التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

د/ منى سليم طه

قسم علم النفس والتربية الخاصة

جامعة البلقاء التطبيقية- كلية الاميرة عالية الجامعية- الاردن

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٣٣) ـ يناير ٢٠١٤

التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

د/ منى سليم طه *

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة للعام الجامعي 2012/2011تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدمت في الدراسة أدوات تمثلت في : مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم ، والمعتقدات المعرفية الذاتية.

أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسطاً للتعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية الذاتية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية، كما كانت هناك فروق ذات دلالة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لصالح الذكور، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية، لصالح التخصصات العلمية ، أما المستوى الدراسي للطالب فقد أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً، المعتقدات المعرفية الذاتية.

مقدمة

تحاول معظم الدراسات التربوية الوصول إلى نتائج يمكن أن تؤدي إلى تكامل العملية التعليمية- التعلمية، فيركز بعضها على المعلم وتركز دراسات أخرى على المنهاج أو المتعلم أو الوسيلة التعليمية أو الاستراتيجية التدريسية. وبما أن محور العملية التعليمية- التعلمية في الغرفة الصفية هو المتعلم؛ فإن تركيز الباحثين قد انصب على دراسته بشكل مستفيض عبر الكم الهائل من الدراسات التي قام بها التربويون في كافة المجالات.

إن التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة، وتزايد أعداد الطلبة المقبلين على التعليم، فرض على المتخصصين في مجال التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع ، وتمثَّل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتياً ، إذ يتيح هذا النوع من

* قسم علم النفس والتربية الخاصة - جامعة البلقاء التطبيقية- كلية الاميرة عالية الجامعية- الاردن

التعلم الفرصة للمتعلمين التعلم المستمر طوال الحياة ، بجانب التفوق في مجال التعلم الدراسي (Bandura,2001).

عرفها باتر واين(Butter & Winnie, 1999:33) على انه عملية يقوم الأفراد فيها بشكل فعال ببناء دافعهم والتحكم به وكذلك السلوك والمعرفة تجاه الإكمال الناجح للمهام الأكاديمية.

وعرفها شنك وارتيمر(Schunk & Ertmer, 2000:٦٣٢) بأنه الأفكار الذاتية والمشاعر والأفعال المخططة، والتي يتم تكييفها بحسب الحاجة للتأثير في التعلم ولزيادة الدافعية، وبأنه ذلك الفرد (اليقظ أو نشيط عقلياً) (Mentally alive).

شنك (Schunk,2001:83) بأنه ذلك التعلم الناتج عن الأفكار الطلابية المنتجة ذاتياً وكذلك عن المسلكيات الموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم.

وعرفه كلير (Cleary, 2006) بأنه الأفكار والمشاعر والنشاطات التي ينتجها المتعلمون لتحقق الأهداف التي يصنعونها لأنفسهم.

ويرى شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman,1994) أن المتعلم المنظم ذاتياً يعد منظماً ذاتياً لتعلمه عندما يكون مندمجاً معرفياً مع الموضوع ، ومصدر دافعيته حيث يتميز أصحاب التنظيم الذاتي للتعلم بدافعيتهم الذاتية ، واختيارهم لأدوات تعلمهم ، وشكل أدائهم السلوكي ، واستخدام بيئة التعلم المكانية والاجتماعية المناسبة وضبطها. وهذا يعني أن المتعلم المنظم ذاتياً باحث ذاتي عن المعلومات ومعالج نشط لها ، وتؤثر معرفته في دافعيته ومثابرته وتوجهه للإنجاز. ويميز الطلاب المنظمون ذاتياً أنفسهم عن زملائهم من خلال استخدامهم المنظم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية والمعرفية ، إلى جانب تمييز أنفسهم من خلال الاستجابة للتغذية الراجعة حول فاعلية هذه الاستراتيجيات، ويميزون أنفسهم من خلال تصوراتهم الذاتية لتحصيلهم الأكاديمي.

وتكمن نتيجة وجهات النظر لهذه النظريات للتنظيم الذاتي للتعلم ، إلى عدم وجود انموذج شامل ومصطلحات ثابتة تفسر التعلم المنظم ذاتيا، وهناك باحثون في دافعية الإنجاز والتنظيم الذاتي للتعلم مهتمون بالأجزاء الغامضة لهذا التعلم ، وتوضح هذه العبارة كيفية استخدام ابحاث التنظيم الذاتي للتعلم للمصطلحات المهمة ، وذات العلاقة بتفسير التنظيم الذاتي للتعلم ضمن سياق البيئة التعليمية ، إلا أن هذه لا تحظى بالثبات لدى الباحثين ، وبذالك تكون مسببة للإرباك خاصة في متابعتها وفهمها ، وكلما استمرت ابحاث التعلم المنظم ذاتيا ، فربما المفردات الخاصة بهذا المجال والمصطلحات المتميزة لدى كل أصل نظري ، قد يتم دمجها مع بعض لتعطي مفهومية أكثر وضوحا. ومن جهة أخرى قد يكون من المستحيل الحصول على أنموذج واحد يجمع تعقيدات التعلم المنظم ذاتيا (Murphy & Alexander.2000).

ويعتبر الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى ، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي ، فإنهم يشيرون إلى

أ- محاولة تقديم تفسير للظواهر التى تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام ، والضبط الذاتي ، والاندفاع.

ب- أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي(Mace& Belfiore& Hutchinson, 2001).

وفيما يتعلف بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتياً ، فإن المنظرون الإجرائيين يؤكدون على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتياً لا بد أن ترتبط بمثير معزز خارجي ، وينظر للاستجابات المنظمة ذاتياً على انها حلقات من الاستجابات ترتبط معًا لتحقيق التعزيز الخارجي Zimmerman, (2001).

ويعتبر الإجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتياً تتضمن عمليات فرعية كالتالي :

- أولاً المراقبة الذاتية : وتتم على مرحلتين

١- المراقبة الذاتية : حيث يتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة والتي يجب أن تضبط.

٢- التسجيل الذاتي: حيث يقوم الفرد بتسجيل أبعاد الاستجابة .

- ثانياً : التعليمات الذاتية : حيث تعتبر مثيرات تميزية تؤدي إلى سلوكات محددة.
- ثالثاً: التقييم الذاتي : أن يقوم الفرد بمقارنة سلوكة وفق المعايير أو محكات.
- رابعا: التقويم الذاتي : حيث يقوم الفرد بتقييم أدائه ، ثم يعدلها أو يبدلها بناء على تقييمه.
- خامسا: التعزيز الذاتي : أن يكون الفرد على صلة مع المثير الذي يتبع الاستجابة ، مما يؤدي إلى احتماية تكرار الاستجابة لاحقاً (Mace& Belfiore& Hutchinson, 2001).

وأما النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا(Bandura) فتعود في أصولها إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي ظهرت في بداية الأربعينات من القرن العشرين على يد كل من ميللر ودولارد (Miller & Dollard) عام (١٩٤١)، فتنادي بمفهوم التعلم الاجتماعي بالملاحظة على افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم وسلوكهم، ويستطيع أن يتعلم منهم عن طريق مراقبة استجاباتهم وتقليدها، وأن سلوك المتعلم أو الملاحظ يتأثر بالتعزيز والعقاب، إذ إن المتعلم يتخيل نفسه مكان النموذج، ويلاحظ سلوكه وما يترتب عليه من ثواب وعقاب، وبناءً على ذلك يتم التعلم الاجتماعي بالملاحظة (نشواتي، ٢٠٠٢).

ويعتبر نموذج بنترش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) من أشهر نماذج التعلم المنظم ذاتيا كأحد أهم المحاولات لتركيب العلميات المختلفة والنشاطات التي تساعد في زيادة التعلم المنظم ذاتيا، حيث يريان أنه من المهم أن نفحص تداخل الدافعية والمعرفة داخل غرفة الدراسة ، حيث إن العوامل الدافعية ، والمعرفية تعملان معا بشكلٍ متزامن . ولا يستطيع أي منهما مستقلا أن يصف المظاهر المتعددة لتعلم الطالب الأكاديمي . ويتكون النموذج من بعدين أساسيين (Pintrich & Garcia, 1991) هما:

أولا: الدافعية: وتتكون مما يلي

١. **مكونات القيمة:** وتعتبر موجهات الأهداف وقيمة المهمة هي مكونات القيمة، وهي تؤثر في اختيارات المتعلم النشاطات التي ينفذها أثناء المهمة، وقد تشير مكونات القيمة إلى الأسباب التي تدفع الشخص لأداء مهمة ما أو دراسة مساق ما دون غيره.

أ- توجهات أهداف المتعلم: قد يكون تعلم محتوى مادة ما، أو مواجهة تحد ما، أو الفضول والمتعة أو زيادة الدافع الداخلي للتعلم. أما توجهات الأهداف الخارجية فترتبط بعوامل داخلية مثل الدرجات الجيدة والمكافآت أو القبول.

ب- قيمة المهمة في التعلم: تشير إلى تصورات المتعلم حول أهمية المهمة أو قيمة المادة، وترتيبها مع أهداف المتعلم وشكل سلوكه أثناء التعلم.

٢. **مكونات التوقعات:** وتشمل توقعات المتعلم حول قدرته على أداء المهام، وتوقعاته حول الفعالية الذاتية ، والسيطرة ، وتوقعاته للنجاح ، وتشمل جميعها ما يلي:

أ- توقعات السيطرة: إن المتعلمين الذين يعتقدون أنهم يسيطرون على سلوكهم وأنهم قادرون على التأثير في البيئة يحققون مستويات أعلى من التحصيل أكثر من الطلاب الذين يعتقدون أنهم لا يملكون أية سيطرة.

ب- معتقدات الفعالية الذاتية: تُعرف معتقدات الفعالية بأنها المعتقدات حول قدرات الأداء في سلسلة محددة من الأهداف والمهام. لذلك تشير الفعالية الذاتية إلى المدى الذي يعتمد فيه المتعلم على قدراته المعرفية.

٣. **المكونات العاطفية:** وتتضمن ردود فعل المتعلم الانفعالية على المهمة ومدى تقييمه لنفسه من جانب الأهمية والفعالية الشخصية، وهي كالتالي:

أ- قلق الاختبار: تؤثر قدرات المتعلم المعرفية على معالجة المعلومات، وبالتالي يمكن للمتعلمين ذوي القدرات المعرفية المرتفعة أن يتعاملوا مع قلق الاختبار على عكس المتعلمين ذوي القدرات المعرفية المنخفضة.

