم في إجراء التحليلات الإحصائية المختلفة.

٤-٣-**التقديرات المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة** على كل مقياس Score Table من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويتضمن ملحق (٦) هذه التقديرات والأخطاء المعيارية المصاحبة لها مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف وكذلك الرتبة المئينية والدرجة المعيارية المقابلة لكل درجة. ويتضح من ملحق (٦) أن تقديرات الأفراد المقابلة لكل درجة خام محتملة على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تغطي مدى واسعًا جدا من السمة المقاسة. وجاءت الأخطاء المعيارية المصاحبة لها منخفضة فلم تتجاوز ٠.٨٩ لوجيت فيما عدا قيم الخطأ المعياري المصاحبة للتقديرات المتطرفة (أعلى وأقل[١] تقديرين حيث تراوح الخطأ المعياري المصاحب لها بين ١: ١.٩٢ لوجيت). مما يشير إلى تمتع المقاييس بدرجة مناسبة من الثبات.

ويوضح جدول رقم (٣) التالي ملخصا لنتائج تحليل البيانات الخاصة بكل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدة.

[١] رغم أن برنامج winsteps يستبعد القيم التامة والصفرية خلال التحليل إلا إنه يعطي قيم تقديرية من قبل البرنامج للتقديرات المحتملة المقابلة لها ومن هنا تكون قيم الخطأ المعياري لها أعلى قليلا من باقي القيم.

جدول (٣): ملخص نتائج تحليل المقاييس الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المقياس	التحليل	عدد المفردات	عدد الأفراد	متوسط التقديرات		معامل ثبات التقديرات	
				للصعوبة	للقدرة	للصعوبة	للقدرة
التخطيط ووضع الأهداف	الأول	١٤	٢١٠	0.000	٠.٩١	٠.٩٤	٠.٨٥
	الثاني	١٤	١٤٩	0.000	١.٤٤	٠.٩٤	٠.٨٩
	الثالث	13	149	0.000	1.43	0.95	0.95
ضبط الدافعية	الأول	٢١	٢١٠	0.000	١.٣٩	٠.٩٢	٠.٨٨
	الثاني	٢١	١٤٨	0.000	١.٨٣	٠.٩١	٠.٩٢
	الثالث	19	148	0.000	1.94	0.92	0.92
إدارة الوقت	الأول	١٥	٢١٠	٠.٠٠٠	١.١٢	٠.٩٥	٠.٨٣
	الثاني	١٥	١٣٤	٠.٠٠٠	١.٥٩	٠.٩٦	٠.٨٩
	الثالث	13	134	٠.٠٠٠	1.65	0.95	0.88
التنظيم	الأول	٤٢	٢١٠	0.000	١.٠٩	٠.٩٥	٠.٩٢
	الثاني	٤٢	١٥١	0.000	١.٣٤	٠.٩٤	٠.٩٤
	الثالث	36	151	0.000	1.46	0.95	0.93
الحفظ والتسميع	الأول	١٠	٢١٠	0.000	١.٢٦	٠.٩٤	٠.٦٩
	الثاني	١٠	١٤١	0.000	١.٦٧	٠.٩٣	٠.٨٠
	الثالث	9	141	0.000	1.71	0.94	0.80
البحث عن المعلومات	الأول	٦	٢١٠	٠.٨٠	0.000	٠.٩٨	٠.٦٤
	الثاني	٦	١٤٩	0.000	١.١٨	٠.٩٩	٠.٧٧
	الثالث	٦	١٤٩	0.000	١.١٨	٠.٩٩	٠.٧٧
الضبط البيئي	الأول	٩	٢١٠	0.000	١.٥٧	٠.٩٣	٠.٦٥
	الثاني	٩	١٤٦	0.000	٢.٦٠	٠.٩٤	٠.٧٧
	الثالث	7	146	0.000	2.95	0.95	0.76
العون الأكاديمي	الأول	١٥	٢١٠	0.000	٠.٩٩	٠.٩٤	٠.٨
	الثاني	١٥	١٣٩	0.000	١.٢٥	٠.٩٣	٠.٨٧
	الثالث	13	139	0.000	1.32	0.94	0.85
مكافأة الذات	الأول	٥	٢١٠	0.000	٠.٨٠	٠.٩٨	٠.٤٧
	الثاني	٥	١٤٤	0.000	١.٥١	٠.٩٨	٠.٧٢
	الثالث	٥	١٤٤	0.000	١.٥١	٠.٩٨	٠.٧٢
المراقبة الذاتية	الأول	٢٦	٢١٠	٠.٠٠٠	١.٠٤	٠.٩٧	٠.٨٧
	الثاني	٢٦	١٤١	٠.٠٠٠	١.٣٦	٠.٩٧	٠.٩١
	الثالث	21	141	٠.٠٠٠	1.66	0.97	0.90

وبمراجعة جدول (٣) السابق يتضح ما يلي:

- بلغ العدد الكلى لمفردات التحليل (١٦٣) مفردة موزعة على المقاييس الفرعية العشرة، حذف منها (٢١) مفردة غير ملائمة لأسس القياس الموضوعي، بنسبة (١٢.٨٩%) من إجمالي عدد

المفردات، وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٤٢) مفردة. وتراوح عدد المفردات المحذوفة من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين (١: ٦) مفردات. كما أنه لم تحذف أي مفردة من مقياسي مكافأة الذات والبحث عن المعلومات.

- جاءت معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة لتقديرات الأفراد والمفردات لكافة المقاييس في صورتها النهائية حيث تراوحت بين (٠.٩٢: ٠.٩٩) بالنسبة للمفردات، وتراوحت بين (٠.٧٢: ٠.٩٥) بالنسبة للأفراد.
- تحسنت قيمة معامل الثبات لتقديرات الأفراد والمفردات، وذلك بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة لأسس القياس.

خامساً: حساب معايير القياس: الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر في ضوئها تقديرات الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور في الدراسة الحالية.

لما كان دور نماذج نظرية الاستجابة للمفردة يقف عند حد تدريج كل من تقديرات المفردات والأفراد على ميزان تدرج واحد بصفر مشترك واحد بما يحقق صدق وثبات القياس. فإنه بعد الانتهاء من التدريج النهائي للمفردات والأفراد يأتي بعد ذلك إمكانية عمل المعايير التي تفسر المستويات المختلفة للأفراد في إطار القياس جماعي المرجع ولكن باستخدام تقديرات الأفراد مقدرة بوحدة (منف)وتمثلت هذه المعايير في معايير الرتب المئينية والدرجات التائية لتقديرات عينة الدراسة. وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي WINSTEPS أمكن الحصول على التدريج النهائي لتقديرات قدرة الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المقابلة لكل درجة خام محتملة على المقياس الفرعي لكل استراتيجية وما يقابلها من رتب مئينية. ثم قامت الباحثتان بتحويل الرتب المئينية إلى الدرجات التائية المقابلة لها(ملحق ٦).

ويتضمن جدول (٤) التالي معايير الرتب المئينية[٢] والدرجات التائية التي تفسر تقديرات الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنسبة لكل استراتيجية.

[٢] تم عرض الرتب المئينية (٥، ١٠، ٢٠، ٤٠، ٥٠، ٧٠، ٨٠، ٩٥) والدرجات التائية المقابلة لها بجدول (٤). أما المعايير المقابلة لكل درجة خام وتقدير القدرة والدرجة التائية المقابلة لكل درجة منها مدرجة بملحق تقديرات القدرة.

