استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب التعليم المفتوح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية *

إعداد

أ.د. محمد عبد السميع رزق محمد
أستاذ علم النفس التربوي
وكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د. إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ. يارا محمد الدمرداش
باحثة ماجستير

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٤٢) ـ أبريل ٢٠١٦

* بحث مستل من رسالة ماجستير

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب التعليم المفتوح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

أ.د. محمد عبدالسميع رزق* أ.د. ابراهيم السيد ابراهيم** يارا محمد الدمرداش***

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب التعليم المفتوح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الفرقة ، النوع ، الحالة الاجتماعية) حيث تكونت العينة من ٣١٦ طالب وطالبة من طلاب التعليم المفتوح بجامعة المنصورة حيث تم اختيارهم من ثلاث كليات (أداب ، حقوق ، تجارة) من الفرقة الأولى والفرقة الرابعة مما يجعل الطلاب قادرين بشكل أفضل أن يراقبوا استراتيجياتهم في التنظيم الذاتي وباستخدام مقياس استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً (اعداد/ ربيع عبده أحمد رشوان ٢٠٠٥).

وباستخدام اختيار "ت" أشارت النتائج إلى أن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح بشكل عام في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مقدمة الدراسة:

لقد أدى اتجاه الجامعات إلي تطبيق شعار التعليم للجميع إلي ظهور أنماط جديدة من التعليم الجامعي مثل التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والتعليم المفتوح، وهذه الأنماط الجديدة للتعليم الجامعى لا تحل محل التعليم التقليدي ولا تستبدله ولكنها تتكامل معه لتحقيق مبدأ استمرارية التعليم وإتاحته للجميع بمختلف ظروفهم (Ringsted, 1998 :278).

ويعد التعليم الجامعي المفتوح من أبرز مظاهر التجديد التربوي، لكونه أحد البدائل القادرة علي توفير الفرص التعليمية لقطاعات كبيرة لم يحالفها الحظ بسبب أو آخر من الانتفاع بفرص الالتحاق المتاحة في التعليم الجامعي التقليدي، كما أصبح يشهد توسعاً هائلاً في جميع بلدان العالم ومنها البلدان العربية (تيسير الكيلاني، ٢٠٠١: ٦)؛ حيث يقدم التعليم المفتوح دروساً من على بعد محاولة لتلبية طلب المتعلمين بوجود مرونة في الوقت، والمكان، والتزام العمل (Chen, Lambert, & Guidry, 2010)، كما يساعد في توفير فرصة للحصول على شهادة جامعية

* أستاذ علم النفس التربوى وكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع كلية التربية - جامعة المنصورة
** مدرس علم النفس التربوى كلية التربية - جامعة المنصورة
*** باحثة ماجستير

للمتعلمين الذين لم يتمكنوا من الحصول عليها، والحصول على المزيد من الدورات التدريبية (Parsad & Lewis, 2008).

والمحلل للتجارب العالمية في مجال التعليم المفتوح وما أسفرت عنه توصيات المؤتمرات والندوات في هذا المجال، يجد أن التعليم الجامعي المفتوح لا يعد خياراً ضرورياً بالنسبة للدول المتقدمة فحسب، بل والدول النامية التي ترغب في تقرير مكانتها العالمية والأخذ بأسباب التقدم وخاصة ما يتصل بتوفير التعليم لكل أفراد المجتمع لإعداد الكوادر الفنية والمهنية (محمد حمدان، ٢٠٠١: ٢٧٩).

وتعد مصر إحدى الدول التي خاضت تجربة التعليم المفتوح، من خلال إنشاء مراكز التعليم المفتوح في بعض الجامعات مثل؛ الإسكندرية، والقاهرة، وأسيوط، وعين شمس، والمنصورة؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بإجراءات التقويم والتطوير والتحسين بصورة مستمرة لكافة عناصر النظام لمواكبة التطورات العالمية من خلال التعرف علي أكثر العوامل تأثيراً في نجاحه وتحسينها (محمود عكاشة، سهير حواله، ٢٠١٠: ٤).

حيث نتج عن التطورات السريعة والمتلاحقة والهائلة في شتي فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة علي التعليم أن فُرض على المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم الطلاب الأكاديميين سواء فى التعليم النظامى أو غير النظامى، وقد يكون الحل في التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث يعد طريقة مناسبة لمنح الطلاب فرصة التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط للمتعلم (Bandura, 2000).

ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولاً في الآونة الأخيرة في التعلم الأكاديمي لما يتيحه للمتعلمين من إمكانية توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم علي الآخرين؛ مما يزيد من تحكمهم الشخصي في سلوكهم وبيئة تعلمهم، وبالتالي إتمام العمل والحصول علي درجات جيدة.

حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتياً ذا أهمية خاصة في عملية التعلم؛ لتركيزه علي إظهار قيمة المسئولية في التعلم، حيث يشجع المتعلم علي قبول مسئولية تعلمه والمشاركة الفعالة في التعلم (لطفي عبد الباسط، ١٩٩٦: ٢٠١)، فاستراتيجيات التعلم الذاتي هي وسائل بواسطتها يقوم الطالب بتنظيم واكتساب ودمج المعلومات الجديدة، ومعرفة استراتيجيات التعلم المختلفة ومعرفة أي الاستراتيجيات هي الأنسب لمواقف تعلم أخري تعتبر مكملة للتنظيم الذاتي (Bulter, Phillman, & Smart, 2001).

كما أن التعلم المنظم ذاتياً يساعد المتعلم على اكتساب عادات تعليمية أفضل، ويعزز مهاراته الدراسية، وتطبيق استراتيجيات التعلم يعزز المخرجات التعليمية، ويزيد من أداء المتعلم؛ لذا ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرات المتعلم على التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التي يمكنه استخدامها لتعرف وتعزيز التعلم المنظم ذاتياً لديه (Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, 2011, 4).

ويشير تشنج (Cheng, 2011, 5) إلى أن المتعلم المنظم ذاتياً يمكن أن ينظم استراتيجياته أو سلوكياته وفقاً لردود أفعاله، وأنه ينفذ المهام من خلال اختيار واستخدام ومراقبة وضبط استراتيجيات التعلم وتوظيفها للسيطرة على الأداء من أجل تحقيق أهداف التعلم الخاصة، كما أن الدوافع للتعلم وتحديد الأهداف، ومراقبة الفعل، واستراتيجيات التعلم تعد عوامل منبئة بأداء المتعلم.

ومن هنا ذهبت أدبيات البحث في التربية وعلم النفس إلى أهمية التنظيم الذاتي للتعلم؛ وأن هناك اهتماماً ملحوظاً بالتنظيم الذاتي كاستجابة لما دعت إليه البحوث التربوية بجعل المنهج والتعلم متمركز حول المتعلم (Steffens, 2006). حيث يمثل التنظيم الذاتي للتعلم أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين التعلم، بحيث يكون المتعلم فعالاً واختيارياً ومتحملاً مسئولية تعلمه (Vrugt & Oort, 2008).

وكذلك في ضوء ما ذهب إليه سامس، وفريدل (Samms & Friedel, 2012) من أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومحفزات التعلم المرتبطة بها تختلف باختلاف الطلاب وباختلاف التخصصات الجامعية، بعض هذه الاختلافات ترجع إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يتضح أننا في حاجة إلى فحص التعليم المفتوح في ضوء بعض المتغيرات التي أظهرت الدراسات السابقة أنها تؤثر في متغير الدراسة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً).

مشكلة الدراسة:

تعداستراتيجيات التعلم محددات هامة لنجاح المتعلمين (Harlow, Burkholder, & Morrow, 2002; Jacobson & Harris 2008; Paulsen & Gentry, 1995; Quible, 2006; Wang, Peng, Huang, Hou, & Wang, 2008). فقد وجدت وانج وآخرون (Wang et al., 2008) أن استراتيجيات التعلم لها تأثير مباشر على درجات الامتحان والتقييمات الذاتية الإيجابية للطلاب. ويشير كويبل (Quible, 2006) إلى أن استراتيجيات التعلم للتعلم يؤثران تأثيراً كبيراً على مخرجات تعلم الطلاب.