ب- الأهمية الذاتية: وتعتبر أحد العوامل المهمة، فالمتعلم الذي يمتلك صورة ذاتية إيجابية أقدر على تطوير مهاراته والتعامل مع المهام التعليمية ، وبالتالي تزداد فعاليته الذاتية وتزداد توجهات الأهداف الداخلية لديه.

ثانيا : مهارات التعلم المنظم ذاتيا: وتتكون من ثلاثة مجالات هي :

أ- **المعرفة**: تُعتبر من المهارات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل غرفة الصف، ويمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، والكلمات ، والقوائم)، أو المهام الأكثر تعقيدًا والتي تتطلب فهم المعلومات (مثل جزء من نص أو محاضرة)، وتساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومعرفتهم حيث تتضمن استخدام التصور الحسي ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر والذي يساعد على عرض(تصور) التطبيق الصحيح للاستراتيجية. وهناك عدة استراتيجيات يستخدمها الطلاب في مهام التذكر وهي:

١- التكرار Rehearsal :وتتضمن سرد وتسميع العبارات لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، ويمكن استخدامها بشكل أفضل عند المهمات البسيطة، وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة بدلاً من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة الامد، وتساعد أيضا عندما يطلب من الطلاب فقط مجرد تذكر المعلومات المحددة.

٢- التفصيل Elaboration: وتتضمن الإجراءات لفحص التضمينات ، وعمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لدى المتعلم ، وهي تساعد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة ، وتتضمن إعادة الصياغة ، والتلخيص ، والتشابه ، وأخذ الملاحضات .

٣- التنظيم Organization: وهى الإجراءات لتحديد القضايا المفتاحية ، ولخلق بنية عقلية لتعلم العناصر المترابطة المراد تعلمها، مما تعطي تنظيما للمادة الجديدة المراد تعلمها ، وتعمل على زيادة معنى المواد التعليمية وتمثل إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها أو تقسيمها إلى مجموعات ضغيرة.

٤- التفكير الناقد Criticl Thinking: وتتضمن تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة ناقدة ، وهي تُمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ، وفهم الأسباب والترابطات التي تكمن وراء الحقائق . فالفرد يعرف ويتعلم من خلال كيانه كله: شعوراً، وعواطف ، وعقلاً ناقداً.

ب- **مهارات ما وراء المعرفية Metacognitive**: وتستخدم لوصف الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية ، وتساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي ، وتشمل على مكونين أساسيين هما: أولاً: المعرفة عن المعرفة تُشير إلى ما نعرفة عن معرفتنا وتتضمن ثلاثة مكونات : المعرفة التقريرية وتمثل معرفتنا عن أنفسنا كمتعلمين وعن العوامل التي تؤثر في أدائنا ، والمعرفة الإجرائية وتمثل معرفتنا عن الاستراتيجيات والإجراءات المختلفة المستخدمة في أدائنا، والمعرفة الشرطية وتُشير إلى معرفة لماذا ومتى نستخدم الاستراتيجيات. ثانيا تنظيم المعرفة تشمل على ثلاث مكونات : التخطيط ويمثل اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتحديد المصادر ، والمراقبة وتتضمن مهارات اختبار الذات الضرورية لضبط التعلم ، والتقييم ويشير إلى تقييم نواتج تعلم الفرد وعملياته المنظمه ذاتياً . وتشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ثلاثة أنواع عامة من الاستراتيجيات وهى : التخطيط ، المراقبة ، التنظيم. وبالرغم من أنها مرتبطة مفاهيميا ، فإنها يمكن أن تناقش بشكل مستقل:

١. التخطيط Planning: ويتضمن التخطيط ووضع الأهداف للدراسة وانتقاء الأسئلة وتحليل المشكلات ووضع الخطط لها.

٢. المراقبة Monitoring: ويتضمن الانتباه في الموقف التعليمي، وتقييم الذات الهادف لفهم واستيعاب المادة خلال عملية التعلم، كما أن المراقبة قد تكون بهدف فهم الصعوبات والتخلص منها لفهم المحتوى ، ومراقبة الفرد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي تعتبر مظهراً مهما للتعلم

المنظم ذاتياً ، فلكي تصبح منظما ذاتياً فإنه يجب أن يكون هناك هدف أو معيار أو محل تقارن على أساسه وفى ضوء أداء الفرد كى يوجه عملية المراقبة.

٣. التنظيم Organization: يساعد المتعلمين على اختيار المعلومات التي سيتم تعلمها مع الربط للمعلومات السابقة أثناء ذلك.

ج- إدارة المصادر Resource Management: وتشير إلى الأنشطة التي تُدير وتظبط المادة المتعلمة ، والمصادر الخارجية والداخلية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وتساعد الطلاب على التكيف مع بيئتهم ، وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم وتتضمن هذه الاستراتيجيات:

أ.إدارة بيئة ووقت الدراسة Regulating time & study Environment: إن كل من الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد تحتاجان لإدارة الوقت فالذاكرة طويلة الأمد تتضمن الدراسة لعدة أسابيع وحتى أشهر، لذلك يجب تنظيم الوقت هنا عبر التخطيط وتنظيم النشاطات ذات الطبيعة ما وراء المعرفية. كما أن ذلك ينطبق على الذاكرة قصيرة الأمد بحيث يتضمن تنظيم جهد التعلم ضمن ساعات دراسية معينة. وقد يعمل الطالب في عدة بيئات مثل (المكتبة، غرفة خاصة، طاولة المطبخ.... الخ)، إلا أنه من المهم اختيار بيئة دراسية لا تحتوي على مشتتات. ويحتاج الطالب أن ينظم بيئة تعلمه بطريقة تمكنه من التركيز تماماً على عمله.

ب.تنظيم الجهد Effort Regulation: يعتبر أحد أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهو أساس التفاعل بين الدافعية والمعرفة؛ ويتضمن المحاولات التي يبذلها الطلاب لضبط الجهد لكي يؤدوا بشكل أفضل في المادة التعليمية، فالمتعلم الجيد يعرف متى يزيد جهده ومتى يزيد اجتهاده لحل المسألة أو المهمة، ويعرف متى يعظم جهده لتحقيق الأهداف التي وصفها منذ البداية.

ج.تعلم الأقران Peer Learning: ويرتكز على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يبني المعنى ويزيد من فهمه من خلال المشاركة الفاعلة في النقاش ومشاركة المعرفة ، كما أن المتعلم قد يمارس مهارات التعلم التعاوني والتعلم التشاركي مع الآخرين. ومن جهة أخرى يعرف المتعلم المنظم ذاتياً متى يحصل على المساعدة، ومصدرها: غير اجتماعية (المكتبة، المجلات)، واجتماعية (المعلم، الوالدين، البالغين). والحصول على مساعدة الأقران .

د.طلب المساعدة Help – Seeking: فالطلاب المنظمون ذاتيا يعرفون متى ولماذا وممن يطلبون المساعدة، وتتمثل نوعا من الاندماج في المهمة وتفيد توضيح الغموض في الواجبات المدرسية ، وتفسيرات الإجراءات غير المفهومة ، وتأكيد للإجابات التي يبدو أن الطالب غير متأكد منها، فالطلاب الذين يطلبون المساعدة الناجحة يستطيعون أن يحافظوا على الاندماج فى المهمة ، ومن ثم اكتساب المهارات وإتقانها ، وكذلك يؤكدون على إدراكاتهم لأنفسهم كمتعلمين ومنجزين للأهداف.

أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

له قيمة كبيرة ، حيث يلعب دوراً مهمًا وأساسيًا في حياة الطلاب ، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة ، والمهام الكاديمية بصفة خاصة ، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة ، وبالتالي اكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر ، وهو يُعتبر مظهراً مهمًا للأداء الأكاديمي ، والإنجاز داخل الغرفة الصفية (Pintrich,2003).

المعتقدات المعرفية الذاتية (*Epistemological Beliefs*)

كيف نعرف ما نعرفه ، وكيف نختار ما نؤمن به ، ونختار من نؤمن به ، والتفكير ذو المستويات العليا ، والقدرة على عمل أحكام منطقية ، كل ذلك أصبح سمة مميزة للتربية الحرة، ومعرفة الكثير عن دور التفكير المعرفى كجزء من النمو العقلي ، يساعد على رسم المسار نحو هذه الأهداف التربوية المهمة (Hofer,2001).

ينتج البناء الأساسي للمعتقدات المعرفية الشخصية عن الدراسة الفلسفية لطبيعة وتبريرات المعرفة الإنسانية، ومحاولتها فهم أسلوب عملها على المستوى الفردي. وبالعودة إلى اليونان القديمة، اقترح أفلاطون شكلاً للمعتقدات يتضمن ثلاثة شروط هي: الحقيقة، والمعتقدات، والدليل. أما النظرة المعاصرة للمعتقدات المعرفية فتشير إلى أن دراسة المعتقدات المعرفية الشخصية تتعامل مع سؤال يقول (كيف يمكن أن يتعلم الأفراد؟) (ما هي النظريات والمعتقدات التي يحملونها عن المعرفة؟) (ما هي أشكال التفكير التي يمارسونها؟) (Hofer & Pintrich, 1997). وأشار شومر (١٩٩٠ ،Schomer) إلى أن المعتقدات المعرفية من أسرع الحقول نموا وبحثاً في علم النفس التربوي. وتشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن الافراد يمتلكون معتقدات ذاتية تمكنهم من أن يمارسوا ضبطاً لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم وهذا الضبط يمثل الإطار المرجعي للسلوكات الصادرة عنهم من حيث مستواها ومحتواها (الزيات، ٢٠٠١).

- عرفها شومر (Schommer،١٩٩٠) بأنه نظام من المعتقدات المستقلة وهي تدور حول البساطة وتشكل مصدراً للمعرفة، من خلال ثلاثة أبعاد: (مصدر المعرفة، والمعتقدات حول ضبط المعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة).
- وبينترش(Pintrich,2002:391) بأن المعرفة الشخصية تتضمن معارف الفرد، ومعتقداته حول طبيعة التعلم ، والذكاء ، والتعليم ، والغرف الصفية ، والمعتقدات المحددة بالمجال حول مجالات الدراسة ، والمعتقدات حول الذات.
- ومويس (Muis,2007:317) على أنها فرع من الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة ، وتبرير المعتقد ، وهي تنقسم إلى ثلاثة مجالات من البحث خلال الأسئلة العامة التالية : ما حدود المعرفة الإنسانية ؟ وما مصادر المعرفة الإنسانية ؟ وما طبيعة المعرفة الإنسانية؟ حيث شكلت أساساً وتركيزاً الاهتمام بطبيعة المعرفة والمعتقدات المعرفية

- وهوفر(Hofer,2008:14) أن المعرفة الشخصية هي مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم، والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ عقلياً ، وتنشط في السياق ، وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية.

