تباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي بتباين العزم الأكاديمي وضبط الفعل (توجه الحركة/السكون) لدى طلاب الجامعة

د/ أمنية حسن محمد حلمي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية– جامعة بنها

مستلخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر كل من العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة بلغ عددها (٦٥٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية– جامعة بنها، تضمنت أدوات الدراسة مقياس العزم الأكاديمي إعداد (Porter, 2019) وتعريب (هناء زكي، ٢٠٢١)، ومقياس ضبط الفعل إعداد (Kuhl, 1994a) تعريب الباحثة، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد (Panadero et al., 2021) تعريب الباحثة، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) كشفت نتائج الدراسة عن تأثير العزم الأكاديمي تأثيرا دالًا في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويؤثر توجه (التحرر/الاستغراق) تأثيرا دالًا في كل من الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي واستراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، يؤثر توجه (المبادأة/التردد) تأثيرا دالًا في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يؤثر توجه (المثابرة/التحول) تأثيرا دالًا في كل من الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي واستراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، عدم دلالة تأثير العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل والتفاعلات بينها في التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: العزم الأكاديمي– ضبط الفعل– استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا– التحصيل الدراسي.

Variation of self-regulated learning strategies and academic achievement according to the level of academic grit and action control (action/state orientation) among university students

Dr. Omnia Hassan Mohamed Helmy
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education- Benha University

Abstract:
The present study aimed at investigating the effect of academic grit and dimensions of action control on self-regulated learning strategies and academic achievement among a sample of (656) male and female third year students in the Faculty of Education, Benha University. The study tools consisted of academic grit scale prepared by (Porter, 2019) translated into Arabic by (Hanaa Zaki, 2021), action control scale prepared by (Kuhl, 1994a) translated into Arabic by the researcher, and self-regulated learning strategies scale prepared by (Panadero et al., 2021) translated into Arabic by the researcher. Through using multivariate analysis of variance (MANOVA), the most important results were as follows: Academic grit has significant effects on all self-regulated learning strategies, preoccupation/disengagement orientation has significant effects on basic learning self-regulation strategies and deep information processing strategies, hesitation/initiation orientation has significant effects on all self-regulated learning strategies, volatility/persistence orientation has significant effects on basic learning self-regulation strategies and visual elaboration and summarizing strategies, there are no significant effects of academic grit, dimensions of action control and interaction between them on academic achievement.

Keywords: academic grit- action control- self-regulated learning strategies- academic achievement.

مقدمة البحث:

يواجه طلاب الجامعة العديد من المهام والمتطلبات الأكاديمية التي يسعون لتحقيقها، وهذه المتطلبات تلقي عليهم أعباءً وتحديات، ويعد تحمل مسئولية الأفعال وسيلة للتغلب على تلك التحديات اليومية، ويعد التنظيم الذاتي ناتجًا نفسيًا مرغوبًا، وهو هدف ذو أهمية للتدخلات النفسية باختلاف التوجهات النظرية التي يستند إليها (Oettingen & Gollwitzer, 2010, 114; Wang, 2021). وتقع المسئولية على عاتق المربين لمساعدة الطلاب في أن يصبحوا مدفوعين ومنظمين ذاتيًا وذلك من خلال تشجيعهم على أن يلزموا أنفسهم بأهداف ذات معنى، والسعي للاستفادة من التجارب السابقة، ومراقبة التقدم تجاه الأهداف، وتعديل جهودهم عند الضرورة، ووضع أهداف جديدة عند إنجاز الأهداف السابقة (Miller & Brickman, 2004; Martin et al., 2022).

ويعد التنظيم الذاتي عملية معقدة متعددة الأوجه تشمل المتغيرات الدافعية والعمليات الشخصية، وعلى الرغم من تعدد النظريات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا على مدى العقدين الماضيين، إلا أن هذه النظريات تشترك في العديد من السمات والخصائص، وبشكل عام يتضمن التنظيم الذاتي توجيه الأفراد لسلوكهم أو استخدام الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف، كما يعتمدون على التغذية الراجعة الانفعالية والمعرفية والدافعية وذلك لتعديل أو ضبط الاستراتيجيات والسلوك في حالة عدم قدرتهم على تحقيق الأهداف (Cleary & Zimmerman, 2004; Panadero et al., 2021) ويشمل التنظيم الذاتي كل من العمليات المقصودة وغير المقصودة التي تؤثر على قدرة الفرد على التحكم في الاستجابة، فهو مهارة لها آثار شاملة على قدرة الفرد على تحمل المطالب والحاجات التي لم يتم تحقيقها، والتعامل مع الاخفاقات والفشل، والعمل تجاه النجاح (Brenner, 2022).

ويصف التعلم المنظم ذاتيا كيفية تنظيم الفرد لانفعالاته والأنشطة والسياق أثناء الدراسة خلال السعي لتحقيق الأهداف الفردية حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتيا عملية دينامية مستمرة من وضع الأهداف التعليمية واستخدام استراتيجيات متعددة للضبط والمراقبة لادارة المعرفة والاهتمام والمواقف والعوامل البيئية لتحقيق تلك الأهداف (Zusho, 2017)، ويؤكد التعلم المنظم ذاتيا على الدور النشط للمتعلم في تحديد أهداف التعلم والسعي لتحقيقها، ويميل المنظرون إلى الاتفاق على أن عملية التنظيم الذاتي تشير إلى المراقبة والتحكم في الأداء والمعرفة والوجدان والبيئة من أجل تحقيق النجاح (Zimmerman, 2015, 541).

ويسعى المتخصصون في علم النفس التربوي إلى تفسير أسباب الفروق الفردية في التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي كمخرجات تعليمية والعوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي، كما يتسائل المربون لماذا يستسلم بعض الطلاب عند مواجهة العثرات الأكاديمية في حين يتغلب الآخرون عليها ويثابرون تجاه تحقيق النجاح (Martin et al., 2022)، ووفقا لـ (Efklides, 2011) يتم التمييز بين مستويين للأداء في التنظيم الذاتي هما الأداء على المستوى العام (الشخصي) والمستوى الجزئي (المهمة x الشخص)، ويفترض المستوى العام حدوث تفاعل بين

خصائص شخصية ثابتة نسبيا والتي توجه التنظيم الذاتي للتعلم عبر المهام والمواقف المختلفة (المستوى الجزئي للتنظيم الذاتي)، ويتضمن المستوى العام (الشخصي) للتنظيم الذاتي خصائصا شخصية معرفية وما وراء معرفية ودافعية ووجدانية وإرادية تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر على التنظيم الذاتي على مستوى المهمة.

ونظرا لأهمية التحصيل الدراسي في تحديد مستقبل الطالب الجامعي، فقد جاء البحث الحالي ليسهم في فهم العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي من خلال دراسة التباين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي بتباين كل من العزم الأكاديمي وضبط الفعل، حيث يعبر العزم الأكاديمي عن الخصائص الشخصية الدافعية، ويأتي ضبط الفعل ليعبر عن الخصائص الشخصية الارادية، ويمثل كل من العزم الأكاديمي وضبط الفعل قوى شخصية تسهم في تفسير الفروق الفردية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

كما يفترض (Pintrich, 2004) أن السمات الشخصية التي تصف الفروق الفردية تعد بمثابة سوابق أو مؤثرات لاتجاهات ومعتقدات الفرد والعمليات المعرفية والسلوك الذي يتجسد في التعلم المنظم ذاتيا (Bidjerano & Dai, 2007; Eilam et al., 2009; Komarraju et al., 2009)، ويعد العزم سمة شخصية ثابتة نسبيا تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله وتبني الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Duckworth & Quinn, 2009; Kleiman et al., 2013; Wolters & Hussain, 2015)، ويشير العزم إلى مستوى الدافع الذي يظهره الأفراد للوصول لأهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الاخفاق والعقبات والتحديات (Hernandez et al., 2020)، ويتكون العزم من بعدين هما مثابرة الجهد و استمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى المدى الذي يبذل فيه الأفراد الجهود المستمرة لمواجهة التحديات، ويتعلق استمرار الاهتمام بميل الفرد إلى تبني نفس القدر من الاهتمام لفترة زمنية طويلة (Duckworth & Gross, 2014)، كما يشير (Zimmerman, 2002) أن العوامل الدافعية تعد ذات أهمية في التعلم المنظم ذاتيا، فكل من جهود الطلاب والمثابرة والقدرة على التكيف تعد عواملا مؤثرة في التعلم المنظم ذاتيا.

وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعبر عن مراقبة الطالب لمدى التقدم في الأداء وتقييم التعلم والتخطيط للأهداف، فإن العزم يصف المثابرة والشغف لتحقيق تلك الأهداف (Duckworth et al., 2007; Martin et al., 2022)، ويشير (Wang, 2021) أن للعزم دور أساسي في عمليتي التعليم والتعلم نظرا لأن المتعلمين الأكثر عزما هم أكثر مشاركة في أنشطة الصف المدرسي ولديهم دافعية للتعامل مع التحديات في الظروف الصعبة. فالعزم أحد السمات النفسية المؤثرة على نجاح وانجاز الطلاب وتكيفهم الدراسي (Wolters & Hussain, 2015)، ويعبر العزم عن الميل إلى المثابرة لفترات طويلة كمؤشر على الانجاز على المدى الطويل، فالأفراد مرتفعي العزم أكثر اندماجا في أعمالهم، ولديهم مثابرة لمتابعة أهدافهم على الرغم من التعرض للفشل (Wang, 2021).

ويعتبر العزم عاملا وقائيا ضد السلوكيات التي تعطل الأداء الأكاديمي الفعال (Wolters & Hussain, 2015)، فالعزم من المحددات المهمة للتنظيم الذاتي حيث يفسر التباين في استخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي (Arslan et al., 2013)، ويرتبط العزم بضبط الذات حيث يتضمن القدرة على التحمل لتحقيق أهداف طويلة المدى والاصرار على متابعة الأهداف (Duckworth & Gross, 2014)، ويؤدي العزم الأكاديمي دورا مهما في تفسير عملية التعلم لعلاقته بالكفاءة الذاتية، واستراتيجيات التعلم المعرفية والاستعداد العام للاستمرار في سياقات أكاديمية مختلفة فهو سمة نفسية تتكون لدى المتعلم تظهر كنتيجة لتراكم خبرات المتعلم لفترة طويلة من الزمن (Jiang et al., 2021).

وفي إطار العلاقة بين العزم الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، توصلت نتائج دراسة (Arslan et al., 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعدي العزم (مثابرة الجهد، واستمرار الاهتمام) وما وراء المعرفة، وأشارت نتائج دراسة (Wolters & Hussain, 2015) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد مثابرة الجهد واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد استمرار الاهتمام واستراتيجيات إدارة بيئة ووقت المذاكرة، ويعد بعد مثابرة الجهد منبئا دالا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم دلالة العلاقة بين استمرار الاهتمام واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أسفرت نتائج دراسات كل من (Muenks et al., 2017; Marentes-Castillo et al., 2019; Tiatri & Sari, 2020) عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي والتنظيم الذاتي، كما أوضحت نتائج دراسة (Martin et al., 2022) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد مثابرة الجهد وكل من الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي، وأشارت نتائج دراسة (Jiang et al.,2021) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المثابرة في الجهد (أحد أبعاد العزم) يستخدمون استراتيجيات التعلم المعرفي بفعالية.

وفي إطار العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي، أشارت نتائج دراسات كل من (Black, 2014; Rimfeld et al.,2016; McClendon, et al., 2017; Fong & Kim, 2019; Lam & Zhou, 2019; Waters, et al., 2019; Alhadabi & Karpinski, 2020; Alzerwi, 2020; Yaure et al., 2021; Martin et al., 2022) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العزم والتحصيل الدراسي، في حين كشفت نتائج دراسات كل من (Bazelais et al., 2018; Weisskrich, 2018; Fox et al., 2019; Galaleldin & Anis, 2019; Tiatri & Sari, 2020; Donita et al., 2022) عن عدم دلالة العلاقة بين العزم والتحصيل.

ويتطلب السعي وراء الأهداف تعديل المشاعر والأفكار والأفعال غير المرغوبة، كأن يحاول الفرد البعد عن الاغراءات لمتابعة تحقيق الهدف، وفي حالة الاخفاق والاستسلام للاغراءات فإنه من المهم عدم الاجترار للنكسات والفشل والتغلب على الشعور بالذنب وخيبة الأمل، ووفقا ل (Kuhl, 2000, 2001) يعتمد التنظيم الذاتي للسلوك على مستوى توجه الحركة (مقابل السكون) حيث يوضح ضبط الفعل الفروق الفردية في القدرة على تعديل المشاعر

والأفكار، فهو شرط مسبق لترجمة النوايا إلى أفعال حتى في ظل المطالب المرتفعة، ويعد ضبط الفعل (توجه الحركة/السكون) أحد تطبيقات نظرية تفاعل نظم الشخصية لفهم الإرادة في سياق التعلم المنظم ذاتيا، حيث يوضح الفروق الفردية في التنظيم الذاتي (Papantoniou et al., 2013).

ويشير توجه الحركة/السكون إلى قدرة الفرد على البدء والحفاظ على النوايا، ويتضمن اتخاذ قرارات في الوقت المناسب وتجنب التسويف والتعامل مع المهام المتنافسة المتعددة، يستطيع ذوي توجه الحركة حماية أنفسهم ضد المطالب النفسية العالية للمعرفة والوجدان والسلوك، كما أن لديهم القدرة على استثمار مواردهم المعرفية لتقديم المهام والتي تمكنهم من التحرك تجاه الأهداف، بينما ذوي توجه السكون يميلون إلى الأفكار الاجترارية حول الأهداف البديلة أو الحالات الوجدانية، والذي يقلل من الموارد المعرفية المتاحة للعمل تجاه الأهداف (Diefendorff et al., 2000).

وينظر إلى أسلوب الضبط على أنه مكون شخصي يهتم بالقدرة على تنظيم الانفعالات والمعارف والسلوك لانجاز الأعمال المقصودة (Kuhl, 1994b)، ويركز توجه الحركة إلى أسلوب ضبط الفعل الذي يعمل على البدء في التوجه نحو تغيير النوايا، حيث يشير توجه الحركة إلى الكيفية التي يستجيب بها الأفراد لمتطلبات الظروف حيث يستجيب ذوو توجه الحركة بمرونة تعمل على ضبط الذات والتخلص من الوجدان السالب الذي ينشأ عن الصراعات والأخطاء والتغذية الراجعة السلبية، بينما يركز توجه السكون على أسلوب ضبط الفعل الذي يمنع البدء في التوجه نحو تغيير وجهة التفكير في المقاصد، حيث يستجيب ذوو توجه السكون لمتطلبات الظروف بضعف في ضبط الذات، وعدم القدرة على التحرر من الأفكار السلبية التي تدل على النزوع نحو اجترار تلك الأفكار (Koole et al., 2006; Fischer et al., 2015).

ونظرا لتركيز مفهوم ضبط الفعل على الدينامية في السعي نحو الأهداف، فإن توجه الحركة/السكون يفسر اختلاف مستوى أداء الأفراد على الرغم من تشابه الأهداف والمعارف والقدرات والرغبة في النجاح (Papantoniou et al., 2013)، وفي إطار العلاقة بين توجه الحركة/ السكون والتعلم المنظم ذاتيا، أشارت نتائج دراسة (Perry et al., 2001) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الاستغراق في الفشل (توجه سكون) وتدوين الملاحظات، وعدم دلالة العلاقة بين الاستغراق في الفشل وكل من استراتيجيات التفصيل والتعلم من الأقران، وأشارت نتائج دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) أن بعدي المبادأة والمثابرة (توجه حركة) يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا ببذل الجهد، وكشفت نتائج دراسة (Roy et al., 2008) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا الاستغراق في الفشل (توجه سكون) وكل من التخطيط والتقييم والجهد والاندماج والدأب، أشارت نتائج دراسة (Leung & Wong, 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحرر (توجه حركة) وكل من التفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين المبادأة (توجه حركة) وكل من استراتيجيات التفصيل والتنظيم والتفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين المثابرة (توجه حركة)

وكل من استراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم والتفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاستغراق (توجه السكون) وكل من استراتيجيات التسميع وما وراء المعرفة، وتوصلت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد المبادأة (توجه الحركة) وكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة وادارة الوقت والبيئة وتنظيم الجهد، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعد التحرر (توجه الحركة) وكل من استراتيجيات التسميع وادارة الوقت وبيئة الدراسة وتنظيم الجهد، وعدم دلالة العلاقة بين بعد المثابرة (توجه الحركة) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأشارت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2010) عن وجود تأثير مباشر موجب للمبادأة (توجه الحركة) في الاستراتيجيات العميقة، وأشارت نتائج دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) عن وجود تأثير مباشر موجب لكل من بعدي المبادأة والمثابرة (توجه الحركة) في بذل الجهد.

وفي إطار العلاقة بين توجه الحركة/ السكون والتحصيل الدراسي، كشفت نتائج دراسة (Dietrich & Latzko, 2020) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين توجه الحركة والتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج دراسة (Diefendorff et al., 2000; Maymon & Hall, 2013) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعد التحرر والتحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) أن بعدي المثابرة والمبادأة يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالجهد الذي يظهر في زيادة الأداء الأكاديمي، توصلت دراسة (Schlüter et al., 2018) أن بعدي المثابرة والتحرر يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالتحصيل الدراسي، أشارت نتائج دراسة (Menec & Schonwetter, 1994) وجود تأثير سالب دال إحصائيا لبعد الاستغراق في التحصيل الدراسي، وكشفت نتائج دراسة (Diefendorff, 2004) عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لبعد التردد (توجه السكون) على التحصيل الدراسي، وتأثير مباشر سالب دال إحصائيا لبعد الاستغراق (توجه السكون) على التحصيل الدراسي، في حين أشارت نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠١٦) إلى عدم دلالة الفروق في التحصيل الدراسي طبقا لأي من أبعاد توجه الحركة/ السكون.

