

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب جامعة الزيتونة

خديجة حامد قاجوم

كلية التربية/جامعة الزيتونة

الملخص :

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية ،واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً ، وتكونت عينة البحث من (280) طالباً وطالبة من جامعة الزيتونة ، واعتمدت الباحثة من الأدوات مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد محمود عوض وأمل عبد المحسن ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحثة ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، ووجود فروق في المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق وفقاً للتخصص العلمي ،أدبي في المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المقدمة :

يحظى مفهوم المعتقدات المعرفية باهتمام كبير من المختصين والباحثين، لما ينطوي عليه هذا المفهوم من مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة، ومصدرها وطبيعتها اكتسابها، وكذلك سرعة هذا الاكتساب، حيث تحول الاهتمام في الدراسات النفسية من المعرفة المجردة إلى الاهتمام بالمعرفة الشخصية، والتي تنطوي على عدد من المفاهيم النفسية من أهمها المعتقدات المعرفية . وقد ذكر أنه قد انتقل الاهتمام الكلي إلى علم النفس التربوي من المعرفة المجردة من السياق مثل معالجة المعلومات إلى الاهتمام بالمعرفة الواقعية الجادة ،مثل: المعتقدات، والدوافع في القرارات التعليمية، والدافع الأساسي لهذا الانتقال والتحول هو أن المعرفة الخالية من السياق لا تستوعب الألاف من المتغيرات الدافعية الأخرى في نفس الوقت، والتي تؤثر في التفكير ومن بين ألاف المتغيرات

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

التي تعتبر الآن مهمة نجد المعتقدات المعرفية مثل الاعتقاد بيقينية المعرفة، وتنظيم المعرفة، وقدرة الأفراد على اكتساب المعرفة (شيري حليم، 2007، ص 7).

ورغم أهمية هذه المتغيرات وتأثيره المباشر على الأداء الأكاديمي للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة، حيث لم تتلق اهتماماً من الباحثين، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد ودافعيته نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على مآله من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة، بالإضافة إلى توجهاته سواء الداخلية أو الخارجية، وبمقارنة التراث السيكلوجي المتعلق بالمعتقدات المعرفية بالتعلم المنظم ذاتياً في البيئة الأجنبية بنظيره في البيئة العربية، وجد قصوراً واضحاً في كم ونوعية الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذه المتغيرات في البيئة العربية. (السيد، 2010 ص 90)

وأن المعتقدات المعرفية تعتبر عاملاً أساسياً عند التعامل مع السلوك الإنساني والتعلم، فداخل سياق حجرة الدراسة تُعد ادراكات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعارفهم عاملاً مساعداً ومهماً في عملية التعلم والنجاح فيها، ولذلك أكد الباحثون على ضرورة الاهتمام في فهم وتوضيح المعتقدات المعرفية، وفهم الفكرة التي تدور حول كيفية اكتساب المعرفة، وكيف يمكننا أن نحكم على جودتها (هانم عبد المقصود، 2009، ص 66).

والمعتقدات المعرفية هي نظام لمعتقدات وافتراسات ضمنية يعتنقها الطلاب حول طبيعة المعرفة واكتسابه، وهذا النظام متعدد الأبعاد تشكله خمسة عوامل رئيسية: القدرة على التعلم، والقدرة الفطرية، والتعلم السريع، والتعلم البسيط، و يقينية المعرفة وأن هذه التعددية نتاج وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على حياة الفرد تتمثل في الزملاء والعائلة والمعلمين لكل منهم نظامه المعرفي وطرقه المعرفية وآراؤه الثقافية وتوقعاته الخاصة (السيد، 2010: ص 107).

وبالتالي فإن دراسة المعتقدات المعرفية للطلاب سوف يحتل الآن مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين؛ نظراً لارتباطها بالأداء الأكاديمي لهم

وقد ميز سينج بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة مايتوجب عليهم أن يتعلموه، أو يفعلوه، أما التعلم المنظم ذاتياً فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستو عال من التفاعل بين المجموعات، فالفرد يطور قدراته

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

ورؤيته لنفسه من خلال التنظيم الذاتي الذى يزوده بالمعرفة الأساسية للتحكم والضبط والتأثير في الأفكار والمشاعر والانفعالات، وذلك من خلال أنشطة تتمثل في عمليات تحديد الهدف وتنظيم بذل المجهود لتحقيق الهدف والمراقبة الذاتية Self Monitoring، وإدارة الوقت time Management، وتنظيم البيئة الطبيعية والاجتماعية، وهو ما يطلق عليها استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، فتؤدي هذه الأنشطة والاستراتيجيات لدى المتعلمين المنظمين ذاتياً دوراً أساسياً ومهماً في حياتهم، حيث تؤدي إلى تحسين نواتج تعلمهم وإنجازهم، وتنمية معتقداتهم وقدراتهم وثقتهم في فهم المواد الأكاديمية، كما تساعد على تعلم الفرد كيف يتعلم؛ لذا تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في تكوين متعلمين يظهر من مزيدها من الوعي بالمسئولية، ومراقبة أدائهم ذاتياً وجعل التعلم ذا معنى، ومواجهة المشكلات التي تعوقهم عن تحقيق أهدافهم بتحدى، كما يؤثر في الدافعية، والمثابرة، والاستقلالية، والانضباط الذاتي، والثقة في النفس ويحسن من استخدامهم لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم. (مصطفى كامل، 2003، 267)

وازدادت أهمية التعلم المنظم ذاتياً بين المربين، حيث ينشط الطلاب عقلياً أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم، وعلى ذلك يتطلب التعليم المنظم ذاتياً الفعال أن يكون لدى الطلاب أهدافاً ودافعية أكاديمية يمكن تحقيقها، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما أيضاً دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان.

مشكلة الدراسة :

لقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على تأثير المعتقدات المعرفية على الطلاب وتعلمهم، حيث توصلت دراسة (عبد الله الجغيمان و علاء أيوب، 2010) إلى تأثير القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة لفاهيم التعلم، كما توصلت دراسة (السيد أبو هاشم، 2009) إلى وجود فروق في المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي (علوم تطبيقية / علوم إنسانية) كما بينت دراسة (عبد الله الجغيمان و علاء أيوب، 2010) إلى تأثير التخصص والمستوى الدراسي للطلاب على معتقداتهم المعرفية..

وترى الباحثة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها المتعلمون في مواقف التعلم المختلفة تعتمد على المبادرات الذاتية منهم، في ضوء ما لديهم من قدرات وإمكانات خاصة، ودوافع داخلية توجه تعلمهم من منطلق أهميتهم ومسئوليتهم الذاتية، وقدرة كل منهم على صياغة كثير

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

من أهدافه وتحقيق التعلم الفاعل في المجال الذي يريده ، وتعتمد أيضاً على تنظيم المتعلم لبيئة تعلمه (داخل المدرسة أو خارجها) وتكيفه معها، ويعني ذلك أن استخدام المتعلم لتلك الاستراتيجيات يتأثر بكثير من العوامل الشخصية، والمعرفية، والبيئية ، وقد تنوعت جهود الباحثين في بحث تأثير بعض هذه العوامل على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وهذا ما دفع الباحثة إلى الاهتمام بدراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً .

وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1- هل توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة؟
- 2- هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)؟
- 3- هل توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) ؟
- 4- هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية) ؟
- 5- هل توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية)

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي :

- معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة .
- 2- توجد فروق ذات دلالة احصائية المعتقدات المعرفية بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)
 - 3- توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)
 - 4- توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية)
 - 5- توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية)

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع البحث، حيث إنها تهتم بمعرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، حيث تشكل الدراسة الحالية إضافة علمية معرفية لدراسة المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة وعلاقتها بالتعلم المنظم الذاتي لديهم.

تعد هذه الدراسة ذات أهمية في ضوء قلة الدراسات في البيئة الليبية التي تناولت هذه المشكلة مما يفتح الآفاق لدراسات أخرى مشابهة .

يساعد معرفة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم في تفريد التعليم ، ونقل مسئولية التعلم إلى المتعلم نفسه؛ وبالتالي يخفف العبء على المعلم بما يحقق أفضل استثمار ممكن للمعلم وللمتعلم.

الأهمية التطبيقية :

إعداد مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي يمكن الاعتماد عليه في دراسات مشابهة .
تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في الحقل التربوي في التعرف على معتقدات الطلبة ، والخروج بتوصيات تمكن من استثمار إمكاناتهم على النحو الأفضل.

مصطلحات البحث والإطار النظري :

أولاً- المعتقدات المعرفية

وتدل المعتقدات المعرفية على تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة، وطبيعة تعلمها من جهة أخرى. (محمد ناصف 2009، 67)
وتتضمن أربعة أنماط هي:

- فطرية القدرة على التعلم : وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد في حين يشير القطب الآخر إلى أن القدرة على التعلم تكتسب بالتفاعل مع الآخرين والأحداث المختلفة، وأنها تختلف من مرحلة عمرية ومرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى.
- سرعة التعلم : وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن التعلم إما أن يحدث بصورة سريعة أو لا يحدث على الإطلاق في مقابل أن التعلم يحدث بشكل تدريجي متتابع.
- بساطة المعرفة : وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعارف والمعلومات تتمثل في صورة مسلمات ثابتة و مطلقة ولا تتغير في مقابل أن المعارف والمعلومات تتطور وتتغير بتغير المراحل

العمرية والدراسية للمتعلم.

- مصدر المعرفة : وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعلومات والمعارف تستمد من السلطة الخارجية كالمعلمين والآباء في مقابل أن المعلومات والمعارف تستمد من الأدلة التجريبية القائمة على الاستدلال، واستخدام الدليل والبرهان.

- يقينية المعرفة: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى الاعتقاد في أن المعارف والمعلومات تتسم بالثبات والاستقرار في مقابل أن المعلومات والمعارف تتغير بمرور الوقت وبالانتقال من مرحلة دراسية أو عمرية إلى مرحلة أخرى .

وتعرف المعتقدات المعرفية تعريفاً إجرائياً قياسياً بالدرجات الخمس التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية لـ (محمود عوض الله و أمل عبد المحسن، 2009)، كما يعبر مجموع درجات الطالب على بعدي: (فطرية القدرة على التعلم، وسرعة التعلم) ما يعرف بالمعتقدات حول التعلم، في حين يعبر مجموع درجات الطالب على الأبعاد الثلاثة الأخرى (يقينية المعرفة- مصدر المعرفة- بساطة المعرفة) عن معتقداته حول المعرفة على النحو التالي:

المعتقدات حول التعلم : مجموع درجات الطالب على بعد فطرية القدرة على التعلم+ مجموع درجاته على بعد سرعة التعلم.

المعتقدات حول المعرفة: مجموع درجات الطالب على بعد يقينية المعرفة مع مجموع درجاته على بعد مصدر المعرفة مع مجموع درجاته على بُعد بساطة المعرفة.

وتعبر الدرجات الدنيا - ما دون الوسيط- عن المعتقدات في صورتها الناضجة سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة، في حين تعبر الدرجات العليا للمفحوص - أعلى من قيمة الوسيط- عن المعتقدات في صورتها الأولية أو الفطرية سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة.

دور المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية:

البحث في معتقدات الطلاب المعرفية قد احتل مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين، وتكمن أهمية الموضوع عموماً في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الأكاديمي للطلاب؛ فعلى سبيل المثال : نجد أن الطلاب ذوي الاعتقاد القوي بأن المعرفة لا تتغير يواجهون صعوبة في قبول الإجابات التجريبية، والطلاب ذوي الاعتقاد القوي بأن المعرفة منظمة كأجزاء وقطع، يكونون أكثر احتمالاً لمواجهة الصعوبة في فهم النص المعقد، وأقل احتمالاً للمشاركة في التعلم المنظم ذاتياً، وأقل احتمالاً

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

في أن يكونوا مدفوعين داخلياً ، وتؤدي المعتقدات المعرفية دوراً كبيراً ومؤثراً في عمليات التعلم والتعليم (عبد الله الجغيمان وعلاء أيوب، 2010: 50)

كما أن المعتقدات المعرفية لدى الأفراد تقوم بلعب دور القيادي والموجه لعمليات التفكير لدى الفرد، وعلى مهارات عمليات التفكير وأساليبها واستراتيجياتها ، وفي هذا الصدد، فإن معرفة كيف يتصور الطالب الأشياء التي تحدث في بيئته ومحيطه التعليمي، ونوع المعتقد الذي يطره الفرد في ذلك يقدم دلائل هامة على خدمة التعليم المقدمة له، فالطريق إلى إصلاح اللامبالاة الطالب لدروسه، استماتته المتعلمة أو الفشل الأكاديمي يكمن في تحديد نوع المعتقد المعرفي المسببة لهذا الفشل، المعتقدات المعرفية لا تؤثر على النشاطات التربوية والتعليمية الخاصة بالطلاب فقط ،بل أيضا الخاصة بالمعلم في الفصول الدراسية(محمد تيغزة، 2004: 42)

ثانياً- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

هي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها أسلوب يعمل به الفرد على التحكم بسلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمشيرات والعوامل التي ترتبط بها ، سواء أكانت هذه العوامل داخلية أو خارجية. (حمدي ، 1992، ص 22)

كما عرفها مصطفى مصطفى الزيات بأنها: قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف ، وبمعنى آخر تكييف سلوكه ،وبنائه المعرفي، وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.(الزياتي ، 1996، ص 65)
بينما عرفها لطفي عبد الباسط على أنها بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء المعرفة. (عبدالباسط 2001، ص 30)

وتعرف الباحثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: الأسلوب الذي يعمل به الفرد على التحكم بسلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمشيرات، والعوامل التي ترتبط بها سواء كانت هذه العوامل ترتبط بمثيرات داخلية أو خارجية وتتمثل في التالي:

تقييم الذات : وهي قدرة الطالب على تقييم جودة عملهم .