وقد توصل هيمسترا وفان ييرين (Hiemstra & Van Yperen, 2015) إلى أن انخفاض استراتيجيات التعلم المنظم لدى الطلاب ارتبط بانخفاض الدوافع الذاتية والكفاءة الذاتية ونوايا الجهد، وهذا ما دعمه ريان وديسى (Ryan & Deci, 2000) من أن القصور في استراتيجيات في التعلم المنظم يؤدى إلى شعور الطلاب بأن أدائهم غير كفء، في حين أن تمتع الطلاب بمستوى مناسب من استراتيجيات التعلم يجعل الطلاب أكثر كفاءة، وأكثر رغبة في بذل الجهد. كما أنهم أعلى في تقدير الذات، والتقدم نحو الهدف (Linley, Nielsen, Gillett, & Biswas-Diener, 2010)، وارتفاع الثقة بالنفس (Proctor, Maltby, & Linley, 2011)، وارتفاع الدوافع الاكاديمية الذاتية (Austin, 2005).

وأيضا في ضوء تناقض نتائج الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة؛ حيث ترى الباحثة أن نتائج الدراسات السابقة قد تناقضت حول تأثير متغيرات الدراسة الديموجرافية على متغير

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ فمثلاً في حين توصلت دراسة محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩ب) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى الصفى على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم، فقد توصلت دراسة (Mullen, 2007) إلى وجود فروق، كذلك في حين توصلت دراسة Braten & (Stroso, 2005) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فقد توصلت دراسة (Ablard & Lipschultz, 1998) إلى وجود فروق، كذلك في حين توصلت دراسة غسان الزحيلى (٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم في الحالة الاجتماعية فقد توصلت دراسة أفنان دروزة (٢٠٠١) إلى وجود فروق، وأيضا في حين توصلت دراسة ربيع رشوان (٢٠٠٥) إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم تعزى لنوع الكلية فقد توصلت دراسة غسان الزحيلى (٢٠١٢) إلى وجود فروق، وأخيراً في حين توصلت دراسة جوردان وآخرون (Jourdan et al., 2004) إلى عدم وجود فروق ، فقد توصلت دراسة سبار (Spahr, 2015) إلى عدم وجود فروق فى استراتيجيات التعلم المنظم تعزى لنوع التعليم.

فإننا بحاجة إلى إجراء دراسه وصفية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب التعليم الجامعى المفتوح في ضوء المتغيرات الديموجرافية (الفرقة، النوع، الحالة الاجتماعية) وذلك لتحقيق فهم أفضل للكيفية التي يختلف بها متغيرى الدراسة بين التعليم الجامعى المفتوح، وكذلك لبحث تناقض نتائج الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، وأخيراً لسد الفجوة البحثية المرتبطة بندرة الدراسات التي تحاول المقارنة بين سياقات مختلفة من التعليم الجامعى. وفى ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى:

١- التعرف علي الفروق بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

٢- التعرف علي الفروق بين الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

٣- التعرف علي الفروق بين الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

١- إذا كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق لدي طلاب التعليم الجامعي المفتوح في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم فإن هذا يعد دعم نظرى لمبادئ نظرية المعرفة الاجتماعية في تأثير بيئة وسياق التعلم على استراتيجيات التعلم المنظم ، مما يسهم في تعمق دراسة العوامل السياقية الاجتماعية التعليمية ذات التأثير على تعلم الطلاب.

٢ – يمكن أن تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة بشكل أو بآخر في فض التناقض في نتائج الدراسات السابقة حول علاقة المتغيرات الديموجرافية (الفرقة، النوع، الحالة الاجتماعية) بمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

٣- تتحدد أهمية الدراسة في تناولها متغيرات عالية التأثير على الأداء الأكاديمى للطلاب ومع ذلك يهملها الطلاب بشكل كبير، حيث تشير دراسة ناريس (Narciss, 2007) بأن الطلاب يقضون ٧٠٪ من وقت دراستهم في قراءة النص، ١١٪ مع مهام التعلم، ١٢٪ في أنشطة وتفصيلات كيفية التعلم، وأن أنشطة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالكاد قد تصل إلى أقل من ١٪ من أوقاتهم.

الأهمية التطبيقية:

١- توفر دراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين نوع مختلف من التعليم الجامعى (كالتعليم الجامعى المفتوح) يعطي فهماً أفضل للكيفية التي تؤثر بها العوامل الديموجرافية والخلفيات والخبرات التعليمية البيئية والشخصية والثقافية المتنوعة على استراتيجيات تعلم الطلاب؛ الأمر الذى يساعد على وضع تصور لكيفية تحسين المؤسسات الجامعية والمجتمعات للخبرات المختلفة التي يمكن أن تشكل تعلم الطلاب وتساعد أيضا في تطوير المناهج بفعالية. وهذا سيمكن الطلاب من الحصول على تعليم أفضل والاستفادة الكاملة من نتائج التعلم في مختلف المؤسسات التعليمية (Mazumder & Ahmed, 2014; Mazumder & Dakeev, 2015).

٢ – تساعد الدراسة الحالية في التعرف على الجوانب التي تعزى إليها الصعوبات التي يواجهها طلاب التعليم الجامعى المفتوح أثناء تعلمهم بسبب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمونها؛ الأمر الذى يساعد في أغراض الإرشاد الفردى والتوجيه الجماعى.

مصطلحات الدراسة:

• استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies:

يشير ربيع رشوان (٢٠٠٦: ٥٥- ٥٩) إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: "السلوكيات الواعية أو الاجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يخطط لها ذاتياً"، وتتمثل في (١٧) استراتيجية، وهم:

١- التسميع Rehearsal:

وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين وتكررها عدة مرات حتى يتم حفظها.

٢- التفصيل Elaboration:

وتتضمن هذه الاستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الاستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للفرد.

٣- التنظيم Organization:

وتتضمن هذه الاستراتيجية محاولة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم، وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة.

وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة وبالمعلومات المعروفة سابقاً لدى المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً.

٤- التخطيط ووضع الأهداف Goal Setting and Planning:

وهي تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها، ويتمثل ذلك في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فعلاً فيه أو وضع وتحديد أهدافاً محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار.

٥- المراقبة الذاتية Self-Monitoring:

وهي تشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات التالية، وتشير كذلك إلى الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف.

٦- الضبط البيئي الدافعي Motivational Environmental Structuring:

تعد استراتيجية الضبط البيئي الدافعى بجانب أهميتها في تنظيم بيئة التعلم المكانية لها أهمية كبيرة في التنظيم الذاتي للدافعية؛ حيث أن إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم يساعد المتعلم في التغلب على مشاعر الملل والتشتت، مما يزيد من احتمالية إكمال المَهَمَة أو العمل.

٧- مكافأة الذات Self-Consequating:

وفيها يحدد المتعلم لنفسه بعض المكافئات والحوافز الإيجابية كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل؛ وفي ذلك يحاول المتعلم زيادة الجهد والوقت في التعامل مع المَهَمَة حتى يصل إلى تحقيق الهدف المطلوب، وهنا نجد الكثير من الطلاب يحاول تحفيز نفسه للعمل بأن يحدد لنفسه بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة للنجاح في العمل وكشرط للاستمرار فيه.

٨- تنشيط الاهتمام Interest Enhancement:

عندما يتعرض الفرد لمَهَمَة ما تتكون لديه محددات معينة عن هذه المهام والتي تؤثر على اندماجه فيها، ومنها أحكام الفرد على مستوى أهمية هذه المهام والتي تحدد مدى احتمالية الاستمرار في الأداء، وعندما تتكون لدى الفرد انطباعات بأن هذه المَهَمَة غير ذات أهمية بالنسبة له يشعره بالملل – بالرغم من أن النجاح في هذه المَهَمَة يُعد شرطاً للحصول على درجة معينة أو لتحقيق هدف ما – فإنه إما لا يستمر في أداء المَهَمَة وبالتالي لا يحقق المستوى المطلوب من الإنجاز أو يوجد لنفسه بعض الأسباب التي تزيد من الأهمية النسبية للمهمة، وبالتالي يعاود الاندماج في أدائها، فاستخدام هذه الاستراتيجية يتضمن إعادة تحديد لموقف التعلم وأهميته مما يجعل الفرد يعاود الاندماج في العمل.