جدول (٤): معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر تقديرات الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	الإحصاءات								
التخطيط	الدرجة الخام	36	38	42	47	49	54	57	61
	تقدير القدرة بالمنف	48.1	49.45	52.15	55.5	56.9	60.55	63.15	67.85
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	37.73	41.58	47.47	50	54.68	58.78	64.76
الدافعية	الدرجة الخام	55	60	67	71	76	82	87	93
	تقدير القدرة بالمنف	49.2	51.5	54.75	56.65	59.15	62.55	66.15	74.35
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	36.59	41.22	44.76	50	55.24	58.06	65.55
إدارة الوقت	الدرجة الخام	35	39	43	47	50	55	58	63
	تقدير القدرة بالمنف	46.8	49.5	52.35	55.2	57.45	61.55	64.45	72.55
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	37.18	41.58	45.04	50	54.96	58.06	66.45

تابع: جدول (٤): معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر تقديرات الأفراد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	الإحصاء								
التنظيم	الدرجة الخام	112	116	125	133	142	151	159	172
	تقدير القدرة بالمنف	50.65	51.4	53.1	54.7	56.6	58.7	60.95	66.6
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	36.59	41.58	44.76	50	55.24	58.42	66.45
الحفظ والتسميع	الدرجة الخام	26	28	30	33	36	39	41	44
	تقدير القدرة بالمنف	48.95	50.7	52.5	55.3	58.3	61.75	64.7	72.9
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	32.49	36.59	40.85	44.76	50	54.4	58.42	65.55
البحث عن المعلومات	الدرجة الخام	14	16	18	19	22	24	25	28
	تقدير القدرة بالمنف	43.9	47.15	50.2	51.65	56.2	59.55	61.45	69.25
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	36.59	41.58	43.87	50	55.83	57.72	66.45
الضبط الذاتي	الدرجة الخام	21	24	27	29	31	33	34	35
	تقدير القدرة بالمنف	49.55	54.55	59.4	62.75	66.55	71.7	76	82.6
	الرتبة المئينية	5	10	20	٤٠	50	70	80	95
	الدرجة التائية	32.49	37.18	41.22	45.04	50	55.83	59.94	66.45

العون الأكاديمي	الدرجة الخام	35	38	42	45	50	55	57	62
	تقدير القدرة بالملف	47.5	49.15	51.4	53.15	56.25	59.8	61.5	67.75
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	37.18	41.22	44.17	50	55.53	58.06	66.45
مكافأة الذات	الدرجة الخام	12	14	16	17	19	21	22	24
	تقدير القدرة بالملف	43.55	47.6	51.7	53.75	58	62.75	65.6	74.1
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	37.18	42.28	44.47	50	56.74	60.36	68.81
المراقبة الذاتية -	الدرجة الخام	63	68	73	78	84	89	93	101
	تقدير القدرة بالملف	49.55	51.35	53.2	55.25	57.85	60.3	62.6	69.75
	الرتبة المئينية	5	10	20	40	50	70	80	95
	الدرجة التائية	33.55	37.18	41.58	44.76	50	54.68	58.42	65.55

- **كيفية حساب تقدير الفرد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل أو تقدير الفرد على مجموعة من هذه الاستراتيجيات:** نظرا لأن الدراسة الحالية قد تبنت فلسفة تدريج مفردات كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على ميزان تدرج واحد بصفر مشترك واحد؛ نظرا لعدم تحقق شرط أحادية البعد في المقياس ككل فإنه لحساب تقدير الفرد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل يتم تقدير القدرة المقابل للدرجة الخام التي حصل عليه الفرد في كل مقياس فرعي، ثم الحصول على الرتبة المئينية والدرجة التائية المقابلة لتقدير القدرة ثم حساب متوسط الدرجة التائية لهذا الفرد على المقاييس الفرعية العشرة، وهكذا بالنسبة لأي عدد من المقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المراد الحصول على تقدير الفرد عليها. ويوضح جدول (٥) التالي مثالا للحصول على درجة فرد ما على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل.

جدول (٥): مثال لطريقة حساب تقدير فرد ما على مقياس استراتيجيات التعلم ككل.

الاستراتيجية	الدرجة الخام	تقدير القدرة بالمئف	الرتبة المئينية المقابلة	الدرجة التائية المقابلة
التخطيط ووضع الأهداف	٣٨	٤٩.٤٥	١٠	٣٧.٧٣
ضبط الدافعية	٦٧	٥٤.٧٥	٢٠	٤١.٢٢
إدارة الوقت	٣٩	٤٩.٥	١٠	٣٧.٨١
التنظيم	١١٢	٥٠.٦٥	٥	٣٣.٥٥
الحفظ والتسميع	٣٣	٥٥.٣	٤٠	٤٤.٧٦
البحث عن المعلومات	١٦	٤٧.١٥	١٠	٣٦.٥٩
الضبط البيئي	٣١	٦٦.٥٥	٥٠	٥٠
العون الأكاديمي	٤٥	٥٣.١٥	٤٠	٤٤.١٧
مكافأة الذات	٢١	٦٢.٧٥	٧٠	٥٦.٧٤
المراقبة الذاتية	٦٨	٥١.٣٥	١٠	٣٧.١٨
تنظيم الذات ككل (متوسط الدرجة التائية على الاستراتيجيات العشر)	(٣٧.٧٣+٤١.٢٢+٣٧.٨١+٣٣.٥٥+٤٤.٧٦+٣٦.٥٩+٥٠+٤٤.١٧+٥٦.٧٤+٣٧.١٨)/١٠= ٤١.٩٧٥			

وهكذا وبنفس الطريقة يمكن حساب متوسط الدرجة التائية المقابلة لأي عدد من الاستراتيجيات.

سادساً: التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور في الدراسة الحالية:

أ- **صدق المقياس:** اعتمد التحقق من صدق المقياس على الطرق التالية:

١- **صدق البناء:** يبدو صدق بناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا موضوع الدراسة في الجوانب التالية:

- قامت الباحثتان بمراجعة الأطر النظرية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأجنبية والعربية _التي تيسر للباحثتين الحصول عليها_ والوقوف على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي تعكس الإطار النظري الذي تبنته الباحثتان في الدراسة الحالية.
- قامت الباحثتان بترجمة بعض المقاييس الأجنبية ومراجعتها كما تم مراجعة صياغة بعض المفردات في المقاييس العربية والاستفادة منها في بناء المقاييس الحالية.
- تجميع العبارات التي تقيس كل استراتيجية على حدة.
- تحكيم عبارات المقاييس الفرعية من قبل مجموعة من المتخصصين.
- تطبيق المقاييس الفرعية الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة محدودة من مجتمع الدراسة الحالية للوقوف على مدى ملاءمة صياغة المفردات لطبيعة عينة الدراسة ووضوح صياغتها.