مشكلة البحث:

من خلال العرض السابق لمقدمة البحث ونتائج الدراسات السابقة –التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها– يمكن الاشارة إلى:

- أهمية دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي كمخرجات تعليمية تتأثر بالسمات الشخصية (مثل العزم الأكاديمي، وضبط الفعل).
- أهمية دراسة العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كأحد المفاهيم الحديثة نسبيًا، ودوره في مخرجات التعلم الموجبة منها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.
- تباينت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- أهمية دراسة ضبط الفعل (توجه الحركة/ السكون) لما له من دور في تفسير الفروق الفردية في مستوى الأداء على الرغم من تشابه الأهداف والقدرات.

- تباين دور أبعاد توجه الحركة/ السكون في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.
- ندرة الدراسات العربية –في حدود اطلاع الباحثة– التي تتناول متغيرات البحث الحالي، ولا توجد دراسة عربية واحدة في حدود علم الباحثة تناولت تأثير التفاعل بين العزم الأكاديمي وضبط الفعل (توجه الحركة/ السكون) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض)؟

٢- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق)؟

٣- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق)؟

٤- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض)؟

٥- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق)؟

٦- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق)؟

٧- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد)؟

٨- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد)؟

٩- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد)؟

١٠- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد)؟

١١- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول)؟

١٢- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول)؟

١٣- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول)؟

١٤- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول)؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن أثر كل من العزم الأكاديمي وضبط الفعل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

٢- التحقق عما إذا كان هناك تفاعل دال إحصائيًا بين العزم الأكاديمي وضبط الفعل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي من الجانبين النظري والتطبيقي فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

١- يستمد البحث أهميته النظرية من أهمية متغيراته، حيث يتم إلقاء الضوء على متغيرات تزود بمعارف ومعلومات مهمة حول العوامل التي قد تعزز من التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

٢- الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات البحث قيد الدراسة مما يسهم في تحسين الأداء الدراسي.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١- الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج البحث فى بناء برامج تدريبية في تحسين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

٢- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى العزم الأكاديمي وضبط الفعل لما لهم من تأثير على المخرجات التربوية المختلفة.

٣- توجيه نظر الباحثين إلى أهمية المتغيرات قيد البحث وتفعيل دورها في البحوث النفسية والتربوية.

٤- تعريب مقياسي ضبط الفعل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الجامعة، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، والاستفادة منها في الدراسات والبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

١- العزم الأكاديمي Academic grit

يعرف العزم علي أنه سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى ويطلق عليه العزم الأكاديمي لأنه يستخدم في سياق الأوساط الأكاديمية (Porter, 2019) ويشمل بعدين أساسيين:

- **استمرار الاهتمام (الشغف) Consistency of Interest**: ويشير للسعي نحو الأهداف عبر الزمن والسياقات والحماس الأكاديمي، وهو شغف بالتحدي والصعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية؛ والاهتمام الأكاديمي الذي لا يفقد عبر مسار طويل الأجل للأداء الأكاديمي.
- **المثابرة في الجهد Perseverance of Effort**: وتتضمن مجهودًا شاقًا ومجهدًا نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المصاعب والسعي المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التي يواجهها الفرد في مساره الأكاديمي (Clark et al.,2020; Kim, 2020). ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس العزم الأكاديمي اعداد (Porter, 2019) وتعريب (هناء زكي، ٢٠٢١).

٢- ضبط الفعل Action control

يعرف على أنه العمليات والاستراتيجيات الإرادية المستخدمة بين تكوين النوايا وتفعيلها، ويعكس قدرة الأفراد على المبادأة والتعامل مع المطالب المتنافسة المتعددة، والحفاظ على الجهد في مواجهة العقبات والإخفاقات ومتابعة الالتزامات من أجل ترجمة النوايا إلى سلوكيات حتى في ظل المواقف المشكلة وينعكس ذلك في توجه الحركة/ السكون، ويتكون توجه الحركة/ السكون من ثلاثة أبعاد على متصل ثنائي القطب وهي:

- **الاستغراق مقابل التحرر Preoccupation vs. disengagement**: يشير إلى درجة تمكن الفرد من معالجة المعلومات المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل، ويشير الاستغراق إلى توجه السكون ويمثل التحرر توجه الحركة.
- **التردد مقابل المبادأة Hesitation vs. initiation**: ويشير إلى درجة الصعوبة التي يواجهها الفرد في بدء النشاط الموجه نحو التحقيق الهدف، ويمثل التردد توجه السكون بينما تمثل المبادأة توجه الحركة.
- **التحول مقابل المثابرة Volatility vs. persistence**: ويشير إلى درجة تشتت الأفراد عند أداء المهام المطلوبة، ويشير التحول إلى توجه السكون في حين تمثل المثابرة توجه الحركة (Kuhl, 1994a, 51)، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس ضبط الفعل إعداد (Kuhl, 1994a) تعريب الباحثة.

٣- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self regulated learning strategies:

تعبر عن الطرق والأساليب التي يستخدمها المتعلم بشكل فعال ونشط بهدف تحسين التعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية وقد أجملها (Panadero et al., 2021) في أربعة أبعاد تمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب:

- **الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي:** ويتضمن الأفعال المتعلقة بالتخطيط العام للمهمة ومراقبة التقدم أثناء الأداء والتقييم الذاتي للنتائج.
- **استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري:** تعبر عن استخدام الطلاب للاستراتجيات البصرية (مثل خرائط المفاهيم والجداول) واستراتيجيات التلخيص (مثل كتابة النقاط الرئيسية والملخصات) لتنظيم المعلومات وكفاءة المعالجة وسهولة الاسترجاع.
- **استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات:** تعبر عن الاستراتيجيات التي تسهم في الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي مثل محاولة تطبيق التعلم في مواقف حقيقية أو التفكير في بدائل مختلفة للمشكلات الأكاديمية.
- **استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي:** يعكس هذا البعد أن التعلم يحدث من خلال العمل الجماعي في السياقات الاجتماعية من خلال المعلمين والأقران، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد (Panadero et al., 2021) تعريب الباحثة.

٤- التحصيل الدراسي: ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار استيعاب الطلاب لما تم تقديمه لهم في المقررات الدراسية من معلومات ومهارات ومفاهيم وحقائق ومعارف، ويتحدد من خلال مجموع درجات الطلاب في جميع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١/ ٢٠٢٢م)، وقد تم تحويل الدرجات إلي نسب مئوية لعدم تساوي النهايات العظمي عبر الشعب الدراسية المختلفة والتعامل معها باعتبارها تشير إلي درجة الطالب الكلية.

حدود البحث: تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

١- **الحد الموضوعي:** ويتمثل في موضوع البحث ومتغيراته وهي: العزم الأكاديمي، وضبط الفعل (توجه الحركة/السكون)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الدراسي.

٢- **الحد البشري:** ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث، وهو طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام.

٣- **الحد المكاني:** ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.

٤- **الحد الزماني:** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٢م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: العزم الأكاديمي:

يعد مفهوم العزم من المفاهيم النفسية الحديثة نسبيا الذي جذب اهتمام الباحثون، وقد ظهر من خلال كتابات Angela Duckworth عام (٢٠٠٤) حيث اهتمت بتحديد السمات النفسية المميزة للمتفوقين من الطلاب العسكريين الذين نجحوا في إنجاز برنامجا للتدريب الصيفي شديد الصرامة، وكانت أهم العوامل التي توصلت إليها هي الشغف (الاهتمام المستمر لفترة زمنية طويلة) والمثابرة (القدرة على التغلب على المحن من خلال العمل الجاد)، ويعد العزم متغيرا غير معرفي له أصول في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث يرتبط بعامل يقظة الضمير (Woodward, 2020)، فالعزم سمة شخصية مركبة تعبر عن جهود الأفراد المتواصلة والتفاني لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Duckworth et al., 2007, Duckworth & Quinn, 2009).

ويشير العزم إلى مستوى الدافع الذي يظهره الأفراد لأجل الوصول لأهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الاخفاق والعقبات والتحديات (Hernandez et al., 2020)، وينظر إلى العزم الأكاديمي على أنه الحالة النفسية والقدرة على الحفاظ على الاهتمامات الشغوفة والجهد والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب على الاخفاقات، فالعزم قوة نفسية تحافظ على الدافع الحماسي والجهد المستمر من أجل الوصول إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح (Kim et al., 2020; Yoon et al., 2020).

ويعرف العزم من خلال عناصر رئيسية تتمثل في أهداف واضحة، والاستمرار في العمل الجاد لتحقيقها، والشغف تجاه هذه الأهداف؛ وتؤكد الأهداف الواضحة على الهدف والتوجيه، والعمل الدؤوب يشير إلى مثابرة الجهد والتي تهتم بالصلابة الذهنية لمواصلة العمل تحت الضغط، في حين أن الالتزام والشغف في متابعة الأهداف يدور حول استمرار الاهتمام (Lam & Zhou, 2019)، وعادة ما يكون لدى المراهقين والبالغين أهداف طويلة المدى عبر المجالات المتعددة، ويتطلب السعي وراء الهدف طاقة وموارد، ومن ثم يتطلب ذلك تحديد أولويات التزامهم بالهدف، ويمكن تعريف الالتزام بالهدف على أنه عملية نفسية إرادية تعكس التفاني لتحقيق هدف محدد، ولذا فإن العلاقة بين الهدف والأداء تصبح أقوى عندما يلتزم الأفراد بشدة بأهدافهم المحددة مثل التحصيل الدراسي (Tang et al., 2020).

وللعزم بعدين رئيسيين هما مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى الجهود المستمرة التي يبذلها الأفراد لمواجهة التحديات، والتحمل ومواصلة السعي والالتزام بالخطط من أجل تحقيق الأهداف طويلة المدى على الرغم من العقبات والصعوبات، فمثابرة الجهد تتضمن مجهودا شاقا نحو تحقيق الأهداف الصعبة على الرغم من المصاعب، بينما يتعلق استمرار الاهتمام بميل الفرد إلى تبني نفس القدر من الاهتمام لفترة زمنية طويلة، فهو

يشير إلى حالة الحماس والشغف التي يتمتع بها الفرد، ويرتبط بكيفية دفع الفرد نفسه للأمام والعمل تجاه الأهداف طويلة المدى لتحقيق النجاح وبالتالي عدم الاستسلام في مواجهة العقبات والتحديات (Duckworth et al., 2007, Duckworth & Quinn, 2009).

والعزم لا يرادف الموهبة على الرغم أن الموهوبين قد يظهرون خصائص العزم، فالموهبة يولد بها الفرد تتطلب بذل الجهد لأدائها حيث أن الموهبة التي يصاحبها جهد تؤدي إلى مهارة، والمهارة التي يصاحبها جهد تؤدي إلى الانجاز، وهنا تظهر دور المثابرة الفعالة التي تعد أحد جوانب العزم، فالموهبة وحدها لا تؤدي إلى النجاح (Duckworth, 2016)، فمستوى العزم يعكس درجة التزام الفرد بالأهداف طويلة المدى وتخطي العقبات وإدارة الفشل بفعالية والدافعية الداخلية حتى في ظل غياب الدافع الخارجي (Alzerwi, 2020)، ويتضمن العزم العمل الجاد تجاه التحديات والحفاظ على الجهد والاهتمام على مدى سنوات على الرغم من مواجهة الاخفاق والمحن والصعاب أثناء التقدم في الأداء، وما يميز مرتفعو العزم القدرة على التحمل والمثابرة وبذل الجهد حتى دون الحصول على تغذية راجعة إيجابية، ففي كثير من الأحيان يغلب على الأفراد الحماس في البدايات ثم يتراجعون دون تحقيق أهدافهم المطلوبة (Bashant, 2014)، ويركز مرتفعو العزم على المهمة ويلتزمون بالعمل لحين اتمامه، كما أنهم يسعون لتحقيق مستوى معين من الاتقان خلال الممارسة المقصودة واستمرار الاهتمام على الرغم من الاخفاقات الماضية (Singh & Chukkali, 2021)، ويقومون بسلوكيات تسهم في تحقيق النجاح (مثل السلوكيات المنظمة ذاتيا) ويعزون نجاحهم إلى خصائص داخلية، كما أنهم أقل تأثرا بالاخفاقات (Yaure et al., 2021).

ويوضح (Duckworth, 2016; Reed & Jeremiah, 2017) أربعة خصائص نفسية للأفراد مرتفعي العزم تتمثل في الاهتمام، والممارسة، والغرض، والأمل، ويمكن تنمية هذه الخصائص النفسية بهدف تنمية العزم لدى الطلاب، فالعزم أحد القوى النفسية المتعلمة الذي ينمو بالتدريب والخبرات والممارسة:

- الاهتمام: يبدأ الشغف من خلال الاستمتاع الداخلي بما يقوم به الفرد والاهتمام بالسعي تجاه تحقيق الأهداف حيث يؤدي الاهتمام إلى زيادة الأداء والعمل الجاد.
- الممارسة: وتمثل محاولة الأداء بشكل أفضل وممارسة المهارات بهدف اتقانها، حيث تؤدي الممارسة إلى التقدم في الأداء.
- الغرض: الشعور بقيمة وأهمية العمل والذي يسهم في الرفاهة الذاتية حيث يشعر الفرد أن الجهد يستحق العناء، فالاهتمام بالعمل والممارسة يؤدي إلى التقدم في الأداء لكن الشعور بالقيمة والغرض يحافظ على التقدم لفترة زمنية طويلة.
- الأمل: الايمان بقدرة الفرد على العمل والتغلب على التحديات وتخطي العقبات، فشعور الفرد أنه يستطيع تحقيق أهدافه يحافظ على حالة الشغف والمثابرة.

يتشابه مفهوم العزم كعامل وقائي مع بعض المفاهيم النفسية مثل الصلابة، إلا أنها تختلف عن العزم في أنها تتضمن بعض مهارات صنع القرار والانفتاح لتعديل الخطط الأصلية

عند مواجهة العقبات، لذا فإن مرتفعي الصلابة لديهم القدرة على تحديد الأفعال البديلة في المواقف الصعبة واختيار أفضل البدائل لتغيير خطط المسار، وعلى العكس فإن مرتفعي العزم يتمسكون بالخطط التي تم تحديدها ولا ينحرفون عنها (Black, 2014)، ويختلف العزم عن الصمود، فالعزم لا يعبر عن القدرة على الصمود لمواجهة الفشل أو المحن فحسب وإنما يتضمن المثابرة والالتزام العميق تجاه الأهداف لمدة زمنية طويلة (Lucky et al., 2022)، ويتشابه العزم مع بعض خصائص يقظة الضمير مثل الضبط الذاتي والانضباط والاندفاع المنخفض إلا أن العزم يتضمن الشغف والجهد والدافعية (Singh & Chukkali, 2021)، ويختلف العزم عن التدفق حيث يتضمن التدفق حالة تركيز واندماج تام في أنشطة محببة، أما العزم فيعكس السعي والتحمل على الرغم من مواجهة الألم (Woodward, 2020).

ثانيًا: ضبط الفعل (توجه الحركة/السكون):

يواجه الأفراد في حياتهم اليومية العديد من النزعات الدافعية، وفي كثير من الأحيان يكون لديهم التزامات لمجموعة متنوعة من الأهداف، ولكن كيف يتحدد الفعل تجاه تلك النزعات؟ وتقترح معظم نظريات الدافعية أن الأفراد يعالجون المعلومات ذات الصلة بالقيمة الذاتية للنتائج المتوقعة لبدائل الفعل، وتأمين تلك النتائج من خلال أداء الأفعال والأنشطة المختلفة، ومن المفترض أن يكون البديل الذي يتمتع بأعلى قيمة هو البديل المسيطر ومن ثم الأكثر استخداما، ولكن هذه النظرة التقليدية غير كافية لتفسير السلوك الموجه نحو الهدف (Kuhl, 1985, 101)، وقد قدم (Kuhl, 1985) نظرية ضبط الفعل ولخص عددا من العمليات الارادية التي يمكن استخدامها للبدء والحفاظ على الأداء الموجه نحو الهدف، فعندما يتم تشكيل النية فإنها تخضع لمؤثرات داخلية وخارجية مختلفة وتنشأ نزعات بديلة، ولكي تترجم النية إلى فعل ينبغي تقويتها وحمايتها من هذه النزعات البديلة.

تم تطوير مفهوم توجه الحركة/ السكون كجزء من نظرية ضبط الفعل والتي تم تضمينها في نظرية تفاعل نظم الشخصية، حيث تعود الأصول النظرية لضبط الفعل إلى سيكولوجية الإرادة وهي عملية نفسية يقرر الفرد من خلالها مسار عمل معين ويلتزم به وينفذه حتى يحقق هدفه، وتصف الإرادة نسقا مركزيا للعمليات الادراكية والتحفيزية والانفعالية والمزاجية، وتظهر أهمية الارادة لطلاب الجامعة عند وجود العديد من الرغبات والحوافز إلا أنهم يشعرون بقلق تجاه تحقيقها في ضوء الانحرافات الداخلية والخارجية التي يواجهونها، فهي تشير إلى ميل الفرد للمثابرة وبذل الجهد تجاه تحقيق الأهداف على الرغم من المشتتات الكامنة (Kuhl & Fuhrmann, 1998, 17-18; Kuhl, 2000).