٩- حوار الذات عن الإتقان Mastery Self-Talking:

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل، وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل، وأنه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة، وبالتالي يؤكد لنفسه أنه لابد أن يكمل العمل أو المَهَمَة.

١٠- حوار الذات عن الأداء Performance Self-Taking:

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل، وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول

على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران؛ أي أن الفرد يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المَهَمَة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم.

١١- الضبط البيئي Environmental Structuring:

وتفيد هذه الاستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم.

١٢- طلب العون الأكاديمي Seeking Academic Assistance:

وتتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة، وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الإطار الاجتماعي، وأن لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي العديد من المكونات التي تتحسن بمرور العمر الأكاديمي، وتتضمن الوعي بطلب العون ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول المساعدة.

وتعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلاً من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل.

١٣- تعلم الأقران Peers Learning:

ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، وتختلف هذه الاستراتيجية عن استراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

١٤- البحث عن المعلومات Information Seeking:

وتشير إلى محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيداً من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به، وذلك من المصادر غير الاجتماعية كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات ولا تتضمن هذه الاستراتيجية مراجعة الكتاب المقرر، وتتمثل في اعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب نقطة الانطلاقة لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

١٥- إدارة الوقت Time Management:

يحاول المتعلم هنا جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له حتى لا يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى

يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه.

١٦- الاحتفاظ بالسجلات Keeping Records:

تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، وتتضح هذه الاستراتيجية من خلال احتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات وتسجيلها بغرض الاستفادة منها كلما أمكن وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في الذاكرة، وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى أو تسجيل ملاحظات عن ملاحظات المحاضر عن طريقة الإجابة في الامتحان.

١٧- التقويم الذاتي Self-Evaluation:

وهي من المكونات المهمة للتعلم المنظم ذاتياً وتشير إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

وأهمية التقويم الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً تكمن في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبياً فإن المتعلم يعدل من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف؛ وإسهام التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة ومدى تحقق الأهداف المرغوبة يوضح أن لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

وتقاس إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة

التعليم الجامعى المفتوح:

يعرف ويبر لى وهافيندين (Webberley & Haffenden, 1987: 138) التعليم المفتوح بأنه: "أسلوب تعلم يعطي المتعلم أكبر قدر من التحكم بعملية تعلمه من حيث متى وأين وكيف يتعلم؟؛ حيث يستطيع الالتحاق به في أي وقت دون الحاجة إلى القلق بشأن المؤهلات السابقة، وفي المكان الذي يناسبه، ولديه حرية اختيار البرنامج التعليمى الذى يلبي ظروفه ومتطلباته".

طلاب الجامعة:

تعرفه الباحثة طلاب الجامعة بأنهم: "هم الطلبة المسجلون حالياً بالتعليم المفتوح أو النظامى في أحد البرامج التي تقدمها الجامعة بهدف الحصول على إحدى درجات الجامعة العلمية".

إطار نظري ودراسات سابقة :

التعليم المفتوح:

نتيجة للتغيرات الدراماتيكية التي شهدها العالم في عصرنا الحاضر والمتمثلة بالتفجر المعرفي والسكاني والتكنولوجي ، وما رافق ذلك من زيادة الطلب على التعليم الجامعي ، ظهر ما يسمى بالتعليم المفتوح الذى يرتكز على فلسفة توسيع قاعدة التعليم الجامعي من خلال إتاحة الفرصة لمختلف فئات المجتمع وبصفة خاصة المحرومة منها للحصول على تعليم جامعي . وتعود الانطلاقة الحقيقية للتعليم الجامعي المفتوح إلى العام ١٩٦٩ حين انطلقت الجامعة البريطانية المفتوحة في بريطانيا بخطى ثابتة جعلت العديد من الدول تحذو حذوها .

وقد ظهرت فكرة الجامعة المفتوحة في الستينيات من هذا القرن على يد " هارولد ويلسون " رئيس وزراء بريطانيا السابق ، عندما كان زعيما للمعارضة في مجلس العموم عام ١٩٦٣ ، فقد طالب آنذاك بتكوين ما سمي في حينه (جامعة الهواء) لتكون جامعة تعتمد على الدراسة في المنزل باستخدام أجهزة الإذاعة والتلفزيون كوسائل أساسية في العملية التعليمية .

وانتشرت فكرة التعليم المفتوح فيما بعد في دول عديدة تبنت المفهوم وأدركت أن بإمكانها إحراز عملية التعلم "بأساليب غير تقليدية " وكان من بين هذه الدول ألمانيا وتايلاند والباكستان وفلسطين وغيرها من الدول .

هدفت دراسة أبلارد وليبشولتز (Ablard & Lipschultz, 1998) إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من الاستدلال العقلي والتحصيل الدراسي والنوع (ذكر – أنثى)، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) تلميذاً، (١٠٥) تلميذة بالصف السابع من المتفوقين تحصيلياً. وتم قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمقياس مكون من ثمانية أبعاد هي: (تذكر المعلومات من مناقشة الفصل، إتمام أوراق العمل، إتمام الواجب المنزلي، مراجعة الواجبات، الإعداد لاختبار، تناول الاختبار، إتمام الواجب المنزلى، المذاكرة في المنزل) من إعداد الباحثين. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الأبعاد والدرجة الكلية) في اتجاه الإناث.

وبحثت دراسة بيدجيرانو (Bidjerano, 2005) الفروق بين الجنسين فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ما وراء المعرفة، والتفصيل، والتفكير النقدي، والتنظيم، والتسميع، إدارة الوقت والجهد، وطلب العون، وتعلم الأقران). تكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية في شمال شرق الولايات المتحدة. طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) من إعداد بينتريش وآخرون (Pintrich et al., 1991). وباستخدام اختبار (ت) في تحليل البيانات. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات (التسميع، التنظيم، ما وراء المعرفة، مهارات إدارة الوقت، التفصيل، وإدارة الوقت والجهد) في اتجاه الإناث. في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجيات (تعلم الأقران، طلب العون، والتفكير النقدي).

وقد استهدفت دراسة محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩ب) بحث الفروق بين الجنسين، وكذلك الفرق الدراسية (الثانية والثالثة والرابعة) من كليتى التربية والطب البشرى، وأثر كل من المستوى الدراسى ونوعية الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد فاعلية الذات، وتحديد العلاقة بينهما. وقد أجريت الدراسة على (٢٨١) طالباً وطالبة بالفرق الدراسية الثلاث من كليتى التربية والطب البشرى، طبق عليهم الباحث مقياسى: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات. واستخدمت الدراسة اختبار (ت) وتحليل التباين في تحليل البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرق الدراسية بشكل عام في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

واستهدفت دراسة غسان الزحيلي (٢٠١٢) التعرف على استراتيجيات التعّلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقتها بالعمر والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالباً وطالبة (٢٢٣ من طلاب كلية رياض الأطفال، ٩٧ من طلاب معلم الصف). واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعّلم، تأليف ديبوراه ستيبيك (جامعة كاليفورنيا) وهايدي جرالنيسكي (جامعة هارفارد) تعريب وتقنين نبيل محمد زايد. وتم استخدام اختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين فى المعالجات الإحصائية. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير العمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً فى استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي في اتجاه تخصص رياض الأطفال.