٢-**صدق قياس وتعريف متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** ويتضمن هذا النوع من الصدق:

٢-١-صدق التدرج: ويعنى صدق تدرج المفردات في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك صدق تدرج تقديرات الأفراد على متصل هذا المتغير الذي يقوم على صدق استجابات الأفراد على المفردات (أمينة كاظم،١٩٩٦: ٣٦٦-٣٦٧). وهو ما يطلق عليه أحادية البعد الذي يحققه نموذج القياس، وهو صدق تعريف المقياس لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا موضوع الدراسة. وتتحقق الأحادية بتحقق ملاءمة كل من الأفراد والمفردات للنموذج تبعا للمحكات الإحصائية للملاءمة، حيث إن تلك الإحصاءات تبين مدى تعبير المفردة عما تعبر عنه بقية المفردات على متصل السمة المقاسة، كما تبين مدى اتساق نمط استجابات كل فرد مع استجابات معظم الأفراد أو مع ما يتوقع منه، أي تبين مدى اتساق تدرج قدرة الفرد مع تدرج قدرات باقي الأفراد على متصل السمة موضوع القياس (أمينة كاظم، ١٩٩٤: ١٢٩). وكما سبق، فقد تم حذف الأفراد غير الملائمين، والمفردات غير الملائمة للنموذج وذلك وفقا للمحكات الإحصائية الخاصة بنموذج مقياس التقدير.

وبحذف الحالات غير الملائمة من المفردات والأفراد تكون المفردات المتبقية (الصادقة) هي المفردات التي توفر متطلبات الموضوعية في تقدير الأفراد على متصل المتغير موضوع القياس، كما يوفره نموذج مقياس التقدير من خلال شروطه. وبالإضافة إلى المفردات الصادقة المستبقاة يستبقى أيضا الأفراد الصادقين في استجاباتهم على تلك المفردات. مما يعني توفر شرط الصدق لتقديرات كل من المفردات والأفراد أي تحقق صدق القياس (أمينة كاظم، ١٩٩٥: ٢٥٦-٢٥٧).

٢-٢-صدق التمييز: ويقصد به مدى قدرة المقياس على التمييز بين المستجيبين. واستخدم لهذا الغرض اختبار "ت" للفرق بين متوسطي تقديرات مجموعتين تضم إحداهما الأفراد مرتفعي المستوى (الذين تقع تقديراتهم أعلى وسيط تقديرات أفراد عينة الدراسة)؛ بينما تضم المجموعة الثانية الأفراد منخفضي المستوى (الأفراد الذين تقع تقديراتهم أدنى وسيط تقديرات أفراد عينة الدراسة). واستخدم حجم الفرق كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية لاختبار "ت". ويتضمن ملحق(٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات المجموعتين واختبار حجم التأثير لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمقياس ككل.

وأسفرت اختبار "ت" عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ بين متوسطي تقديرات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة بالنسبة لكل استراتيجية والمقياس ككل، كما كان حجم الفرق كبيراً مما يعني بدوره أن المقياس يميز بين المستويات المختلفة للأفراد.

ب-الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

العشر وتتضمن الجداول المتضمنة بملحق (٤) الارتباط الثنائي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. حيث تراوحت قيم معامل الارتباط لمفردات استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف بين ٠.٣٨٢: ٠.٦٧٠، وتراوحت لمفردات استراتيجية ضبط الدافعية بين ٠.٤٨٧: ٠.٦٦٣، وتراوحت لمفردات استراتيجية إدارة الوقت بين٠.٣٣٢: ٠.٦٨١، وتراوحت لمفردات استراتيجية التنظيم بين ٠.٣٥١: ٠.٦٥٦، وتراوحت لمفردات استراتيجية الحفظ والاستدعاء بين٠.٣٣٧: ٠.٥٧٢، وتراوحت لمفردات استراتيجية البحث عن المعلومات بين ٠.٢٦٦: ٠.٥٤٢، وتراوحت لمفردات استراتيجية الضبط البيئي بين٠.٣٧٤: ٠.٥٧٧، وتراوحت لمفردات استراتيجية العون الأكاديمي بين٠.٣٩٥: ٠.٦٣٢، وتراوحت لمفردات استراتيجية مكافأة الذات بين٠.٢٨٦: ٠.٤٧١، وتراوحت لمفردات استراتيجية المراقبة الذاتية بين٠.٣: ٠.٦٦٥ . وتشير قيم معامل الارتباط إلى تمتع مفردات كافة المقياس بمعاملات ارتباط مناسبة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه.

ب- ثبات القياس: اعتمد في التحقق من ثبات القياس على عدة دلالات بعضها قائم على الإحصاءات الكلاسيكية (معامل ألفا كرونباخ)، وعدد منها يعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة وفيما يلي نتائج كل منها.

١. حساب معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: يتضح من ملحق (٨) أن قيم معامل ألفا تراوحت بين ٠.٦٠ : ٠.٩٤٢ حيث تجاوزت قيم معامل ألفا كرونباخ ٠.٧٠ لكافة مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ فيما عدا مقياس مكافأة الذات حيث بلغت ٠.٦ وتعد جميعها قيما مناسبة.

٢- ثبات التدرج (استقلالية القياس وثباته):

إن تدرج مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا معا على ميزان تدرج واحد مشترك وفقا لنموذج مقياس التقدير -بعد حذف الحالات غير الملائمة من الأفراد والمفردات – يعنى تحقق شروط النموذج، ومنها شرط استقلالية القياس. ويعنى ذلك ثبات تقديرات الأفراد وتقديرات المفردات باختلاف عينة التدريج أو باختلاف الاختبار الفرعي المستخدم لقياس سمة ما (أمينة كاظم، ١٩٩٤: ٢٣١).

٣-تقديرات الخطأ المعياري لتقديرات الأفراد والمفردات التي توفرها نماذج نظرية الاستجابة للمفردة: إن ما يوفره برنامج Winsteps من تقديرات للخطأ المعياري لكل تقدير من تقديرات الأفراد والمفردات يعتبر مؤشرا دقيقا لمدى دقة وثبات القياس. ويتضح من ملحق (٥) أن قيم الخطأ المعياري لتقديرات بارامتر المفردات تعد منخفضة جدا بوجه عام، حيث تراوحت هذه القيم

بين (٠.١٠ : ٠.١٧) لوجيت في جميع المقاييس الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما يتضح من ملحق (٦) أن قيم الخطأ المعياري لتقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على كل مقياس من المقاييس الفرعية العشرة المكونة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت منخفضة، فيما عدا القيمتين المتطرفتين، ويدل ذلك على أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات. يضاف إلى ذلك أنه وفقا لنظرية الاستجابة للمفردة فإن الخطأ المعياري للقياس يرتبط بمفهوم دالة المعلومات. حيث توضح بشكل أساسي مدى دقة الاختبار في تقدير قدرة الأفراد وذلك عبر مستويات القدرة التي يقيسها الاختبار. وكلما كان الخطأ المعياري للقياس صغيرًا كلما كان كم المعلومات التي يمكن الحصول عليها عن تقديرات الأفراد أكبر مما يعني مزيد من الثبات للتقديرات. ويتضمن ملحق (٨) دوال المعلومات لمقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويتضح من مراجعة ملحق أن دوال معلومات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تغطي مدى مناسبًا من تقديرات الأفراد.

٤-معامل الثبات لتقديرات المفردات والأفراد التي يوفرها نموذج مقياس التقدير:

وهو يكافئ معامل ثبات كيودر ريتشارد سون-٢٠. ويوضح جدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات لتقديرات المفردات وكذلك قيم معاملات الثبات لتقديرات الأفراد بالنسبة للمقاييس الفرعية العشرة؛ حيث تراوحت قيم معامل ثبات تقديرات المفردات بين (٠.٩٢: ٠.٩٩)، وتراوحت معاملات ثبات تقديرات الأفراد بين(٠.٧٢: ٠.٩٥). ويشير ارتفاع قيم معاملات الثبات إلى ارتفاع ثبات القياس سواء لتقديرات المفردات، أو لتقديرات الأفراد على هذه المقاييس. **وبالتالي فقد أمكن التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطور في صورته النهائية.**

٢- النتائج الخاصة بتدريج الصورة المختصرة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نموذج مقياس التقدير ومناقشتها:

التحقق من الفرض الثاني: وينص على:

" يمكن سحب صورة/ صور مختصرة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكلي المطور باستخدام نموذج مقياس التقدير".