التنظيم والتحول : قدرة الطالب على الترتيب الظاهر والمستمر للمواد التعليمية لتحسين التعلم .

تحديد الهدف والتخطيط : قدرة الطالب على تحديد الأهداف التعليمية والتخطيط لمتابعة الأنشطة ذات العلاقة بالأهداف وتوقعها وإكمالها.

طلب المعلومات : وهي الجهد الذي يقوم به الطالب لضمان المزيد من المعلومات من عدة مصادر

للقيام بالمهام المطلوبة منها .

الاحتفاظ بالسجلات والإرشادات : وهي تشير إلى قدرة الطالب لتسجيل الأحداث أو النتائج .

الترتيب البيئي : وهي قدرة الطالب على ترتيب الوضع الطبيعي لجعل التعليم أسهل.

مكافأة الذات : وهي تشير إلى قدرة الطالب لتخليهم للمكافأة للحصول على النجاح.

التسميع والاستظهار : وهي تشير إلى قدرة الطالبات على مذاكرة المادة باستمرار.

طلب المساعدة من الآخرين : وهي تشير إلى قدرة الطالب التماس المساعدة من الزملاء والمعلمين

والوالدين والكبار للحصول على المعلومات.

مراجعة السجلات : وهي تشير إلى قدرة الطالب على إعادة قراءة الملاحظات ،أو الاختبارات أو الكتب

المقررة.

ج - خصائص المتعلم المنظم ذاتياً :

للتعلم المنظم ذاتياً خصائص مميزة هي :

المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية، وكيفية استخدامها مما يساعده على الانتباه للمعلومات، وتحويلها

وتنظيمها ،وتوضيحها، واسترجاعها .

يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية لتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة) .

يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالحساس بفعالية الذات،

وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة كالحماس والرضا ، وكذلك

القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي .

يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة ، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية مثل

إيجاد المكان المناسب للمذاكرة ، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات .

يظهر جهوداً كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفصلي (كيف سيتم

التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي) .

يستطيع تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية

وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة .

يمكنه التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك ، والدافعية ، والشعور .

لديه القدرة على التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة .

ويلخص في سياق ماسبق أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بالتحكم في بيئة تعلمهم،

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

ويتملكون مهارات واستراتيجيات تساعد على مراقبة أدائهم مما يساعدهم على تنظيم تعلمهم، والوصول إلى تحقيق الأهداف الذاتية بشكل يؤثر على العملية التعليمية ، وهذا بدوره ينمي لديهم الثقة بالنفس والاستعداد لبذل الجهد لتعلم أفضل .

النماذج المفسرة لمتغيرات الدراسة :

نماذج التعلم المنظم ذاتياً :

تفترض معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً أنه عملية عامة نسبياً تعمل بنفس الطريقة في الموقف أو المجالات المختلفة ، وقد تناول قليل جداً من البحث التجريبي إمكانية تنوع المكونات المتعددة للتعلم المنظم ذاتياً كدالة للاختلاف في الظروف ، وسوف تعرض الباحثة فيما يلي بعض النماذج المتصلة بالتعلم المنظم ذاتياً :

وفيما يلي عرض لأهم النماذج:

(نموذج المعالج الجيد للمعلومات)

تم بناء هذا النموذج أساساً لتفسير الاستخدام الفعال للاستراتيجية. وذلك من خلال افتراض ضرورة توافر خمس خصائص لهذا الاستخدام هي ذخيرة وافرة من الاستراتيجيات معلومات عن العمليات المعرفية (ما وراء المعرفة) أي المعلومات المتصلة بمبررات، وتوقيت، وموضع الاستخدام الفعال للاستراتيجية أي كيف تفعل شيئاً متى يُفعل هذا الشيء ؟ - قاعدة معلومات شاملة عن المهمة المطلوب أداؤها - القدرة على استبعاد المشتتات غير المرغوبة " التحكم في السلوك " أي استثارة دافعيتهم بأنفسهم - تلقائية الخصائص الأربع السابقة ... أي تسير التلقائية إلى القدرة على أداء مهمة ما، أو استرجاع المعلومات من الذاكرة عن طريق بذل قدر قليل من الجهد الواعي ، حيث تعد التلقائية أحد المكونات الهامة في التنظيم الذاتي ؛ لأن المجهود يمكن ادخاره لتحديد الهدف ومراقبة الأداء، وليس مجرد أداء المهمة .

- وبوجه عام فإن المهارات الخمس التي تتسم بها المعالجة الجيدة في هذا النموذج تمكن التلاميذ من تنظيم تعلمهم بقدر أكبر ، ويؤكد صاحب هذا النموذج أن هذه المكونات الخمس ضرورية وأنها يجب أن تعمل في اتساق مع بعضها البعض . أي تدريس أو التدريب على المكونات الخمس للنموذج بطريقة تكاملية يتم خلالها تناول كل المعلومات (الاستراتيجيات) في نفس الوقت لزيادة الفاعلية .

2- نموذج التعلم ذوي المحتوي الاستراتيجي:

وهو نموذج قائم أساساً للتدريب على استخدام الاستراتيجية لفهم العلاقات المتبادلة المعقدة بين

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

معلومات الطالب، ومعتقداته، والأساليب الاستراتيجية في تناول مهام التعلم . وانبثق هذا النموذج من الجهود التي بذلت لتحديد استراتيجيات التعلم التي تساعد الطلاب في بناء المعلومات، والمهارات اللازمة لتوجيه أنشطة التعلم الخاصة بهم في سياقات وأزمان مختلفة .

نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً:

وهو إطار عام للتنظيم الذاتي والمجالات المختلفة للتنظيم وصنف العمليات التنظيمية إلى أربع مراحل : التخطيط / المراقبة الذاتية / التحكم / التقييم .

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنقسم نشاطات التنظيم إلى أربعة مجالات : معرفية / دافعية- وجدانية / سلوكية / سياقية (بيئية)

النموذج المعرفي الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً :

وهو نموذج دائري للتعلم المنظم ذاتياً ويتكون من ثلاث مراحل :

- 1- التأمل
- 2- التحكم في الأداء
- 3- التأمل الذاتي .