اجراءات الدراسة :

١. منهجية الدراسة وإجراءاتها :

يمكن تلخيص إجراءات الدراسة الحالية في النقاط التالية :-

- الإطلاع علي ماتيسر للباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في الأدبيات العربية والأجنبية ، وتحديد المقاييس الملائمة لعينة الدراسة .
- تم صياغة مشكلة الدراسة الحالية واهدافها وأهميتها انطلاقا من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة .
- تم اختيار عينات الدراسة : عينة تجريب الأدوات وحساب شروطها من الثبات والصدق . والعينة الأساسية من كليات الأداب وتجارة وحقوق بجامعة المنصورة بالفرق الدراسية (الاولي – الرابعة) ، بالتعليم المفتوح ، والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها .
- تحليل مبدئي لنتائج الدراسة في ضوء متغيراتها : الجنس والفرقة الدراسية والحاله الاجتماعية وفي ضوء ذلك تم تنظيم نتائج الدراسة . ويتضح من ذلك أن منهج البحثي المستخدم بالدراسة الحالية هو المنهج الوصفي .

٢. عينه الدراسه :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب جامعة المنصورة الملتحقين بالتعليم المفتوح بكليات (تجارة – آداب – حقوق) ، وتكونت العينة من (٣٧٧) طالب وطالبة ، وبعد حذف الاستجابات غير الصحيحة . وعدد (ن = ٣١٦) طالب وطالبة من طلاب التعليم المفتوح بجامعة المنصورة التي تم اختيارهم من ٣ كليات (أداب ، حقوق ، تجارة) من الفرقة الأولى والفرقة الرابعة. ، مما يجعل الطلاب قادرين بشكل افضل على أن يراقبوا ويعكسوا استراتيجياتهم في التنظيم الذاتي ويحددوا احتياجاتهم، في العام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥ .

٣. أدوات الدراسة :

بعد الاطلاع علي المقايس التي تتناول متغيرات البحث اتضح للباحثه توافر العديد من مقايس استراتيجيات التعلم الذاتي واختارت منها الباحثه :

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا اعداد: ربيع عبده احمد رشوان(٢٠٠٥)

ستناول الباحثه بشيء من التفصيل تلك الادوات :

١- مقايس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

هذا الاستبيان من إعداد / ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥) ، ويهدف إلى الكشف عن الإستراتيجيات التى يستخدمها طلاب الجامعة فى تنظيمهم لتعلمهم ذاتيا وذلك عن طريق ضبط المتعلم وتنظيمه للأبعاد المختلفة لعملية التعلم والمتمثلة فى المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

مقايس يتكون من (٧٤) مفردة موزعه على (١٧) استراتيجيات فرعية وبالاطلاع علي تلك الاستراتيجيات وتعددها اثارت الباحثه ضه هذه الاستراتيجيات الي أربع استراتيجيات عامه وهي (المعرفيه- ماوراء المعرفيه – اداره المصادر - الدافعيه) وذلك من خلال توزيع الباحثه للاستراتيجيات (١٧) علي الاربع استراتيجيات العامه ومقارنه هذا التوزيع بتوزيع كل من السادة المشرفين علي البحث وكذلك توزيع تلك الاستراتيجيات لدي كل من ا/د علاء الشعرواي ، ا/د يوسف جلال الذين اتفقوا جمعيا علي توزيع (١٧) علي اربع استراتيجيات عامه ذلك للتحقق من ثبات وصدق هذا المقايس حيث أن المقايس الاخري الذي اطلعت عليها الباحثه استخدمت مثل هذه الاستراتيجيات العامه .

الشروط السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- **صدق المقياس:**

يعرف الصدق علي أن "يقيس الاختبار ما أعد لقياسه" ، "مدي تعبير الدرجه عن الصفه المقيسه" صلاح مراد (٢٠٠٠:٦٤) وقام معد المقياس بحساب صدقها من خلال طريقتى الطريقة الأولى (الصدق العاملى التوكيدى) ، الطريقة الثانية (صدق التجانس الداخلى) ؛ واتضح أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة حيث تراوح معامل الصدق (الوزن الانحدارى المعيارى) بين (0.343 , 0.788)

وكذلك لها تأثيرات دالة عند مستوى 0.01 حيث تزيد النسبة الحرجة عند 2.58 مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالى وتشبعها على عامل كامن واحد هو التعلم المنظم ذاتيا.

- **الصدق التلازمي :**

استحدمت الباحثه الحاليه اسلوب الصدق التلازمي وذلك من خلال حساب الارتباط بين درجات (٣٢) طالب في المقياس الحالى ومقياس استرتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعريب عزت عبد الحميد (١٩٩٩).

ويوضح جدول التالي(١) نتائج:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعداد (ربيع عبده أحمد رشوان) ودرجاتهم على مقياس الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعريب (عزت عبد الحميد)

مقياس عبده رشوان / مقياس عزت عبد الحميد	المعرفي	ما وراء المعرفية	إدارة المصادر	الدافعية
المعرفية	*٠,٤٢٠	**٠,٥٩٨	*٠,٤٠٥	٠,١٧١
ما وراء المعرفية	*٠,٤٣٢	*٠,٤٠٢	*٠,٣٩٤	**٠,٥٥٢
إدارة الوقت والبيئة	**٠,٥٣٢	٠,٢٤٦	*٠,٣٨١	**٠,٥٧٥
* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط ومتوسطة القيمه وداله، ، أخذا في الاعتبار أن حجم عينة التقنين (٣٢)، وحيث أن الغالبية العظمى من القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاتجاه المتوقع، فإنها توفر دليلا على صلاحية بناء المقياس (Gall, Borg & Gall, 1996). مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق الارتباطى.

- **الاتساق الداخلى:**

- قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه العبارة على عينة تقنين مكونة من (٣٢) من طلاب التعليم المفتوح والنظامي للعام الدراسي ٢١٠٤- ٢٠١٥، ويوضح الجدول التالى نتائج معاملات الا تساق الداخلي .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه المفردة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

التسميع		التفصيل		التنظيم		المراقبة		التخطيط	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢٢	*٠,٤١٧	٨	*٠,٤٣٦	١	**٠,٦٢٩	١٢	**٠,٥٢٨	٢	**٠,٤٩٦
٢٧	**٠,٦٨٣	١٧	**٠,٦٠٨	١٨	**٠,٧٢٤	٢٤	**٠,٥٠٧	٢٣	**٠,٧٧٠
٢٩	**٠,٦٤٠	٣٦	**٠,٦٥٤	٣٠	**٠,٦٩٥	٣١	*٠,٤٢٢	٢٨	**٠,٥٨٤
٥٨	**٠,٥٣٧	٦٥	**٠,٧٤١	٤٦	**٠,٤٨٢	٣٩	**٠,٥٩٠	٣٨	**٠,٤٦٢
						٤٧	**٠,٤٨٦		
						٦٦	**٠,٦٤١		

مكافأة الذات		الضبط البيئي الدافعى		حوار الذات عن الكفاءة		حوار الذات عن الأداء		تنشيط الاهتمام	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٤٥	**٠,٨٢٦	١٤	**٠,٧٥٦	٩	**٠,٦٨٠	٣٣	*٠,٣٩٩	٢٠	*٠,٣٧٢
٥٣	**٠,٨٠٧	٣٢	**٠,٧٧٦	٢٥	**٠,٦٤٦	٤٢	**٠,٥٥٧	٤٤	**٠,٥٨٨
٦١	**٠,٨٢٨	٤٩	**٠,٧٠٢	٣٧	**٠,٥٧٦	٥٧	**٠,٧٦٥	٦٢	**٠,٤٨٨
٧١	**٠,٧٤٥	٦٠	**٠,٦٩٧	٤٣	**٠,٥٣٦	٧٣	**٠,٦٦١	٦٩	**٠,٦٨٠
				٥٥	**٠,٤٩٧			٧٤	**٠,٦٦٦

الضبط البيئى		طلب العون		تعلم الأقران		البحث عن المعلومات		الاحتفاظ بالسجلات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٦	**٠,٤٨٦	٢٦	*٠,٣٨٢	٥	**٠,٥٦٥	٧	**٠,٥٥٧	٣	**٠,٥٩٧
٢١	**٠,٨٣٩	٥٦	**٠,٦١١	١٠	**٠,٧٠٩	١٣	**٠,٧٣٠	٣٤	**٠,٧٦٦
٥٤	**٠,٧٩٦	٦٣	**٠,٥٠٥	١٩	**٠,٧٥٤	٤٨	**٠,٦٣٥	٥٢	**٠,٦٠٦
٦٧	**٠,٦٤٦	٧٠	**٠,٥١٣	٤٠	**٠,٧٣٤	٧٢	**٠,٦٤٦	٦٤	**٠,٧٠٢
				٤١	*٠,٤٠٦				

إدارة الوقت		تقويم الذات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٤	**٠,٤٩١	١٥	**٠,٧٧٦
١١	*٠,٤٢٣	٥١	**٠,٥٧٦
١٦	**٠,٦٣٠	٥٩	**٠,٥٩٩
٣٥	**٠,٧٣٧	٦٨	**٠,٦٠٩
٥٠	**٠,٨٢٠		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تقيسه تراوح ما بين (٠,٣٧٢: ٠,٨٣٩) وجميعها دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ :

(٠,٠١)؛ وهذا يعنى أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع أبعادها، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلى.