بعد الانتهاء من تدريج مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الفرعية العشرة أمكن للباحثتين سحب صورة اختبارية مختصرة لكل مقياس ويتضمن جدول (٦) التالي مواصفات الصور المختصرة، لكل مقياس منها.

جدول (٦): مواصفات الصور المختصرة المسحوبة من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الصورة المختصرة	عدد المفردات	أرقام المفردات	تقديرات المفردات	
			باللوجيت	بالمنف
العون الأكاديمي	٥	٣٢، ٥١، ١٠٥، ١٢٤، ١٦٧	٠.١١	50.55
الضبط البيئي	٥	٤، ٥٨، ١٠٤، ١٤٤، ١٧٣	٠.١٥-	49.25
ضبط الدافعية	٥	٧، ١٧، ٤٦، ١٢٣، ١٣٢	٠.٤٥-	47.75
التنظيم	٥	٥، ٥٩، ١٢٩، ١٦٠، ١٦٦	0.33	51.65
التخطيط ووضع الأهداف	٥	١٠، ٢٧، ٥٢، ١٢٥، ١٤٢	٠.١٠-	49.5
الحفظ والاستدعاء	٥	١، ٣١، ٣٨، ١٣٣، ١٤٠	٠.٤١-	47.95
مكافأة الذات	٥	٣، ١٠٣، ١٠٨، ١٣٤، ١٩٨	٠.٠٠	50
البحث عن المعلومات	٥	١٢، ٢٤، ٨٧، ١١١، ١٩٣	٠.٢٧	51.35
المراقبة الذاتية	٥	٥٦، ٩٤، ١٠٢، ١٤٧، ١٦٢	٠.٣٤	51.7
إدارة الوقت	٥	٩٣، ١١٨، ١٤٣، ١٥١، ١٨٢	٠.١٣-	49.35

يتضح من جدول (٦) السابق تكافؤ الصور المختصرة المسحوبة من المقاييس الفرعية مع الصور الأصلية لهذه المقاييس من حيث مستوى تقديرات المفردات حيث تراوحت بين (٤٧.٧٥: ٥١.٧) منف. ويتضمن ملحق (٩) دوال المعلومات للصور الاختبارية المختصرة المسحوبة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. يتضح من ملحق (٩) أن دوال المعلومات للصور المختصرة تغطي مدى جيدًا من مستوى السمة المقاسة لكل مقياس كما تتكافأ مع دوال المعلومات للمقاييس الأصلية. كما تتضمن الجداول الملحقة بملحق (١٠) تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على الصور الاختبارية المختصرة. ويتضمن جدول (٧) أمثلة لتعادل تقديرات الأفراد على كل مقياس فرعي والصورة المختصرة المسحوبة منه.

جدول(٧): نماذج لتعادل القياس على المقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والصور المختصرة.

المقياس	مسلسل الطالبة	التقدير باللوجيت		الخطأ المعياري للتقدير باللوجيت	
		على المقياس	على الصورة المختصرة	على المقياس	على الصورة المختصرة
العون الأكاديمي	152	0.05	0.04	0.33	0.57
الضبط البيئي	152	3.31	3.36	0.65	0.76
ضبط الدافعية	63	0.72	0.76	0.7	0.3
التنظيم	199	1.67	1.64	0.23	0.57
التخطيط ووضع الأهداف	123	-0.79	-0.76	0.37	0.67
الحفظ والتسميع	4	0.87	0.87	0.63	0.43
البحث عن المعلومات	165	2.94	2.97	0.8	0.8
مراقبة الذات	149	2.52	2.57	0.35	0.69
إدارة الوقت	65	-0.23	-0.23	0.37	0.66

يتضح من جدول (٧) على سبيل المثال أن تقدير الطالبة رقم ٦٥ بلغ (-٠.٢٣) لوجيت على مقياس إدارة الوقت ككل والصورة المختصرة لهذا المقياس، مما يشير إلى تعادل القياس مع اعتبار الخطأ المعياري للقياس.

وفي ضوء ما تقدم فإن الصورة المختصرة من كل مقياس فرعي تتيح إمكانية قياس المستويات المختلفة من السمة المقاسة. وتحتوي الصور المختصرة على عدد أقل من المفردات (٥٠) مفردة، نسبة إلى المقياس الكلي المطور(١٤١) مفردة. وانطلاقا من تعادل هذه الصور المختصرة مع مقاييسها الكلية فإنه يمكن استخدامها بالتبادل مع المقياس الكلي في مواقف القياس خاصة في بعض المواقف التي يكون هناك حاجة إلى إجراء القياس في وقت أقل مع الحد من إثارة عوامل الملل لدى بعض المفحوصين. وهكذا فإنه يمكن سحب أكثر من صورة اختبارية فرعية من المقياس الكلي.

٣- النتائج الخاصة بدراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغيرات الدراسة:

٣-١ الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا).

للتحقق من الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على:

" لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا)."

استخدم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات طالبات مرحلة البكالوريوس وطالبات مرحلة الدراسات العليا عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويتضمن جدول (٨) التالي نتائج اختبار دلالة وحجم الفروق بين متوسطي هذه التقديرات باستخدام اختبار (ت) ومربع إيتا لاختبار حجم التأثير.

جدول (٨): دلالة وحجم الفرق بين متوسطي تقديرات طالبات مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجيات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	حجم التأثير	حجم الفرق
التخطيط ووضع الأهداف	بكالوريوس	١٣٥	٥٥.٢٨٣	٧.٠١٩	٣.٢٠٧**	٠.٠٠٢	٠.٠٨٢	متوسط
	دراسات عليا	٧١	٥٩.٢١٣	٨.٩٨٧				
ضبط الدافعية	بكالوريوس	١٣٦	٥٨.٤٢٢	٨.٠٨١	٢.٣٥٥*	٠.٠١٩	٠.٠٣	ضعيف
	دراسات عليا	٧٢	٦١.٣٢٥	٩.١٣٦				
إدارة الوقت	بكالوريوس	١٣٦	٥٧.٠٠٦	٧.٧٧٥	2.831**	٠.٠٠٥	٠.٠٦٤	متوسط
	دراسات عليا	٧١	٦٠.٧٦٧	٩.٦٨٦				
التنظيم	بكالوريوس	١٣٦	٥٥.٩٨٥	٥.١٤٨	٣.٢٧٩**	٠.٠٠١	٠.٠٨٧	متوسط
	دراسات عليا	٧١	٥٩.٠٠٤	٦.٨٠٩				
الحفظ والاستدعاء	بكالوريوس	١٣٦	٥٧.٩٣٨	٦.٩٨٥	١.٨٠٥	٠.٠٧٤	٠.٠٢	ضعيف
	دراسات عليا	٧٢	٦٠.١٨٣	٩.٢٥٢				
البحث عن المعلومات	بكالوريوس	١٣٦	٥٣.٤٩٩	٧.١٢١	٥.٠٢٥**	٠.٠١	٠.١٧	قوي
	دراسات عليا	٧٢	٥٩.٦٢٠	٨.٩٤٢				
الضبط البيئي	بكالوريوس	١٣٦	٦٤.١٩٦	٩.٥٩٩	٠.٨١٢	٠.٤١٨	٠.٠٠٣	ضعيف
	دراسات عليا	٧١	٦٥.٤٠٦	١١.٢٢٥				
العون الأكاديمي	بكالوريوس	١٣٦	٥٦.٠٤	٥.٥٨	١.٢١٦	٠.٢٦٦	٠.٠١٤	ضعيف
	دراسات عليا	٧٢	٥٧.٣٤	٨.٠٩				
مكافأة الذات	بكالوريوس	١٣٢	٥٦.٦٤١	٦.٣٣٨	١.٩٣٩	٠.٠٥٦	٠.٠٤	ضعيف
	دراسات عليا	٦٥	٥٩.٢١٦	٩.٧٤٢				
المراقبة الذاتية	بكالوريوس	١٣٦	٥٦.٨٠٦	٦.٣٨٩	٢.٤١٠*	٠.٠١٨	٠.٠٥	ضعيف
	دراسات عليا	٧٢	٥٩.٦٧٥	٨.٩٧٠				
تنظيم الذات ككل	بكالوريوس	١٣٢	48.2068	7.14249	4.514**	٠.٠٠٠	٠.٠٩٥	متوسط
	دراسات عليا	٦٥	53.3881	8.39160				