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية :

حددت هوفر (Hofer, 2001) أوجه العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم، وتظهر هذه العلاقة في الجوانب التالية: تعد المعتقدات المعرفية عملية تطورية، لذلك فهي جزء من أي هدف تربوي وبالتالي يجب تعزيزها وتطويرها لغايات تحقيق التعلم، وتتواجد المعتقدات المعرفية كشكل من أشكال المعتقدات الفردية التي تؤثر بالتعلم، لذلك فتغيرها وتنميتها يغيران من سلوك التعلم بشكل إيجابي مما يدفع بالمتعلم إلى تغيير شكل المعرفة وأسلوب اكتسابها أثناء التعلم، وأن المعتقدات المعرفية هي عملية تتضمن سلسلة من المصادر التي يتم تفعيلها لبناء المعرفة أثناء تنفيذ التعلم.

يذكر والتر وروسنثل (Wolters & Rosenthal, 2000) أنه إذا كانت الدافعية من المحددات الهامة للتعلم المنظم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي ، فإن منبع الدافعية يتمثل في معتقدات الفرد واتجاهاته وإدراكه المختلف والتي تمثل القوة الدافعة لسلوك الاختيار ومعدل الجهد المبذول والمثابرة . وأن معتقدات المتعلمين والخاصة بالضبط والتحكم في عملية التعلم وتوجيهها من المحددات الهامة للتنظيم الذاتي من قبل المتعلمين لتلهمهم ، وذلك انطلاقا من مقدار الحرية وفرص الاختيار التي تتاح للمتعلمين أثناء عملية التعلم ، وكذلك من إسهام ضبط المتعلمين وتحكمهم في عملية تعلمهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على عاملين يُعتقد أنها تؤثر في اتقان عملية التعلم، وبيان أثر كل منها ، أو بيان أثرها مجتمعة في ذلك. فهي تحاول أن تبين العلاقة المتوقعة بين التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية من جهة أخرى. ولا شك أن المفاهيم السيكولوجية كالتعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية هي من المفاهيم الافتراضية غير المباشرة مما قد يسبب نوعاً من الغموض في سبر أغوارها ، إلا أن التطور الحاصل في وسائل القياس النفسي والتربوي وأدواته قد تساعد في إيضاح هذه المفاهيم ومحاولة تفكيكها وفهمها فهماً يؤدي إلى الغرض من هذه الدراسة.

وتبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثه بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بكل من التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية (Schraw,2002, Schommer,1990 Elliot & McGregor.2001, Pintrich & Garcia, 1991). إذ وجد الباحث أن دمج مثل هذه المفاهيم في دراسة واحدة لهو الشيء الذي لم تأتِ به الدراسات السابقة ،إذ أن الدراسات السابقة ركزت على واحد من المفاهيم سابقة الذكر وربطها بمفهوم أو مجموعة مفاهيم سيكولوجية أو تربوية أخرى ليس من بينها المفاهيم الرئيسة في هذه الدراسة الحالية.

يهدف البحث إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، وبشكل أكثر تحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومهاراته لدى طلبة الجامعة ؟
- ما مستوى المعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة ؟
- هل تختلف العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية باختلاف جنس الطالب ، وتخصصه ، ومستواه الدراسي ؟

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة وفق البعدين التاليين:

١ـ الأهمية النظرية :

- وتكمن في إلقاء الضوء المتعمق حول بعض مفاهيم علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي من مثل التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية ، وربطها بالنظرية المفسرة لمثل هذه المفاهيم.
- إن هذا الربط المتوقع سوف يساعد الباحثين الأخرين على اشتقاق مفاهيم ذات صلة بموضوع البحث الحالي، مما يعمق الفهم المكون حول مفاهيم التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات الذاتية.

٢ـ الأهمية التطبيقية :

- تتمثل الاستفادة العلمية من هذه الدراسة في وضع مقاييس ذات صلة بمفاهيم الدراسة المختلفة (التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية) والتي يمكن أن تعود بالنفع للباحثين اللاحقين.
- اختيار طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للطلبة بناءً على قدراتهم في المفاهيم اي التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية الذاتية.
- اختيار طرق التقييم المناسبة للمساقات المختلفة بناءً على قدرات الطلبة في المفاهيم الأربعة المذكورة سابقاً.

التعريفات الإجرائية

التعلم المنظم ذاتياً: هو السلوكات الواعية أو الإجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يخطط لها ذاتياً وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (Pintrich & Smith & Garcia & Mc Keachie, 1991)،

المعتقدات المعرفية الذاتية : تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية ، وثبات المعرفة) ، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سكارو وبندكس ودنكل (Schraw& Bendixen & Dunkle,2002) .

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة البلقاء التطبيقية/ المركز للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م في السلط ، لكلا الجنسين(ذكر، أنثى) ، والكليات (العلمية والإنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى ، سنة ثانية، سنة ثالثة ، سنة رابعة).وعلى أدوات الدراسة المستخدمة.

الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية:

كشفت دراسة السيد (٢٠٠٩) بدراسة في مصر عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمعرفة الإجرائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، على عينة عددها (٤٩٣) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث استبانة الاتجاهات نحو التفكير والتعلم من إعداد جالوتا، واستبانة المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث ، واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في أبعاد المعتقدات المعرفية (السلطة العلمية ، والمعرفة البسيطة ، والتعلم السريع ، والقدرة الثابتة) وفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياَ (التكرار ، والإتقان ، والتفكير الناقد ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة ، وإدارة بيئة ووقت الدراسة)، ولصالح الذكور في أبعاد المعتقدات المعرفية (طبيعة المعرفة ، والتعلم) .

وهدفت دراسة بيسشل وستاهل وبروم (Pieschl, Stahl, Bromme, 2008) للكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمعرفة السابقة السائدة والتعلم المنظم ذاتياً في ألمانيا الاتحادية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً يدرسون تخصص الأحياء (١٣ ذكور، ٥ إناث)، و(٢٦) طالباً يدرسون العلوم الإنسانية (١٠ ذكور، ١٦ إناث). وتم تطبيق استبانة المعتقدات المعرفية المكون من (٢٨) فقرة موزعة على بعدي خصائص الطالب الناجح وبُعد سرعة اكتساب المعرفة. كما تم استخدام مجموعة من النصوص الإلكترونية لتدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أظهرت نتائج الدراسة: أن الطلاب الأكثر دافعية والذين يملكون مهارات ما وراء المعرفة يعالجون المعلومات بشكل أسرع، ووجود علاقة دالة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من جانب زيادة الدافعية للتعلم وتعزيز المعرفة السابقة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وتكرار استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلاب الأحياء مقابل طلاب العلوم الإنسانية.

وأجرى فان (Phan, 2008) دراسة في فيجي هدفت للكشف عن العلاقة التنبؤية طرق تعلم الطلاب ومعتقداتهم المعرفية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. و تكونت عينة الدراسة من (٦٠٣) طلاب من طلبة السنة الأولى. وتم تطبيق استبانة طرق الدراسة المكون من (٢٠) فقرة الموزعة على بُعدين الدراسة المعمقة والدراسة السطحية، كما تم تطبيق استبانة المعتقدات العلمية (Schommer, 1990) المكون من (٦٣) فقرة ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية وهو مقياس تم اشتقاقه من مقياس بينترس ورفاقه (١٩٩١). وأظهرت نتائج الدراسة وجود معتقدات واضحة لدى الطلاب حول طبيعة المعرفة والتعلم، وترتبط عملية وضوح معتقدات الطلاب العلمية باستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي مثل التدريب والتفكير الناقد والتنظيم والحقائب

التعليمية، ويرتبط بعد الدراسة المعمقة ارتباطاً دالا باستراتيجيات التعلم الذاتي لغايات الإتقان وتحسين الفعالية الذاتية أثناء التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق استراتيجيات التعلم الذاتي المرتبطة بالمعتقدات العلمية لصالح الإناث في جميع المجالات ما عدا مجال النقاش.

وقام أولف- تايلور (Olive – Taylor, 2008) بالكشف عما إذا كانت المعتقدات المعرفية الذاتية والدافعية ومكونات التعلم الذاتي تتغير عند الطلاب مع مرور الوقت وإذا ما كانت تستخدم أثناء الدراسة.على عينة في الولايات المتحدة الأمريكية تكونت من (٤٩٠) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى في إحدى الجامعات الخاصة (٢٨٧ إناث، و٢٠٣ ذكور)، استجابوا لثلاثة مقاييس هي مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية. وقد بينت نتائج الدراسة تغير تصورات الطلاب نحو التعلم من ساذجة إلى محترفة مما يعني تغيير وتطوير استراتيجيات التعلم الذاتي لديهم، ووجود علاقة دالة بين استراتيجية النقاش الذاتي وأساليب التعلم القائمة على الكتابة، وكلما زاد الطلاب من أهداف التعلم ازدادت الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص.

وهدفت دراسة ديفيد (David, 2006) للكشف عما إذا كان التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية يؤثران في مستوى التحصيل الأكاديمي في مقررات جامعية في كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٦٢٩) طالباً تم اختيارهم عشوائيا من فئة عمرية تتراوح بين (١٨- ٥٠ سنة)، إلا أن العينة النهائية التي أجابت على الاستبانة بشكل كامل بلغت (٢٠١) فرداً فقط منهم (٤٦ ذكور، ١٥٥ إناث)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة الكترونية تم اشتقاقها من مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومقياس المعتقدات المعرفية ، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٢) فقرة وزعت على تدريج ليكرت الخماسي. وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط المعتقدات المعرفية للطالب بدرجة كبيرة بممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مثل التوقع وتنظيم الجهد والتعلم السريع واستخدام المعرفة السابقة، ويمكن لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أن تزيد من تحصيل الطلاب العلمي والأكاديمي، وتلعب العوامل المرتبطة بالمعتقدات واستراتيجيات التعلم دوراً رئيسيا في زيادة فاعلية دافعية الطلاب نحو التعلم سواء أكان في بيئة التعلم التقليدية أم الإلكترونية.