- **ثبات المقياس:**

قام معد المقياس بحساب ثباتها بطريقتين ، الأولى، معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد تراوحت قيمتها للابعاد (056 , 0.87) .

قامت الباحثه الحاليه بحساب معامل ثبات ألفا – كرونباخ Cronbach - Alpha لابعاد المقياس وذلك بتطبيق علي (٣٢) طالب من طلاب التعليم المفتوح وحساب قيمه معامل ألفا لكل استرتيجيه وأسفرت النتائج علي البيانات الذي يتضمنها الجدؤل التالي :-

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس ابعاد استراتيجيات تعلم المنظم ذاتياً باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ

البعد	معامل ألفاكرونباخ	البعد	معامل ألفاكرونباخ
التسميع	٠,٧٤٦	الضبط البيئى	٠,٧١٠
التفصيل	٠,٧٠١	طلب العون	٠,٧٧٦
التنظيم	٠,٧١٦	تعلم الأقران	٠,٦٢٦
المراقبة	٠,٧٤٤	البحث عن المعلومات	٠,٧٤٦
التخطيط	٠,٦٩٧	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٧٤٦
مكافأة الذات	٠,٥٠٢	إدارة الوقت	٠,٧٦٣
الضبط البيئي الدافعى	٠,٨١٦	تقويم الذات	٠,٧٢٤
حوار الذات عن الكفاءة	٠,٧٨٩		
حوار الذات عن الأدوار	٠,٧٢٣		
تنشيط الاهتمام	٠,٧٢١		

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٥٠٢ : ٠,٨١٦) وهى معاملات ثبات مقبوله ، وبالتالي يتمتع مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة مناسبة من الثبات .

مما سبق يتضح أن الدرجات المشتقة من المقياس تتمتع بدرجة مقبوله من الصدق والثبات مما يطمئن الباحثه من استخدمها للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

نتائج الدراسة:

- **نتائج الفرض الأول:**

للتحقق من الفرض الأول والذى ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح على مقياسى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ". استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-test للعينة المستقلتة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤):

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البعد	الفرقة الأولى ن= ١٦٩		الفرقة الرابعة ن = ١٤٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً						
التسميع	١٣,١٣٠	٢,٠٦٣	١٣,٠١٤	٢,٠٠٣	٠,٥٠٨	غير دال
التفصيل	١٢,٨٤٠	١,٦٦٠	١٢,٧٦٩	١,٦٤٧	٠,٣٨٣	غير دال
التنظيم	١٠,٩٥٣	٢,٣٣٢	١١,٤٠٨	٢,٥٥	١,٦٥٨	غير دال
المراقبة	١٥,٧١٠	٣,٠٩٨	١٦,٠٦١	٢,٩٣٨	١,٠٢٩	غير دال
التخطيط	١١,٢٨٤	٢,٤٠١	١١,٤٢٩	٢,٤١٦	٠,٥٣٢	غير دال
مكافأة الذات	١١,١٨٩	٢,٣٧٠	١١,٣٤٠	٢,٤٩٨	٠,٥٥٠	غير دال
الضبط البيئي الدافعي	١١,٢٤٣	٣,٢٣٦	١٠,٨٧٨	٢,٢٩٦	١,١٤١	غير دال
حوار الذات عن الكفاءة	١٣,٥٤٤	٢,٥٠٩	١٣,٩٣٢	٢,٥٤٢	١,٣٦١	غير دال
حوار الذات عن الأداء	١٠,٩٧٠	٢,٢٤٥	١٢,١٨٤	٢,٦٧٧	٤,٣٢٨	٠,٠٠١
تنشيط الاهتمام	١٣,٧٤٦	٢,٤٩٨	١٤,٤٠٨	٢,٧١٤	٢,٢٥٩	٠,٠٥
الضبط البيئي	١٢,٣٣٧	٣,٠٧٨	١٢,٠٥٤	٢,٧٧٢	٠,٨٥٣	غير دال
طلب العون	١١,٠٥٣	٢,٣٢٨	١٠,٩٠٥	٣,٠٤٢	٠,٤٩١	غير دال
تعلم الأقران	١٣,٧٠٤	٢,٦٢٢	١٤,٠٨٢	٢,٧٠٣	١,٢٥٨	غير دال
البحث عن المعلومات	١١,٠٠٠	٢,٧٣٤	١١,٣١٣	٢,٩٧٢	٠,٩٧٤	غير دال
الاحتفاظ بالسجلات	١١,١٧٨	٢,٢٥٨	١٠,٩٥٩	٢,٤٦٦	٠,٨٢١	غير دال
إدارة الوقت	١٣,٣٦١	٢,٥٠٨	١٣,٨٥٠	٢,٥٨١	١,٧٠٧	غير دال
تقويم الذات	١١,٥٣٩	٢,٤٢٣	١١,٧٧٦	٢,٦٢٢	٠,٨٣٥	غير دال

م = المتوسط ع = الانحراف المعيارى

يتضح من جدول (٤) ما يلى:

فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

- وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٠١) بين متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح فى استراتيجية حوار الذات عن الأداء فى اتجاه طلاب الفرقة الرابعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح فى استراتيجية تنشيط الاهتمام فى اتجاه طلاب الفرقة الرابعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح في استراتيجيات (التسميع – التفصيل - التنظيم – المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات - الضبط البيئي الدافعى- حوار الذات عن الكفاءة - الضبط البيئي - طلب العون - تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت - تقويم الذات) على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

يتضح من إجمالى نتائج الفرض الأول أنه تحقق بشكل عام، حيث تم قبول الفرض الصفرى في خمسة عشر استراتيجية هي (التسميع – التفصيل - التنظيم – المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات - الضبط البيئي الدافعى- حوار الذات عن الكفاءة - الضبط البيئي - طلب العون - تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت - تقويم الذات).

بالنسبة لعدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح في استراتيجيات (التسميع – التفصيل - التنظيم – المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات - الضبط البيئي الدافعى- حوار الذات عن الكفاءة - الضبط البيئي - طلب العون - تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت - تقويم الذات)؛ فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة غسان الزحيلي (٢٠١٢) من أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى استراتيجيات التعّلم لدى طلبة التعليم المفتوح تعزى لمتغير العمر.

وتفسر الباحثة ذلك؛ بأن طلاب التعليم المفتوح قبل أن يلتحقوا به قد لا يكون لديهم استراتيجيات محددة ولكن عند التحاقهم بهذا التعليم اتخذوا لأنفسهم الاستراتيجيات المناسبة التي تتلاءم مع نظام التعليم المفتوح - الذي يقوم علي أساس مساعدة الطالب أن يكون مستقلا ويعلم نفسه بنفسه- وعندما نجح هؤلاء الطلاب في استخدام هذه الاستراتيجيات ظلوا يمارسوها حتى الفرقة الرابعة.

وهو ما يتسق مع ما ذهب إليه فالنتين (Valentine, 2002) من أن الطلبة المسجلين في التعليم المفتوح قد يكونوا ناضجين بشكل أكبر ومتمتعين بخصائص شخصية مثل القدرة على التحمل والصبر، والقدرة على اكتشاف المجهول، والثقة بالنفس والاعتماد عليها، والمرونة، والقدرة على العمل باستقلالية، والقدرة على التركيز، وحسن إدارة الوقت.