يتبين من جدول(٨) السابق ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا) لصالح مرحلة الدراسات العليا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بالنسبة لاستراتيجيات: التخطيط، وإدارة الوقت، والبحث عن المعلومات، والتنظيم، واستراتيجيات التنظيم الذات للتعلم ككل؛ في حين جاءت الفروق عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بالنسبة لاستراتيجيات المراقبة الذاتية، وضبط الدافعية. وجاء حجم الفرق كبيرا بالنسبة لاستراتيجية البحث عن المعلومات ومتوسطا بالنسبة لاستراتيجيات التخطيط، وإدارة الوقت، والتنظيم، واستراتيجيات الذات ككل، وجاء حجم

الفرق ضعيفا بالنسبة لاستراتيجيات المراقبة الذاتية واستراتيجية ضبط الدافعية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا) بالنسبة لاستراتيجيات الحفظ والاستدعاء، والعون الأكاديمي، والضبط البيئي، ومكافأة الذات. إلا إنه يلاحظ رغم عدم دلالة الفروق إلا أن متوسطات الطالبات بمرحلة الدراسات العليا جاءت أكبر منها بالنسبة للطالبات في مرحلة البكالوريوس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩)(عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠) (Hong & Rowell, 2009) حيث أشارت إلى تفوق طلاب الصفوف الدراسية الأعلى في بعض استراتيجيات التعلم على طلاب الصفوف الأدنى. وتختلف مع نتائج دراسة (زين ردادي،٢٠٠٢)(عادل العدل، ٢٠٠٢) (**Garonalia et al.,2002**). وقد ترجع هذه الفروق إلى أن طبيعة الدراسة بمرحلة الدراسات العليا تتطلب مزيد من حاجة الطالبات إلى التنظيم الذاتي للتعلم حيث تكون هناك حاجة لدى الطالبات إلى الاعتماد على أنفسهن في البحث عن المعلومات والتخطيط وإدارة الوقت وكذلك الاعتماد على أنفسهن في استخدام العمليات المعرفية وما وراء المعرفية لتنظيم تعاملهن مع المعلومات وضبط الدافعية، فالطالبات في هذه المرحلة على اختلاف تخصصاتهن يدرسن مقررات متعددة يتطلب كلا منهن مزيدا من التنظيم الذاتي للتعلم فهن أكثر مطالبة بإجراء الأبحاث العلمية المتعلقة ببعض المقررات بالإضافة إلى استعدادهن للقيام بالبحث العلمي لمرحلة الماجستير أو الدكتوراه. في حين أن الدراسة بمرحلة البكالوريوس قد تكون في طبيعتها أكثر اعتمادا على عضو هيئة التدريس عن الطالبات؛ حيث تكون مرتبطة أكثر بمحتوى المقرر الدراسي.

٣-٢ النتائج الخاصة بدراسة أثر التخصص الدراسي في مرحلة البكالوريوس على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وينص على:

" لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي في مرحلة البكالوريوس."

استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين تخصصات أفراد عينة التقنين على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويتضمن جدول (٩) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المجموعات في متغير التخصص الدراسي.

جدول (٩): الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات في التخصصات الدراسية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	بين المجموعات	62.740	2	31.370	.586	.558
	داخل المجموعات	5834.060	109	53.523		
	الكلي	5896.799	111			
ضبط الدافعية	بين المجموعات	21.708	2	10.854	.149	.862
	داخل المجموعات	8002.803	110	72.753		
	الكلي	8024.511	112			
إدارة الوقت	بين المجموعات	165.407	2	82.704	1.331	.268
	داخل المجموعات	6835.559	110	62.141		
	الكلي	7000.966	112			
التنظيم	بين المجموعات	25.029	2	12.515	.428	.653
	داخل المجموعات	3215.692	110	29.234		
	الكلي	3240.721	112			

تابع جدول (٩): الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات في التخصصات الدراسية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الحفظ والاستدعاء	بين المجموعات	51.745	2	25.873	.487	.616
	داخل المجموعات	5849.783	110	53.180		
	الكلي	5901.529	112			
البحث عن المعلومات	بين المجموعات	47.758	2	23.879	.459	.633
	داخل المجموعات	5716.813	110	51.971		
	الكلي	5764.571	112			
الضبط البيني	بين المجموعات	66.598	2	33.299	.332	.718
	داخل المجموعات	11034.033	110	100.309		
	الكلي	11100.631	112			
العون الأكاديمي	بين المجموعات	76.819	2	38.410	1.178	.312
	داخل المجموعات	3586.790	110	32.607		
	الكلي	3663.609	112			
مكافأة الذات	بين المجموعات	85.170	2	42.585	1.075	.345
	داخل المجموعات	4198.670	106	39.610		
	الكلي	4283.840	108			

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المراقبة الذاتية	بين المجموعات	41.036	2	20.518	.461	.632
	داخل المجموعات	4895.116	110	44.501		
	الكلي	4936.151	112			
التعلم المنظم ذاتيا ككل	بين المجموعات	111.470	2	55.735	1.032	.360
	داخل المجموعات	5724.494	106	54.005		
	الكلي	5835.964	108			

يتضح من جدول (٩) السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة ترجع لمتغير التخصص الدراسي للطالبات بمرحلة البكالوريوس (الكتاب والسنة، والدعوة والثقافة، والشريعة) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل أو أي من استراتيجياته الفرعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (كنزة مرغنى وآسيا العايش، ٢٠١٥) وجزئياً مع نتائج دراسة (ربيع رشوان، ٢٠٠٥) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق فى استراتيجيات (الحفظ والتسميع، التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي والدافعي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات) ترجع لمتغير التخصص الدراسى، ودراسة (كمال اسماعيل، ١٩٩٣) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين التخصصات الدراسية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باستثناء استراتيجية الانتقاء فقد كانت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

وتختلف مع نتائج دراسة (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩) و(محمد رزق،٢٠٠٩) وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠)، (محمد غازي،٢٠١٣)، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجع لمتغير التخصص الدراسي.

وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات بهذه التخصصات الثلاثة يشتركن على الأغلب في الخلفية الدراسية حيث قد يغلب عليهن الدراسة بالتخصصات الأدبية في المرحلة الثانوية كما أن هذه التخصصات الثلاثة شرعية تتشابه إلى حد كبير في طبيعة الدراسة بها وما تتطلبه من مهام. وتشابه استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لفهم المحتوى الأكاديمي بالتخصصات محل الدراسة حيث يمكن القول إن الطالبات يجهزن المعلومات بالطريقة نفسها بغض النظر عن اختلاف تخصصهن الدراسي.

٣-3: النتائج الخاصة بدراسة أثر متغير العمر على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

للتحقق من الفرض الخامس للدراسة والذي ينص على:

" **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة تعزى لمتغير العمر.**" استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين الطالبات في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير العمر حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات عمرية من (٢١: ٢٣سنة)؛ (أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠سنة)؛ (من ٣٠: ٤١ سنة) سنة. ويتضمن جدول (١٠) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين المجموعات. كما استخدم مقياس مربع إيتا لحساب حجم التأثير، وذلك للوقوف على الدلالة العملية للفروق.

جدول(١٠): تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين المجموعات العمرية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	حجم التأثير	حجم الفرق
التخطيط ووضع الأهداف	بين المجموعات	815.146	2	407.573	6.716**	.001	٠.٠٦٦	متوسط
	داخل المجموعات	12441.137	205	60.688				
	الكلي	13256.284	207					
ضبط الدافعية	بين المجموعات	653.675	2	326.838	4.549*	.012	٠.٠٤٤	ضعيف
	داخل المجموعات	14874.014	207	71.855				
	الكلي	15527.690	209					
إدارة الوقت	بين المجموعات	645.441	2	322.721	4.178*	.017	٠.٠٤١	ضعيف
	داخل المجموعات	15835.802	205	77.248				
	الكلي	16481.243	207					
التنظيم	بين المجموعات	400.001	2	200.000	5.636**	.004	٠.٠٥٥	ضعيف
	داخل المجموعات	7309.685	206	35.484				
	الكلي	7709.686	208					
الحفظ والاستدعاء	بين المجموعات	236.000	2	118.000	1.880	.155	٠.٠١٨	ضعيف
	داخل المجموعات	12992.548	207	62.766				
	الكلي	13228.547	209					
البحث عن المعلومات	بين المجموعات	1343.849	2	671.924	9.609**	.000	٠.٠٩٣	متوسط
	داخل المجموعات	14475.477	207	69.930				
	الكلي	15819.325	209					
الضبط البيني	بين المجموعات	638.524	2	319.262	2.961	.054	٠.٠٢٩	ضعيف
	داخل المجموعات	22210.347	206	107.817				
	الكلي	22848.872	208					

تابع جدول(١٠): تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين المجموعات العمرية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	حجم التأثير	حجم الفرق
العون الأكاديمي	بين المجموعات	223.614	2	111.807	2.509	.084	٠.٠٢٤	ضعيف
	داخل المجموعات	9222.936	207	44.555				
	الكلي	9446.550	209					
مكافأة الذات	بين المجموعات	106.962	2	53.481	.901	.408	٠.٠٠٩	ضعيف
	داخل المجموعات	11519.098	194	59.377				
	الكلي	11626.060	196					
المراقبة الذاتية	بين المجموعات	234.476	2	117.238	2.061	.130	٠.٠٢	ضعيف
	داخل المجموعات	11773.017	207	56.874				
	الكلي	12007.493	209					
تنظيم الذات ككل	بين المجموعات	855.042	2	427.521	7.210**	.001	٠.٠٧٤	متوسط
	داخل المجموعات	11503.979	194	59.299				
	الكلي	12359.021	196					

يتضح من جدول(١٠) السابق:

- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقديرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع لمتغير العمر، وقد جاءت الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بالنسبة لاستراتيجيات البحث عن المعلومات، والتنظيم، والتخطيط ووضع الأهداف، والتنظيم الذاتي للتعلم ككل وجاءت الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بالنسبة لاستراتيجية ضبط الدافعية وإدارة الوقت. وتراوح حجم التأثير بين متوسط وضعيف لكافة الاستراتيجيات الدالة إحصائيا.
- لم ترق الفروق إلى حد الدلالة الإحصائية بالنسبة لاستراتيجيات العون الأكاديمي، والضبط البيئي، والحفظ والتسميع، ومكافأة الذات، ومراقبة الذات.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Zimmerman,1995) من أن بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتطور مع العمر، كما تتفق مع نتائج دراسة (Paris & Paris 2001)، ونتائج دراسة (Magno ,2008) حيث كانت العلاقة أكثر وضوحا بين استراتيجية وضع الأهداف

والتخطيط والأداء لدى الطلاب الجامعيين أقوى منها بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية. ونتائج دراسة (Zimmerman and Pons ,1990) حيث أشارت إلى تفوق طلاب الصف الثامن على طلاب الصف الخامس في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وللوقوف على اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة ويتضمن جدول (١١) التالي تلك النتائج.

جدول (١١): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المجموعات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الاستراتيجية	المجموعة	المتوسط	(من ٣٠: ٤١)	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠)	(٢١: ٢٣)
التخطيط ووضع الأهداف	(من ٣٠: ٤١) عام	60.6162	-	4.16281*	5.96403**
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	56.4534	-	-	1.80122
	(٢١: ٢٣) عام	54.6521	-	-	-
ضبط الدافعية	(من ٣٠: ٤١) عام	63.2750	-	4.95943*	4.41786*
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	58.3156	-	-	-.54158
	(٢١: ٢٣) عام	58.8571	-	-	-
إدارة الوقت	(من ٣٠: ٤١) عام	61.4015	-	3.00814	5.26524*
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	58.3933	-	-	2.25710
	(٢١: ٢٣) عام	56.1362	-	-	-
التنظيم	(من ٣٠: ٤١) عام	59.9235	-	3.34686*	4.08139**
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	56.5767	-	-	.73452
	(٢١: ٢٣) عام	55.8421	-	-	-
البحث عن المعلومات	(من ٣٠: ٤١) عام	60.6397	-	5.37886**	7.65542**
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	55.2608	-	-	2.27656
	(٢١: ٢٣) عام	52.9843	-	-	-
التعلم المنظم ذاتيا ككل	(من ٣٠: ٤١) عام	54.3745	-	4.58008*	6.34068**
	(أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام	49.7944	-	-	1.76060
	(٢١: ٢٣) عام	48.0338	-	-	-

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

بمراجعة جدول (١١) يتضح ما يلي:

- جاءت جميع الفروق لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا حيث تفوقت المجموعة العمرية الأكبر سنا (من ٣٠: ٤١ عام) على المجموعتين الأقل عمرا في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، وضبط الدافعية، والتنظيم، واستراتيجية البحث عن المعلومات. واستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا ككل. وتفوقت المجموعة العمرية الأكبر سنا على أقل المجموعات سنا (٢١: ٢٣ عام) بالنسبة لاستراتيجية إدارة الوقت.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية (أكبر من ٢٣: أقل من ٣٠) عام والمجموعة العمرية (٢١: ٢٣) عام في أي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أو المقياس ككل.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، وضبط الدافعية، وإدارة الوقت، والتنظيم، والبحث عن المعلومات من الاستراتيجيات التي تتطور نتيجة تراكم الخبرات التعليمية/ التعلمية بسبب دراسة مقررات متنوعة تتطلب ممارسة هذه المهارات.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثتان بما يلي:

١- الاستفادة من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكلية والمختصرة المطورة في الدراسة الحالية في قياس مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة وفق ما تتطلبه ظروف الدراسة.