وتوجد عدد من القيود الأساسية للتنظيم الوظيفي لضبط الفعل عند السعي لتحقيق الأهداف والتي تتمثل في:

- الانتقاء: حيث يسعى الأفراد إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف في موقف ما، ولكن عادة ما يمكن تنفيذ فعل واحد أو عدد محدد من الأفعال المتوافقة في وقت واحد، وبالتالي فإنه ينبغي انتقاء الهدف على أساس تحديد الأولوية.

- المحافظة: في كثير من الأحيان لا يمكن تحقيق الهدف المختار إلا عند مثابرة الفرد على متابعة مسار الفعل المناسب وتجنب الانتقال بين الأنشطة البديلة، لذا من الضروري الحفاظ على الهدف حتى في المواقف المشتتة أو الاغراءات المؤقتة التي تعزز الأنشطة المنافسة.
- التوقف: على عكس المحافظة، ينبغي أن يكون الفرد قادرا على الانتقال من مسار الفعل إلى مسار آخر، وذلك عند ظهور تغيير مهم يدفع الفرد إلى إعادة تحديد الأولويات المتعلقة بالهدف، فعلى سبيل المثال عند صعوبة تحقيق الهدف أو ظهور تغيرات موقفية أو عند ظهور العقبات أو أحداث غير متوقعة، في هذه الحالة ينبغي التوقف عن مسار الفعل الحالي والانتقال إلى فعل مختلف أو محاولة استكشاف حل للمشكلة؛ ويتطلب ضبط الفعل التكيفي توازنا دقيقا بين الحفاظ على أو الأهداف أو تغييرها على أساس المراقبة المستمرة للموقف الحالي مع الأخذ في الاعتبار أولوية الأهداف (Kuhl & Goschke, 1994, 94-95).

وقد وصف (Kuhl, 1985, 104-105) ستة عمليات إرادية تساعد على حماية النية والحفاظ عليها ضد الضغوط التي تفرضها ميول الفعل المتصارعة وهي:

١- الانتباه الانتقائي النشط، والذي يساعد على معالجة المعلومات التي تدعم النية الحالية وتكف معالجة المعلومات التي تدعم الميول المتصارعة.
٢- ضبط التشفير، ويصف الوظيفة الوقائية للارادة من خلال التشفير الانتقائي للمعلومات المرتبطة بالنية وتحويل الهدف بشكل انتقائي إلى مخططات إدراكية وتشفير المحفزات ذات الصلة بالفعل المقصود.
٣- ضبط الانفعال، والذي ييسر الوظيفة الوقائية للارادة من خلال منع الحالات الانفعالية السلبية (مثل الحزن والاكتئاب) التي يمكن أن تضعف كفاءة اللارادة وتجنب الاغراءات التي تفرضها البدائل المتنافسة.
٤- ضبط الدافعية، وتعد هذه العملية ذات أهمية عندما تكون النية الحالية مرتبطة بميل ضعيف للعمل، حيث يتم معالجة المعلومات التي تدعم هذه النية فتعمل على تقويتها وتنشيطها وتعزيز الدافعية، مثل التركيز على النتائج الايجابية للفعل أو التركيز على النتائج السلبية لعدم تنفيذ الفعل.
٥- ضبط البيئة، يمكن التحكم في البيئة من خلال البحث عن المساعدات الاجتماعية وخلق بيئة تساعد على الحفاظ على النية وتنفيذها.
٦- الحرص في معالجة المعلومات، ويتعلق بمعرفة قواعد ايقاف معالجة المعلومات، يمكن للفرد أن يستمر لفترة طويلة في معالجة المعلومات حول النتائج المترتبة على اختيار بدائل الفعل دون أداء أي منها. يتطلب ضبط الفعل الفعال تحسين المدة الزمنية لاتخاذ القرار، فعندما يلاحظ الفرد أن التفكير لمدة طويلة في البدائل قد يؤثر على تنفيذ النية الحالية، ينبغي كف عملية تقييم البدائل حيث أن هذه المعاجلة قد تضعف القوة الدافية للنية.

ويتم استخدام العمليات الارادية عند حدوث تعارض بين الدافع والنوايا الذي يعكس صراعا بين الأنظمة العقلية الفرعية والتي تعرف بمستويات الضبط وتمثل: المعالجة المعرفية، والمعالجة الانفعالية، والمعالجة التنفيذية، وتحدث هذه المعالجة في أنظمة منفصلة، وتتعلق المعالجة المعرفية بالنوايا، وتعرف النية على أنها تمثيل نشط ومجرد لخطة عمل وترتبط بالالتزام بتنفيذها، والالتزام هو دالة للتوقع بأن الهدف يمكن تحقيقه. وتشير المعالجة الانفعالية إلى التقييم الانفعالي لنشاط معين ويعتمد على الانفعالات التي تم الشعور بها عند المشاركة في نشاط ماضي. وترتبط المعالجة التنفيذية بقوة تنشيط خطة العمل، وتمثل هذه المخططات الاستجابات السلوكية المحددة في موقف معين وترتبط بالسلوك الظاهر (Kuhl & Kazen, 1988; Kuhl & Goschke, 1994).

ويتم قياس توجه الحركة/السكون على متصل ذو قطبين هما توجه الحركة مقابل توجه السكون، ويشير توجه الحركة/السكون إلى قدرة الفرد على البدء والحفاظ على النوايا، وتتضمن اتخاذ قرارات في الوقت المناسب وتجنب التسويف والتعامل مع المهام المتنافسة المتعددة، ويستطيع ذوي توجه الحركة حماية أنفسهم ضد المطالب النفسية المرتفعة للمعرفة والوجدان والسلوك، كما أن لديهم القدرة على استثمار مواردهم المعرفية لتنفيذ المهام والتي تمكنهم من التحرك تجاه الأهداف، بينما ذوي توجه السكون يميلون إلى الأفكار الاجترارية حول الأهداف البديلة أو الحالات الوجدانية، والذي يقلل من الموارد المعرفية المتاحة للعمل تجاه الأهداف (Diefendorff et al., 2000).

يعد توجه الحركة/السكون بناءً متعدد الأبعاد له ثلاثة مكونات على متصل ثنائي القطب والتي تصنف الفرد من حيث كونه متجها نحو الحركة أو السكون، وكل مكون يرتبط بجوانب مختلفة في عملية السعي تجاه الهدف:

١- بعد التردد (توجه السكون) مقابل المبادأة (توجه الحركة)

ويعرف هذا البعد بتوجه الحركة المرتبط بالقرار/المطالب ويصف قدرة الفرد على التوليد الذاتي للمشاعر الايجابية عند مواجهة الصعوبات وذلك في المواقف التي تحتاج تحويل النوايا إلى أفعال، لذا فإن منخفض توجه الحركة المرتبط بالقرار يجد صعوبة في تولي المشاعر المرتبطة بالفعل وبالتالي يظل مترددا بدلا من المبادأة وهذا يدل على نقص الدافعية الذاتية. ويشير هذا البعد إلى درجة الصعوبة التي يواجهها الفرد للبدء في النشاط الموجه نحو الهدف، يستطيع ذوي توجه الحركة (المبادأة) بدء العمل في المهام بسهولة ويعزى ذلك إلى مهارة الأفراد في تنظيم الوجدان والذي يسهل المسارات العصبية بين النوايا المحفوظة في الذاكرة العاملة وأنظمة المخرجات السلوكية. بينما يفتقر ذوي توجه السكون (التردد) القدرة على بدء العمل، وتعزى الصعوبة أو الفشل في بدء النشاط إلى اتخاذ قرارات طويلة تحدث في ظل المطالب المرتفعة التي تتضمن صعوبات وجهد وعبئا معرفيا وضغوط الوقت، فعلى سبيل المثال يقوم الفرد ذوي توجه السكون بتأجيل البدء في المهمة وبالتالي يواجه صعوبات لاحقة بسبب عدم

كفاية الوقت لانهاء العمل المطلوب (Kuhl, 1985, 109; Diefendorff et al., 2000; Dahling et al., 2015).

٢- بعد الاستغراق (توجه السكون) مقابل التحرر (توجه الحركة)

ويعرف بتوجه الحركة المرتبط بالفشل/التهديد، ويصف القدرة على تنظيم المشاعر الوجدانية السلبية التي يتم استثارتها عند التعرض للمواقف المهددة أو الصعبة التي تتضمن الفشل والقلق والأحداث غير المتوقعة، ويشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على حماية الأهداف الحالية من الأفكار المتعلقة بأهداف أو أحداث بديلة. ويستطيع ذوي توجه الحركة (التحرر) الانسحاب من الأفكار التي تدور حول الأهداف البديلة أو الأحداث غير المرغوبة والأفكار المشتتة للانتباه (مثلا الأهداف البديلة أو أحلام اليقظة) والتي قد تعوق التقدم في المهام المطلوب انجازها، حيث يتميز ذوي توجه الحركة بقدرتهم على الانفصال عن الأحداث السلبية وتقليل المشاعر السلبية للخروج من الحالة الراهنة والتركيز على المهمة المطلوبة. وعلى العكس فإن ذوي توجه السكون (الاستغراق) أقل تقدما نحو الهدف بسبب اجترارهم للخبرات المنفرة سواء كانت حقيقية أو المفترضة (مثل الفشل أو الاخفاقات) والتركيز على الاحتمالات السلبية التي تزيد من القلق وتثبط الفعل، فضلا عن عدم قدرتهم على خفض المشاعر السلبية، فعلى سبيل المثال الأفراد مرتفعي الاستغراق ينشغلون بالتفكير على نطاق واسع بالاخفاقات والأخطاء التي حدثت في الماضي أثناء السعي لتحقيق الأهداف، بدلا من التركيز على متطلبات الحاضر والمستقبل التي يمكن التحكم فيها (Kuhl, 1985, 109; Diefendorff et al., 2000, Baumann & Kuhl, 2003; Dahling et al., 2015).

٣- بعد التحول (توجه السكون) مقابل المثابرة (توجه الحركة)

ويعرف بتوجه الحركة المرتبط بالأداء، ويشير إلى القدرة على البقاء في حالة توجه الحركة لأطول فترة ممكنة، فهو يعكس مدى تشتت انتباه الأفراد أثناء أداء المهام الممتعة أو المهام الالزامية، فالأفراد ذوي توجه الحركة (المثابرة) يواصلون القيام بالمهام وقادرون على الحفاظ على تركيز النية لحين اتمام المهمة، حيث يعبر بعد المثابرة عن قدرة الفرد على اتمام الأنشطة حتى وان كانت غير ممتعة (مثل أداء واجب صعب). بينما ذوي توجه السكون (التحول) يتشتت انتباههم بسهولة أو ينسحبون كليا من أداء المهمة قبل اتمامها وبالتالي انخفاض الأداء، فعلى سبيل المثال ينتقل الفرد ذو توجه السكون بين مجموعة واسعة من الأهداف شبه المحققة بدلا من اختيار هدف واحد والمثابرة على تحقيقه (Diefendorff et al., 2000; Jaramillo & Spector, 2004; Dahling et al., 2015).

يمكن تلخيص تأثير توجه الحركة في ثلاث ميكانيزمات رئيسية هي حماية الوجدان، وحماية النوايا، وحماية الذات، وتشير حماية الوجدان إلى قدرة الفرد على منع الحالات الوجدانية غير المرغوبة، حيث يؤثر توجه الحركة في تنظيم الوجدان السالب استجابة لضغوط الحياة اليومية، وتشير حماية النوايا إلى الكفاءة في تشكيل النوايا الصعبة والحفاظ عليها وتنفيذها في

ظل الظروف الصعبة، وترتبط حماية الذات بالاستقلالية وتشير إلى الكفاءة في تشكيل تمثيلات ذاتية والحفاظ عليها والتي تسهم في اتخاذ القرارات (Koole et al., 2006).

ثالثًا: التعلم المنظم ذاتيا:

يعد التنظيم الذاتي عملية نمائية ذات تطبيقات متعددة للفرد والمجتمع، فالفشل في ممارسة الضبط الذاتي أو تأجيل الإشباع قد يؤدي إلى العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية والانحرافات الجنسية والإدمان (Wulfert et al., 2002)، فالتنظيم الذاتي يتضمن ميولًا وكفاءات واستراتيجيات متعددة تعمل معًا لتفسير التباين في سلوكيات الأفراد، وعلى الرغم من تأثير الكثير من العوامل الخارجية على الفرد، إلا أن قدرته على إدارة الذات بفعالية من خلال التنظيم الذاتي تعد عاملًا جوهريًا في التمييز بين الأفراد الذين يحققون النجاح والسعادة من الذين لا يقدرون على تحقيقها (Hoyle & Bradfield, 2010, 3).

وقد أدى الاهتمام بالتنظيم الذاتي في المواقف الأكاديمية إلى ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتياً، ويوصف بأنه الأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم توليدها ذاتياً والتي يتم التخطيط لها بشكل منظم لتحقيق الأهداف الأكاديمية (Zimmerman, 2000, 14)، والتعلم المنظم ذاتياً لا يعد قدرة ذهنية أو مهارة خاصة بالأداء الأكاديمي، وإنما هو عملية التوجيه الذاتي التي يقوم من خلالها المتعلمون بتحويل قدراتهم الذهنية إلى مهارات أكاديمية (Zimmerman, 2002)، فالتنظيم الذاتي ليس عاملًا موروثًا ولا قدرة فطرية وإنما مهارات تكتسب بالخبرة والتدريب (Bandy & Moore, 2010, 2; Ramdass & Zimmerman, 2011; Berkman, 2016, 2;).

يوصف الطلاب بأنهم منظمون ذاتياً عندما يشاركون ما وراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً في عملية تعلمهم مشاركة نشطة بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية، فهؤلاء الطلاب يبادرون ويوجهون جهودهم ذاتياً لاكتساب المعارف والمهارات بدلاً من الاعتماد على المدرسين أو الآباء أو أي مصادر أخرى للتوجيه، فمن ناحية ما وراء المعرفة يخططون وينظمون ويتعلمون ويقيمون أنفسهم ذاتياً، وفيما يتعلق بالناحية الدافعية فهم يدركون أنهم أكثر كفاءة، ومستقلون، ولديهم دافعية داخلية، أما من الناحية السلوكية فهم يختارون، ويبنون، ويطوعون بيئتهم الاجتماعية والفيزيائية للتعلم (Zimmerman, 1989; Zusho, 2017)، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يتميزون بالنشاط والوعي بتطورهم التعليمي ويثابرون لتحقيق نتائج أفضل عند مواجهة التحديات الأكاديمية كما أنهم على دراية بكيف ولماذا يتم استخدام الاستراتيجيات المختلفة (Wang, 2021).

ويميز (Zimmerman, 2015, 541-542) بين عمليات واستراتيجيات ومراحل التنظيم الذاتي، حيث يصف عمليات التنظيم الذاتي بأنها المعارف والانفعالات المولدة ذاتيا والتي تؤثر ايجابيا أو سلبيا على التعلم والأداء مثل تحديد أهداف فعالة أو غير فعالة، وتشير استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى الطرق المولدة ذاتيا المصممة لتحسين التعلم، مثل وضع خطة

متعددة الخطوات لحل مسألة رياضية، وتعبر مراحل التنظيم الذاتي عن وصف لعمليات التنظيم الذاتي التي تحدث قبل وأثناء وبعد جهود التعلم.

النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

يركز اهتمام التعلم المنظم ذاتيا بتطبيق النماذج العامة للتنظيم، والتنظيم الذاتي في قضايا التعلم وخاصة التعلم الأكاديمي الذي يتم في المؤسسات التعليمية وداخل حجرة الدراسة، وتوجد العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتياً التي تقدم تصورات ومفاهيم مختلفة تبعاً لاختلاف المناحي النظرية التي تستند إليها (Pintrich, 2000, 451).

- **النموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيا:**

يعد (Zimmerman, 1989) من الرواد في مجال التعلم المنظم ذاتيا وقد طور ثلاث نماذج للتعلم المنظم ذاتيا من منظور اجتماعي معرفي، يتأثر النموذج الأول بمبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية والذي يتضمن التفاعل بين البيئة والسلوك والذات، والنموذج الثاني يمثل المراحل الحلقية للتعلم المنظم ذاتيا والذي يفسر التفاعل بين العمليات ما وراء المعرفية والدافعية على مستوى الفرد والعمليات الفرعية لكل مرحلة، ثم خضع النموذج (Zimmerman & Moylan, 2009) لبعض التعديلات حيث تم إضافة استراتيجيات ما وراء معرفية وارادية في مرحلة الأداء، وسمي هذا التصور بالنموذج متعدد المستويات.

ويوضح النموذج أن عمليات التنظيم الذاتي والمعتقدات المصاحبة لها تقع في ثلاث مراحل هي: مرحلة التفكير المسبق(التدبر)، ومرحلة الأداء أو الضبط الإرادي، ومرحلة التأمل الذاتي، وكل مرحلة من هذه المراحل تتضمن مجموعة من العمليات ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات تبادلية (Zimmerman, 2000, 16-24; Zimmerman & Campillo, 2003, 238-246; Zimmerman & Moylan, 2009, 300-305).