وقامت براتن وسترومسو (Braten & Stromso, 2005) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين المعتقدات العلمية الشخصية وبين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة النرويجيين في أوسلو بالنرويج. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) طالباً بواقع (١١٣) أنثى و(٦٥) ذكرا، يدرسون بطريقة تقليدية في تخصص إدارة الأعمال، بينما شملت العينة الثانية (١٠٨) طالباً يدرسون في كلية المعلمين، بواقع (٧٤) اناث و(٣٤) ذكور. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق النسخة النرويجية من مقياس الثقافة المعرفية والنسخة النرويجية من مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الموزع على سلم ليكرت السباعي. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي وجود علاقة ارتباط دالة بين المعتقدات المعرفية واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم

ذاتياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العينة الثانية في استخدام استراتيجيات متنوعة بسبب المعتقدات المعرفية المتنوعة، ويمارس الطلاب التعلم المنظم ذاتياً عبر تسريع المعرفة وتعديلها وتأكيدها أو نفيها من خلال ممارسة استراتيجيات النقاش والتفكير الإبداعي ومهارات التفكير العليا.

الطريقة والإجراءات

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية/ المركز في الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢ البالغ عددهم 7853 طالباً وطالبة، حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة ،

والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	378	47.2
	أنثى	423	52.8
الكلية	علمية	365	45.6
	انسانية	436	54.4
المستوى الدراسي	أولى	231	28.8
	ثانية	227	28.3
	ثالثة	155	19.4
	رابعة	188	23.5
	المجموع	801	100.0

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم(MSLQ) :-

Motivated Strategies For Learning Questionnaire.

قامت الباحثة بترجمة مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم الذي وضعه بينترش وزملاؤه (Pintrich, Smith,Garcia,McKeachie, 1991) لقياس مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً. حيث يتكون المقياس من (٨١) فقرة مشتملة على بعدين هما: بعد الدافعية (Motivation) ويتكون من (٣١) فقرة ، ضمن المجالات التالية:

- التوجه نحو الأهداف الداخلية (Intrinsic Goal Orientation) ويتضمن الفقرات التالية (١،١٦، ٢٢، ٢٤).
- التوجه نحو الأهداف الخارجية(Extrinsic Goal Orientation) ويتضمن الفقرات التالية (٧، ١١، ١٣ ،٣٠).
- قيمة المهمة (Task Value) ويتضمن الفقرات التالية (٤، ١٠، ١٧، ٢٣، ٢٦، ٢٧).
- معتقدات التحكم بالتعلم (Control Beliefs) ويتضمن الفقرات التالية (٢، ٩، ١٨، ٢٥) .
- الفاعلية الذاتية (Self–Efficacy) ويتضمن الفقرات التالية (٥، ٦، ١٢، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٩، ٣١).
- قلق الأمتحان (Test Anxiety) ويتضمن الفقرات التالية (٣، ٨، ١٤، ١٩، ٢٨).

أما البعد الثاني وهو مهارات التعلم (المعرفة ، وما وراء المعرفة ، وإدارة المصادر). فقد تكَون من (٥٠) فقرة على النحو التالي:

- **بعد المعرفة (Cognitive) ويتكون من (١٩) فقرة يقيس المجالات التالية:**
  - التسميع (Rehearsal) ويتضمن الفقرات التالية (٣٩، ٤٦ ، ٥٩ ، ٧٢).
  - التوسَع (Elaboration) ويتضمن الفقرات التالية (٥٣، ٦٢، ٦٤ ، ٦٧، ٦٩، ٨١).
  - التنظيم (Organization) ويتضمن الفقرات التالية (٣٢، ٤٢، ٤٩، ٦٣).
  - التفكير الناقد (Critical Thinking) ويتضمن الفقرات التالية (٣٨، ٤٧، ٥١، ٦٦، ٧١).
- **التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي(Meta cognitive self– regulation) ويتضمن الفقرات التالية (٣٣، ٣٦، ٤١، ٤٤، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٦١، ٧٦،٧٨، ٧٩).**
- **بعد إدارة المصادر (Management Strategies) وتتضمن المجالات التالية:**
  - بيئة الوقت والدراسة (Time and Study Environment) ويتضمن الفقرات التالية (٣٥، ٤٣، ٥٢، ٦٥، ٧٠، ٧١، ٧٣، ٨٠).
  - تنظيم الجهد (Effort Regulation) ويتضمن الفقرات التالية(٣٧، ٤٨، ٦٠، ٧٤).
  - التعلم من الأقران (Peer Learning) ويتضمن الفقرات التالية(٣٤، ٤٥، ٥٠).
  - طلب المساعدة (Help Seeking) ويتضمن الفقرات التالية(٤٠، ٥٨، ٦٨، ٧٥).

صدق مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم:

دلالات صدق مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم في صورتة الأصلي: قام بنترش ورفاقه (Pintrich, et al, 1991) بإعداد مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم الذي يعتبر الأكثر استخداماً وقبولاً ، لقياس مكونات التعلم المنظم ذاتياً. وقد استخدموا الطرق والأساليب العلمية المختلفة لتطوير الفقرات المبدئية التي اشتمل عليها المقياس في صورتة الأولية . وقد بلغ عدد فقرات المقياس (٨١) فقرة ، يقس بعدين هما الدافعية وعدد فقراتة (٣١) فقرة ، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً وعدد فقراتة (٥٠) فقرة ، وقد طبقت الصورة الأولية على (١٠٠٠) طالب وطالبة جامعي . ولتحقق من صدق المقياس قاموا الباحثون باستخدام التحليل العاملى التوكيدي للتحقق من صدق البناء

الكامن للمقياس ، كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلاب الحقيقي في المقرر الدراسي ، وبقي المقياس في صورتة الأصلية (٨١) فقرة.

ولمزيد من التحقق تم ترجمة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم من اللغة الأنجليزية إلى العربية ، ثم طلب من مترجم أخر ترجمتة من العربية إلى الأنجليزية ، وبعد أن تم مطابقة الترجمة تم عرض فقرات المقياس باللغة العربية والإنجليزية على (٩) محكمين مختصين في علم النفس التربوي والإرشاد والقياس واللغة العربية واللغة الأنجليزية ، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى: ملاءمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه وشمولية البعد، ووضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أي بعد آخر للمقياس، وحذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أية ملاحظات مناسبة يستفيد منها الباحث. واعتمد إجماع سبعة من تسعة محكمين لقبول الفقرة، واستناداً لآراء المحكمين ، ووفقاً للتعديلات اللغوية بقي المقياس مكوناً من بعدين هما: الدافعية (٣١) فقرة ، ومهارات التعلم (٥٠) فقرة.

وللتأكد من صدق بناء المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً وطالبة من خارج من عينة الدراسة، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد التي تنتمي إلية، والفقرة والأداة ككل، وعليه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس لعدم إنخفاض أي منها عن المعيار الذي تبناه الباحث ومعامل ارتباط(٠.٣٠)، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٨١) فقرة.كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها و أبعاد المقياس من جهة وأبعاد المقياس والعلامة الكلية للمقياس من جهة أخرى، والجدول (٢) يبين مضمون تلك المعاملات.

الجدول (٢)

مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس معاً والعلامة الكلية للمقياس (ن=٤٥)

العلاقة الارتباطية		الدافعية	المعرفة	ما وراء المعرفة	إدارة المصادر	التعلم المنظم ذاتيا
المعرفة	ر	.600**	1			
	الدلالة	(.000)	.			
ما وراء المعرفة	ر	.458**	.734**	1		
	الدلالة	(.002)	(.000)	.		
إدارة المصادر	ر	.574**	.671**	.687**	1	
	الدلالة	(.000)	(.000)	(.000)	.	
التعلم المنظم ذاتيا	ر	.798**	.904**	.811**	.782**	1
	الدلالة	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	.

** دلالة إحصائية عند مستوى α =0.01.

يتضح من نتائج الجدول (٢)، أن ارتباط الأبعاد مع بعضها تراوحت من (0.458- 0.734) كما يلاحظ الأبعاد بالمقياس الكلي تراوحت من (0.782 – 0.904). كما يتبين من

الجدول أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع مقياس التعلم المنظم ذاتياً موجبة ودالة، وبناءً على ذلك يتمتع المقياس بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامه.

ثبات مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (الاتساق الداخلي)

قام بينترش وزملاؤه (Pintrich, et al, 1991) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل حيث بلغ(٠,٩١) كما بلغ ثبات الإعادة للمقياس (٠,٨٧) ، كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ومجاليه باستخدام معادلة كرونباخ، وحول الاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩١ – ٠,٨٧) لبعدي المقياس.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة بطريقة إعادة الاختبار (Test– Retest) على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمقياس الكلي وللأبعاد حيث بلغ ثبات الإعادة للمقياس الكلي (٠,٩٣) والاتساق الداخلي(0.91) كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً كرونباخ ألفا

مقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الدافعية	٠,٨٢	0.83	٣١
المعرفة	٠,٨٨	0.87	١٩
ما وراء المعرفة	٠,٦٢	0.67	12
إدارة المصادر	٠,٦٩	0.72	19
الكلي	٠,٩١	0.93	81

تصحيح مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم

تكون المقياس من (٨١) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية، تنطبق تماما عليك (٥) درجات، في الغالب دائماً صحيحا بالنسبة لك (٤) درجات ، الجملة صحيحه بالنسبة لك(٣) درجات، والجملة أحياناً صحيحه بالنسبه لك درجتان ، وليست صحيحة بالنسبة لك (١) درجة. بحيث تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب على المقياس كاملاً هي (٨١) درجة، وأعلى درجة يحل عليها الطالب هي (٤٠٥) درجة.

ولتحديد مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتيا لأفراد عينة الدراسة، ثم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقاً للمعيار الآتي: المدى= ٥ (أوزان المقياس)- ١=٤ ، ثم قيمة المدى٤/٣=١,٣٣ ، بالتالي منخفض من (١- ٢,٣٣) ومتوسط من (٢,٣٤- ٣,٦٧) و مرتفع 3.68 (وأكثر) .