حيث يشير النموذج الأول : أن العوامل الدافعية مثل فعالية الذات تؤدي دوراً أكثر تأثيراً خلال مرحلة التأمل . والثاني : أن الجانب الوجداني من الذات يؤدي دوراً أكثر تأثيراً خلال مرحلة التأمل الذاتي . والثالث : أن المراقبة تؤدي دوراً أقل في النماذج (السيد ، 2009، 85) دراسات سابقة :

يتم عرض الدراسات السابقة في الآتي :

1- دراسة عزت عبد الحميد، (1999) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية الدافعية (التوجه الداخلي للهدف، قيمة المهمة، معتقدات الفاعلية الذاتية، قلق الاختبار) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتكونت العينة من (435) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، واعتمدت الدراسة على مقياس المعتقدات الذاتية الدافعية ومقياس واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب والطالبات لصالح الطالبات ، ووجود فروق في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وفقاً للتخصص لصالح التخصصات العلمية ، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للدافعية ودرجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وعدم وجود فروق في التخصص والنوع في المعتقدات الذاتية .

2- دراسة (كمال إسماعيل عطية ، 2000) حيث تناولت الدراسة الكشف عن علاقة دافعية التعلم بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة الفروق بين الطلاب وفقاً للتخصص العلمي، وتكونت عينة

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

الدراسة من (122) طالبة من طالبات كلية التربية بعبري بالفرقة الثالثة تخصص معلم مجال أدبي ، طبق عليهم استبيان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، و مقياس دافعية التعلم من إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة وجود فروق بين الطلاب في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للتخصص لصالح طلاب العلمي.

بينما أكدت دراسة (مسهد ربيع أبو العلا، 2003) إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجيهات الأهداف المرتبطة بالتعلم والإنجاز (هدف التمكن، هدف مباشرة الأداء، هدف تجنب الأداء) ، وتكونت عينة الدراسة من بين طلاب كلية التربية بصحار ، واشتملت العينة على (120) طالباً من طلاب السنة الثالثة في التخصصات العلوم التطبيقية والإنسانية، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للتخصص علوم التطبيقية – الإنسانية.

3- دراسة (هشام حبيب الحسيني، 2006) دراسة هدفت إلى وضع نموذج يجمع بين المكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً مع إبراز مكون منظومة الذات والدافعية (التوقع – القيمة)، وكذلك دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً على الأداء الأكاديمي (التحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق بين مجموعتي المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في مكونات التعلم المنظم ذاتياً. اعتمدت الدراسة على استخدام استبيانات لكل من المكونات المعرفية وما وراء المعرفية ومكونات الدافعية، ومكون الذات، والسياق البيئي، وطبق الباحث الاستبيانات على عينة قوامها (332) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي ومن نتائج الدراسة ، وجود فروق بين عينة الدراسة وفقاً للتخصص (علمي_ أدبي) في المكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لصالح تخصص العلمي.

4- وليد السيد، (2009) والتي هدفت إلى معرفة طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: كشفت عن وجود فروق في المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي (علوم تطبيقية / علوم إنسانية)، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (675) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، وكشفت الدراسة عن أنه لا يوجد فروق بين طلاب وطالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية المعتقدات المعرفية، وعدم وجود علاقة بين طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

دراسة (آمال احمد دسوقي، 2010) التي هدفت إلى دراسة علاقة أبعاد المعتقدات والخبرة التدريسية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بولغت عينة الدراسة (210) طالباً وطالبة بالدبلوم العام، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: استبيان المعتقدات الاستمولوجية، واستبيان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهما من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج أنه توجد علاقة أبعاد المعتقدات الاستمولوجية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

5- دراسة نافز احمد بقيعي، (2013) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا)، واستخدم الباحث المعتقدات المعرفية ومقياس الحاجة إلى المعرفة. وقد أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى.

6- دراسة (نجوى محمد عودة (2018) التي هدفت نمذجة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وقوة الأنا ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً، وعدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث.

فروض البحث:

توجد علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة .
توجد فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .

توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .

توجد فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية لدى طلاب وطالبات الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية).

توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص

(علوم تطبيقية- علوم إنسانية).

منهج البحث وإجراءاته :

أولاً - منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته في فهم متغيرات الدراسة، وهي المعتقدات المعرفية، والتعلم المنظم من حيث علاقتها ببعض ، وكذلك معرفة الفروق بين في المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً وفقاً للتخصص والمستوى الدراسي، كما أن هذا المنهج يتناسب مع هدف الدراسة، ويحقق الإجابة على افتراضاتها.

ثانياً - عينة البحث :

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (100) طالب وطالبة من طلاب جامعة الزيتونة ، لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (280) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزيتونة في ليبيا بواقع (140 طالباً و 140 طالبة) حيث تم اختيار الطلاب بطريقة عرضية بمتوسط عمر 21.3 وانحراف معياري 2.1 من التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية .

الحدود الزمنية : خلال العام 2018

ثالثاً - أدوات الدراسة:

مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد: محمود عوض الله و أمل عبد المحسن، 2009).

- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة ، ويتكون المقياس من (25) مفردة في صورة تقرير ذاتي، حيث يختار المفحوص من بين ثلاثة اختيارات ما يراه مناسباً، وتدور تلك المفردات في إطار خمسة أبعاد هي:

بساطة المعرفة: ويتضمن المفردات: (1 -6 -11 -16 -21).

فطرية القدرة على التعلم: ويتضمن المفردات: (2 -7 -12 -17 -22).

مصدر المعرفة: ويتضمن المفردات: (3 -8 -13 -18 -23).

سرعة التعلم: ويتضمن المفردات: (4 -9 -14 -19 -24).

يقينية المعرفة: ويتضمن المفردات: (5 -10 -15 -20 -25).

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

- الخصائص السيكمترية:

صدق المقياس: قام مُعدا المقياس بالتعرف على صدقه من خلال عدة طرق هي:

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى (30 مفردة) على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس (96%)، وبذلك أصبح عدد المفردات في صورتها النهائية (25) مفردة.

الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي): وقد تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة من الطلاب من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ببها (ن=50) طالباً وطالبة، ودرجاتهم على مقياس شومر (Schommer, 1995) تعريب: ولاء فوزي (2007) وكانت قيم معاملات الارتباط جميعها دالة وتراوح بين (0.62 : 0.78) .

ثبات المقياس: قام مُعدا المقياس بالتعرف على معاملات ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

ثبات الإتساق الداخلي:

وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجات المفردات التي تنتمي إلى كل منهم، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.497 : 0.759) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) .

طريقة إعادة تطبيق الاختبار: حيث تم تطبيق المقياس على عينة من الطلاب (ن=50) بفارق زمني أسبوعين، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية في مرّتي التطبيق ما بين (0.612 - 0.823).