تشير *مرحلة التفكير المسبق* إلى العمليات التي تسبق الأداء أو التنفيذ الفعلي، وتتضمن مكونين رئيسيين هما تحليل المهمة والمعتقدات الدافعية، ويقوم الأفراد بتحليل المهمة وتقييم قدراتهم للقيام بها بنجاح، ووضع أهداف وخطط تتعلق بكيفية إتمامها، كما يظهر دور المعتقدات الدافعية مثل فعالية الذات حيث تحفز السلوك لتحقيق الأهداف. وتعبر *مرحلة الأداء* عن العمليات التي تحدث أثناء تنفيذ المهمة، وتتضمن مكونين رئيسيين هما الملاحظة الذاتية والتحكم الذاتي، ويظهر دور المراقبة الذاتية للأداء وتركيز الانتباه على أبعاد السلوك ومقارنته بالمعايير والأهداف لتحديد مدى التقدم تجاه الهدف وكذلك تحديد التعديلات المطلوبة لزيادة مستوى الأداء، وتعد *مرحلة التأمل الذاتي* مرحلة بعدية يتم فيها تقييم نتائج الجهد وإصدار الأحكام ومدى الرضا عن الأداء، وأثناء تقييم النجاح أو الفشل تنشأ ردود أفعال انفعالية إيجابية أو سلبية بناءً على أسلوب العزو السببي (Zimmerman & Moylan, 2009, 300-305; Panadero, 2017).

تم إجراء العديد من الدراسات التجريبية لاختبار النموذج الحلقي والنموذج متعدد المستويات، وقد تم تطوير العديد من الأدوات في إطار النموذج وهي جدول المقابلة للتنظيم

الذاتي SRLIS لقياس العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988)، وقام (Cleary et al., 2012) بتطوير مقياس التحليل الدقيق لتقييم المراحل الحلقية للنموذج، وطور (Zimmerman & Kitsantas, 2007) مقاييس لفعالية الذات في التنظيم الذاتي، وقام (Mango, 2011) باعداد مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي في إطار النموذج الحلقي.

- **نموذج التعلم التكيفي للتنظيم الذاتي:**

ترجع أعمال (Boekaerts, 1991) إلى أوخر الثمانينيات، ويركز النموذج على توضيح دور الأهداف في التعلم المنظم ذاتيا، وتم تطوير نموذجين للتعلم المنظم ذاتيا، يتكون النموذج الأول إلى ستة مكونات هي: (١) المهارات والمعرفة المرتبطة بمجال محدد، (٢) الاستراتيجيات المعرفية، (٣) استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية، (٤) المعتقدات الدافعية ونظرية العقل، (٥) الاستراتيجيات الدافعية، (٦) استراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعي، وتم تنظيم هذه المكونات مرة أخرى للتوصل إلى ميكانيزمات أساسية للتعلم المنظم ذاتيا وهي التنظيم الذاتي الدافعي/الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي (Boekaerts, 1996)، وكان للنموذج استخدامات في فهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا في المواقف محددة المجال، وتدريب المعلمين، واعداد أدوات قياس جديدة، واعداد برامج للتدخل، وفي بادية التسعينيات تم تطوير نموذج التعلم التكيفي ليصف المظاهر الدينامية للتعلم المنظم ذاتيا، وقدم النموذج دعما نظريا لفهم الدافعية والانفعال وماوراء المعرفة ومفهوم الذات والتعلم، ويصف النموذج أسلوبين للمعالجة هما اسلوب الاتقان أو التعلم، وأسلوب المواجهة أو الرفاهة، ثم قدم (Boekaerts & Niemivirta, 2000, 425) أفكارا جديدة بشأن مسارات الأهداف وتأثيرها على سلوك الطلاب وتم تسمية التصور بنموذج التنظيم الذاتي للمعالجة المزدوجة، ويركز النموذج على تقييمات الطلاب لتحديد مسارات الأهداف، وتم اعتبار الأهداف بمثابة أبنية معرفية توجه السلوك، فعلى سبيل المثال إذا ادرك الطلاب أن المهمة تمثل تهديدا للرفاهة، فيتم استدعاء المعارف والانفعالات السلبية ويتم توجيه الاستراتيجيات لحماية الأنا من الأذى، وبالتالي التحرك نحو مسار الرفاهة، ومن ناحية أخرى، إذا كانت المهمة متوافقة مع أهداف الطلاب واحتياجاتهمع فهذا يجعلهم مهتمين بزيادة الكفاءة وإثارة المعارف والانفعالات الايجابية وبالتالي التحرك نحو مسار الاتقان/النمو.

شاركت (Boekaerts & Corno, 2005) في تطوير أدوات وطرق للقياس، حيث طورت استبانة الدافعية عبر الانترنت OMQ والتي تقيس الاستجابة للتعلم في المواقف الحقيقية وتتكون من جزئين هما التقرير الذاتي عن مشاعر وأفكار وجهود الطلاب في مهام التعلم، وبعد أداء المهمة يتم قياس مشاعر الطلاب واعزاءاتهم، كما تم المساهمة في إعداد تصميم تعليمي للمدارس المهنية الثانوية مبني على مبادئ التعلم المنظم ذاتيا ويسمى نظام مجموعة التعلم التفاعلي، وقامت بتطوير أداة لتسجيل دافعية الطلاب أثناء التعلم وسمي بمقياس الثقة والشك (Panadero, 2017).

- **نموذج المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتيا:**

اعتمد النموذج في وصفه للتعلم المنظم ذاتياً على تجهيز ومعالجة المعلومات، وقام بوصف الأدوار التي يقوم بها المتعلم للتحكم في تعلمه من خلال أربعة مراحل هي: (١) تحديد المهمة، (٢) تحديد الهدف والتخطيط، (٣) تطبيق الوسائل والاستراتيجيات (٤) تكييف ما وراء المعرفة، فالنموذج يصف التعلم المنظم ذاتياً على أنه حدث يمر عبر ثلاثة مراحل أساسية ومرحلة رابعة (اختيارية)، وكل مرحلة من المراحل الأربعة تشترك في نفس التركيب العام والتي يشار إليها بـ COPES (الظروف Conditions، العمليات Operations، النواتج Products، التقويم Evaluation، المعايير Standards)، ثم تم تطوير النموذج وإظهار دور الأهداف المختلفة والتناقض بين مقاصد الأهداف والحالة الراهنة لمراقبة الأداء (Butler & Winne, 1995).

قام (Greene & Azevedo, 2007) بعرض دلائل تجريبية للنموذج من خلال (١١٣) دراسة تمنح دعما تجريبيا على النموذج، ولم تظهر مقاييس في إطار النموذج إلا أنه تم استخدام طرق تتبع الأثر لمعرفة عمليات محددة للتنظيم الذاتي من خلال فحص عينات الأداء للاستدلال على العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب عند أداء مهام محددة (Winne & Perry, 2000).

- **نموذج عمليات التنظيم الذاتي ومواضع التنظيم**

يعرف (Pintrich, 2000) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية نشطة بناءة يحدد فيها المتعلمين أهدافهم من التعلم، ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم، وفى ذات الوقت توجه هذه العملية وتقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق فى البيئة، يتكون التنظيم الذاتي من أربعة مراحل تعد بمثابة عمليات تشترك فيها الكثير من نماذج التنظيم الذاتي وهي (١) التخطيط ووضع الأهداف، (٢) المراقبة والتوجيه، (٣) التحكم وجهود الضبط (٤) رد الفعل والتأمل وعمليات التنظيم، ويتم في كل مرحلة أنشطة التنظيم الذاتي في أربعة مجالات مختلفة هي (أ) المجال المعرفي، (ب) الدافعية، (ج) السلوك، (د) السياق، وتم عرض النموذج في جدول يوضح إطارًا لتصنيف المراحل والمجالات المختلفة للتنظيم، حيث تمثل الصفوف مراحل التنظيم، بينما تمثل الأعمدة المجالات المختلفة للتنظيم (Pintrich, 2000, 453).

ويوضح (Schunk, 2005) أن النموذج له اسهامات مهمة في مجال التعلم المنظم ذاتيا:

- تقديم إطار مفاهيمي للتعلم المنظم ذاتيا.
- توضيح دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا مع التركيز على دور توجهات الأهداف.
- توضيح العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية ونواتج التعلم المختلفة.
- تطوير التعلم المنظم ذاتيا من خلال الدراسات التجريبية.
- تطوير أداة قياس للتعلم المنظم ذاتيا MSLQ، وتتكون من (١٥) مقياس فرعي موزعة على بعدين هما المكون الدافعي واستراتيجيات التعلم، وتعد هذه الأداة من أكثر المقاييس استخداما في الدراسات المهتمة بالتعلم المنظم ذاتيا.

- **النموذج ما وراء المعرفي والوجداني للتنظيم الذاتي للتعلم:**

قدم (Efklides, 2011) نموذجًا يميز فيه بين مستويين للأداء في التنظيم الذاتي هما:

١- الأداء على مستوى الشخص، وهو المستوى الأكثر عمومية لعمل التنظيم الذاتي، حيث يتم افتراض حدوث تفاعل بين خصائص ثابتة في الشخصية توجه التنظيم الذاتي التنازلي (Top-down) وتؤثر على القرارات المتعلقة بمهمة محددة، ويتكون مستوى الشخص من مكونات معرفية ودافعية وما وراء معرفية ووجدانية وإرادية، وهذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض، فالقرار مبني على التفاعلات بين كفاءات الفرد ومفهوم الذات عن المهمة والدافعية والوجدان وادراك المهمة ومتطلباتها.

٢- الأداء على مستوى المهمة × الشخص، يتم فيه التفاعل بين نوع المهمة وخصائص الطالب وتقع فيه أحداث التعلم المنظم ذاتيًا، فإن خبرات ما وراء المعرفة (مثل الشعور بالصعوبة، أو الحالة الوجدانية الحالية) تؤدي دورًا هامًا في دافعية المهمة والتنظيم الذاتي التصاعدي (bottom-up)، فالأداء على مستوى المهمة × الشخص يقدم تغذية راجعة للصفات الشخصية الثابتة، وفي هذا المستوى تحدث المعالجة الفعالة والمباشرة للمهمة.

قام (Efklides, 2002) باعداد مقياس الخبرات ما وراء المعرفية في اطار نموذج MASRL والذي يكشف عن الأحكام والمشاعر عند المعالجة المعرفية وتأثير طبيعة المهمة على خبرات ما وراء المعرفة.

ومن خلال العرض السابق للنماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا والأدوات التي تم بناءها في اطار هذه النماذج يمكن ملاحظة الآتي:

- يعد نموذجي (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000) أكثر شمولا وسهولة في الفهم، ويمكن تطبيقها في حجرة الدراسة، كما أن النموذجين لهما مكونات وعمليات فرعية محددة وأكثر وضوحا.
- رغم اختلاف مسميات مراحل التعلم المنظم ذاتياً في كل نموذج إلا أن هذه النماذج تتفق جميعا في أن التعلم المنظم ذاتياً يمر بثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة الإعداد، ومرحلة الأداء، ومرحلة التقييم.
- تختلف طرق القياس تبعا لاختلاف النماذج والتوجهات النظرية المشتقة منها (مثل المقابلة، والتقرير الذاتي، وبروتوكولات التفكير بصوت عال، وتتبع الأثر، وملاحظة الأداء، وبروتوكولات التحليل الدقيق).

تعد مقاييس التقرير الذاتي من أكثر الطرق استخداما لقياس التعلم المنظم ذاتيا، ويرجع ذلك إلى سهولة تصميمها وتطبيقها وتصحيحها، كما أنها توفر الوصول إلى بعض الظواهر النفسية التي لا تتوفر عن طريق أساليب القياس الأخرى، فضلا عن امكانية الوصول لعينات كبيرة وتوفير بيانات يمكن معالجتها احصائيا (Montalvo & Torres, 2004; Panadero et al., 2016)، وتوجد وفرة من الأدوات التي تقيس التعلم المنظم ذاتيا مثل مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم MSLQ

(Pintrich et al., 1991)، ومقياس استراتيجيات التعلم والدراسة LASSI، واستبانة الوعي ما وراء المعرفي (Schraw & Dennison, 1994).

ويشير (Panadero et al., 2016) أن مقاييس التعلم المنظم ذاتيا تشترك جميعا في بعض الخصائص وهي أن هذه المقاييس مشتقة من النماذج المثالية للتنظيم الذاتي تعبر عن التنظيم المثالي للأداء، وتميل المقاييس إلى قياس كفاءات عامة بدلا من الموقفية وبالتالي فإنها تنفصل عن الاستراتيجيات الحقيقية التي يستخدمها الطلاب، ويضيف (Garcia-Perez et al., 2020) أن المقاييس لا تعكس الاستراتيجيات الفعلية التي يستخدمها الطلاب بشكل يومي، وقد هدفت دراسة (Panadero et al., 2021) إلى بناء مقياس يقيس أفعال الطلاب أثناء الدراسة في مواقف أكثر واقعية وأقرب إلى المهام التي يتعين عليهم القيام بها بشكل منتظم والاستراتيجيات الشائعة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعة، وتتلخص في أربعة استراتيجيات هي:

- **الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي:** وتتضمن الأفعال المتعلقة بالتخطيط العام للمهمة، ومراقبة التقدم أثناء الأداء، والتقييم الذاتي للنتائج، حيث تتفق معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا على وجود ثلاث مراحل هي مرحلة الاعداد (تحليل المهام والتخطيط)، ومرحلة الأداء (مراقبة التقدم في تنفيذ المهام)، ومرحلة التقييم (تقييم الطلاب للنتائج).
- **استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري:** وتعبر عن استخدام الطلاب للاستراتجيات البصرية (مثل خرائط المفاهيم والجداول) واستراتيجيات التلخيص (مثل كتابة النقاط الرئيسية والملخصات) لتنظيم المعلومات وكفاءة المعالجة وسهولة الاسترجاع.
- **استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات:** تعبر عن الاستراتيجيات التي تسهم في الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي مثل محاولة تطبيق التعلم في مواقف حقيقية، أو التفكير في بدائل مختلفة للمشكلات الأكاديمية، أو ربط المعرفة في المادة الجديدة بالبناء المعرفي للفرد.
- **استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي:** يعكس هذا البعد التعلم الذي يحدث من خلال العمل الجماعي في السياقات الاجتماعية من خلال المعلمين والأقران، فالتعلم لا يحدث بمعزل عن الآخرين بل يحدث في السياقات الاجتماعية.

رابعًا: العلاقة بين متغيرات البحث (العزم الأكاديمي- ضبط الفعل- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا- التحصيل الدراسي):

العلاقة بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي:

يتطلب النجاح الأكاديمي في الجامعة التزاما طويل المدى لتحقيق الأهداف الشخصية، ويعد العزم أحد العوامل المرتبطة بالنجاح على المدى الطويل حيث أن مرتفعي العزم لديهم القدرة على المثابرة حتى عند مواجهة التحديات، ويرتبط النجاح الأكاديمي بالقدرة على تخطي العقبات والحفاظ على الجهد، ويرتبط مفهوم مثابرة الجهد بكيفية دفع الفرد ذاته للأمام والعمل تجاه الأهداف طويلة المدى لضمان النجاح، بينما يؤكد مفهوم استمرار المثابرة على تركيز الاهتمام بغض النظر عن المشتتات وانهاء ما تم البدء فيه (Yaure et al., 2021)، فالعزم سمة

شخصية ثابتة نسبيا تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله وتبني الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Duckworth & Quinn, 2009; Kleiman et al., 2013; Wolters & Hussain, 2015).

يرتبط العزم بضبط الذات حيث يتضمن القدرة على التحمل لتحقيق أهداف طويلة المدى والاصرار على متابعة الأهداف (Duckworth & Gross, 2014)، ويؤدي العزم الأكاديمي دورا مهما في تفسير عملية التعلم لعلاقته بالكفاءة الذاتية، واستراتيجيات التعلم المعرفية والاستعداد العام للاستمرار في سياقات أكاديمية مختلفة ويمكن النظر إليه كسمة نفسية تتكون لدي المتعلم تظهر كنتيجة لتراكم خبرات المتعلم لفترة طويلة من الزمن (Jiang et al.,2021)، ويشير (Hernández et al., 2020) إلى ارتباط العزم بالنتائج التكيفية بين الشباب في السياق الأكاديمي وتعزيز التحصيل واستثمار الوقت، فذوي العزم أكثر اندماجا في السلوكيات المتعمدة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم، ويساعد العزم المتعلم على استخدام كل من الشغف والمثابرة لتحويل الموهبة لمهارة وإذا كانت الموهبة مهمة فإن الجهد مهم بشكل مضاعف، وقد أوضح تصور Duckworth ذلك في هذه المعادلة (العزم= الجهد)، و(الموهبة × العزم= المهارة)، و(المهارة × العزم= التحصيل) فعلى سبيل المثال قد يكون لدى الفرد موهبة في مجال ما ولكن لتحويل هذه الموهبة لمهارة يحتاج الفرد إلى العزم ليتحسن الأداء الأكاديمي (Baruch-Feldman, 2017).