ثانيا : مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية :

تم ترجمة مقياس سكارو وبندكس ودنكل (Schraw& Bendixen & Dunkle ,2002) ، المعتقدات المعرفية (Epistemic Beliefs Inventory(EBI ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي :

- بعد التعلم البسيط (Simple Knowledge) ويتضمن الفقرات التالية (١، ١٠، ١١، 12، 17 ، 21، 22).
- بعد المعرفة المؤكدة (Certain Knowledge) ويتضمن الفقرات التالية (٢، ٦ ، ٩،18، 23، 28).
- بعد القدرة الفطرية (Innate Ability) ويتضمن الفقرات التالية (٥، ٨، ١٣، ١٤ ، ١٦، ٢٤).
- بعد السلطة الكلية (Omniscient Authority) ويتضمن الفقرات التالية (٤، ٧، ١٩، ٢٥، ٢٦).
- بعد التعلم السريع (Quick Learning) ويتضمن الفقرات التالية (٣، ١٥، ٢٠ ، 27).

صدق مقياس المعتقدات المعرفية الأصلي:

قام سكاروا وزملاؤه (Schraw, et al, 2002) ببناء الفقرات المستخدمة في مقياس (EBI) على أساس المعايير التي تتوافق مع عوامل المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs Questionnaire)(EQ) الخمسة التي وصفها شومر (Schommer،١٩٩٠). و قام سكارو وزملائة بتطبيقه على (٣٨٠) طالبا جامعيا.

ولمزيد من التحقق تم ترجمة مقياس (Schraw, et al, 2002) للمعتقدات المعرفية (EBI)، ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد. تم عرضه باللغتين العربية والإنجليزية على (٩) محكمين من ذوي الاختصاص وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول المقياس ومناسبة الفقرات ووضوح المعنى وسلامة الصياغة اللغوية وصحة الترجمة. وتم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين لفقرات المقياس وفقاً لدرجة اتفاقهم حولها بنسبة سبعة من تسعة محكمين، حيث اكتفى المحكمون بالتعديلات اللغوية وسلامة الترجمة دون حذف أي فقرة. وللتأكد من صدق المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٤٥) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد، والفقرة والأداة ككل، وعليه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس لعدم إنخفاض أي منها عن المعيار الذي تبناه الباحث ومعامل ارتباط (٠,٣٠)، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٢٨) فقرة.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس من جهة وأبعاد المقياس والعلامة الكلية للمقياس من جهة أخرى، والجدول (٤) يبين مضمون تلك المعاملات.

الجدول (٤)

مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والعلامة الكلية للمقياس (ن=٤٥)

العلاقة الارتباطية		التعلم البسيط	المعرفة المؤكدة	القدرة الفطرية	السلطة الكلية	التعلم السريع	المعتقدات المعرفية الذاتية
المعرفة المؤكدة	ر	.390**	1				
	الدلالة	(.008)	.				
القدرة الفطرية	ر	.432**	.432**	1			
	الدلالة	(.003)	(.003)	.			
السلطة الكلية	ر	.484**	.473**	.473**	1		
	الدلالة	(.001)	(.001)	(.001)	.		
التعلم السريع	ر	.457**	.446**	.493**	.495**	1	
	الدلالة	(.002)	(.002)	(.001)	(.001)	.	
المعتقدات المعرفية الذاتية	ر	.759**	.738**	.732**	.772**	.756**	1
	الدلالة	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	.

** دلالة إحصائية عند مستوى α =0.01.

تبين نتائج الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الإبعاد مع بعضها البعض تراوحت من (0.390 -0. 495) وأن ارتباطات الأبعاد بالمقياس ككل تراوحت من (٠,٧٣٢– ٠,٧٥٩). وأن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية موجبة ودالة. وبناء على ذلك فإن الباحث يرى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامه.

ثبات مقياس المعتقدات المعرفية الأصلي:

قام سكارو وزملاءة(Schraw, et al, 2002) بالحصول على معاملات ثبات مقياس (EBI) حيث تراوحت من (٠,٧٦- ٠,٨٧) . وهي أعلى من مستويات مقياس شومر التي تراوحت بين (٠,٦٣- ٠,٨٥). كما تم حساب ارتباط فقرات المقياس بحسب المعادلة التي وضعها (Debacker & Cowson, 2006)، والتي أشارت نتائجها إلى أن معاملات ثبات مقياس (EBI) مناسبة ومقبولة لغايات البحث العلمي.

ثبات مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية في الدراسة الحالية:

تم إيجاد دلالات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية بطريقة إعادة الاختبار (Test – Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان، على عينة مكونة من (٤٥) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة. وبحساب معامل الارتباط بين نتائج المرة الأولى والمرة الثانية بلغ معامل الثبات الإعادة (٠,٨٤) وثبات الاتساق الداخلي(0.80). كما تم استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية الخمسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول(٥) معاملات الثبات للمقياس الكلي والأبعاد.

الجدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية الذاتية الكلى والأبعاد الفرعية بطريقة كرونباخ ألفا

مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التعلم البسيط	٠,٥٣	0.83	٧
المعرفة المؤكدة	٠,٥٧	0.84	٦
القدرة الفطرية	٠,٤٧	0.83	٦
السلطة الكلية	٠,٥٦	0.82	٥
التعلم السريع	٠,٥٩	0.80	٤
الكلي	٠,٨٠	0.84	28

وتبين نتائج الجدول (٥) أن أعلى قيمة لمعامل الثبات كانت التعلم السريع والتي بلغت (٠,٥٩) وكانت أقل قيمة لمعامل الثبات لبعد القدرة الفطرية حيث بلغت (٠,٤٧). كما بلغ معامل الاتساق الكلي للأداة (٠,٨٠).

تصحيح مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٨) فقرة، وفق سلم إجابات خماسي ، فإذا كنت موافق بشدة على الفقرة (٥) درجات ، وإذا كنت موافق على الفقرة (٤) درجات ، وإذا كنت غير متأكد على الفقرة (٣) درجات ، وإذا كنت رافض للفقرة درجتان ، وإذا كنت رافض بشدة للفقرة درجة واحدة ، فتكون أقل درجة يحصل عليها الطالب هي (٢٨) درجة، وأعلى درجة هي (١٤٠) درجة .

ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفية الذاتية لأفراد عينة الدراسة، ثم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقاً للمعيار الآتي: المدى= ٥ (أوزان المقياس)- ١=٤ ، ثم قيمة المدى٤/٣=١,٣٣ ، بالتالي منخفض من (١- ٢,٣٣) ومتوسط من (٢,٣٤- ٣,٦٧) و مرتفع 3.68 (وأكثر) .

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول "ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا ومهاراته لدى طلبة الجامعة ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآداء أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتيا ومهاراته لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية على مجالات المقياس

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	التوجه نحو الأهداف الخارجية	4.05	.86	مرتفع
٢	٤	معتقدات سيطرة المتعلم	3.76	.80	مرتفع
٣	١	التوجه نحو الأهداف الداخلية	3.74	.88	مرتفع
٤	٣	قيمة المهمة	3.71	.80	مرتفع
٥	٥	الفاعلية الذاتية	3.71	.79	مرتفع
٦	٧	التكرار	3.52	.87	متوسط
٧	٨	التوسع	3.50	.81	متوسط
٨	١٠	التفكير الناقد	3.45	.80	متوسط
٩	٩	التنظيم	3.39	.89	متوسط
١٠	١١	بعد ما وراء المعرفة للتنظيم الذاتي	3.39	.62	متوسط
١١	١٣	تنظيم الجهد	3.35	.79	متوسط
١٢	١٢	بيئة الوقت	3.33	.62	متوسط
١٣	١٥	طلب المساعدة	3.27	.86	متوسط
١٤	٦	قلق الامتحان	3.20	.88	متوسط
١٥	١٤	التعلم من الأقران	3.20	.98	متوسط
		الكلي	3.49	.46	متوسط

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (٣,٢٠-4.05)، حيث جاء إداء إفراد عينه الدراسة على مجال "التوجه نحو الأهداف الخارجية" في المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، تلاه في المرتبة الثانية مجال "معتقدات سيطرة المتعلم" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، تلاه في المرتبة الثالثة مجال "التوجه نحو الأهداف الداخلية" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، بينما جاء مجال "التعلم من الأقران" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للتعلم المنظم ذاتيا (٣,٤٩).

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى المستوى المتوسط في مستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذة النتيجة بأن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلبة عند تعلمهم في مرحلة التعليم الجامعي كبيرة نظراً لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب ، بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي له والذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته ، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها ، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي من

قبل الطلاب في عملية تعلمهم تلعب دوراً كبيراً في تحقيق مستويات أفضل من التعلم ، إلا إنه لغياب الرقابة المباشرة من قبل المدرسين ، وطبيعة التدريس التقليدية والتي تعتمد على التلقين ، والحفظ ، واسترجاع المعلومات ، تلعب دوراً كبيراً بعدم تبني الطلبه استراتيجيات دراسية أكثر فاعلية ، كما أن طلبة الجامعة يعتمدون بشكل كبير في الاستراتيجيات التي يتبنوها على ما يقدمه لهم المدرسون في مواقف الامتحانات ، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة كوردنج وزملائه (Cording & Pemberton & Laik,2000) أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً تقل لدى دخول الطلبة إلى الجامعة، وذلك بسبب غياب الرقابة المباشرة من المدرسين ، وتختلف مع دراسات بتلر (Butler,1996)، وبنترش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) والتي أشارت إلى امتلاك طلبه الجامعة لمستوى مرتفع لمهارات التعلم المنظم ذاتياً.

أما مكونات التعلم المنظم ذاتياً فقد جاءت بعد الدافعية في المستويات الاولى لدى أفراد عينه الدراسة ، وذلك على النحو التالي مجال "التوجه نحو الأهداف الخارجية" في المرتبة الأولى ، وفي المرتبة الثانية مجال "معتقدات ضبط التعلم" ، وفي المرتبة الثالثة مجال "التوجه نحو الاهداف الداخلية" ، بينما جاء المجال الانفعالي(القلق من الامتحان) في المرتبة قبل الأخيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعد الدافعية يعتبر مكونا أساسيا في التعلم لدى طلبة الجامعة، ويمكن النظر إلى الدافعية باعتبارها طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، ووجودها لدى المتعلم تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه ، وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة ، وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة ، وإلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية . أما بالنسبة لمكونات الدافعية فقد جاء مجال "التوجه نحو الأهداف الخارجية" في المرتبة الأولى ، ويعزو الباحث هذة النتيجة ، إلى أن طبيعة التعلم الذي يمارس داخل الجامعات قائم على التلقين، والذي بدورة يعتمد على العلامات والحصول على أعلى النتائج ، وبالتالي الترشح من أجل الحصول على منحة دراسية مقدمة من وزارة التعليم العالي والبالغة (٤٥) ساعة دراسية ، حيث يشترط من أجل الحصول عليها معدل تراكمي مرتفع ، مما يؤدي ذلك إلى دفع الطلبة نحو الحصول على العلامات العالية ، والذي بدوره يعززهم للحصول على المنحة الدراسية خصوصا مع الأوضاع الاقتصادية الصعبة.