٢- الاهتمام بتحسين وتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال البرامج التدريبية المخصصة لذلك، خاصة لدى الفئات التي تعاني من التأخر الدراسي.

٣- الاهتمام بتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين بكافة المراحل التعليمية لما لها من أهمية في مساعدة المتعلم على إدارة تعلمه وتحسن تحصيله الأكاديمي وتدريبه على اتخاذ القرار وحل المشكلات في المجالات الحياتية المختلفة.

٤- الاستفادة من التطور الهائل في مجال نظرية الاستجابة للمفردة أحادية البعد ومتعددة الأبعاد في تطوير الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة من حيث استخدام النماذج الرياضية الحديثة وكذلك برامج الحاسب الآلي التي تدعمها.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات يمكن تقديم المقترحات التالية:

١- مقارنة دقة نتائج التدريج والتعادل للمقاييس المتدرجة الاستجابة التي تندرج تحت مظلة نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج القياس المتدرج، نموذج مقياس التقدير، نموذج القياس الجزئي).

٢- تطوير المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المناسبة.

٣- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المتأخرين دراسيا بمرحلة التعليم الأساسي.

٤- دراسة الفروق في مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينات من الطلاب المتفوقين

دراسيا.

المراجع

إبراهيم الحسينان.(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أحمد النقي.(٢٠٠٩). *النظرية الحديثة في القياس*. عمان: دار المسيرة.

أسماء عرفان (٢٠١٠). دراسة سيكومترية حول قياس دافعية الإنجاز باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. *رسالة ماجستير* غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

أمينة كاظم (١٩٩٤). *تدريج ومعايرة المقاييس: معايير نمو طفل ما قبل المدرسة*. في: محمد عماد الدين إسماعيل وناهد رمزي وليلى كرم وأمينة كاظم وهدى ناشف، المجلد الثاني، الدراسة النفسية، القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء، المجلس القومي للطفولة والأمومة، ١١٤- ٢٣٢.

أمينة كاظم. (١٩٩٥). *اتجاهات معاصرة في بناء بنوك الأسئلة*. في: الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي. القاهرة: جامعة عين شمس، ط٢، ٢٤٧ - ٢٦٥.

أمينة كاظم، أنور الشرقاوي، سليمان الخضري، ونادية عبد السلام. (١٩٩٦). *اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. القاهرة: الانجلو المصرية.

جابر عبد الحميد.(١٩٩٦): *التدريس والتعليم: الأسس النظرية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس*، جزء ٢٢، ط٢ ، القاهرة، دار الفكر العربي.

جمال الهواري، ومنال الخولي (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٥)، ص ص ١١٤-١٥٩.

حصة فخرو، وأنور رياض، ومحمد إبراهيم. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام نموذج مقياس التقدير في تحليل مفردات مقياس مداخل الدراسة لدى طلبة جامعتي قطر والمنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا،٢٢(٢)، ص ص ١٣٥: ١٧٥.

خديجة القرشي.(٢٠١٦). استخدام نموذج التقدير الجزئي في انتقاء فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو برنامج SPSS في منطقة مكة المكرمة. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***. ١٥(٩). ص ص ١- ٢٤.

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

زين ردادى. (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتها بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، عدد ٤١، ١٧١-٢٣٤.

صلاح الدين علام. (٢٠٠٠). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته*** وتطبيقاتـه وتوجيهاته المعاصرة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل العدل (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، العدد (٢٦)، الجزء (١)، ص ص ٩-٧٨.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية***. ٦(٤). ص ص ٣٣٣-٣٤٨.

عزت عبد الحميد.(١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الزقازيق، ٢٣، ص ص ١٠١-١٤٧.

علاء الشعراوي. (٢٠٠٧). الاتجاهات الحديثة في نظريـــة القيـــاس النفسي والتربوي، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، العدد ٦٥، الجزء الأول، ص ص : ٤٥: ٦٧.

كمال عطية (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، العدد (٢)، السنة (١٥)، ٢٤٩-٢٨٦.

كنزة مرغني وآسيا العايش (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. *رسالة ماجستير*. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الوادي.

لطفي عبد الباسط (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، عدد ١٠. السنة الخامسة، ١٩٩-٢٣٦.

محمد حبشي (٢٠١١). الخصائص السيكومترية لاستبانة إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة فى مصر والسعودية: دراسة تقويمية لنظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة. *المجلة التربوية*. ٢٥(٩٩) الجزء الأول. ض ص ٣٥٣: ٤١٠.

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

محمد شاهين، وعادل ريان. (٢٠١٣). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*. ٤(٧).

محمد غازي. (٢٠١٣): التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وإسهامها النسبي في الإنجاز الأكاديمي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ٢(٨٠)، ص ص ٢٦٥-٣٤٦.

منى الطنطاوي، وإكرام صهوان.(٢٠١٦). دراسة سيكومترية لقياس قلق الإحصاء وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج مقياس التقدير. *المؤتمر العلمي الدولي الثاني للقياس والتقويم في مصر*: القياس والتقويم والمؤسسات التعليمية الواقع والرؤى المستقبلية. ص ص ٣٤٤: ٤١٥.

نعمان الموسوي. (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني للمراهقين في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة. *مجلة الطفولة العربية*. العدد التاسع والخمسون.

هشام النرش (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة.١٦(٤)، ص ص ٢٠٦: ٢٦٧.

هشام الحسينى (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمى فى ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمة للدافعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٥٠)، ٣٨٥-٤٣٦.

وليـد شفيـق (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. *رسالة دكتوراه*، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

Abdulhay,H., Rahimi.,A.,& Samigorganroodi,G.(2016). The Relationship between Student s Self-regulated Learning and Teacher s Autonomy Support. Journal of Language and Literature Education, (18),53-68.

Al-Alwan,A,F.(2015). Self-Regulated Learning in High and Low Achieving Students at Al Hussein Bin Talal University (AHU) in Jordan.IJAES.1 (1).

Allshouse,A,D.(2016). Professional Development in Self-Regulated Learning: Effects of A Workshop on Teacher Knowledge, Skills, and Self-Efficacy, And the Development of A coaching Framework. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of Applied and Professional Psychology in Partial Fulfillment of the Degree of Doctor of Psychology. The State University of New Jersey.

Andrich, D.(1978). Arating Formultion for orderd response categories. ***Psychometrika***,43(4).561: 573.

Avetisyan, V., (2015). Survey of software for The Test Quality Analysis. International Journal "Information Content and Processing"2(1). PP. 82-92.

Bakker,S.(2014). The Introduction of Large-scale Computer Adaptive Testing in Georgia: Lessons for Armenia: Political context, capacity building, and implementation. Russia Education Aid for Development.

Barnard, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in Self- Regulated Learning in the Online Learning Environment, International Review of Resarch in Open and Distance Learning. 11 (1), 61-79.

Bell,P.& Akroyd, D. (2006): Can factors related to self-regulated learning predict learning achievement in undergraduate a synchronous web-based courses? http://www.itdl.org/journal/octo06/articleOl.htm,21.3.2007.

Cazan, A., M.(2014). Self- Regulated Learning and Academic Achievement in the Context of Online Learning Environments. The 10th International Scientific Conference eLearning and software for Education Bucharest, 90: 95.

Cheng, E. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. The International Journal of Research and Review, March, 6(1), 1-16.