ويعتبر العزم عاملا وقائيا ضد السلوكيات التي تعطل الأداء الأكاديمي الفعال (Wolters & Hussain, 2015)، يتميز الطلاب مرتفعو العزم بالعمل الجاد كما أنهم أقل احباطا في مواجهة الصعوبات والعقبات، ويشعرون بقيمة الأهداف ولديهم ثقة أكبر في قدرتهم على انجاز المهام المطلوبة (Martin et al., 2022)، كما يتميزون بقدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمثابرة في أداء المهام التعليمية حتى أثناء الضغوط والصعوبات بسبب امتلاك الدافعية الداخلية وقدرتهم على التنظيم الانفعالي (Wang, 2021)، فذوو العزم يسعون لتحقيق أهدافهم من خلال تجاهل العقبات والمشتتات والتمسك بأهدافهم، وبالتالي فإن نجاحهم مرتبط بقدرتهم على تركيز انتباههم نحو الهدف ويشير هذا إلى أن العزم يدعم التنظيم المعرفي والإنفعالي ويسمح بالحفاظ على التركيز على الهدف حتى عندما تكون المكافآت الفورية متقطعة أو غائبة (Duckworth & Gross, 2014; Kalia et al., 2018)، ويرى (Baruch-Feldman, 2017) أن العزم يجعل الفرد ينظر للعقبات على أنها تحديات ينبغي التغلب عليها وليست أسبابًا للانسحاب، كما إنه يجبر الفرد على مواجهة الانفعالات الصعبة أو الشعور غير المريح حتى يتمكن من الظهور بشعور أقوى وأكثر مرونة، ويضيف (Tiatri & Sari, 2020) أن انخفاض العزم يقلل من القدرة على مواصلة الدراسة والاستسلام للارهاق الجسدي والنفسي عند مواجهة الضغوط.

وفي إطار العلاقة بين العزم الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، توصلت نتائج دراسة (Arslan et al., 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعدي العزم (مثابرة الجهد،

واستمرار الاهتمام) وما وراء المعرفة، وأشارت نتائج دراسة (Wolters & Hussain, 2015) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد مثابرة الجهد واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا (الدافعية، والمعرفة، وماوراء المعرفة، وإدارة بيئة ووقت المذاكرة)، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد استمرار الاهتمام واستراتيجيات إدارة بيئة ووقت المذاكرة، ويعد بعد مثابرة الجهد منبئا دالا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم دلالة العلاقة بين استمرار الاهتمام واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أسفرت نتائج دراسات كل من (Muenks et al., 2017; Marentes-Castillo et al.,2019) عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي والتنظيم الذاتي، وأشارت نتائج دراسة (Tiatri & Sari, 2020) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العزم والتعلم المنظم ذاتيا، كما أوضحت نتائج دراسة (Martin et al., 2022) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد مثابرة الجهد وكل من الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي، وأشارت نتائج دراسة (Jiang et al.,2021) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المثابرة في الجهد (أحد أبعاد العزم) يستخدمون استراتيجيات التعلم المعرفي بفعالية.

وفي إطار العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي، أشارت نتائج دراسات كل من (Black, 2014; Rimfeld et al.,2016; Waters, et al., 2019; Alzerwi, 2020; Martin et al., 2022) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العزم والتحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسات كل من (Lam & Zhou, 2019; Alhadabi & Karpinski, 2020) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعدي العزم (استمرار الاهتمام، ومثابرة الجهد) بالتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج دراسة (Yaure et al., 2021) أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال مثابرة الجهد (أحد أبعاد العزم)، وأشارت نتائج دراسة (McClendon, et al., 2017; Fong & Kim, 2019) عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العزم، في حين كشفت نتائج دراسات كل من (Bazelais et al., 2018; Weisskrich, 2018; Fox et al., 2019; Galaleldin & Anis, 2019; Tiatri & Sari, 2020; Donita et al., 2022) عن عدم دلالة العلاقة بين العزم والتحصيل.

العلاقة بين ضبط الفعل (توجه الحركة/ السكون) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي:

توضح نظرية ضبط الفعل أسباب ممارسة الأفراد للأنشطة والسلوكيات التي لا ترتبط بالأهداف الحالية وكيف تعمل هذه الحالات العقلية غير المرتبطة على تقليل كفاءة التنظيم الذاتي (فعلى سبيل المثال لماذا يتم الاستمرار في مشاهدة برنامج تلفزيوني ممل بدلا من اطفاء جهاز التلفاز؟)، وتفترض النظرية أن النجاح (مقابل الفشل) في أداء الأنشطة المفضلة يعزى إلى توجه الحركة (مقابل توجه السكون) والذي يقوي (مقابل يضعف) كفاءة التنظيم الذاتي للفرد (Kuhl, 1992)، ويصف توجه الحركة–السكون الفروق الفردية في القدرة على التخطيط والمبادأة واتمام الأنشطة المقصودة، يختلف الأفراد الموجهون نحو الحركة عن الأفراد الموجهون

نحو السكون في قدرتهم على تركيز جهودهم وبالتالي يسعون نحو تحقيق الأهداف والتعامل بفعالية مع المواقف الصعبة (Jostmann & Koole, 2010; Kuhl, 1994b).

وتوجه الحركة/السكون مفهوم عام للشخصية يتعلق بالفروق الفردية في القدرة على تنظيم الانفعالات والمعرفة والسلوك لانجاز الأهداف، وقد تم وصف توجه الحركة/السكون في إطار نظرية نظم الشخصية، والتي تفترض أن التنظيم الناجح للمشاعر السلبية عملية وسيطة تتيح التنظيم الذاتي السلوكي وتحقيق الهدف بنجاح، ويفترض أن ذوي توجه الحركة لديهم مشاعر سلبية أقل عند مواجهة تحديات التنظيم الذاتي والتي تساعد على المثابرة في السعي وراء الأهداف (Kuhl, 1992, 1994b).

ويرتبط توجه الحركة بالنجاح في التنظيم الذاتي أثناء السعي لتحقيق الأهداف (Diefendorff et al., 2000; Koole & Jostmann, 2004)، حيث يتفوق الطلاب ذوي توجه الحركة في تحقيق الأهداف عبر المجالات الحياتية المختلفة مقارنة بذوي توجه السكون (Diefendorff et al., 1998)، يستطيع الأفراد ذوو توجه الحركة تنظيم السلوك والمعرفة والانفعالات المتعلقة بانجاز الأفعال الارادية، كما يرتبط توجه الحركة بالحسم في اتخاذ القرار وانخفاض مستوى الأفكار الانفعالية السلبية وقلة التعرض للضغوط، ويقومون بعمل الخطط والالتزام بتنفيذها ولا يتشتت انتباههم بسهولة من خلال الأفكار غير المرتبطة بالأهداف (Jaramillo & Spector, 2004)، كما يستطيعون التعامل مع المواقف الصعبة ويميلون إل التنظيم الذاتي على نحو مثالي تحت المتطلبات العالية كما أنهم أكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم وسلوكهم مما يسهم في تحقيق النجاح نظرا لقدرتهم على تحقيق أهدافهم والمثابرة وإدارة الموارد بكفاءة (Diefendorff et al., 2000).

يرتبط بعد المبادأة (توجه الحركة) باستراتيجيات التعلم نظرا لقدرة مرتفعي المبادأة على انجاز المهام المطلوبة، فالأفراد ذوي توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار لديهم الاستعداد لمراقبة فعالية التعلم وإدارة الوقت وبيئة الدراسة وبذل المزيد من الجهد على الرغم من وجود المشتتات المحتملة (Papantoniou et al., 2013)، وعلى العكس فإن توجه الحركة المرتبط بالفشل (التحرر) قد يعوق الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فالتحرر السريع من الفشل يؤدي إلى تجاوز البحث عن أسباب هذا الفشل، وذلك على عكس الاستغراق في الفشل (توجه السكون) حيث أن الانشغال بأسباب الفشل قد يؤدي إلى تحسين الأداء (Diefendorff, 2004; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Perry et al., 2001).

على الجانب الآخر فإن ذوي توجه السكون يصعب عليهم التنظيم الذاتي وينشغلون في الأفعال غير المرتبطة بتحقيق الهدف (Kuhl, 1992, 1994b)، ويصعب على ذوي تركيز السكون البدء في المهام التي تحتاج إلى تخطيط وتحليل ومعالجة للمعلومات المتناقضة، كما تمثل المهام المقيدة بوقت محدد مصدرا للضغوط ولديهم مستوى منخفض من تحمل الضغوط والذي يؤثر على الأداء الأكاديمي (Jaramillo & Spector, 2004)، ويقوم الأفراد ذوي توجه السكون بالعمل على نحو أمثل عندما يتم منحهم الوقت الكافي والبيئة المطمئنة والتحرر من

الضغوط وتلقي تعليمات صريحة بشأن الأنشطة المطلوب انجازها (مثل وضع أهداف محددة وجداول زمنية) (Papantoniou et al., 2013).

وفي إطار العلاقة بين توجه الحركة/ السكون والتعلم المنظم ذاتيا، أشارت نتائج دراسة (Perry et al., 2001) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الاستغراق في الفشل (توجه سكون) وتدوين الملاحظات، وعدم دلالة العلاقة بين الاستغراق في الفشل وكل من استراتيجيات التفصيل والتعلم من الأقران، وأشارت نتائج دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) أن بعدي المبادأة والمثابرة (توجه حركة) يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا ببذل الجهد، وكشفت نتائج دراسة (Roy et al., 2008) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا الاستغراق في الفشل (توجه سكون) وكل من التخطيط والتقييم والجهد والاندماج والدأب، أشارت نتائج دراسة (Leung & Wong, 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحرر (توجه حركة) وكل من التفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين المبادأة (توجه حركة) وكل من استراتيجيات التفصيل والتنظيم والتفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين المثابرة (توجه حركة) وكل من استراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم والتفكير الناقد وما وراء المعرفة، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاستغراق (توجه السكون) وكل من استراتيجيات التسميع وما وراء المعرفة، وتوصلت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد المبادأة (توجه الحركة) وكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة وادارة الوقت والبيئة وتنظيم الجهد، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعد التحرر (توجه الحركة) وكل من استراتيجيات التسميع وادارة الوقت وبيئة الدراسة وتنظيم الجهد، وعدم دلالة العلاقة بين بعد المثابرة (توجه الحركة) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأشارت نتائج دراسة (Papantoniou et al., 2010) عن وجود تأثير مباشر موجب للمبادأة (توجه الحركة) في الاستراتيجيات العميقة، وأشارت نتائج دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) عن وجود تأثير مباشر موجب لكل من بعدي المبادأة والمثابرة (توجه الحركة) في بذل الجهد.

وفي إطار العلاقة بين توجه الحركة/ السكون والتحصيل الدراسي، كشفت نتائج دراسة (Dietrich & Latzko, 2020) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين توجه الحركة والتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج دراسة (Diefendorff et al., 2000; Maymon & Hall, 2013) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعد التحرر والتحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة (Jaramillo & Spector, 2004) أن بعدي المثابرة والمبادأة يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالجهد الذي يظهر في زيادة الأداء الأكاديمي، توصلت دراسة (Schlüter et al., 2018) أن بعدي المثابرة والتحرر يرتبطان ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالتحصيل الدراسي، أشارت نتائج دراسة (Menec & Schonwetter, 1994) وجود تأثير سالب دال إحصائيا لبعد الاستغراق في التحصيل الدراسي، وكشفت نتائج دراسة (Diefendorff, 2004)

عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لبعد التردد (توجه السكون) على التحصيل الدراسي، وتأثير مباشر سالب دال إحصائيا لبعد الاستغراق (توجه السكون) على التحصيل الدراسي.

فروض البحث:

١- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض).

٢- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).

٣- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).

٤- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض).

٥- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).

٦- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).

٧- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).

٨- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).

٩- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).

١٠- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).

١١- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات،

استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).

١٢- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).

١٣- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).

١٤- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).

المنهج والطريقة:

منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينة البحث: وتتضمن عينة البحث الحالي ما يلي:

عينة الخصائص السيكومترية للبحث: تكونت من (١٢٥) طالبًا وطالبة مقيدين بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢١)، بمتوسط (٢٠,١٢) سنة وانحراف معياري (٠,٥٣)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب ثبات وصدق أدوات هذا البحث.

عينة الدراسة النهائية: تكونت من (٦٥٦) طالبًا وطالبة مقيدين بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها موزعين على شعب دراسية مختلفة، بمتوسط (٢٠,٣٧) سنة وانحراف معياري (٠,٧٢)، وقد أُستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض البحث، والجدول (١) يشير إلى توزيع عينة البحث على الشعب الدراسية المختلفة.

جدول (١): توزيع عينة البحث على الشعب الدراسية المختلفة

الشعبة	لغة انجليزية	لغة عربية	تاريخ	فلسفة	بيولوجي	كيمياء	فيزياء	رياضيات	المجموع
ذكور	٢٣	٢٩	١١	٥	٧	٦	٤	١٢	٩٧
إناث	١٠١	٨٩	٥٦	٦٧	٩٦	٧٦	١٢	٦٢	٥٥٩
المجموع	١٢٤	١١٨	٦٧	٧٢	١٠٣	٨٢	١٦	٧٤	٦٥٦

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

(١)**مقياس العزم الأكاديمي:** إعداد (Porter, 2019) وتعريب (هناء زكي، ٢٠٢١)

وصف المقياس :

أعدَّ هذا المقياس (Porter, 2019) وهو يناسب المرحلة الجامعية ويهدف لقياس العزم في إطار أكاديمي ويتكون من مواقف أو قصص قصيرة تشتمل على مجموعة عناصر في السياق الأكاديمي يمكنها تقييم العزم الأكاديمي، ويتكون من عشرة قصص قصيرة وكل سيناريو داخل القصة هو عنصر على مقياس يصور عنصر محدد من الواقع المجال الأكاديمي ويطلب من

المشاركين الرد عن طريق اختيار النتيجة الأكثر ملاءمة لكيفية رد فعلهم على السيناريو المحدد من ضمن أربعة إختيارات، توزع المفردات على بعدين للمقياس وهما (بُعد استمرار الاهتمام وتمثله العبارات (١، ٤، ٦، ٨، ٩) ، وبعد المثابرة في الجهد يتضمن المفردات (٢، ٣، ٥، ٧، ١٠).

ثبات المقياس:

قامت (هناء زكي، ٢٠٢١) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٢٠٠ طالب وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة بكلية التربية جامعة بنها) للتحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد من بُعدي المقياس، وبلغت (٠,٧١٥) لبعد استمرار الاهتمام، و(٠,٦٩) لبعد المثابرة في الجهد، و(٠,٧٦) للمقياس ككل، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتراوحت قيمتها بين (٠,٦٢، ٠,٧٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

صدق المقياس:

قامت (هناء زكي، ٢٠٢١) بحساب تم حساب الصدق العاملي للمقياس العزم الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لدى عينة قوامها (٢٠٠ طالب وطالبة بكلية التربية جامعة بنها)، وقد أسفرت النتائج عن تتشبع عبارات المقياس بعاملين، والعبارات التي تشبعت بكل عامل هي العبارات الخاصة بكل بُعد حسب النسخة الأجنبية للمقياس.

وسوف تعتمد الباحثة على هذه المؤشرات السيكومترية، حيث أنها دراسة حديثة فضلًا عن تناولها لعينة استطلاعية من طلاب وطالبات كلية التربية ببنها وهي عينة البحث الحالي.

(٢) مقياس ضبط الفعل*: إعداد (Kuhl, 1994a) تعريب الباحثة:

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع (١٢) عبارة لكل بعد فرعي وهي: توجه الحركة المرتبط بالفشل (الاستغراق مقابل التحرر)، وتوجه الحركة المرتبط بالقرار (التردد مقابل المبادأة)، وتوجه الحركة المرتبط بالأداء (التحول مقابل المثابرة)، والجدول (٢) يوضح توزيع العبارات على الأبعاد:

جدول (٢): توزيع عبارات مقياس ضبط الفعل

الأبعاد	العبارات
الاستغراق مقابل التحرر	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤
التردد مقابل المبادأة	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥
التحول مقابل المثابرة	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦

ويوجد أسفل كل عبارة بديلين هما (أ، ب) يشير البديل إما إلى توجه الحركة أو توجه السكون، تعطى الدرجة (١) لبديل توجه الحركة وتعطى الدرجة صفر لبديل توجه السكون، ثم

* ملحق رقم (١).

تجمع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة منفصلة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى قطب توجه الحركة وتشير الدرجة المنخفضة إلى قطب توجه السكون.

ثبات المقياس:

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ للأبعاد الفرعية وبلغت قيمتها (٠,٧) لبعد الاستغراق مقابل التحرر، و(٠,٧٨) لبعد التردد مقابل المبادأة، و(٠,٧٤) لبعد التحول مقابل المثابرة.
- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه العبارة وامتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤، ٠,٦) لبعد الاستغراق مقابل التحرر، وبين (٠,٤٤، ٠,٦٥) لبعد التردد مقابل المبادأة، و(٠,٣٩، ٠,٦٣) لبعد التحول مقابل المثابرة.

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات عبارات مقياس ضبط الفعل بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

وتم حساب الثبات الكلي لأبعاد المقياس بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، والجدول (٣) يوضح ثبات المقياس.