وجاء في المرتبة الثانية معتقدات تعلم عالٍ لتعليمهم ، والتي تشير إلى أن جهودهم في التعلم سوف تعطى نتائج إيجابية، ويرى بالجهد المبذول مكافئاً للنتائج ، فالطلب في هذة المرحلة لديه القدره على السيطرة على سلوكه ، والقدرة على التأثير في البيئة الدراسية من أجل الحصول على التحصيل العالي. وجاء في المرتبة الثالثة التوجه نحو الدافعية الداخلية ، والتي تشير إلى تصورات الطلاب حول أسباب مشاركتهم المرتبطة بالعلامات ، والتقييم من قبل الآخرين. وجاء في المرتبة الرابعة الفاعلية الذاتية ، والتي تشير إلى امتلاك الطالب الجامعي للثقة بأنه قادر على إتقان المهمة التعليمية ويرجع لمدى ما يمتلكه من معتقدات حول قدرته على النجاح في المهمات التعليمية.وجاء في المرتبة الإخيرة لمكونات الدافعية قلق الامتحان بمتوسط حسابي متوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة الجامعة

لديهم وعي وقدرة على السيطرة على انفعالاتهم أثناء الدراسة ، حيث إن مقداراً بسيطاً من القلق يكون مفيداً للتعلم وزيادة الاهتمام في المواد الدراسي. حيث يطلق علية القلق الميَسر لأنه يسمح للطالب بالتحرك نحو تحقيق أهدافه والنجاح فيها .

وأشار بتلر (Butler,1996) إلى أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يوظفون دافعيتهم وإرادتهم بنجاح في ضبط سلوكهم الاستراتيجي حتى يتمكن من الاستمرار في التعامل مع المهمة رغم ما يواجهون من صعوبات أو إحباط أو عقبات، فمن أكثر المكونات أهمية للتعلم المنظم ذاتياً التحكم في العوامل الدافعية والانفعالية . وتتفق هذة النتيجة مع دراسة وولترز (Wolters, 1998) حيث تلعب المكافآت الخارجية دوراً في تنظيم الدافعية ، وتختلف مع دراسة ألجيرا (Algera, 2006) ، وحسن (١٩٩٩) واللتان أكدتا على التوجه نحو الأهداف الداخلية، ودراسة أولف- تايلور (Olive – Taylor, 2008) ، وثونجنوم (Thongnoum, 2002) واللتان أكدتا على الفاعلية الذاتية للطلبة.

أما فيما يتعلق ببعد مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتي أشارت نتائجها إلى امتلاك الطلبة مستوى متوسط بالمعرفة (باستثناء مجال التكرار الذي جاء بمتوسط مرتفع) ، وما وراء المعرفي للتنظيم الذاتي ، وإدارة المصادر ضمن درجة غالباً وفق التدريج الخماسي مع ملاحظة أن هذه المجالات وما تتضمنه من أبعاد متقاربة في مستوياتها، يعزو الباحث هذة النتيجة إلى عدم امتلاك الطلبة للمعرفة والتي تعتبر عنصر أساسي من عناص العملية التعليمية والتي تعتمد بدرجة كبيرة على ما لدية من معرفة داخلية وعلى ما يتوافر لة في البيئة الخارجية من معلومات ، كما يلعب أسلوب التدريس الذي يشجع على حفظ المعلومات ، وإعادة استرجاعها بنفس الطريقة ، وعلى التلقين وعدم الحوار والنقاش ، وتلعب طبيعة الامتحانات وأسئلتها دوراً كبيراً في المستوى المتوسط لبعد مهارات التعلم المنظم ذاتياً. ويرجع فشل الطالب في التعامل مع المهام المعروضة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم وعدم كفاية معلوماتهم السابقة مما يجعله غير متأكد من فاعلية استراتيجته وأفعالة ولهذا يستخدم استراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهة وهو ما يؤدي في النهاية إلى ضعف في المستوى الدراسي، وحتى مع توافر دوافع قوية وارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية فأن المتعلم لا يؤدي المهمة على النحو المطلوب عندما تكون المعرفة والمهارات المتطلبة للأداء محدودة وغير كافية (Schunk,1991) وهذا ما أشار الية كوردنجلي وزملائة (CordingLey ,Smith,Chilai,2000) إن مهارات الدراسة تقل لدى طلبة الجامعة ، وذلك لغياب الرقابة المباشرة من المدرسين في مواقف التعلم على الطلبة،وقلة التنوع في استخدام الأهداف المعرفية العليا المثير للتفكير تلعب دوراً كبيراً في تدني مهارات التعلم مثل التفكير الناقد ، والتفكير ما وراء المعرفي .

وجاء مجال طلب المساعدة والتعلم من الأقران في المرتبة الأخيرة بالنسبة لمهارات التعلم لدى عينة الدراسة ويعزو الباحث هذة النتيجة إلى خصائص الطالب الجامعي ، وطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها، فالطالب الجامعي ما زال يعيش في مرحلة المراهقة ، وهنا يكون معتدا برأيه ، وساعيا إلى الاستقلال ، فيكون طلب المساعدة من الأخرين محدوداً، أما لأعتقاده بأنه أكثر معرفه منهم، أو لثقته

بقدراته وإمكاناته. وكذلك بسبب التنافس بين الطلبة للحصول على العلامات العالية من أجل الحصول على المنح الدراسية مما يؤدي ذلك إلى عدم طلب المساعدة من الأخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (٢٠٠٩) ، وسحلول (٢٠٠٩) ، وجراح(٢٠١٠) حيث حصل مهارة التكرار على المرتبة الأولى، وتختلف مع دراسات بنترش و جارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) والتي أكدت على امتلاك طلبة الجامعة على مهارات التنظيم والتصنيف والمراقبة وإدارة الجهد.

السؤال الثاني"ما مستوى المعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى المعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة، والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات المعرفية الذاتية لأداء أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية على إبعاد المقياس

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	التعلم البسيط	3.69	.78	مرتفع
٢	٤	السلطة الكلية	3.53	.79	متوسط
٣	٣	القدرة الفطرية	3.42	.81	متوسط
٤	٢	المعرفة المؤكدة	3.38	.78	متوسط
٥	٥	التعلم السريع	3.27	.97	متوسط
		الكلي	3.48	.63	متوسط

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تراوحت بين (٣,٢٧- ٣,٦٩)، حيث جاء أداء أفراد عينة الدراسة على بعد " التعلم البسيط" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٩)، تلاه في المرتبة الثانية بعد "السلطة الكلية" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣)، تلاه في المرتبة الثالثة بعد "القدرة الفطرية" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢)، بينما جاء بعد "التعلم السريع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧). وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المعتقدات المعرفية الذاتية ككل (٣,٤٨).

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى المستوى المتوسط في مستويات المعتقدات المعرفية الذاتية لدى عينة الدراسة، حيث جاء بعد " التعلم البسيط" في المرتبة الأولى ، وفي المرتبة الثانية بعد "السلطة الكلية" ، وفي المرتبة الثالثة بعد "القدرة الفطرية" ، تلاه في المرتبة الرابعة بعد "المعرفة المؤكدة" ، بينما جاء بعد "التعلم السريع" في المرتبة الأخيرة. ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة الدراسة ، وطبيعة التقويم ، والتي تجعل الطلاب يعملون من أجل تحصيل المعلومات لاسترجاعها في وقت

الامتحانات مما يدفعهم ذلك بالاعتماد على المدرس، وبالتالي دعم التعلم الذي يتطلب تذكر الحقائق المنفصلة ، وتلعب بيئة الغرفة الصفية المعتمدة على المدرس تأثيرا في المعتقدات المعرفية ، فالطلبة يتوقعون من المدرس أن يزودهم بالمعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية ، دون أن يقوم الطالب بالبحث عن المعلومات والحقائق، وكذلك لتفضيل طلبة الجامعة اختبار الاختيار المتعدد ، والذي يقيس فقط التعرف على المعلومة التي تم حفظها، مما يؤدي إلى تطور بعد معتقد التعلم البسيط . وهذه النتيجة التي أكد عليها ماس (Muis,2004) أن بيئة الغرفة الصفية تؤثر في معتقدات الطلاب المعرفية، فالغرفة الصفية التي تعتمد على أنماط التعلم المتمركزة حول المعلم –حيث يُخبر المعلمون الطلبة كيف يحلون المسائل ، ويوضحون لهم كيف يستخدمون المعادلات، ويُشركون الطلاب في أنشطة من المتوقع أن تنجز في وقت قصير بمعدل نجاح مرتفع- تقترن بمعتقدات الطلاب بأن المعلم هو مصدر المعرفة.

ويرى بوردي وآخرون (Purdie & Hattie & Douglas, 1996) عندما يدخل الطلاب الجامعة ويتعلمون مع المنهج الدراسي ، فإنهم يعتقدون بادئ الأمر أن المعرفة بسيطة، ومؤكدة ، ويتم الحصول عليها من السُلطة ، ولكن خلال تعرضهم لطرق مختلفة من التفكير ، وأدائهم لمهمات مختلفة ، فمعظم الطلاب يعتقدون أن المعرفة معقدة ، ويتم الحصول عليها من خلال الاستدلال ، وأنها قد تتضمن حقائق متعارضة ، وغامضة. ويرى فالانيدز وإنجيلي (Valanides & Angeli,2008) أن طلاب السنة الأولى الجامعية يميلون إلى الاعتقاد في أن المعرفة بسيطة ، ومؤكدة، وأن مصدرها السُلطة، ومع مرور الوقت، ووصولهم إلى السنة الرابعة، فإن معتقداتهم تتغير حيث يعتقدون أن المعرفة معقدة، ومشتقة من العقل والحُجة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معارف ومهارات الطلبة تعتمد جزئيا على مجموعة المعتقدات التي يحملها الطلاب عن أنفسهم، إذ تساعد هذه المعتقدات التي يحملها الطلبة عن قدراتهم في تحديد ما يفعلون بالمعرفة والمهارات التي تعلموها، وكنتيجة لذلك فإن أداءهم الأكاديمي يكون محصلة لما يحملون من معتقدات عن قدراتهم على إنجاز المهام التعليمية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه بينترش وغارسيا إذا افترضوا أن الطلبة الذين يعتقدون بقدراتهم على أداء المهمات يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ويثابرون بشكل أطول من الطلبة الذين لا يعتقدون بقدراتهم (Pajares, 1997) .