كما يتضمن نظام التعليم المفتوح إجراءات تجعل من الممكن للأفراد أن يتعلموا بالزمان والمكان والسرعة بما يتلاءم مع ظروفهم ومتطلباتهم، بحيث يكون التركيز على إيجاد فرص أكثر للتعلم (رونترى، ١٩٨٢: ٨٦).

في حين تفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح فى استراتيجيتي (حوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام) فى اتجاه طلاب الفرقة الرابعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ بأن طلاب الفرقة الرابعة قد يكونوا مروا بمواقف صعبة أثناء الدراسة لم يمروا بها قبل التحاقهم بالتعليم المفتوح دفعتهم إلى محاولة الحوار مع الذات لمحاولة تقييم المواقف الصعبة التى يوجدون فيها، كما تعلموا من خلال

هذه المواقف الصعبة ضرورة تنشيط الأداء من خلال تكرار المواقف الصعبة مما زاد من استخدامهم لاستراتيجيتي حوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام، وهو ما أدى إلى نموهما بشكل ملحوظ لدى طلاب الفرقة الرابعة. وفي المقابل نجد أن طلاب الفرقة الأولى مازالوا حديثى الالتحاق بالتعليم المفتوح وبالتالي فرص المرور بمواقف صعبة ليستخدموا فيها هاتين الاستراتيجيتين ما زال قليل.

- **نتائج الفرض الثانى:**

للتحقق من الفرض الثاني والذى ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ". استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥):

جدول (٥)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح على مقياسى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودوافع الالتحاق بالتعليم الجامعى

البعد	إناث ن= ١٦٧		ذكور ن = ١٤٩		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً						
التسميع	١٢,٩٣٤	٢,٠٦٣	١٣,٢٣٥	١,٩٩٥	١,٣١٤	غير دال
التفصيل	١٢,٨١٤	١,٥٧٠	١٢,٧٩٩	١,٧٤٤	٠,٠٨٤	غير دال
التنظيم	١١,٥٠٣	٢,٣٩٧	١٠,٧٨٥	٢,٤٤٦	٢,٦٣٢	٠,٠١
المراقبة	١٦,٢٢٢	٢,٨٧٢	١٥,٤٨٣	٣,١٥٣	٢,١٧٩	٠,٠٥
التخطيط	١١,٦٠٥	٢,١١٤	١١,٠٦٧	٢,٦٧٣	١,٩٦٩	٠,٠٥
مكافأة الذات	١١,٥٦٣	٢,٢٣٥	١٠,٩٢٠	٢,٥٩٣	٢,٣٤٩	٠,٠٥
الضبط البيئي الدافعى	١١,٤٥٥	٣,١٦٩	١٠,٦٤٤	٢,٣٥٤	٢,٥٥٦	٠,٠١
حوار الذات عن الكفاءة	١٣,٨٢٠	٢,٣٩٣	١٣,٦١٧	٢,٦٧٥	٠,٧١٢	غير دال
حوار الذات عن الأداء	١١,٨٣٨	٢,٥١١	١١,١٩٥	٢,٥٠٦	٢,٢٧٧	٠,٠٥
تنشيط الاهتمام	١٤,٢٤٠	٢,٦٠٠	١٣,٨٤٦	٢,٦٣٠	١,٣٣٧	غير دال
الضبط البيئي	١٢,٢٩٣	٢,٦٧٦	١٢,١٠٧	٣,٢١٣	٠,٥٥٥	غير دال
طلب العون	١١,٣٥٣	٢,٨٥٦	١٠,٥٧١	٢,٤١١	٢,٦١٦	٠,٠١
تعلم الأقران	١٤,١٢٠	٢,٦٧٧	١٣,٦١١	٢,٦٣٠	١,٧٠١	غير دال
البحث عن المعلومات	١١,٤٢٥	٢,٦٤٠	١٠,٨٣٢	٣,٠٤١	١,٨٥٥	غير دال
الاحتفاظ بالسجلات	١١,٠٠٦	٢,٣٠٤	١١,١٥٤	٢,٤١٨	٠,٥٥٨	غير دال
إدارة الوقت	١٣,٦٦٥	٢,٥٠٧	١٣,٥٠٣	٢,٦٠٤	٠,٥٦١	غير دال
تقويم الذات	١١,٩٩٤	٢,٣١٤	١١,٢٦٢	٢,٦٨	٢,٦٠٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) ما يلى:

فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

- وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح فى استراتيجيات (التنظيم - الضبط البيئي الدافعى – طلب العون - تقويم الذات) فى اتجاه الإناث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح فى استراتيجيات (المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات- حوار الذات عن الأداء) فى اتجاه الإناث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات (التسميع – التفصيل - حوار الذات عن الكفاءة - تنشيط الاهتمام - الضبط البيئي- تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت) على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

يتضح من إجمالى نتائج الفرض الثالث أنه تحقق جزئياً، حيث تم قبول الفرض الصفرى في تسع استراتيجيات (التسميع – التفصيل - حوار الذات عن الكفاءة - تنشيط الاهتمام - الضبط البيئي- تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت)، أي تم قبول الفرض الصفرى الثاني.

بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح فى استراتيجيات (التنظيم - الضبط البيئي الدافعى - حوار الذات عن الأداء – طلب العون - تقويم الذات- المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات) فى اتجاه الإناث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (فاطمة حلمى فرير، ١٩٩٥؛ لطفى عبد الباسط إبراهيم، ١٩٩٦؛ باعباد على هود ومرعى توفيق، ١٩٩٦؛ Ablard & Lipschultz, 1998؛ إيناس محمد صفوت خريبة، ٢٠٠٤؛ Bidjerano, 2005؛ عبير إبراهيم عابدين، ٢٠٠٦؛ Mazumder & Ahmed, 2014) من أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في اتجاه الإناث.

وتفسر الباحثة ذلك؛ في ضوء ما وجدته أثناء التطبيق أن طالبات التعليم المفتوح المشاركات في الدراسة متزوجات وأن لديهن أطفال في المرحلة الابتدائية، وأنهن يقمن بالشرح لأطفالهن بالإضافة إلى تحمل مسؤولية المنزل كاملة سواء من حيث إعداده وترتيبه وتنظيم الراتب بحيث يكفى الشهر كاملاً، ولذا تعتقد الباحثة أن ذلك أكسبن هؤلاء الطالبات خبرات حياتية وعقلية وفكرية جعلتهن أكثر قدرة على تنظيم وترتيب المعلومات (التنظيم)، والتغلب على كل ما يشتت الذهن ويمنع إكمال العمل أو المهمة (الضبط البيئي الدافعى)، طلب العون من الآخرين من أجل انجاز المهمة مادام ليس في ذلك خروجاً على التقاليد (طلب العون)، ومقارنة النواتج والمخرجات بالأهداف (تقويم الذات)، والقدرة على تقييم ما تم إنجازه من أعمال والتقدم نحو تحقيق الهدف

(المراقبة)، واستغلال وجودها وحدها بالمنزل في التفكير والتأمل في وضع الأهداف ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها ومكافأة الذات عند تحقيقها ولوم الذات وعقابها عند الفشل في تحقيقها.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات (التسميع- التفصيل- حوار الذات عن الكفاءة- تنشيط الاهتمام- الضبط البيئي- تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت) على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (ربيع رشوان، ٢٠٠٥؛ جيهان قرنى، ٢٠٠٦، محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٩ب؛ محمد المصرى، ٢٠٠٩؛ Yukselturk & Bulut, 2009؛ Mazumder & Ahmed, 2014؛ Balam, 2015؛ Mazumder & Dakeev, 2015؛ Spahar, 2015) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتفسر الباحثة ذلك؛ بأن طلاب وطالبات التعليم المفتوح يتعرضون لنفس الطرق التدريسية، ونفس المسئوليات والخبرات التعليمية التي قد تدفعهم لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بنفس الطريقة ونفس الكيفية، وبالتالى لا تكون هناك فرصة لوجود تمايز بين الطلاب الذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وهو ما يدعمه جوردان وآخرون (Jourdan et al., 2004) من أن الطلاب والطالبات الملتحقين بالتعليم عن بعد، يدركون مسؤولياتهم بشكل متقارب، كما أن غالبية المشاركين يتعرضون لنفس البرنامج من حيث الطريقة والمدة، وأن هذه الخصائص قد لا تكشف عن وجود فروق متصلة بنوع الجنس في بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً في برنامج التعليم عن بعد.