جدول (٣): معاملات ثبات مقياس ضبط الفعل (ن = ١٢٥)

الأبعاد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد
الاستغراق مقابل التحرر معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٦٥	١	٠.٧٣٦	٠.٦٣**
	٤	٠.٧٦٧	٠.٣٧**
	٧	٠.٧٤٥	٠.٥٦**
	١٠	٠.٧٤٢	٠.٥٨**
	١٣	٠.٧٧٠	٠.٣٧**
	١٦	٠.٧٥٥	٠.٤٩**
	١٩	٠.٧٥١	٠.٥١**
	٢٢	٠.٧٤٥	٠.٥٧**
	٢٥	٠.٧٤٤	٠.٥٧**
	٢٨	٠.٧٣٤	٠.٦٥**
	٣١	٠.٧٣٩	٠.٦١**
	٣٤	٠.٧٦٢	٠.٤٤**
التردد مقابل المبادأة معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٣٦	٢	٠.٧١١	٠.٥٦**
	٥	٠.٧١٤	٠.٥٥**
	٨	٠.٧١٩	٠.٤٩**
	١١	٠.٧١٧	٠.٥٣**
	١٤	٠.٧١٤	٠.٥٤**
	١٧	٠.٧٣٢	٠.٣٧**
	٢٠	٠.٧٠٧	٠.٥٩**

الأبعاد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد
	٢٣	٠.٧٣٨	٠.٣٩**
	٢٦	٠.٧٠٩	٠.٥٧**
	٢٩	٠.٧١٤	٠.٥٤**
	٣٢	٠.٧١٠	٠.٥٧**
	٣٥	٠.٧٣٨	٠.٣٩**
التحول مقابل المثابرة معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٥٤	٣	٠.٧٣٠	٠.٥٨**
	٦	٠.٧٥٠	٠.٤٣**
	٩	٠.٧٤١	٠.٤٩**
	١٢	٠.٧٣٢	٠.٥٧**
	١٥	٠.٧٢٢	٠.٦٣**
	١٨	٠.٧٤٣	٠.٤٩**
	٢١	٠.٧٣٦	٠.٥٢**
	٢٤	٠.٧٤٧	٠.٤٧**
	١٧	٠.٧٣٦	٠.٥٢**
	٣٠	٠.٧٣٣	٠.٥٥**
	٣٣	٠.٧٣٥	٠.٥٣**
	٣٦	٠.٧٤١	٠.٤٩**

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

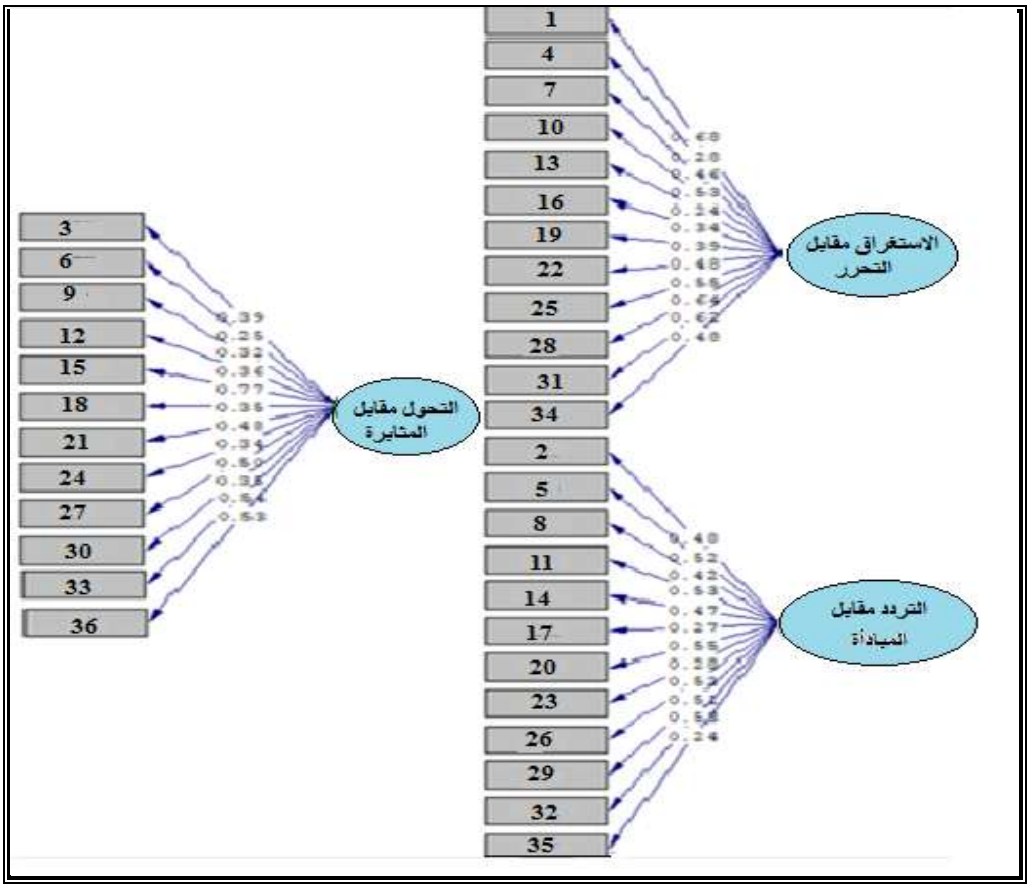
- أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس ضبط الفعل عند حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجود جميع عباراته، أي أن وجود كل عبارة من عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه العبارة، وأن غياب أي عبارة يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عبارات أي بُعد تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس ضبط الفعل.
- أن معاملات الثبات الكلي لأبعاد المقياس بطريقة ألفا لـ كرونباخ معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لأبعاد مقياس ضبط الفعل.

صدق المقياس:

تحقق مُعد المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وقد أسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس بثلاثة عوامل تمثل أبعاد المقياس المفترضة وهي: الاستغراق مقابل التحرر، والتردد مقابل المبادأة، والتحول مقابل المثابرة، فيما عدا العبارتين (١٤، ٢٣) في

بعد التردد اللتان تشبعا على بعد الاستغراق، وقرر معد المقياس الابقاء عليهما في بعد التردد نظرا لأن محتواهما وثيق الصلة بعد التردد.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس ضبط الفعل عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (١٢٥ طالبًا وطالبة)، حيث تم افتراض أن عبارات مقياس ضبط الفعل يتشبع بثلاث عوامل كامنة هي: الاستغراق مقابل التحرر، والتردد مقابل المبادأة، والتحول مقابل المثابرة كما بالشكل رقم (١).



شكل (١): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العوامل الكامنة الثلاثة لمقياس ضبط الفعل

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العوامل الكامنة الثلاثة الموضح بالشكل رقم (١) لمقياس ضبط الفعل على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول (٤) أن هذا النموذج قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة مربع كاي (كا^{٢}) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الكامنة الثلاثة) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ذو العوامل الكامنة الثلاثة لمقياس ضبط الفعل

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٦٢٣.٤٠ ٥٧٦ ٠.٠٨	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١.٠٨	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٧٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٧٥	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٨	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٦.٤٨ ١٠.٧٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٢	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٧٨	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول (٥) تشبعات عبارات مقياس ضبط الفعل بالعوامل الكامنة الثلاثة، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (٥): تشبعات عبارات مقياس ضبط الفعل بالعوامل الكامنة الثلاثة

م	العوامل الكامنة (أبعاد ضبط الفعل)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاستغراق مقابل التحرر	٠.٦٨	٠.٠٩	٧.٩٣	٠.٠١
٢		٠.٢٨	٠.٠٩	٣.١١	٠.٠١
٣		٠.٤٦	٠.٠٩	٥.٠٥	٠.٠١
٤		٠.٥٣	٠.٠٩	٥.٨٣	٠.٠١
٥		٠.٢٤	٠.٠٩	٣.٥٧	٠.٠١
٦		٠.٣٤	٠.٠٩	٥.٩٣	٠.٠١
٧		٠.٣٩	٠.٠٩	٤.١٧	٠.٠١
٨		٠.٤٨	٠.٠٩	٥.٢٤	٠.٠١
٩		٠.٥٥	٠.٠٩	٥.٩٨	٠.٠١
١٠		٠.٦٤	٠.٠٩	٧.٣٤	٠.٠١
١١		٠.٦٢	٠.٠٩	٧.١٥	٠.٠١
١٢		٠.٤٨	٠.٠٩	٥.١٨	٠.٠١
١٣	التردد مقابل المبادأة	٠.٤٨	٠.٠٩	٥.١٨	٠.٠١
١٤		٠.٥٢	٠.٠٩	٥.٦٤	٠.٠١
١٥		٠.٤٢	٠.٠٩	٤.٥٣	٠.٠١
١٦		٠.٥٣	٠.٠٩	٥.٩٣	٠.٠١
١٧		٠.٤٧	٠.٠٩	٥.٠٩	٠.٠١
١٨		٠.٢٧	٠.١٠	٢.٧٠	٠.٠١

م	العوامل الكامنة (أبعاد ضبط الفعل)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١٩		٠.٥٥	٠.٠٩	٦.٠٨	٠.٠١
٢٠		٠.٢٨	٠.١٠	٢.٨٠	٠.٠١
٢١		٠.٥٢	٠.٠٩	٥.٧٨	٠.٠١
٢٢		٠.٥١	٠.٠٩	٥.٥٣	٠.٠١
٢٣		٠.٥٤	٠.٠٩	٦.١٤	٠.٠١
٢٤		٠.٢٤	٠.٠٩	٢.٦٧	٠.٠١
٢٥	التحول مقابل المثابرة	٠.٣٩	٠.١٠	٣.٩٠	٠.٠١
٢٦		٠.٢٥	٠.٠٩	٢.٧٨	٠.٠١
٢٧		٠.٣٢	٠.١٠	٣.٢٠	٠.٠١
٢٨		٠.٣٦	٠.١٠	٣.٦٠	٠.٠١
٢٩		٠.٧٧	٠.٠٩	٨.٨٤	٠.٠١
٣٠		٠.٣٥	٠.١٠	٣.٥٠	٠.٠١
٣١		٠.٤٩	٠.٠٩	٥.٤٩	٠.٠١
٣٢		٠.٣٤	٠.٠٩	٣.٥٦	٠.٠١
٣٣		٠.٥٠	٠.٠٩	٥.٢٨	٠.٠١
٣٤		٠.٣٥	٠.١٠	٣.٥٠	٠.٠١
٣٥		٠.٥٤	٠.٠٩	٥.٩٩	٠.٠١
٣٦		٠.٥٣	٠.٠٩	٥.٩٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات مقياس ضبط الفعل بالعوامل الثلاثة الكامنة لضبط الفعل دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات أبعاد مقياس ضبط الفعل، وبهذا قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن عبارات ضبط الفعل تتشبع بثلاثة عوامل كامنة تمثل أبعاد ضبط الفعل البالغ عددهم ثلاثة أبعاد.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس ضبط الفعل، وصلاحيته لقياس ضبط الفعل لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة بنها.

(٣) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا*: إعداد (Panadero et al., 2021) تعريب الباحثة:

وصف المقياس:

صمم المقياس ليمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب بهدف التعلم العميق، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي (٨ عبارات)، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري (٨ عبارات)، استراتيجيات

* **ملحق رقم (٢).**

المعالجة العميقة للمعلومات (٨ عبارات)، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي (٦ عبارات)، والجدول (٦) يوضح توزيع العبارات على الأبعاد:

جدول (٦): توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	العبارات
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	١، ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨
استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٢، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٣، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧

يتم الاستجابة على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي حسب طريقة ليكرت متدرج من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة حيث تأخذ هذه الاستجابات الدرجات الخمس التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وفي حالة العبارات العبارات السالبة يتم عكس الدرجات لتصبح (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، جميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه ماعدا أربعة عبارات سالبة الاتجاه وهي: (٥، ٩، ٢١، ٢٥).

ثبات المقياس:

قام معدو المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل، وقد بلغ معامل ألفا (٠,٨٥، ٠,٨٤، ٠,٨٥، ٠,٦٤، ٠,٨٦) لكل من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل.

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

وتم حساب الثبات الكلي لأبعاد المقياس بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، والجدول (٧) يوضح ثبات المقياس.

جدول (٧): معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ١٢٥)

الأبعاد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٨٢٨	١	٠.٧٩٤	٠.٧٥**
	٤	٠.٨٠٤	٠.٦٩**
	٨	٠.٨٠٠	٠.٧٣**
	١٢	٠.٨١١	٠.٦٦**
	١٦	٠.٨٢٨	٠.٥٠**
	٢٠	٠.٨٠٦	٠.٦٩**
	٢٤	٠.٧٩٧	٠.٧٤**
	٢٨	٠.٨٠٢	٠.٧١**
استراتيجيات التفصيل والتلخيص	٢	٠.٧٧٢	٠.٥٩**

الأبعاد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد
البصري معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٨٩	٥	٠.٧٥٠	٠.٧٢**
	٩	٠.٧٨٩	٠.٥٧**
	١٣	٠.٧٧٧	٠.٥٤**
	١٧	٠.٧٨٥	٠.٤٧**
	٢١	٠.٧٣٨	٠.٧٦**
	٢٥	٠.٧٣١	٠.٨٠**
	٢٩	٠.٧٧١	٠.٥٩**
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٨٥٣	٣	٠.٨٥٢	٠.٥٧**
	٦	٠.٨٣٥	٠.٧٠**
	١٠	٠.٨٢٧	٠.٧٦**
	١٤	٠.٨٢٩	٠.٧٤**
	١٨	٠.٨٢١	٠.٧٩**
	٢٢	٠.٨٤٣	٠.٦٥**
	٢٦	٠.٨٤٥	٠.٦٤**
	٣٠	٠.٨٢٥	٠.٧٧**
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٥٧	٧	٠.٧٠٠	٠.٧٣**
	١١	٠.٧٣٧	٠.٦٧**
	١٥	٠.٧٥٣	٠.٥٨**
	١٩	٠.٧٢٢	٠.٦٥**
	٢٣	٠.٧٣٣	٠.٦٦**
	٢٧	٠.٦٨٣	٠.٧٧**

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

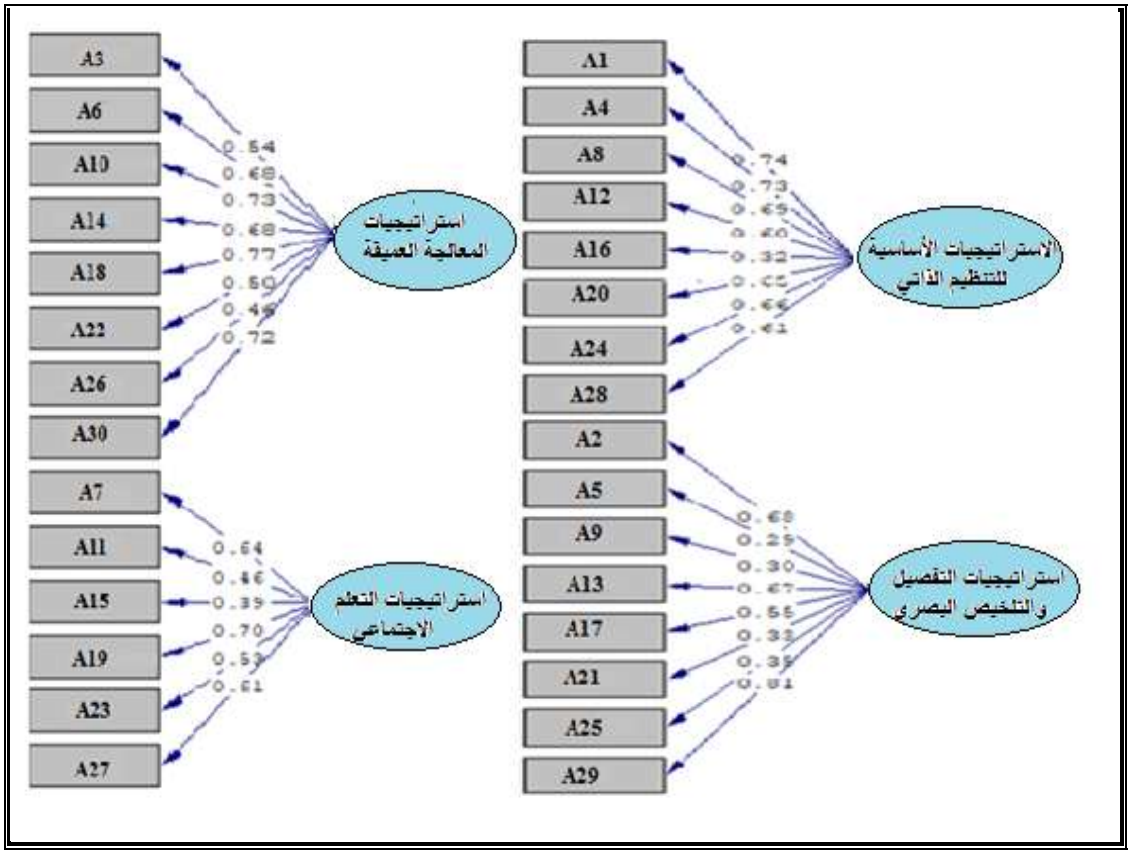
يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجود جميع عباراته، أي أن وجود كل عبارة من عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه العبارة، وأن غياب أي عبارة يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عبارات أي بُعد تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- أن معاملات الثبات الكلي لأبعاد المقياس بطريقة ألفا لـ كرونباخ معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

صدق مقياس:

قام معدو المقياس بالتحقق من البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية لاختبار ثلاث نماذج، وقد حظي نموذجين للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على مؤشرات حسن مطابقة جيدة.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (١٢٥ طالبًا وطالبة)، حيث تم افتراض أن عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتشبع بأربع عوامل كامنة هي: (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي)، كما بالشكل رقم (٢):



شكل (٢): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العوامل الكامنة الأربعة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العوامل الكامنة الأربعة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول (٨) أن هذا النموذج قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة مربع كاي ($كا^2$) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل

الكامنة الأربعة) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ذو العوامل الكامنة الأربعة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٣٨١.٤٤ ٣٥٥ ٠.١٦	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١.٠٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٣	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٧٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٤.٨٥ ٧.٥٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٣	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول (٩) تشبعات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالعوامل الكامنة الأربعة، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (٩): تشبعات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالعوامل الكامنة الأربعة

م	العوامل الكامنة (أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٠.٧٤	٠.٠٨	٩.٤٠	٠.٠١
٢		٠.٧٣	٠.٠٨	٩.٣٣	٠.٠١
٣		٠.٦٩	٠.٠٨	٨.٤٥	٠.٠١
٤		٠.٦٠	٠.٠٨	٧.٠٥	٠.٠١
٥		٠.٣٢	٠.٠٩	٣.٥٦	٠.٠١
٦		٠.٦٥	٠.٠٨	٨.٠١	٠.٠١
٧		٠.٦٦	٠.٠٨	٨.٠٩	٠.٠١
٨		٠.٦١	٠.٠٨	٧.٤١	٠.٠١
٩	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٠.٦٨	٠.٠٨	٨.١٨	٠.٠١
١٠		٠.٢٩	٠.٠٩	٣.١٣	٠.٠١
١١		٠.٣٠	٠.٠٨	٣.٧٥	٠.٠١
١٢		٠.٦٧	٠.٠٨	٧.٩٧	٠.٠١
١٣		٠.٥٥	٠.٠٩	٦.٣٥	٠.٠١
١٤		٠.٣٣	٠.٠٩	٣.٦٠	٠.٠١
١٥		٠.٣٥	٠.٠٩	٣.٨٥	٠.٠١
١٦		٠.٨١	٠.٠٨	١٠.٤٦	٠.٠١

م	العوامل الكامنة (أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١٧	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٠.٥٤	٠.٠٩	٦.٢٩	٠.٠١
١٨		٠.٦٨	٠.٠٨	٨.٣٧	٠.٠١
١٩		٠.٧٣	٠.٠٨	٩.٠٨	٠.٠١
٢٠		٠.٦٨	٠.٠٨	٨.٢٣	٠.٠١
٢١		٠.٧٧	٠.٠٨	١٠.٢٥	٠.٠١
٢٢		٠.٥٠	٠.٠٨	٥.٩٨	٠.٠١
٢٣		٠.٤٦	٠.٠٩	٥.٣٩	٠.٠١
٢٤		٠.٧٢	٠.٠٨	٩.٠٩	٠.٠١
٢٥	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٠.٦٥	٠.٠٩	٧.٥١	٠.٠١
٢٦		٠.٤٦	٠.٠٩	٥.٠٩	٠.٠١
٢٧		٠.٣٩	٠.٠٩	٤.١٥	٠.٠١
٢٨		٠.٧٠	٠.٠٩	٨.١٨	٠.٠١
٢٩		٠.٥٣	٠.٠٩	٥.٩٣	٠.٠١
٣٠		٠.٦١	٠.٠٩	٦.٨٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالعوامل الأربعة الكامنة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبهذا فقد قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن عبارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتشبع بأربعة عوامل كامنة تمثل أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا البالغ عددهم أربعة أبعاد.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وصلاحيته لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة بنها، حيث تشير الدرجة العالية على كل بُعد إلى ارتفاع استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب (أو الطالبة)، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لديه.

إجراءات البحث: تم اتباع الاجراءات التالية:

- تطبيق أدوات البحث –بعد التحقق من صدقها وثباتها– على عينة البحث الأساسية.
- حساب بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي للتحقق من اعتدالية التوزيع في هذه المتغيرات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠): مؤشرات وصفية لعينة الدراسة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي (ن = ٦٥٦)

المتغيرات	م	ع	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفرطح	الخطأ المعياري للتفرطح
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٣٣.٢٩	٣.٤٩	-٠.٥٨	٠.١٠	٢.٤٩	٠.١٩
استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٣٠.٢٤	٤.٦٢	-٠.٠٩	٠.١٠	-٠.٣٣	٠.١٩
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٣٢.٢١	٣.٩٦	-٠.٦٠	٠.١٠	١.٩٦	٠.١٩
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٣.٩٠	٣.٠٦	-٠.٥٦	٠.١٠	١.١٠	٠.١٩
التحصيل الدراسي	٧٩.٥٢	٦.٥١	-٠.٥٠	٠.١٠	-٠.٤٢	٠.١٩

يوضح الجدول (١٠) أن قيم الالتواء والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لكل منهما، وعليه يعد التوزيع اعتداليا (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ١٣٣-١٣٤).

- تصنيف عينة البحث الأساسية باستخدام طريقة الارباعيات إلى ثلاث مجموعات: مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي العزم الأكاديمي، حيث تم اعتبار أعلى ٢٧ % ليمثلوا مرتفعي العزم الأكاديمي، واعتبار أقل ٢٧ % ليمثلوا منخفضي العزم الأكاديمي (تم استبعاد متوسطو العزم الأكاديمي).
- اتباع نفس هذه الطريقة عند تصنيف الأبعاد الثلاثة لمقياس ضبط الفعل.
- المزاوجة بين الطلاب المرتفعين في العزم الأكاديمي والمرتفعين في كل بعد من أبعاد مقياس ضبط الفعل، وبين الطلاب المنخفضين في العزم الأكاديمي والمنخفضين في كل بعد من أبعاد مقياس ضبط الفعل لتكوين مجموعات التفاعل الثنائي وذلك تمهيداً لإجراء تحليل التباين.
- الحصول على نتائج الاختبارات النهائية التحريرية لعينة البحث وتحويلها إلى نسب مئوية نظرًا لعدم تساوي الدرجات النهائية للشعب المختلفة.
- استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة Multivariate analysis of variance (MANOVA) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) لمعالجة بيانات البحث، والتحقق من فروضه، والجزء التالي يعرض لنتائج ذلك.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفروض من الفرض الأول إلى السادس: تنص هذه الفروض على:

- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض).

- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).
- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق)، الجدولان (١١، ١٢) يوضحان النتائج.

جدول (١١): الإحصاء الوصفي لمتغيري العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي	استغراق/تحرر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	منخفض	استغراق	٧٤	٣٢.٢٢	٣.٦٥
		تحرر	٤٣	٣٢.٩٣	٣.٧٣
		مجموع	١١٧	٣٢.٤٨	٣.٦٨
	مرتفع	استغراق	٥٦	٣٣.٨٠	٢.٨١
		تحرر	٨٥	٣٥.٤٢	٣.٣٤
		مجموع	١٤١	٣٤.٧٨	٣.٢٣
	مجموع	استغراق	١٣٠	٣٢.٩٠	٣.٣٩
		تحرر	١٢٨	٣٤.٥٩	٣.٦٦
استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	منخفض	استغراق	٧٤	٢٨.٢٧	٤.١١
		تحرر	٤٣	٢٨.٩٣	٥.٠٨
		مجموع	١١٧	٢٨.٥١	٤.٤٨
	مرتفع	استغراق	٥٦	٣١.٩٥	٤.١٩
		تحرر	٨٥	٣٢.٩٦	٤.٤٢
		مجموع	١٤١	٣٢.٥٦	٤.٣٤
	مجموع	استغراق	١٣٠	٢٩.٨٥	٤.٥٢
		تحرر	١٢٨	٣١.٦١	٥.٠١
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	منخفض	استغراق	٧٤	٣١.١١	٤.٥٠
		تحرر	٤٣	٣٢.٠٧	٤.٦٩
		مجموع	١١٧	٣١.٤٦	٤.٥٧
	مرتفع	استغراق	٥٦	٣٢.٧٥	٣.١٥
		تحرر	٨٥	٣٤.١٨	٤.٤٠
		مجموع	١٤١	٣٣.٦١	٤.٠٠
	مجموع	استغراق	١٣٠	٣١.٨٢	٤.٠٤
		تحرر	١٢٨	٣٣.٤٧	٤.٥٩

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي	استغراق/تحرر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	منخفض	استغراق	٧٤	٢٣.٣١	٢.٩٨
		تحرر	٤٣	٢٣.٥٨	٣.٥٨
		مجموع	١١٧	٢٣.٤١	٣.٢٠
	مرتفع	استغراق	٥٦	٢٤.٤٥	٢.٥٣
		تحرر	٨٥	٢٥.٤١	٣.٢٥
		مجموع	١٤١	٢٥.٠٣	٣.٠١
	مجموع	استغراق	١٣٠	٢٣.٨٠	٢.٨٤
		تحرر	١٢٨	٢٤.٨٠	٣.٤٦
التحصيل الدراسي	منخفض	استغراق	٧٤	٧٨.٧٤	٦.٣٦
		تحرر	٤٣	٧٩.٧٢	٦.٧٣
		مجموع	١١٧	٧٩.١٠	٦.٤٩
	مرتفع	استغراق	٥٦	٨٠.١٨	٦.٤٠
		تحرر	٨٥	٨٠.٢٨	٦.٠٣
		مجموع	١٤١	٨٠.٢٤	٦.١٦
	مجموع	استغراق	١٣٠	٧٩.٣٦	٦.٣٩
		تحرر	١٢٨	٨٠.٠٩	٦.٢٥

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لتأثير العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق) في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
العزم الأكاديمي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٢٥٠.٨١	١	٢٥٠.٨١	٢١.٧٨	٠.٠١	٠.٠٧٩
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٨٩٥.٥١	١	٨٩٥.٥١	٤٦.٢٠	٠.٠١	٠.١٥٤
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٢١١.٦٥	١	٢١١.٦٥	١١.٧٦	٠.٠١	٠.٠٤٤
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	١٣٢.٥٠	١	١٣٢.٥٠	١٣.٨٨	٠.٠١	٠.٠٥٢
	التحصيل الدراسي	٦٠.٠٥	١	٦٠.٠٥	١.٥٠	٠.٢٢	٠.٠٠٦
توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق)	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٨٢.٠٥	١	٨٢.٠٥	٧.١٣	٠.٠١	٠.٠٢٧
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٤٢.٤٢	١	٤٢.٤٢	٢.١٩	٠.١٤	٠.٠٠٩
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٨٥.٩٠	١	٨٥.٩٠	٤.٧٧	٠.٠٥	٠.٠١٨
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٣.٠١	١	٢٣.٠١	٢.٤١	٠.١٢	٠.٠٠٩
	التحصيل الدراسي	١٧.٦٢	١	١٧.٦٢	٠.٤٤	٠.٥١	٠.٠٠٢
العزم الأكاديمي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم	١٢.٣٦	١	١٢.٣٦	١.٠٧	٠.٣٠	٠.٠٠٤

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
× (التحرر مقابل الاستغراق)	الذاتي						
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	١.٩٣	١	١.٩٣	٠.١٠	٠.٧٥	٠.٠٠٠
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٣.٢٥	١	٣.٢٥	٠.١٨	٠.٦٧	٠.٠٠١
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٧.٢٧	١	٧.٢٧	٠.٧٦	٠.٣٨	٠.٠٠٣
	التحصيل الدراسي	١١.٥٠	١	١١.٥٠	٠.٢٩	٠.٥٩	٠.٠٠١
الخطأ	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٢٩٢٤.٩٢	٢٥٤	١١.٥٢			
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٤٩٢٣.١٢	٢٥٤	١٩.٣٨			
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٤٥٧٠.٧٨	٢٥٤	١٨.٠٠			
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٤٢٤.٧٤	٢٥٤	٩.٥٥			
	التحصيل الدراسي	١٠١٦٠.٢١	٢٥٤	٤٠.٠٠			
الكلي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٢٩٧٠٠٨	٢٥٨				
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٢٤٩٥٧٣	٢٥٨				
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٢٧٩٧٥٢	٢٥٨				
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	١٥٤٩٠٤	٢٥٨				
	التحصيل الدراسي	١٦٥٠١٢٩	٢٥٨				

يتضح من الجدولين (١١، ١٢) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) وذلك لصالح مرتفعي العزم الأكاديمي في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات مرتفعي العزم الأكاديمي في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أعلى بدلالة إحصائيًا من نظائرها لدى منخفضي العزم الأكاديمي.

- تشير قيمة مربع إيتا* التي تساوي (٠.٠٧٩) إلى أن (العزم الأكاديمي) له حجم تأثير متوسط على الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، أما قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠.١٥٤) فتشير إلى أن (العزم الأكاديمي) له حجم تأثير كبير على استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري. وبقية قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف للعزم الأكاديمي على بقية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) بين متوسطي المتحررين والمستغرقين في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات) وذلك لصالح المتحررين في الحالتين. أي أن متوسطات درجات المتحررين في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا: (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات) أعلى بدلالة إحصائيًا من نظائرها لدى المستغرقين.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المتحررين والمستغرقين في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي). أي أنه لا تختلف استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف بعد توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق) على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أي أنه لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع بُعد توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق).
- أن قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) في حالة متغير توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق) وكذلك في حالة التفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي × (التحرر مقابل الاستغراق)، مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لهذا المتغير والتفاعل الثنائي على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي في التحصيل الدراسي. أي أنه لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض).

*** إذا كان مربع إيتا =٠.٠١ فإنه يقابل حجم تأثير ضعيف، وإذا كان مربع إيتا = ٠.٠٥٩ فإنه يقابل حجم تأثير متوسط، وفي حالة مربع إيتا = ٠.١٣٨ فإنه يقابل حجم تأثير كبير، وإذا كان مربع إيتا = ٠.٢٣٢ فإنه يقابل حجم تأثير كبير جدًا (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٢٨٤).**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المتحررين والمستغرقين في التحصيل الدراسي. أي أنه لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق) على التحصيل الدراسي. أي لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق).
- أن جميع قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لكل من العزم الأكاديمي، توجه الحركة/السكون (التحرر مقابل الاستغراق) والتفاعل الثنائي بينهما على التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير تأثير العزم الأكاديمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء خصائص الأفراد مرتفعي العزم الأكاديمي، فالعزم الأكاديمي يتضمن كل من الشغف للتعلم والمهام والأنشطة الهادفة واستمرار الأداء الأكاديمي، حيث يتميز مرتفعو العزم الأكاديمي بالمثابرة والعمل الجاد من خلال التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم التي تسهم في تنفيذ الخطط الأكاديمية والحفاظ على الجهد لتحقيق الأهداف طويلة المدى، حيث يساهم العزم في تركيز انتباه الأفراد على المهام دون الاستسلام للمشتتات أو الملل، والعزم الأكاديمي عبارة عن قوة تحافظ على الدافع الحماسي والجهد المستمر، فالطلاب مرتفعي العزم الأكاديمي لديهم دافعية داخلية لتحقيق الأهداف طويلة المدى والصمود على تحقيقها، هذه الدافعية تساعدهم على الاستمرار في التعلم لفترات طويلة، والشغف بالتعلم والمعرفة يزيد من الرغبة في الفهم وبذل الجهد وعدم الاستسلام بسهولة، كما أن الحماس يدفع الطلاب إلى التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ليكونوا أكثر فعالية، فهم لا يشعرون أن الدراسة والتعلم شيء مفروض عليهم، مما يجعلهم يضعون أهداف طويلة المدى وتحديد الخطط التي تسهم في الوصول للأهداف والمراقبة والمتابعة المستمرة وتقييم ما تم انجازه؛ ويتضمن العزم حالة الاستمتاع الداخلي بالمهام والأعمال التي يؤديها الفرد والذي يشجع الأداء من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تؤدي إلى الاتقان مثل التفصيل والتلخيص وتنظيم المعلومات بهدف اتقانها والمعالجة العميقة للمعلومات الجديدة والتفكير في حل للمشكلات والاستعانة بالزملاء والمعلمين وطلب المساعدة عند الحاجة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Arslan et al., 2013; Wolters & Hussain, 2015; Muenks et al., 2017; Marentes-Castillo .et al., 2019; Tiatri & Sari, 2020; Jiang et al.,2021; Martin et al., 2022)

أما النتيجة المرتبطة بعدم دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي في التحصيل الدراسي فقد كانت نتيجة غير متوقعة إلا أنه يمكن تفسير ذلك من خلال ارتباط العزم الأكاديمي بالقيمة والغرض من الاستمرار والمثابرة في أداء العمل، حيث يشعر الفرد أن الجهد الذي يبذله يستحق العناء، وطبيعة التحصيل الدراسي في الجامعة لا يمثل عملا ذا قيمة كبيرة بالنسبة

لطلاب الجامعة حيث يتساوى الطلاب فيما يتعلق بالتحاقهم بسوق العمل، ومن ثم يتسرب للطلاب عدم الشعور بقيمة بذل الجهد والمثابرة والعمل الجاد، ومن ناحية أخرى فإن العزم يمثل دافع الحماسي تجاه تحقيق الأهداف ويرتبط هذا الدافع الحماسي بميول الطلاب واهتماماتهم الأكاديمية، حيث يختلف الاهتمام من مادة دراسية إلى أخرى، كما يتخلف الشغف والاهتمام من تخصص دراسي إلى تخصص آخر، فكلما كانت المواد الدراسية التي يدرسها الطالب في إطار ميوله واهتماماته وكان شغوفا بمجال دراسته كلما ارتفع مستوى الاندماج الأكاديمي والمثابرة في الدراسة والسعي الجاد لتحقيق الانجاز والنجاح والذي يؤثر إيجابيا في الأداء الأكاديمي، وعلى الجانب الآخر عندما يجبر الطالب على أداء أنشطة على عكس رغباته فهذا يؤثر على الشغف وعدم الاستمتاع بالعمل مما يؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي، وتجدر الإشارة إلى أن التحصيل الدراسي المقاس في هذا البحث يعتمد على التحصيل النهائي للطلاب في جميع المقررات الدراسية في مختلف التخصصات (علمي، وأدبي)، ويحتاج هذا الجانب إلى مزيد من الدراسة والبحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Bazelais et al., 2018; Weisskrich, 2018; Fox et al., 2019; Galaleldin & Anis, 2019; Tiatri & Sari, 2020; Donita et al., 2022)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Black, 2014; Rimfeld et al.,2016; McClendon, et al., 2017; Fong & Kim, 2019; Lam & Zhou, 2019; Waters, et al., 2019; Alhadabi & Karpinski, 2020; Alzerwi, 2020; Martin et al., 2022; Yaure et al., 2021).