وفي البحث الحالي تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم على البُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي نتائج صدق الاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية ومجموع درجات البُعد الذي تنتمي إليه

بساطة المعرفة		فطرية القدرة		مصدر المعرفة	
❖❖0.446	1	❖❖0.632	2	❖❖0.443	3
❖❖0.651	6	❖❖0.740	7	❖❖0.554	8
❖❖0.377	11	❖❖0.754	12	❖❖0.443	13

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

❖❖0.631	18	❖❖0.719	17	❖❖0.711	16
❖❖0.554	23	❖❖0.727	22	❖❖0.651	21
يقينية المعرفة			سرعة التعلم		
❖❖0.634			5	❖❖0.811	4
❖❖0.812			10	❖❖0.739	9
❖❖0.542			15	❖❖0.786	14
❖❖0.651			20	❖❖0.666	19
❖❖0.671			25	❖❖0.431	24

❖❖ (29). دالة عند مستوى 0.01

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات البُعد، ومجموع درجات المجموعة التي ينتمي إليها بعد حذف مجموع درجات البُعد، وكانت قيمة معامل الارتباط بين مجموع درجات كل من: بُعد بساطة المعرفة، وبُعد يقينية المعرفة، وبُعد مصدر المعرفة كل على حدة ومجموع درجات المجموعة الرئيسية التي ينتمون إليها "المعتقدات حول المعرفة" هي على التوالي: (0.431، 0.666) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، في حين كانت قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل من: بُعد بساطة التعلم، وبُعد فطرية القدرة كل على حدة ومجموع درجات المجموعة الرئيسية اللتان ينتميان إليها "المعتقدات حول التعلم" هي على التوالي (0.786، 0.833) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، كما كانت قيمة معاملات الارتباط بين مجموع درجتى المجموعتين الفرعيتين والمجموع الكلى لدرجات المقياس هي: (0.876) بالنسبة للمعتقدات حول المعرفة، (0.866) بالنسبة للمعتقدات حول التعلم.

كما تم التعرف على ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

قبات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الفا كرونباخ	البعد
0.811	بساطة المعرفة
0.713	مصدر المعرفة
0.845	يقينية المعرفة

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

0.698	المعتقدات حول المعرفة
0823.	فطرية القدرة
0.788	سرعة التعلم
0891.	المعتقدات حول التعلم
0913.	الدرجة الكلية

مما سبق يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

طريقة التصحيح:

تصحح جميع مفردات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يعطى المفحوص درجة عند اختيار البديل (أ)، ويعطى درجتان عند اختيار البديل (ب)، ويعطى ثلاث درجات عند اختيار البديل (ج)، كما تُعبر مجموع درجات المفحوص على بُعد (فطرية القدرة على التعلم، وسرعة التعلم) ما يعرف بالمعتقدات حول التعلم، في حين يُعبر مجموع درجات المفحوص على الأبعاد الثلاثة الأخرى (يقينية المعرفة - مصدر المعرفة - بساطة المعرفة) عن معتقداته حول المعرفة على النحو التالي:

المعتقدات حول التعلم = مجموع درجات المفحوص على بُعد فطرية القدرة على التعلم + مجموع درجاته على بُعد سرعة التعلم.

المعتقدات حول المعرفة = مجموع درجات المفحوص على بُعد يقينية المعرفة + مجموع درجاته على بُعد مصدر المعرفة + مجموع درجاته على بُعد بساطة المعرفة.

وتعبر الدرجات الدنيا للمفحوص - ما دون الوسيط - عن المعتقدات في صورتها الناضجة سواء كانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة، في حين تعبر الدرجات العليا للمفحوص - أعلى من قيمة الوسيط - عن المعتقدات في صورتها الأولية أو الفطرية سواء كانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة.

مقياس التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة):

تم إعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة من خلال الرجوع لتعريفات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من وجهات نظر علماء النفس المختلفة التي أتيح للباحثة الاطلاع على آرائهم ، الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مثل: مقياس تنظيم الذات إعداد لطفي السيد إبراهيم (2001) و. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

. وبعد الاطلاع على المقاييس سألته الذكر، توصلت الباحثة إلى عشرة أبعاد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي تقييم الذات - التنظيم والتحول - تحديد الهدف والتخطيط - طلب المعلومات - الاحتفاظ بالسجلات والإرشادات - التركيب البيئي - مكافأة الذات - التسميع والاستظهار - طلب المساعدة من الآخرين - مراجعة السجلات.

ثم قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات التي رأت أنها ترتبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وكان عدد العبارات (80) عبارة موزعة على (10) أبعاد بواقع (8) فقرات لكل بُعد، وبهذا تصبح الدرجة الصغرى في كل بُعد (8) درجات، والدرجة الكبرى لكل بُعد فرعي (24) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس ككل (80) والكبرى (240) درجة، ويصحح المقياس وفق ثلاثة بدائل - دائماً - . أحياناً - نادراً وقد وضع لهذه الاستجابات أوزان هي دائماً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس.

الخصائص السيكمترية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً :

صدق المقياس : استخدمت الباحثة في حساب صدق المقياس الطرق الآتية :

صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على السادة المحكمين المتخصصين في المجال؛ حيث تم تعديل العبارات غير المرتبطة بأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

2. حساب الاتساق الداخلي : للتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس تم إيجاد العلاقة الارتباطية الداخلية بين درجات كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، والعلاقة الارتباطية بين البعد والدرجة الكلية للمقياس ، حيث (ن=80) ويتضح ذلك في الجداول التالية:

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

م	تقييم الذات	التحويل والتنظيم	تحديد الهدف والتخطيط	طلب المعلومات	الاحتفاظ بالسجلات
1	♦♦.66	♦♦.34	♦♦.41	♦♦.41	♦♦.49
2	♦♦.65	♦♦.45	♦♦.43	♦♦.32	♦♦.34
3	♦♦.45	♦♦.54	♦♦.61	♦♦.35	♦♦.49
4	♦♦.73	♦♦.39	♦♦.54	♦♦.45	♦♦.61

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

5	❖❖.66	❖❖.56	❖❖.44	❖❖.61	❖❖.44
6	❖❖.51	❖❖.72	❖❖.38	❖❖.41	❖❖.71
7	❖❖.44	❖❖.55	❖❖.71	❖❖.66	❖❖.78
8	❖❖.43	❖❖.41	❖❖.61	❖❖.70	❖❖.38
م	التركيب البيئي	مكافأة الذات	التسميع	طلب المساعدة	مراجعة السجلات
1	❖❖.65	❖❖.82	❖❖.44	❖❖.57	❖❖.60
2	❖❖.81	❖❖.80	❖❖.33	❖❖.42	❖❖.41
3	❖❖.74	❖❖.77	❖❖.35	❖❖.72	❖❖.51
4	❖❖.77	❖❖.76	❖❖.61	❖❖.65	❖❖.40
5	❖❖.53	❖❖.51	❖❖.82	❖❖.73	❖❖.61
6	❖❖.399	❖❖.43	❖❖.87	❖❖.50	❖❖.44
7	❖❖.388	❖❖.34	❖❖.73	❖❖.53	❖❖.39
8	❖❖.64	❖❖.59	❖❖.51	❖❖.71	❖❖.51

❖❖ (29).دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له دالة عند مستوى دلالة (0.01) كما تمّ حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط للتعلم المنظم ذاتياً إضافة إلى الدرجة الكلية:

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً إضافة إلى الدرجة الكلية (ن=80)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	معاملات الارتباط
تقييم الذات	❖❖0.81
التنظيم والتحويل	❖❖0.75

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

❖❖0.69	تحديد الهدف والتخطيط
❖❖0.77	طلب المعلومات
❖❖0.71	الاحتفاظ بالسجلات
❖❖0.87	التركيب البيئي
❖❖0.75	مكافأة الذات
❖❖0.90	التسميع والاستظهار
❖❖0.79	طلب المساعدة من الآخرين
❖❖0.84	مراجعة السجلات

❖❖ (0.29) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية

دالة عند مستوى (0.01)

ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً :

تمّ حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة كرونباخ الفا على عينة من الطلاب (ن=80) والجدول

التالي يبين ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

جدول (5)

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

م	أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً	الفا كرونباخ
1	تقييم الذات	.077
2	التنظيم والتحويل	.066
3	تحديد الهدف والتخطيط	.064
4	طلب المعلومات	.083
5	الاحتفاظ بالسجلات	.075
6	التركيب البيئي	.071
7	مكافأة الذات	.055
8	التسميع والاستظهار	0.54

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

9	طلب المساعدة من الآخرين	0.083
10	مراجعة السجلات	0.42
	الدرجة الكلية	0.077

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرنباخ جيدة مما تدل على ثبات الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

اعتمد البحث على الأساليب الإحصائية التالية :

أ- معامل الارتباط لفحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

ب- اختبار t.test للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات والفروق وفقاً للتخصص في المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول وتفسيره :

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة

الارتباطية، والجدول التالي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ن = 280)

التعلم المنظم	بساطة المعرفة	مصدر المعرفة	يقينية المعرفة	المعتقدات حول المعرفة	فطرية المعرفة	سرعة التعلم	المعتقدات حول التعلم	الدرجة الكلية
تقييم الذات	0.66	0.363	0.534	0.581	0.591	0.187	0.445	0.552
التنظيم والتحويل	0.65	0.364	0.532	0.576	0.579	0.185	0.439	0.547
تحديد الهدف والتخطيط	0.640	0.352	0.519	0.577	0.571	0.183	0.436	0.539
طلب المعلومات	0.65	0.365	0.536	0.585	0.595	0.187	0.447	0.555
الاحتفاظ بالسجلات	0.635	0.337	0.506	0.525	0.544	0.177	0.410	0.515
الترتيب البيئي	0.653	0.362	0.532	0.579	0.588	0.189	0.445	0.551

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

مكافأة الذات	♦♦0.645.	♦♦0.356.	♦♦0.5240.	♦♦0.5720.	♦♦0.596.	♦♦0.186.	♦♦0.443.	♦♦0.546.
التسميع والاستظهار	♦♦0.635.	♦♦0.349.	♦♦0.515.	♦♦0.554.	♦♦0.5670.	♦♦0.181.	♦♦0.427.	♦♦0.531.
طلب المساعدة	♦♦0.651.	♦♦0.375.	♦♦0.540.	♦♦0.601.	♦♦0.612.	♦♦0.193.	♦♦0.460.	♦♦0.566.
مراجعة السجلات	♦♦0.641.	♦♦0.351.	♦♦0.519.	♦♦0.559.	♦♦0.570.	♦♦0.179.	♦♦0.428.	♦♦0.533.
الدرجة الكلية	♦♦0.660.	♦♦0.365.	♦♦0.536.	♦♦0.583.	♦♦0.593.	♦♦0.189.	♦♦0.447.	♦♦0.555.

♦♦ (0.01) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية وأبعاده (بساطة المعرفة- يقينية المعرفة- المعتقدات حول المعرفة- وفطرية المعرفة- سرعة التعلم) والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده (تقييم الذات- التنظيم والتحويل- تحديد الهدف والتخطيط- طلب المعلومات- الاحتفاظ بالسجلات- الترتيبي البيئي- مكافأة الذات - التسميع والاستظهار- طلب المساعدة- مراجعة السجلات) وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)

اتفقت نتائج دراسة الباحثة مع دراسة (عزت عبد الحميد، 1999) و دراسة (مسهد ربيع أبو العلا، 2003) والتي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وترى الباحثة أنه يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول، فالدرجات المرتفعة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده ترتبط بها درجات مرتفعة في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده، وهذه النتيجة تتفق والتصور النظري لهذا البحث ومع نتائج البحوث والدراسات السابقة، والتي تؤكد على أهمية دراسة المعتقدات المعرفية لدى الطلاب ودراسة تضميناتها التربوية لفهم عملية التعلم فهماً شاملاً؛ فالمعتقدات المعرفية تعتبر خصائص ثابتة نسبياً لدى للمتعلم والتي تؤثر على عمليات التعلم، وهذا التأثير يكون مباشراً عندما نستخدمها كمعايير يتم في ضوءها تقييم الثبات، ومدى صدق المعلومات المراد تعلمها، فعلى سبيل المثال نجد أن الاعتقاد في المعرفة المؤكدة قد تؤدي إلى تفسيرات متحيزة للمعرفة والتي تقلل من أهمية التجريب بالنسبة للمعرفة، ومن ناحية أخرى فإن المعتقدات المعرفية قد تؤثر بشكل غير مباشر على عمليات التعلم عن طريق تنظيم استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث نجد المعتقدات المعرفية المتعمقة ترتبط باستخدام أقل لإستراتيجيات التعلم السطحية، واستخدام أكبر لاستراتيجيات التعلم المعرفية المتعمقة.

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية بين طلاب وطالبات الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار T.test للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك

جدول (7) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً للنوع في المعتقدات المعرفية

(ن= 140 للذكور و 140 للإناث)

أبعاد المعتقدات	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
بساطة المعرفة	ذكور	9.96	2.46	2.655	دال عند 0.01
	إناث	9.14	2.71		
مصدر المعرفة	ذكور	10.46	6.21	2.639	دال عند 0.01
	إناث	8.95	2.74		
يقينية المعرفة	ذكور	20.42	7.46	3.043	دال عند 0.01
	إناث	18.09	5.18		
حول المعرفة	ذكور	9.95	2.55	2.739	دال عند 0.01
	إناث	9.09	2.73		
فطرية المعرفة	ذكور	10.19	2.56	2.228	دال عند 0.05
	إناث	9.49	2.70		
حول التعلم	ذكور	9.88	2.83	.511	غير دالة
	إناث	10.35	10.54		
سرعة التعلم	ذكور	30.01	6.77	.892	غير دالة
	إناث	28.92	12.81		
الدرجة الكلية	ذكور	50.44	12.38	1.981	دال عند 0.05
	إناث	47.01	16.31		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع (ذكور –

إناث) في جميع مكونات المعتقدات المعرفية لصالح الذكور كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق

دالة إحصائية وفقاً للنوع في بعد حول التعلم وسرعة التعلم ،وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة نافز

احمد بقيعي،(2013)، ودراسة (عزت عبد الحميد،1999)، و (نجوى محمد عودة (2018)

وترجع الباحثة سبب ذلك أن الذكور لديهم معتقد عام أنهم يقومون بجميع الأعمال في الحياة،

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

وهذا المتعارف عليه في المجتمع الليبي

كما ذكرت آمال دسوقي (2010: 2) أن المعتقدات المعرفية وتؤدي دوراً مهماً في حياتنا اليومية فمعتقداتنا عن الناس، والأشياء، والأحداث، توجه سلوكياتنا وتجعلنا نتصرف بطرق معينة تتفق مع معتقداتنا بصفة عامة، وفي المواقف التعليمية بصفة خاصة، ونجد أن مدركات الطلاب عن قدراتهم، ومشاعرهم ومعتقداتهم تجاه الآخرين تؤثر في سلوكهم في هذه المواقف، كذلك فإن معتقداتهم حول مهام التعلم من حيث درجة سهولتها أو أهميتها تؤثر في درجة اهتمامهم بهذه المهام .