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من السيد (٢٠٠٩) والتي أكدت على مستويات المعتقدات المعرفية كالتالي (السلطة العالمية ، المعرفة البسيطة، التعلم السريع ، القدرة الثابتة) ، ومع دراسة شومر (Schommer,1993) والتي أكدت أن طلاب الجامعة أكثر اعتقاداً في القدرة الفطرية ، ودراسة باولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman,1993) والتي أكدت أن الطلبة أكثر أعتقاداً بالقدرة الثابتة.

السؤال الثالث"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) بين التعلم المنظم ذاتيا و المعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا وبين درجات أفراد عينة الدراسة والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و كل من ما وراء الدافعية، والتوجه نحو أهداف الإنجاز، والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة(ن=٨٠١)

		مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية
التعلم المنظم ذاتيا	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	.404** (.000)

**دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٨) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين التعلم المنظم ذاتيا ، والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

أشارت نتيجة هذا السؤال إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى عينة الدراسة. فقد أشارت النتيجة إلى وجود علاقة موجبة طردية بينهما ، أي كلما زادت مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة زادت المعتقدات المعرفية الذاتية ، وهذه نتيجة منطقية للعلاقة بينهما ، ففى مواجهتنا اليومية للمعلومات ، وسعينا نحو المعرفة ، نتأثر بما لدينا من معتقدات حول المعرفة والتعلم ، وما يسمى بالمعتقدات المعرفية أو بالمعرفة الشخصية ينشط كلما اندمجنا في عملية التعلم ، وفي قاعة المحاضرات ، فإن الطلاب يواجهون بانتظام معلومات جديدة ، وربما يسلكون في عملية التعلم بطرق مختلفة ، بناءً على ما يحملون من معتقدات معرفية حول التعلم ، وبالتالي الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المناسبة . وأكد على ذلك زيمرمان وكيتسانتاس (Zimmerman & Kitsantas, 1997) أن عملية التعلم المنظم ذاتياً تتضمن الانتباه المباشر والتركيز على التعلم، كما تتضمن تنظيم التعلم عبر التدريب والمناقشة والمحاكاة مما يؤدي إلى ثبات المعرفة لدى المتعلم. علاوة على أن المعرفة المسبقة والمعتقدات المعرفية حول التعلم ومحتواه تمكن المتعلم من تنظيم ذاته وزيادة فعاليته مما يثير لديه دافعية التعلم وتنمية عقله العلمي .وأكد بنترش وهوفر (Hofer & Pintrich, ١٩٩٧) أن معتقدات الفرد حول المعرفة وطبيعتها لها تأثيرها في التعلم والإنجاز، حيث أن عوامل المعرفة والمعتقد المعرفي تؤثر على المتعلم من خلال دفعه لاستخدام استراتيجيات ذاتية لتعزيز هذه المعرفة وتنمية معتقداته المعرفية لأجل زيادة تحصيله العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من : السيد (٢٠٠٩) ، وبيسشل وستاهل وبروم (Pieschl, Stahl, Bromme, 2008) ، وفان (Phan, 2008) ، وأولف- تايلور (Olive – Taylor, 2008) ، وديفيد (David, 2006) ، و بولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman,

2005) ، وبراتن وسترومسو (Braten & Stromso, 2005) . وأكدت جميع الدراسات على العلاقة الإيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية.

السؤال الربع: "هل تختلف العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية الذاتية باختلاف جنس الطالب، أوتخصصه، أومستواه الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المفحوصين على مقياس التعلم المنظم ذاتياً وبين درجات المفحوصين على مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة حسب المتغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)،كما تم احتساب قيمة (Z) الفشرية المتعلقة بفحص العلاقة الارتباطية لمجموعتين مستقلتين ،بعد الاستعانة بعلامات فشر المعيارية (عودة والخليلي،١٩٨٨، ص ٣٠٦) ، وذلك لفحص العلاقة بينها ، كما هو مبين في الجداول (٩).

١. الجنس

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا وكل من ما وراء الدافعية، والتوجه نحو أهداف الإنجاز، والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعا لفئتي متغير الجنس واختبار(ز) الفشرية للفرق بين معاملات الارتباط

الجنس		مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية
ذكور (٣٧٨)	معامل الارتباط للذكور	**.503
إناث (٤٢٣)	معامل الارتباط "ر"	**.324
	قيمة ز	*٢,٥١٩

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- وجود فروق دال إحصائيا (α = ٠,٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس بين التعلم المنظم ذاتيا ، والمعتقدات المعرفية الذاتية، وجاءت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (Z) الفشرية المحسوبة (٢,٥١٩) وهي أكبر من قيمة(Z) الحرجة- الجدولية- (1,96) عند مستوى الدلالة الإحصائية(α = ٠,٠٥) .

٢. التخصص

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعا لفئتي متغير التخصص واختبار(ز) الفشرية للفرق بين معاملات الارتباط

التخصص		مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية
علمية (٣٦٥)	معامل الارتباط "ر"	.490**
إنسانية (٤٣٦)	معامل الارتباط "ر"	.323**
	قيمة ز	٢,٣٤٤*

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٠) الأتي:

- وجود فرق دال إحصائيا (α = ٠,٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر التخصص بين التعلم المنظم ذاتيا ، والمعتقدات المعرفية الذاتية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، حيث بلغت قيمة (z) الفشرية المحسوبة (٢,٣٤٤) وهي أكبر من قيمة(z) الحرجة- الجدولية- (1,96) عند مستوى الدلالة الإحصائية(α = ٠,٠٥) .

٣. المستوى الدراسي

جدول (١١) معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعا لفئتي متغير المستوى الدراسي واختبار(ز) الفشرية للفرق بين معاملات الارتباط

المستوى الدراسي		مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية
١	معامل الارتباط "ر"	.453**
	العدد	231
٢	معامل الارتباط "ر"	.341**
	العدد	227
	قيمة ز	١,١٩٠
١	معامل الارتباط "ر"	.453**
	العدد	231
٣	معامل الارتباط "ر"	.345**
	العدد	155
	قيمة ز	١,٠٣١

المستوى الدراسي		مقياس المعتقدات المعرفية الذاتية
١	معامل الارتباط "ر"	.453**
	العدد	231
٤	معامل الارتباط "ر"	.433**
	العدد	188
قيمة ز		٠,٢٠٢
٢	معامل الارتباط "ر"	.341**
	العدد	227
٣	معامل الارتباط "ر"	.345**
	العدد	155
قيمة ز		٠,٠٣٩
٢	معامل الارتباط "ر"	.341**
	العدد	227
٤	معامل الارتباط "ر"	.433**
	العدد	188
قيمة ز		٠,٩٦٦
٣	معامل الارتباط "ر"	.345**
	العدد	155
٤	معامل الارتباط "ر"	.433**
	العدد	188
قيمة ز		٠,٨٠٣

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا (α = ٠,٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر المستوى الدراسي بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية الذاتية ، حيث كانت قيمة (Z) الفشرية المحسوبة أقل من قيمة(Z) الحرجة- الجدولية- (1,96) عند مستوى الدلالة الإحصائية(α = 0.05).

وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بالعلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية تعزى لجنس الطالب ، ولصالح الذكور ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكور يسعون لتحقيق المعرفه بمختلف أنواعها، لأن ذلك يشكل لهم تحديا لدى أقرانهم ، وبالتالي يبذلون مزيدا من الجهد لاكتساب المعرفة مما يحقق لديهم الفضول العلمي ، واكتساب معتقدات معرفية ثابتة ،

وممارستها ومناقشتها مع الأقران ، وقد أشارت أورمرد (Ormord,2000) إلى أنه على الرغم من أن الإناث يستخدمن استراتيجيات تعلم أكثر إلا أن الذكور وإنجازهم أفضل دائماً بسبب تفوق معتقداتهم المعرفية الذاتية على الإناث وحاجتهم للتعلم وفضولهم العلمي.

وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بالعلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية الذاتية باختلاف التخصص الدراسي ولصالح التخصصات العلمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب في الكليات العلمية يدركون أن المعرفة ثابتة وتتنامى بشكل مستمر، وبالتالي يمارسون استراتيجيات التعلم من خلال بذل الكثير من الجهد لإشباع فضولهم العلمي للوصول إلى المعرفة الجديدة ، والوصول إلى المعتقد المعرفي الجديد ، أو تطوير الحالي ، وقد أكدت كارلسون(Carlson,٢٠٠٦) أن طلبة الكليات العلمية كانوا يمارسون (٣٠) ساعة من النشاط العلمي أسبوعيا غيروا من معتقداتهم المعرفية وطوروها أكثر من باقي طلبة الكليات الإنسانية الذين مارسوا نفس العمل مدة أسبوع ، وذلك بسبب فضولهم العلمي وحاجتهم الكبير للإنجاز في تخصصهم ، ولفهم الظواهر العلمية المتغيرة باستمرار.

ولا تختلف العلاقة بين متغيرات الدراسة والتعلم المنظم ذاتيا بإختلاف المستوى الدراسي.

وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة في الجامعة وطبيعة التقويم فيها تجعل الطلاب يعملون من أجل تحصيل المعلومات لاسترجاعها في الامتحانات مما يدفعهم لاستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً نظرا لاعتماد التدريس على أسلوب المحاضرة ولا يوجد من يساعد الطلبة من المدرسين المساعدين أو مركز متخصص للإرشاد التربوي على فهم أسلوب الدراسة الفعالة مما يدفع الطلبة إلى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ، كما أن التحصيل كنتاج للبنية المعرفية يرتبط بكل من طبيعة تكوين هذه البنية وأسلوب تنظيمها وتنظيم بيئة التعلم والتقويم الذاتي وهذه مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

والتعلم المنظم ذاتياً عبارة عن أنشطة معرفية موجهة نحو الهدف يستخدمها الطلاب ويعدلونها مثل التنظيم والترميز واسترجاع المعلومات واستخدام مصادر المعرفة بفاعلية ، وبما إن طلبة الجامعة يحق لهم إختيار المقررات الدراسية حسب رغباتهم وقدراتهم وبالتالي لا يوجد دور للمستوى الدراسي على العلاقة بين متغيرات الدراسة .