- **نتائج الفرض الثالث**:

للتحقق من الفرض الخامس والذى ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا". استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البعد	غير متزوج ن= ١١٥		متزوج ن = ٢٠١		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً						
التسميع	١٣,٢٤٤	٢,٠٢٠	١٢,٩٨٠	٢,٠٤٠	١,١٠٨	غير دال
التفصيل	١٢,٧٢٢	١,٦٤٧	١٢,٨٥٦	١,٦٥٧	٠,٦٩٣	غير دال
التنظيم	١١,٠٣٥	٢,٢٩٤	١١,٢٣٩	٢,٥٢٦	٠,٧٣٣	غير دال
المراقبة	١٦,٠٨٧	٣,٠٣١	١٥,٧٥١	٣,٠٢٣	٠,٩٤٩	غير دال
التخطيط	١١,٢٥٢	٢,٣٨٤	١١,٤٠٨	٢,٤٢١	٠,٥٥٣	غير دال
مكافأة الذات	١١,٠٧٨	٢,٣٢٩	١١,٣٦٣	٢,٤٨٣	١,٠٠٤	غير دال
الضبط البيني الدافعي	١١,٤٣٥	٣,٥٣٢	١٠,٨٦٦	٢,٣٣٨	١,٧٢٠	غير دال
حوار الذات عن الكفاءة	١٣,٨٢٦	٢,٥٢٨	١٣,٦٦٧	٢,٥٣٢	٠,٥٣٩	غير دال
حوار الذات عن الأداء	١١,٢٧٠	٢,٢١٠	١١,٦٨٧	٢,٦٨٣	١,٤٩١	غير دال
تنشيط الاهتمام	١٣,٧٣٩	٢,٢٧٣	١٤,٢٣٤	٢,٧٨٤	١,٧١١	غير دال
الضبط البيني	١٢,٣٣٩	٢,٩٧٣	١٢,١٢٩	٢,٩٢٣	٠,٦١٠	غير دال
طلب العون	١١,١١٣	٢,٨٤٦	١٠,٩١٠	٢,٥٨٥	٠,٦٤٦	غير دال
تعلم الأقران	١٣,٧٠٤	٢,٥٧٩	١٣,٩٨٠	٢,٧١١	٠,٨٨٥	غير دال
البحث عن المعلومات	١١,٢٧٠	٢,٨٦٣	١١,٠٧٥	٢,٨٤٢	٠,٥٨٥	غير دال
الاحتفاظ بالسجلات	١١,٢٠٩	٢,١٩٠	١١,٠٠٠	٢,٤٤٧	٠,٧٥٧	غير دال
إدارة الوقت	١٣,٤٥٢	٢,٦٧٣	١٣,٦٦٧	٢,٤٨١	٠,٧١٩	غير دال
تقويم الذات	١١,٦١٧	٢,٤١٢	١١,٦٦٧	٢,٥٧٩	٠,١٦٧	غير دال

يتضح من جدول (٦) ما يلى:

فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

- **لا** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وفى ضوء نتائج الفرضين الخامس والسادس، نجد أنهما تحققا بشكل عام، حيث تم قبول الفرض الصفرى ورفض الفرض البديل.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح بشكل عام في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بأن الدراسة سواء لدى للمتزوج أو غير المتزوج أو لدى من يلتحق بالتعليم المفتوح تحتاج إلى أن يكون لدى الفرد دوافع للالتحاق بالتعليم الجامعى، وإلى بذل الكثير من الجهد والتنظيم الذاتي لأنشطة التعلم في ظل التزايد في أعداد الطلاب بالتعليم الجامعى بمختلف الكليات بشكل عام، ويدعم ذلك وجهة نظر

كل من شانك Schunk (1996) وزيمرمان Zimmerman (2002) بأن المتعلمين لم يصبحوا متلقين للمعلومات فحسب بل أنهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً، وأن الطلاب يكون لديهم نشاط عقلى أثناء التعلم المنظم ذاتياً أكثر من أن يكونوا هم مستقبلين سلبيين للمعلومات، ولديهم خبرة واسعة في تحديد أهدافهم من التعلم.

كما أن المؤسسات التربوية والتعليمية والاجتماعية تعطي الفرص التعليمية للمتزوج وغير المتزوج على حد سواء دون تمييز، ويتعرضان لنفس الخبرات التعليمية والتدريسية والتقويمية.

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم النظامى فى استراتيجيتى التخطيط ومكافأة الذات فى اتجاه الطلاب المتزوجين على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ بأن المتزوج قد يحاول تحديد أهدافه وإعداد خطة لتحقيقها كى يستطيع أن يداوم على الدراسة والمذاكرة وفى نفس الوقت يحافظ على استقرار الأسرة، وقد يحاول المتزوج تحفيز نفسه للمذاكرة بأن يحدد لنفسه بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة للنجاح في العمل وكشرط للاستمرار فيه، حتى يضمن لنفسه أن يوازن بين حياته الأسرية وحياته الدراسية.

ملخص النتائج:

يمكن إيجاز نتائج الدراسة الحالية وما أسفرت عنه فيما يأتي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بالتعليم المفتوح بشكل عام في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التسميع – التفصيل - حوار الذات عن الكفاءة - تنشيط الاهتمام - الضبط البيئي- تعلم الأقران - البحث عن المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات - إدارة الوقت).

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الإناث والذكور بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التنظيم - الضبط البيئي الدافعى - حوار الذات عن الأداء – طلب العون - تقويم الذات- المراقبة – التخطيط - مكافأة الذات) فى اتجاه الإناث .

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين بالتعليم المفتوح في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إبداء التوصيات التربوية التالية:

- توصي الدراسة بضرورة تدريب الطلاب من خلال المناهج الدراسية المختلفة في جميع كليات الجامعة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وخاصة من خلال مقررات علم النفس التي يدرسها الطلاب بالكليات المختلفة.
- حث أعضاء هيئة التدريس سواء بالتعليم المفتوح على استخدام أساليب تقويمية متنوعة كالامتحانات الشفوية والعملية وحلقات البحث التي تقيس المهارات العملية والعقلية بدلاً من استخدام الأسلوب السطحي والتركيز على عمليات الحفظ الحرفي للمادة الدراسية فقط، فذلك يسهم بطريقة غير مباشرة في دفع الطالب إلى استخدام استراتيجيات تعلم منظم ذاتياً بدرجة أكبر.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لكي يشتركوا فعلياً في اختيار الموضوعات والمشكلات التى تمس نواحي هامة في حياتهم، وإشراكهم في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق دوافعهم التي يهدفون إليها باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة.
- اشتراك الطلاب في أنشطة تعليمية يعتمدون فيها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع متابعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كل في مجاله، ودعمهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم، ولا فرق في ذلك بين الطلاب والطالبات.
- تحويل حجم أكبر من المسؤولية للطالب ومنحه سياق ومناخ غنى بالاتصالات الالكترونية بالمكتبة الجامعية، لمساعدته في تحديد أهدافه، وتطوير التفكير الذاتي (التأملى)، وإعطاء التوجيهات والتغذية الراجعة الإيجابية، تشجيع السلوكيات الفعالة والأخذ بمبدأ المخاطرة وتشجيع التنوع في استخدام الاستراتيجيات.
- حث المعلمين في المرحلة الثانوية على استخدام أساليب تدريسية تشجع الطلبة على الفهم والتحليل والتركيب والتفكير الناقد، وعدم الاعتماد على الحفظ والتلقين والتذكر، فذلك يدفع الطالب إلى البدء في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المرحلة الثانوية، ومن ثم يكونون أكثر استخداماً لها في المرحلة الجامعية.
- لفت الانتباه إلى أهمية دور الإرشاد المدرسي في عقد دورات ومحاضرات تستهدف تعريف طلاب المرحلة الثانوية بطرق التعلم والاستذكار الجيدة، وتحفيز دافعيتهم وتنظيم تعّلمهم بشكل ذاتي من خلال الاستفادة من التصورات النظرية الحديثة عن التعّلم المنظّم ذاتياً.
- إن معرفة مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أعضاء هيئة التدريس من توجيه عمليات التعلم في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

- توجيه أعضاء هيئة التدريس لحث الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم ولاسيما الاستراتيجيات المعرفية العقلية واستراتيجيات مصادر التعلم، وتقييم استراتيجياتهم خلال إنجاز المهمات التعليمية.
- رفع مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة بالتدريب المناسب على الجوانب العملية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية لمقرر مهارات دراسية وبحثية.