نتائج الفرض الثالث الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار T.test للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك

جدول (8)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات وفقاً للنوع في التعلم المنظم ذاتياً (ن=140 للذكور و 140 للإناث)

التعلم المنظم ذاتياً	النوع	المتوسط	الانحراف	فيه t	مستوى الدلالة
تقييم الذات	ذكور	12.31	4.01	2.288	دالة عند 0.05
	إناث	11.25	3.72		
التنظيم والتحويل	ذكور	12.24	3.99	2.112	دالة عند 0.05
	إناث	11.27	3.70		
تحديد الهدف والتخطيط	ذكور	12.21	4.04	2.086	دالة عند 0.05
	إناث	11.25	3.69		
طلب المعلومات	ذكور	12.29	4.02	2.163	دالة عند 0.05
	إناث	11.29	3.71		
الاحتفاظ بالسجلات	ذكور	12.01	4.04	2.336	دالة عند 0.05
	إناث	10.95	3.57		
التركيب البيئي	ذكور	12.29	4.01	2.110	دالة عند 0.05
	إناث	11.31	3.69		
مكافأة الذات	ذكور	12.12	3.93	1.907	غير دالة

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

		3.71	11.25	إناث	
دالة غند 0.05	2.405	4.04	12.24	ذكور	التسميع والاستظهار
		3.65	11.13	إناث	
دالة غند 0.05	2.353	4.00	12.31	ذكور	طلب المساعدة من الآخرين
		3.66	11.24	إناث	
دالة غند 0.05	2.320	4.07	12.24	ذكور	مراجعة السجلات
		3.75	11.15	إناث	
دالة غند 0.05	2.254	39.47	122.26	ذكور	الدرجة الكلية
		35.96	112.09	إناث	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق داله إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية عند (0.05) لصالح الذكور ، كما يتضح من الجدول السابق أيضاً لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مكافأة الذات، واختلفت نتائج الدراسة (عزت عبد الحميد، 1999) و(نجوى محمد عودة (2018)

وترجع الباحثة وجود فروق بين ذكور والإناث لصالح الذكور أن الذكور يحتاجون إلى استخدام إستراتيجيات متنوعة لاكتساب المادة التعليمية، وتكرارها، ومراجعتها، والاحتفاظ بها لمراجعتها عند الحاجة

فالتعلم المنظم ذاتياً هو عملية إيجابية بناءه يحدد بها المتعلمون أهداف تعليميهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم وضبط معرفتهم ودافعيتهم، كما أنه عملية تتطلب أن يشارك الطلبة في مهام التعلم لإنجاز الأهداف الأكاديمية، والمتعلمون الناجحون هم الذين يندمجون في التعلم المنظم ذاتياً بإجراء الإرضاء

نتائج الفرض الرابع الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلاب وطالبات الجامعة وفقاً التخصص (علوم تطبيقية-علوم إنسانية). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.test للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

جدول (9)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً للتخصص في المعتقدات المعرفية (ن=140)

للعلوم التطبيقية و 140 للعلوم الإنسانية)

أبعاد المعتقدات	التخصص	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
بساطة المعرفة	علوم تطبيقية	9.71	2.24	1.074	غير دالة
	علوم الإنسانية	9.38	2.94		
مصدر المعرفة	علوم تطبيقية	9.52	2.23	.640	غير دالة
	علوم الإنسانية	9.89	6.50		
يقينية المعرفة	علوم تطبيقية	19.24	4.03	0.046	غير دالة
	علوم الإنسانية	19.27	8.31		
حول المعرفة	علوم تطبيقية	9.78	2.30	1.638	غير دالة
	علوم الإنسانية	9.26	2.99		
فطرية المعرفة	علوم تطبيقية	9.79	2.25	.316	غير دالة
	علوم الإنسانية	9.89	3.00		
حول التعلم	علوم تطبيقية	9.59	2.58	1.133	غير دالة
	علوم الإنسانية	10.64	10.58		
سرعة التعلم	علوم تطبيقية	29.16	6.23	.507	غير دالة
	علوم الإنسانية	29.78	13.10		
الدرجة الكلية	علوم تطبيقية	48.39	9.76	.377	غير دالة
	علوم الإنسانية	49.05	18.16		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية - علوم إنسانية) في جميع مكونات المعتقدات المعرفية، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (عزت عبد الحميد، 1999) التي توصلت لوجود فروق لصالح تخصص العلوم التطبيقية .

وتفسر الباحثة ذلك أن الذكور لديهم معتقدات معرفية يسعى كل منهم لإبرازها سواء في التخصصات العلمية، وأن كان ذلك يختلف مع دراسة (الحارثي ، 2020 ، 666) التي بينت أن معتقدات الطلاب المعرفية تختلف باختلاف مجال الدراسة؛ فالطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية يكونون أكثر احتمالاً من الطلاب الذي يدرسون الهندسة وإدارة الأعمال في أن

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

يرون المعرفة غير المؤكدة.

وترى هانم علي عبد المقصود (2009: 66) أن المعتقدات المعرفية هي نظام لمعتقدات وافتراسات ضمنية يعتنقها الطلاب حول طبيعة المعرفة واكتسابها تنتج عن وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على حياة الفرد تتمثل في الزملاء والعائلة والمعلمين لكل منهم نظامه المعرفي، وطرقه المعرفية، وآراؤه الثقافية وتوقعاته الخاصة .