التوصيات

بناء على ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

١. أكدت الدراسة الأهمية التي يؤديها اعتقاد الفرد بإمكاناته وقدراته – أو ما يسمى الكفاءة الذاتية – في توجيه نشاطه المعرفي. لذا ينصح القائمون على العملية التعليمية بمراعاة ذلك خلال عملية التعليم. ومن المستحسن الاعتماد على بناء الكفاءة الذاتية للطلاب من خلال تعريض الطلاب لخبرات تعليمية ناجحة، وتقديم تغذية راجعة تعزيزية تزيد من المعتقدات الإيجابية لديهم عن قدراتهم وإمكاناتهم. وبالتالي تزيد من قدرتهم الفعلية على التعلم.

٢. وتوصي الدراسة بضرورة تكثيف البحوث المتعلقة بمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الأخرى وأساليب التنشئة الأسرية، والقيم والأتجاهات ، والحرص على تنويع أساليب البحث في مجال مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من حيث الدراسات النمائية و الوصفية والاستكشافية والدراسات التجريبية. ومن جهة أخرى لابد من تعميم هذه الدراسات على عينات مختلفة من مجتمعات ومستويات عمرية مختلفة لزيادة الوعي في هذا المجال الحيوي لعملية التعلم.

٣. أهتمام المقررات الدراسية وكذلك أعضاء هيئة التدريس بتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ، والمعتقدات المعرفية في المناهج الدراسية الجامعية وتحول دورهم من مجرد إلقاء المحاضرات إلى دور الموجه للتعلم حتى يمكنهم اكتساب هذه المهارات التي سوف تستمر معهم بقية حياتهم بدلاً من حفظ المعلومات واسترجاعها في ورقة الامتحان.

المراجع

أ- المراجع العربية

- حسن، عبد الحميد، عزت .(١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقايق. مجلة كلية التربية بالزقايق، (33): 101- ١٥٢.
- جراح ، عبد الناصر.(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،٦(٤): ٣٣٣- ٣٤٨.
- الزيات ، فتحي مصطفى .(٢٠٠١). علم النفس المعرفي " الجزء الثاني مداخل ونماذج ونظريات " . القاهرة : دار النشر للجامعات .
- سحلول ، محمد .(٢٠٠٩) . استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- السيد ، وليد شوقي . (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، مصر.
- عودة، أحمد والخليلي، خليل.(١٩٨٨). الإحصاء للباحث في العلوم التربوية والعلوم الإنسانية. دار الفكر: عمان.
- نشواتي، عبد المجيد .(٢٠٠٢).علم النفس التربوي (الطبعة التاسعة). بيروت:مؤسسة الرسالة

ب- المراجع الأجنبية

- Algera, H. (2006). Students' Achievement Goal Orientations and their use of self- regulated Learning strategies: A cross Culture (Canada/ Russia) comparison. Master Thesis, Arthur. Ellis School of Education. Canada.

- Butler, D.(1996). The Strategic Content Learning Approach To Promoting Self-Regulated Learning: An Introduction To the Coordinated Symposium. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.
- Braten,I., Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence and self- regulated Learning among Norwegian postsecondary students. British Journal of Educational Psychology, 75 (1): 539-565..
- Butler, S & Winne, L. (1999). Feed Back and Self- Regulated Learning, Review of Educational Journal, 6 (3): 245-84.
- Carlson , S.(2006). Wanted Female Computer- Science Students. The Chronicle of Higher Education,52(1):45-38.
- Cleary, L. (2006). Self – regulation. Boston: kluwer Academic publishers.
- Cordingley، A, Chilai, Y , and Smith, J.(2000). Vocational Education: an Exploratory Study, Issues in Education Research. 8(1): 15-22.
- David, B. (2006). Can factors related to self- regulated Learning and Epistemological Beliefs Predict Leaning Achievement in Undergraduate Asynchronous web based courses?. Unpublished Doctoral Thesis, East Carolina University, U.S.A.
- Elliot ،A. & McGregor.H. (2001): A 2x2 Achievement Goal Framework .Journal of Personality and Social Psychology, 3(80):501-519.
- Hofer, B. (2001). Personal Epistemology Research: Implicational for Learning and Teaching, Contemporary Educational psychology, 13(1): 353-383.
- Hofer,B.(2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B.K.Hofer & P.R.Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing(pp.3-14). Mahwah, NJ:Lawrence Erbaum.
- Hofer,B.(2008).Personal epistemology and culture .In M.S.Khine (Ed.), Knowing ,knowledge ,and beliefs: Epistemological studies across
- Hofer,B & Pintrich, P.(1997). The development of epistemological theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to earning. Review of Educational Research, 67(1):88-140.

- Mace,F, Belfiore,P, & Hutchinson,J.(2001).Operant theory and research on self-regulation. In B.J.Zimmerman & D.H. Schunk(Eds), Self- regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives(2nd ed,. Pp39-68). Mahwah, NL:Lawrence Erlbaum.
- Muis, K. (2007). The role of epistemic Beliefs in Self regulated learning. Educational Psychologist, 42(3): 173- 190.
- Murphy,P & Alexander, P. (2000). A motivational exploration of motivation terminology . journal of Applied Education, 2(3): 30-56,
- Olive- Taylor, R. (2008). The Impact of an Interdisciplinary seminar on first year University students' Development of personal Epistemologyand Motivational and strategic components of self regulated learning. PhD Thesis, DAI, 301A.
- Ormrod,J.(2000).Demonstrating the concepts"meaningful learning" and "elaboration"(Report No.TM-030-856).New Orleans,LA: American Educational Research Association.
- Pajares ,F. Britner, S.& Valiante ,G.(2000) : Relation between Achievement Goals And Self- beliefs of Middle School Students in Writing and Science. Contemporary Educational Psychology, 25,(4): 406-422
- Paris, S, & Newman, R.(1990). Development Aspects of Self-Regulated Learning. Educational Psychologyist, 25,1,87-102.
- Paulsen & Feldman. (1993). Epistemological Beliefs and Self- Regulated Learning, Journal of Staff, Program and Organizational Development , 16 (2):83-91.
- Paulsen, M & Feldman, F. (٢٠٠٥). The conditional and interaction effects on epistemological beliefs on the self regulated learning of college students . Research in higher Education, 46(7):622- 628.
- Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs learning approaches, and Self- regulated Learning. Electronic journal in educational Psychology, 14(1): 157- 184.
- Pieschl, S &Stahl, E & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs & self regulated learning with hypertext, Metacognition learning, 3 (1): 17-37.

- Pintrich,P.(2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role Goals orientation in Learning and Achievement. Journal of Education Psychology, 92(3):544-555.
- Pintrich ,P.(2003). Amotivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts .Journal Psychology Review,14(4),667-686.
- Pintrich,P &Garcia,T. (1991). Student goal oriention and self-regulation in the college classroom.In M. Maehr and P.Pintrich(Eds.), Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation (Vol.7,pp.371-402).Greenwich CT: JAI Press,Inc.
- Pintrich ,P & Smith , D &Garcia ,T & Mc Keachie ,W. (1991) .A manual for use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ).Ann Arbor, I: The Regents of the University of Michigan.
- 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):1.87-100.
- Schommer , M.(1990). Effects of beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(2:,498-504.
- Schommer, M.(2002). Self-Regulated Science Learning With Highly Gifted Students , the role of Cognitive Motivational Epistemological , Environmental Variables . High Ability Studies Journal.13(3): 59-75.
- Schunk ,D.(1991). Self-efficacy and academic motivation .Educational Applied Linguistics, 11(12):129-158.
- Shunk,D.(2001).Social Cognitive Theory and Self- regulated learning. In B.J.Zimmerman &D.H. Shunk(Eds.), Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives(Vol.2,pp.125-152). Mahwah, NL:Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. & Ertmer , P. (2000): Self- Regulation and Academic Learning : Self- Efficacy Enhancing Interventions . In M. Boekaerts; P. Pintrich, & M. Zeidner(Eds,): Handbook of Self-Regulation, 631-649, San Diego, Acaemic Press.
- Schunk, D & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation of learning and Diverse cultures (pp.3-22). New York: Springer.

- Schraw,G &Bendixen, L & Dunkle,M.(2002) . Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory.In B.H.Hofer & P.R.Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp.261-275). Mahwah, NL: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thongnoum, D. (2002). Self- Efficacy, Goal orientation and self- regulated learning in Thai students. PhD Thesis, Chulalonk University. Thailand.
- Valanides, N & Angeli,C.(2008). An exploratory study about the role of epistemological beliefs. In M.S.Khine (Ed.), Knowing . Knowledge , and beliefs: Epistemological studies across diverse and cultures(pp.177-195). New York: Springer.
- Wolters, C & Rosenthal , H . (2000) : The Relation between Students Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies. International Journal of Educational Research ,1(33):801-205.
- Zimmerman,B.(2001).Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overiew and analysis. In B.J.Zimmerman & D.H.Shunk(Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (pp.1-37). Mahwah ,New Jersey:Eribaum.
- Zimmerman,B & Kitsantas, A.(1997): Developmental Phases in Self-Rugulation Attainment : The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting . American Educational Research Journal, 29(3):663-676.

Self- Regulated Learning and its Relationship with Epistemological Beliefs of University Students

Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship between Self- Regulated Learning and its Relationship with Epistemological Beliefs of Al-balqa Applied University Students according to gender, study level and major. The sample of the study consisted of (801) male and female students in the Academic year 2011/2012 chosen randomly. To achieve the aim of this study the researcher translated and applied MSLQ scale, Epistemological Beliefs scale .

The findings of the study showed that the sample of the study possesses moderate self regulation level as well as moderate self epistemological beliefs. Moreover, a high level of metamtoivation and achievement goal orientation.

Furthermore, the findings indicated that there is a positive correlation relation between the level of self regulated learning and epistemological beliefs. there were significant differences between self regulated learning and self epistemological beliefs for the favor of males. Furthermore, there were differences between self regulated learning and self epistemological beliefs for the favor of scientific majors.

Key Words:

Self regulated learning, Epistemological Beliefs.