بحوث ودراسات مقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودوافع الالتحاق بالتعلم الجامعى على تحمل الفشل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودوافع الالتحاق بالتعلم الجامعى لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة.
- الدور الوسيطى لفاعلية الذات في العلاقة بين دوافع الالتحاق بالتعليم الجامعى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة.
- سمات شخصية الطالب والمعلم وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة.

المراجع

المراجع العربية

- أفنان نظير دروزة (٢٠٠٤) : أساسيات في علم النفس التربوى : استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى .
- إيناس محمد صفوت خريبة (٢٠٠٤): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- باعباد علي هود، مرعي توفيق (١٩٩٦): تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣١، ص ١٩٩- ٢٢٧.
- تيسير الكيلاني (٢٠٠١). نظام التعليم المفتوح وجودته النوعية. القاهرة: دار نوبار للطباعة.
- جيهان قرنى ربيع (٢٠٠٦) : علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية – دراسة مقارنة رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.
- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥): توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعّلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة جنوب الوادي. قنا. مصر.
- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: علم الكتب.

- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) : الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبير ابراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات التعلالمنظم ذاتيا، رسالة ماجستير، جامعة المنوفية ، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ص ١٦٥.
- غسان الزحيلي (٢٠١٢). استراتيجيات التعّلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق "دراسة ميدانية". مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد الأول، ص ص ٣٥٧- ٣٩١.
- فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) : استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادى. مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٢٢ ، ص ١٥٩ – ١٩١.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦): مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد ١٠، ص ص ١٩٩- ٢٣٦.
- محمد المصري (٢٠٠٩): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، العدد ٢٥، ص ٣٣- ٤٦.
- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩ أ): بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفى لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوى. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٦٩، ص ص ١٣٩- ١٦٩.
- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩ ب): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧١، الجزء الأول، ص ١- ٤٣.
- محمد حمدان (٢٠٠١). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، مفهومه، فلسفته، أهدافه، ودوره في التنمية، الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد ٢١- ٢٥ أبريل، بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة والشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد بالأردن، مركز التعليم المفتوح، جامعة أسيوط.
- محمود فتحي عكاشة، سهير محمد حواله (٢٠١٠): تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهه نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٥)، ص ص ١- ٤٥.

المراجع الأجنبية :

- Ablard, K. & Lipschultz, R. (1998) : Self-regulated learning in high- achieving students : relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. Journal of Educational Psychology, 90, 1, Pp.94-101.
- Austin, D. B. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perceptions of students‘ academic abilities. Dissertation Abstracts International: Section A, 66, 1631–1772.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 19-21, Kerhonkson, NY, USA.

-
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2005). The rekationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated among Norwegian postsecondary students. British Journal of Educational Psychology, 75, 539-565.
- Bulter, A., Phillman, K., & Smart, L. (2001). Active learning with a lecture: Assessing the impact of short, in-class writing exercises. Teaching of Psychology, 28(4), 257-259.
- Cheng, E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. The International Journal of Research and Review, 6(1), 1-16.
- Harlow, L. L., Burkholder, G. J., & Morrow, J. A. (2002). Evaluating attitudes, skill, and performance in a learning enhanced quantitative methods course: A structural modeling approach. Structural Equation Model, 9(3), 413-430.
- Hiemstra, D., & Van Yperen, N. W. (2015). The effects of strength-based versus deficit-based self-regulated learning strategies on students‘ effort intentions. Motiv Emot, 39, 656–668
- Jacobson, R. R., & Harris, M. S. (2008). Does the type of campus influence self-regulated learning a measured by the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Institute of Educational Sciences; 128, 412-431.
- Jourdan, L. F., Bagwell, J. J., & Crawford, G. W. (2004): Motivational Orientation, Self-Regulated Learning Strategies and Students' Choice of Teaching Model. Academy of Educational Leadership Journal, 8(1).
- Balam, E. M. (2015): Learning Strategies and Motivation of Graduate Students: Is Gender a Factor?. Institute for Learning Styles Journal, 1, 1-9.
- Linley, P., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. International Coaching Psychology Review, 5,
- Mazumder, Q. H., & Ahmed, K. (2014). A Comparative Study of Motivation and Learning Strategies between Public and Private University Students of Bangladesh. Proceedings of the 2014 ASEE North Central Section Conference, April 4-5, 2014, Oakland University, USA.

- Mazumder, Q. H., & Dakeev, U. (2015). A Comparative Study of Motivation and Learning Strategies between High School and University Students. Paper presented at 2015 ASEE Annual Conference and Exposition, Seattle, Washington.
- Mullen. P. (2007). Use of Self-Regulating Learning Strategies by Students in the Second and Third Trimesters of an Accelerated Second-Degree Baccalaureate Nursing Program. Journal of Nursing Education, 46(9), 406
- Narciss, S. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. Computers in Human Behavior, 23(3), 1126-1144.
- Parsad, B. & Lewis, L. (2008). Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–07 (NCES 2009–044). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, Washington, DC.
- Paulsen, M. & Gentry, J. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. Financial Practice & Education, 5(1), 78-89.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. Journal of Happiness Studies, 12, 153–169.
- Quible, Z. (2006). Analysis of the Motivational Orientation of and Learning Strategies used by Students in a Written Business Communication Course. Delta Pi Epsilon Journal, 48(3), 168-190.
- Ringsted C. matte (1998), open learning in primary and secondary school. Towards the school of tomorrow in the information society, Education media international, vol 35, Ny.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55, 68–78.
- Samms, C. L., & Friedel, C. R. (2012). Relationship between Dissimilar Cognitive Styles and Use of Learning Strategies in Undergraduate Students. Academy of Educational Leadership Journal, 113-130, Education Full Text (H.W. Wilson).

- Spahr, M. L. (2015). Gender, Instructional Method, and Graduate Social Science Students‘ Motivation and Learning Strategies. Doctoral dissertation, College of Social and Behavioral Sciences, Walden University.
- Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. European Journal of Education, 41(3), 353-380.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. Metacognition Learning, 30, 123-146.
- Wabberley, R., & Haffenden, I. (1987). Skills training and responsive management. In M. Thorpe & D. Grugeon, (Eds.), Open Learning for Adults. (p. 137-146). Harlow: Longman.
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, 23(1), 17-28.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. Educational Technology & Society, 12 (3), 12–22.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.
- 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.

Study summary:

The current study aims to identify the self-organized learning strategies, the open education students have Demographic in light of some variables (Grade – Kind – Social – Status) where the sample consisted of 316 students from the open learning students at Mansoura university, where they were chosen from three faculties.

(Arts – Law – Commerce)

From the first Grade and the fourth Grade that Making the students better able to watch their self organized strategies and with the using of the scale of-organized learning strategies

(prepared by/ Rabi Abdu Ahmed 2005)

And with the using of the test "T" The Results Pointed that there are no statistically significant differences among the averages of the first Grade and the fourth Grade in the open learning student's degrees generally in the self-organized learning strategies.