نتائج الفرض الخامس الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب وطالبات الجامعة وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية- علوم إنسانية) .
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار t.test للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك

جدول (10)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات وفقاً للتخصص في التعلم المنظم ذاتياً

(ن= 140 للعلوم التطبيقية و 140 للعلوم الإنسانية)

التعلم المنظم ذاتياً	التخصص	المتوسط	الانحراف	فيه t	مستوى الدلالة
تقييم الذات	علوم تطبيقية	12.03	4.01	1.074	غير دالة
	علوم إنسانية	11.53	3.77		
التنظيم والتحويل	علوم تطبيقية	11.96	3.99	.895	غير دالة
	علوم إنسانية	11.55	3.75		
تحديد الهدف والتخطيط	علوم تطبيقية	12.04	4.01	1.335	غير دالة
	علوم إنسانية	11.42	3.76		
طلب المعلومات	علوم تطبيقية	12.04	4.01	1.075	غير دالة
	علوم إنسانية	11.54	3.77		
الاحتفاظ بالسجلات	علوم تطبيقية	11.83	4.03	1.512	غير دالة
	علوم إنسانية	11.14	3.63		
التركيب البيئي	علوم تطبيقية	12.04	4.00	1.018	غير دالة
	علوم إنسانية	11.56	3.75		
مكافأة الذات	علوم تطبيقية	11.86	3.92	1.907	غير دالة
	علوم إنسانية	11.51	3.77		

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (130-159)

التسميع والاستظهار	علوم تطبيقية	11.98	3.98	764.	غير دالة
	علوم إنسانية	11.39	3.77		
طلب المساعدة من الآخرين	علوم تطبيقية	12.06	3.99	1.278	غير دالة
	علوم إنسانية	11.49	3.73		
مراجعة السجلات	علوم تطبيقية	12.01	4.04	1.365	غير دالة
	علوم إنسانية	11.37	3.83		
الدرجة الكلية	علوم تطبيقية	119.86	39.34	1.179	غير دالة
	علوم إنسانية	114.50	36.62		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مقياس التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للتخصص (علوم تطبيقية – علوم إنسانية) وكذلك الأبعاد الفرعية وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة دراسة (مسهد ربيع أبو العلا، 2003) و دراسة (وليد السيد، 2009) في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (عزت عبد الحميد، 1999)، ودراسة (كمال إسماعيل عطية، 2000)، ودراسة (مسهد ربيع أبو العلا، 2003) التي توصلت نتائج دراستهما إلى وجود فروق وفقاً للتخصص في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتفسر الباحثة ذلك أن كل من التخصصات العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية يستخدمون إستراتيجيات تساعدهم على إنجاز مهامهم الدراسية، فالتعلم المنظم ذاتياً هي عملية فاعلة يتمكن من خلالها الطالب تحديد أهداف للتعلم، ومراقبة وتنظيم وضبط الظروف المحيطة بهم والدافعية والسلوك، ولذلك، يختار الطلاب المنظمون ذاتياً الأهداف ويحددون الأنشطة المعرفية المناسبة وينفذونه لإنجاز تلك الأهداف ويراقبون عملية التعلم، ويقيمون مخرجاتها. ويذكر (محمد عبد السميع رزق، 2009: 11) ومجال البحث في التعلم المنظم ذاتياً يركز الاهتمام على دور المتغيرات الدافعية في استخدام المتعلمين للإستراتيجيات المختلفة التي تساعدهم على تحقيق الأهداف المنشودة من التعلم، وفي سبيل ذلك قد يلجأ الطالب إلى تغيير أو إعادة ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم وكذلك يلجأ إلى تنظيم بعض سلوكياته المتعلقة بالوقت والجهد، من أجل تحقيق أفضل الظروف للوصول لتحقيق الهدف.

توصيات الدراسة :

على ضوء نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات التي قد يكون لها دور في التطبيق ، ويمكن إجمالها فيما يلي :

إجراء المزيد من البحوث حول إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

إدراج برامج جديدة فى قطاع الجامعة وهى إعداد برامج فى التعلم الذاتي.

استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند التدريب المواقف التعليمية .

تدريب الطلاب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لإكسابهم المهارات الخاصة بالتعلم.

بحوث مقترحة :

القيام بدراسة عن فاعلية برنامج تدريبي فى تحسين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب

الجامعة

دراسة علاقة المعتقدات المعرفية بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة .

دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

1- آمال احمد فتحي دسوقي (2010): دور المعتقدات الاستمولوجية والخبرة التدريسية فى إستراتيجيات

التعلم المنظم ذاتياً، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

2- صبحى بن سعيد الحارث (2020) : المعتقدات المعرفية، وتوجه الأهداف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى

طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، مج 1، ع 185 .

3- السيد أبوهاشم (2010):المعتقدات المعرفية والتوجهات الذاتية " الداخلية الخارجية " لدى مرتفعي

ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمرالعلمي الثامن استثمار الموهبة

ودور مؤسسات التعليم" الواقع الطموح، جامعة الزقازيق.

4- شذى جواد كاظم الهنداوي (2003): أثر تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى التنظيم الذاتي

للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية

التربية ، جامعة بغداد.

5- شيري مسعد حليم بقطر (2007): المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه نحو

الهدف لديهم، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر

6- عبدالله الجفيمان ،علاء وأيوب(2010): مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات

المعرفية لدى طلاب الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج 20 ، ع (69) صص 126- 166

7- عزت عبد الحميد (1999) بعنوان: بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي

لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مج 9 ، ع 33 ، ص ص

101 – 152.

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

8- فتحي مصطفى الزيات (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس القاهرة: دار النشر للجامعات

9- كمال إسماعيل عطية (2000): العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، مج 4، ع 3، ص 251 - 281.

10- لطفي عبد الباسط (1985): العلاقة بين التفكير الناقد وسمة الانبساط - الانطواء، والتخصص الدراسي، لدى طلاب كلية التربية - جامعة المنوفية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية

11- ماجد فرحان مديد (2020)، التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، كلية البنات، جامعة تكريت

12- محمد تيفزة، (2004): إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الاستمولوجية، وتفكير التفكير، والتفكير الناقد، كنماذج. ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية (العولمة وأولويات التربية)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

13- محمد ناصف (2009): تأثير المعتقدات المعرفية على الإستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ص 168 - 188

14- مسعد ربيع عبد الله أبو العلا (2003): الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجيهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، مج 22، ع 2، ص 42 - 74.

15- مصطفى محمد كامل (2003): التنظيم الذاتي للتعلم نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن تحت عنوان التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، في الفترة من (11 - 12) مايو، جامعة طنطا، ص 363 - 430

16- نافز احمد بقباعي (2013): المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، كلية العلوم التربوية، المجلد (40)، ملحق (3) الجامعة الاردنية

17- نزيه حمدي (1992): فاعلية التنظيم الذاتي في خفض سلوك التدخين، مجلة الدارسات النفسية، مج 19، ع 7، ص 2 - 24.

18- هانم علي عبد المقصود، (2009): أثر تفاعل المعتقدات المعرفية، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مج 21، ع 8، ص 23 - 44

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب (159-130)

- 19- هشام حبيب الحسيني (2006) : نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع - القيمة للدافعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج 50 ، ع 11، صص 385 – 436 .
- 20- وليد شوقي شفيق السيد (2009) : طرق المعرفة الإجرائية ، والمعتقدات المعرفية، وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة الزقازيق .