Coa, L.& Nietfeld, J. (2005): Judgment of learning, monitoring accuracy, and student performance in the classroom context. Current Issues in Education [on-line], Vol. B, No. 4, available: http://cie.Ed.Asu.Edu/volume8/Number4/.

Furtuna,D.(2013). Developing an item bank for use in testing in Africa: Theory and methodology. UNESCO IBE 2013. Prospects (2013) 43:481–493. DOI 10.1007/s11125-013-9287-5

Hong, E.; Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement- level differences. Learning and Individual Differences 19, 269-276.

Linacre.J.M.(2008). Winsteps Rasch Measurement Computer Program. Chicago: Winsteps.Com.

Liu,H& Lee.,Y.(2015). Measuring Self-Regulation in Second Language Learning: A Rasch Analysis. https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage. DOI: 10.1177/2158244015601717

Lopez,W.(1996). Communication Validity and Rating Scales. Rasch Measurement Transactions. 10(1), 482: 483.

Magno C. (2008). Self-Regulation Self-Efficacy Metacognition and Achievement Goals of High School and College Adoelscents. Philippine Journal of Psychology 41(1-2).

Magno C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. Metacognition and learning 5(2),137-156.

Magno.,C.(2009). Assessing Academic Self-Regulated Learning among Filipino College Students: The Factor Structure and Item Fit. The International Journal of Educational and Psychological Assessment August. 5.pp 61- 65.

Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and Practices for teacher preparation. A commissioned paper for the U.S. department of education project: preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. PP. 1-23.

Paris, S.& Paris, A. (2001): Classroom applications of research on self-regulated learning, Educational psychologist3(2), pp. 89-101.

Pintrich, P. & Degroot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance, Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. & Schauben, B. (1992). Students, Motivation Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Tasks, In scunk, O., Meece, J.(Eds.), Student Perceptions in the Classroom Causes end Consequences, Pp.149-183, Hillsdale N1:Erbaum.

Pintrich, P. (1999). The Role of Motivation in Prompting and sustaining Self-Regulated Learning, International Journal of Educational Research, 33, Pp. 459-470.

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.): Handbook of Self-regulation (pp.451-502) San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2004). Motivation in education: Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition prentice Hall Merrill.

Pintrich, P.; & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/p&gpub91p1.html.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996).Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, 88 (1), 87-100.

Reise ,S., & Rodriguez ,A.(2016). Item response theory and the measurement of psychiatric constructs: some empirical and conceptual issues and challenges. Psychological Medicine, 46, 2025–2039. doi:10.1017/S0033291716000520

Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. Educational Psychology Review, 20.4, 463-467.

Sharkness, J.,& De Angelo, L.(2011). Measuring student involvement: A Comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scales from student surveys. ***Research in Higher Education***, 52(5), 480: 507.

Spruce,R., Garrison,K.(2016).Certfying Celebrity in the School Library: Self-Regulated Learning in Practice. School Libraries Worldwide. 22(1),62:78.

Tang, M. & Neber, H.(2008). Motivation and Self-regulated science learning in high- achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. High Ability Studies, December, 19 (2), 103-116.

Waugh, R. (2002). Measuring self – reported studying and learning for university students : linking attitudes and behaviours on the same scale . British Journal of Educational Psychology.

Wind, S.(2017). An Instructional Module on Mokken Scale Analysis. Educational Measurement: Issues and Practice .pp. 1–17.

Young, M. (2005). The Motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. Journal of Marketing Education, 27, 25-40.

Zanini,D.,&Peixoto,E.(2016). Social Support Scale (MOS-SSS):Analysis of the Psychometric Properties via Item Response Theory. Paideia. 26(65).359-368.doi:10.1590/1982-43272665201612

Zimmerman B. J. & Pons M. (1986). Development of a structured interview for assessing (Ed.) Understanding self-regulated learning (pp. 13-27) San Francisco CA: Jossey-Bass

Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key sub processes? Contemporary Educational Psychology, 11, PP.307-313.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 4. 2, 64-71.

Zimmerman, B.(1989b): A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational psychology. 81(3), pp. 329-339.

Zimmerman, B., & Pons, M. (1988). Construct validation of strategy Model of student self regulated learning, Journal of Educational Psychology. 80(1), Pp. 284- 290.

Zimmerman, B., Greenbergm D., & Weinstein, C. (1994). Self-Regulating academic study time: A strategy approach. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Self-Regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J & Pons,M.(1990): Student differences in Self Regulate learning: Relating grade, Sex and Giftedness to self-Efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology. 82(1), PP. 51-59.

Zimmerman, B.J (1995): Self regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, Educational psychologist. 30 (4), PP. 217-221.

Zimmerman,B.J.(1989a).Models of Self- regulated learning and academic achievement. In B.J.Zimmerman&D.H.Schunk(Eds.),Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research,and practice(pp.1-25).New York: Spring-Verlag.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E., (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

Developing Self Regulated Learning Stratiegies Scale for Unviristy Students Using Item Response Theory

By

Dayana Fahmi Hammad, PhD UQU

Ekram Hamza Al-Sayed, PhD NCEEE

Summary:

The study aimed to i) develop a self-regulated learning strategies scale for the university students by using the Item Response Theory- IRT (Rating Scale), ii) studying the differences in the level of self regulated learning strategies due to specialization, age and the academic level on Umm Al-Qura University students. The scale is in the primary version consisted of 163 five-point-Likert-scale items. The scale measures ten sub-scales: organization, planning and goal setting, motivation control, time management, rehearsal, self-monitoring, self-reward, environmental control, academic support and information seeking.

Findings:

I. Development of the Self-Regulated Learning Strategies Scale:

- The final version of the scale consisted of 142 items (distributed on ten sub-scales).
- The ten sub-scales in their final version have an acceptable degree of validity and reliability.
- The ten sub-scales in their final version have an acceptable degree of validity and reliability on both Classical Test Theory (CTT) and Item Response Theory (IRT).
- Percentile tables and T-scores have been reached on each scale of self-regulated learning strategy.

II. The differences between the study groups

- In general, there are statistically significant differences due to the stage of study (BA / Postgraduate) in favor of the female postgraduate student for strategies: planning, time management, information seeking, self-monitoring, organzation, motivation control, and the scale as an overall. The effect size of the difference was big for the information seeking strategy and middle for planning strategies, time management, organization, and self-regulated learning as an overall. The difference was small for self-monotring strategies and motivation control strategies.
- There are no statistically significant differences due to the variable of the study level (BA / graduate) for academic support strategies, environmental control, and self-reward.

- There are statistically significant differences in the level of self-regulated learning strategy due to the age variable. The differences were a significant for information seeking, organization, planning and goal setting, motivation control, time management and self-regulated learning as an overall. The effect size ranged from middle to low for all statistically significant strategies.
- Differences did not reach up to be significant for the academic support strategies, environmental control, rehearsal, self-reward and self-monotring.
- All differences were significant in favor of the older age groups. The older age group (aged 30-41 years) outperformed the two younger groups in the planning strategy, goal setting, motivation control, organization, information seeking strategy and the scale as an overall. The older age group surpassed the lowest age group (21:23 years) for the time management strategy.
- There are no statistically significant differences between the age group (greater than 23: less than 30) and the age group (21:23) in any of the self-regulated learning strategies or the scale as an overall.
- There are no statistically significant differences between the study groups due to the variable of the study specialization of the students in the bachelor stage (Quran and Sunna, the Daawa and the culture, and the Sharia) in the scale as an overall or any of its sub-strategies.