وفيما يخص تأثير توجه التحرر مقابل الاستغراق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يمكن تفسيره من خلال ما يتسم به المتحررون من التكيف الفعال مع الموقف والتحرر من الخبرات السلبية وتخصيص الموارد المعرفية لأداء المهام ويحدث ذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي لتحليل المهام والتخطيط ومراقبة التقدم في التنفيذ وتقييم الأداء فضلا عن استخدام الاستراتيجيات العميقة ومحاولة تطبيق ما تم تعلمه في الواقع، وربما ترجع عدم دلالة الفروق في استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري إلى طبيعة الاختبارات التي أصبحت تتحصر في الاختبارات الموضوعية وتعتمد على فهم الموضوعات بدلا من تلخيصها، كما أن الطبيعة الاستقلالية للمتحررين تجعلهم لا يعتمدون على استراتيجيات التعلم الاجتماعي وعدم الاستعانة بالآخرين، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Wolters & Hussain, 2015; Muenks et al., 2017; Marentes-Castillo et al., 2019; Tiatri & Sari, 2020; Martin et al., 2022).

وفيما يخص عدم دلالة الفروق بين المتحررين والمستغرقين في التحصيل الدراسي، يصف بعد الاستغراق مقابل التحرر قدرة الأفراد على حماية الأهداف الحالية من الأفكار البديلة، ويشير البعد الموجه نحو الحركة "التحرر" إلى انسحاب الأفراد بمرونة عن المخاوف المتعلقة بالأهداف والأفكار المشتتة للانتباه، في حين يشير البعد الموجه نحو السكون "الاستغراق" إلى الاجترار المستمر للخبرات السلبية مثل الاخفاق أو الفشل، وقد يظهر أن بعد التحرر أفضل من بعد الاستغراق لكونه يتحرر من الخبرات السلبية بسرعة ولا يقف عندها كثيرا إلا أن هذا لا يعني أن

بعد الاستغراق مؤذي في جميع مواقف التعلم حيث أنه في بعض مواقف الفشل تؤدي الأفكار الاجترارية إلى الحذر والتروي والتفكير في الأخطاء وأسباب الفشل، وبالتالي التعلم منها وتجنبها في المستقبل وبذل المزيد من الجهد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Menec & Schonwetter, 1994; Diefendorff, 2004)، وتتفق مع نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠١٦).

وفيما يتعلق بعدم دلالة تأثير التفاعل بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (التحرر/الاستغراق) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك أن الطلاب مرتفعي العزم الأكاديمي هم أفراد ليهم القدرة على الحفاظ على أهدافهم طويلة المدى ويتميزون بالمثابرة والعمل الجاد لتنفيذ الخطط الأكاديمية، ويساعد توجه التحرر مقابل الاستغراق على حماية الأهداف الحالية من الأفكار المتعلقة بأهداف أو أحداث بديل، ويستطيع ذوي توجه الحركة (التحرر) الانسحاب من الأفكار التي تدور حول الأهداف البديلة أو الأحداث غير المرغوبة والأفكار المشتتة (مثل التفكير في الأهداف المستقبلية)، وربما هذا ما يضعف التفاعل حيث يركز العزم على الأهداف طويلة المدى بينما يركز توجه التحرر/ الاستغراق على حماية الأهداف الحالية.

نتائج الفروض من الفرض السابع إلى العاشر: تنص هذه الفروض على:

- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).
- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المبادأة/التردد)، والجدولان (١٣، ١٤) يوضحان النتائج.

جدول (١٣): الإحصاء الوصفي لمتغيري العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي*	تردد/مبادأة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	منخفض	تردد	١٠٣	٣١.٨١	٣.٨٢
		مبادأة	٣٩	٣٣.٢١	٣.٥٩
		مجموع	١٤٢	٣٢.١٩	٣.٨٠
	مرتفع	تردد	٥١	٣٣.١٤	٣.٠٧
		مبادأة	٩١	٣٥.٣٣	٣.٠٠

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي*	تردد/مبادأة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
		مجموع	١٤٢	٣٤.٥٤	٣.١٩
	مجموع	تردد	١٥٤	٣٢.٢٥	٣.٦٣
		مبادأة	١٣٠	٣٤.٦٩	٣.٣٢
استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	منخفض	تردد	١٠٣	٢٨.٠٢	٤.٢٧
		مبادأة	٣٩	٢٩.٣٣	٥.٣٥
		مجموع	١٤٢	٢٨.٣٨	٤.٦١
	مرتفع	تردد	٥١	٣٠.٣١	٤.١٩
		مبادأة	٩١	٣٣.٢٣	٤.٤١
		مجموع	١٤٢	٣٢.١٨	٤.٥٤
	مجموع	تردد	١٥٤	٢٨.٧٨	٤.٣٧
		مبادأة	١٣٠	٣٢.٠٦	٥.٠٢
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	منخفض	تردد	١٠٣	٣٠.٧٨	٤.٤٨
		مبادأة	٣٩	٣٢.١٨	٤.٨٠
		مجموع	١٤٢	٣١.١٦	٤.٦٠
	مرتفع	تردد	٥١	٣١.٨٦	٣.٨٧
		مبادأة	٩١	٣٤.٢١	٣.٢٨
		مجموع	١٤٢	٣٣.٣٧	٣.٦٧
	مجموع	تردد	١٥٤	٣١.١٤	٤.٣١
		مبادأة	١٣٠	٣٣.٦٠	٣.٨٩
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	منخفض	تردد	١٠٣	٢٣.١٢	٣.١٧
		مبادأة	٣٩	٢٣.٩٥	٣.٤٢
		مجموع	١٤٢	٢٣.٣٥	٣.٢٥
	مرتفع	تردد	٥١	٢٤.١٦	٢.٥٦
		مبادأة	٩١	٢٥.٣٧	٢.٨٥
		مجموع	١٤٢	٢٤.٩٤	٢.٨١
	مجموع	تردد	١٥٤	٢٣.٤٦	٣.٠١
		مبادأة	١٣٠	٢٤.٩٥	٣.٠٩
التحصيل الدراسي	منخفض	تردد	١٠٣	٧٨.٧٧	٦.٢٧
		مبادأة	٣٩	٨١.٦٧	٦.٣١
		مجموع	١٤٢	٧٩.٥٦	٦.٣٩
	مرتفع	تردد	٥١	٧٩.٨٠	٦.١٢
		مبادأة	٩١	٨٠.٢٥	٦.١٠
		مجموع	١٤٢	٨٠.٠٩	٦.٠٩
	مجموع	تردد	١٥٤	٧٩.١١	٦.٢٢
		مبادأة	١٣٠	٨٠.٦٨	٦.١٧

* يلاحظ أن أعداد مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي قد تختلف من جدول لآخر وذلك تبعًا لاختلاف أعداد مرتفعي ومنخفضي أبعاد متغير توجه الحركة/السكون.

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لتأثير العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
العزم الأكاديمي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	١٨١.١١	١	١٨١.١١	١٥.٥٧	٠.٠١	٠.٠٥٣
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٥٨١.٣٤	١	٥٨١.٣٤	٢٩.١٨	٠.٠١	٠.٠٩٤
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	١٤٧.١٧	١	١٤٧.١٧	٨.٨٨	٠.٠١	٠.٠٣١
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٩٢.١٦	١	٩٢.١٦	١٠.٢٠	٠.٠١	٠.٠٣٥
	التحصيل الدراسي	٢.١٦	١	٢.١٦	٠.٠٦	٠.٨١	٠.٠٠٠
توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد)	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	١٩٥.٦٢	١	١٩٥.٦٢	١٦.٨٢	٠.٠١	٠.٠٥٧
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٢٧١.٤٥	١	٢٧١.٤٥	١٣.٦٣	٠.٠١	٠.٠٤٦
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٢١٣.١١	١	٢١٣.١١	١٢.٨٥	٠.٠١	٠.٠٤٤
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٦٣.٦٦	١	٦٣.٦٦	٧.٠٤	٠.٠١	٠.٠٢٥
	التحصيل الدراسي	١٧٠.٠٢	١	١٧٠.٠٢	٤.٤٣	٠.٠٤	٠.٠١٦
العزم الأكاديمي × (المبادأة مقابل التردد)	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٩.٥٤	١	٩.٥٤	٠.٨٢	٠.٣٧	٠.٠٠٣
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٣٨.٩٧	١	٣٨.٩٧	١.٩٦	٠.١٦	٠.٠٠٧
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	١٣.٤٩	١	١٣.٤٩	٠.٨١	٠.٣٧	٠.٠٠٣
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢.٢٤	١	٢.٢٤	٠.٢٥	٠.٦٢	٠.٠٠١
	التحصيل الدراسي	٩١.٠٨	١	٩١.٠٨	٢.٣٧	٠.١٢	٠.٠٠٨
الخطأ	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٣٢٥٦.٦٢	٢٨٠	١١.٦٣			
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٥٥٧٧.٧٦	٢٨٠	١٩.٩٢			
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٤٦٤٢.٦٨	٢٨٠	١٦.٥٨			
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٥٣٠.٥٤	٢٨٠	٩.٠٤			
	التحصيل الدراسي	١٠٧٤٠.٣٠	٢٨٠	٣٨.٣٦			
الكلي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٣٢٠٠٤٠	٢٨٤				
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٢٦٧٣٥٤	٢٨٤				
	استراتيجيات المعالجة العميقة	٣٢٠٠٤٠	٢٨٤				

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	للمعلومات						
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٦٧٣٥٤	٢٨٤				
	التحصيل الدراسي	٣٠٠٨٥٩	٢٨٤				

يتضح من الجدولين (١٣، ١٤) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي المبادئين والمترددين في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) وذلك لصالح المبادئين في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات المبادئين في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أعلى بدلالة إحصائيًا من نظائرها لدى المترددين.
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أي أنه لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع بُعد توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد).
- أن قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) في حالة متغير توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) وكذلك في حالة التفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي × (المبادأة مقابل التردد)، مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لهذا المتغير والتفاعل الثنائي على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المترددين والمبادئين في التحصيل الدراسي. أي أنه لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) على التحصيل الدراسي. أي لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع بعد توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد).
- أن جميع قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لكل من العزم الأكاديمي، توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) والتفاعل الثنائي بينهما على التحصيل الدراسي.

فيما يتعلق بتأثير توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، يمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص التي يتسم بها المبادئون حيث القدرة على التوجيه الذاتي وسرعة اتخاذ القرار والمبادأة واستخدام المعلومات المرتبطة بالسياق لأداء السلوكيات المستهدفة، كما أنهم يبادرون في توليد الطاقات والانفعالات الايجابية اللازمة للاندماج في المهام المقصودة، ويتميز ذوي توجه الحركة بتمكنهم من إزالة التثبيط الارادي بمجرد أن يحين وقت الفعل ومن ثم تنفيذ المهام الصعبة بطريقة مرنة، وهذه المرونة تسمح لهم باستخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم المنظم ذاتيا واستغلال الموارد المعرفية اللازمة لاتمام المهام الأكاديمية، فالمبادأة تعكس النية والإرادة نحو تنفيذ المهام والشعور بالكفاءة من خلال تصور الأهداف التي تتوافق مع قيمهم الشخصية ووضع الخطط التي تسهم في تحقيقها، وتترجم هذه الإرادة في صورة آليات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للحفاظ على النوايا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Papantoniou et al., 2010; Jaramillo & Spector, 2004; Leung & Wong, 2013; Papantoniou et al., 2013).

وفيما يتعلق بعدم تأثير توجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) على التحصيل الدراسي، يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص بعد التردد/ المبادأة حيث قدرة الفرد على التوليد الذاتي للمشاعر الايجابية عند مواجهة الصعوبات، كما يشير إلى درجة الصعوبة التي يواجهها الفرد للبدء في النشاط الموجه نحو الهدف، وقد تعزى هذه الصعوبة إلى صعوبة المحتوى أو أن المادة المتعلمة تتطلب جهدا ووقتا من المتعلم أو تحتاج إلى اكتساب مهارات جديدة أو مواجهة التحديات، ويبدو أن المهام الأكاديمية التي يكلف بها الطلاب لا تؤدي إلى التردد في بدء النشاط، حيث أن معظم المهام والأنشطة المعروضة عليهم تعد أعمالا روتينية لا تؤدي إلى شعور الفرد بالتردد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Diefendorff, 2004; Jaramillo & Spector, 2004; Dietrich & Latzko, 2020)، وتتفق مع نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠١٦).

وفيما يتعلق بعدم دلالة تأثير التفاعل بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المبادأة مقابل التردد) على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، يعد العزم مزيجا من الشغف بالتعلم والمثابرة في المهمة مما ينعكس على الاندماج والمشاركة في الأنشطة التعلمية والإصرار والمثابرة حتى تحقيق الأهداف على الرغم من التحديات والعقبات، ويركز توجه المبادأة مقابل التردد على التوليد الذاتي للمشاعر الايجابية عند مواجهة الصعوبات وذلك في المواقف التي تحتاج تحويل النوايا إلى أفعال، فضلا عن الصعوبة التي يواجهها الفرد للبدء في النشاط الموجه نحو الهدف، وتعزى الصعوبة في بدء النشاط إلى اتخاذ قرارات طويلة تحدث في ظل المطالب المرتفعة التي تتضمن عبئا معرفيا، ويبدو أن طبيعة الدراسة في الجامعة – وخاصة كلية التربية– لا تمثل عبئا أو تحديا حقيقيا للطلاب وهو ما يقلل من أثر التفاعل على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

نتائج الفروض من الفرض الحادي عشر إلى الرابع عشر: تنص هذه الفروض على:

- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).
- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/السكون (المثابرة /التحول).
- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) x توجه الحركة/السكون (المثابرة/التحول)، والجدولان (١٥، ١٦) يوضحان النتائج.

جدول (١٥): الإحصاء الوصفي لمتغيري العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي	تحول/مثابرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	منخفض	تحول	١١٢	٣١.٦٤	٤.١٧
		مثابرة	٥٦	٣٣.٣٠	٣.٤٣
		مجموع	١٦٨	٣٢.٢٠	٤.٠١
	مرتفع	تحول	٥٦	٣٣.٩٥	٢.٦٧
		مثابرة	١٢٢	٣٤.٩٣	٣.٢٥
		مجموع	١٧٨	٣٤.٦٢	٣.١٠
	مجموع	تحول	١٦٨	٣٢.٤١	٣.٨٩
		مثابرة	١٧٨	٣٤.٤٢	٣.٣٨
استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	منخفض	تحول	١١٢	٢٧.٣٩	٤.٤٦
		مثابرة	٥٦	٣٠.٤٣	٤.٥٢
		مجموع	١٦٨	٢٨.٤٠	٤.٦٩
	مرتفع	تحول	٥٦	٣١.٤١	٤.٧٣
		مثابرة	١٢٢	٣٣.٠٧	٤.٠٧
		مجموع	١٧٨	٣٢.٥٥	٤.٣٥
	مجموع	تحول	١٦٨	٢٨.٧٣	٤.٩٢
		مثابرة	١٧٨	٣٢.٢٤	٤.٣٨
استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	منخفض	تحول	١١٢	٣٠.٧١	٤.٦٥
		مثابرة	٥٦	٣٢.١١	٤.٧٠
		مجموع	١٦٨	٣١.١٧	٤.٧٠
	مرتفع	تحول	٥٦	٣٣.٣٢	٢.٩١
		مثابرة	١٢٢	٣٣.٥١	٣.٨٢
		مجموع	١٧٨	٣٣.٤٥	٣.٥٥
	مجموع	تحول	١٦٨	٣١.٥٨	٤.٣٢
		مثابرة	١٧٨	٣٣.٠٧	٤.١٦

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	العزم الأكاديمي	تحول/مثابرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	منخفض	تحول	١١٢	٢٢.٩٢	٣.٤٥
		مثابرة	٥٦	٢٣.٧٥	٣.٣١
		مجموع	١٦٨	٢٣.٢٠	٣.٤٢
	مرتفع	تحول	٥٦	٢٤.٧٠	٢.٤٤
		مثابرة	١٢٢	٢٤.٩٦	٢.٨٣
		مجموع	١٧٨	٢٤.٨٨	٢.٧١
	مجموع	تحول	١٦٨	٢٣.٥١	٣.٢٦
		مثابرة	١٧٨	٢٤.٥٨	٣.٠٣
التحصيل الدراسي	منخفض	تحول	١١٢	٧٩.٢٩	٥.٨٣
		مثابرة	٥٦	٨٠.١٣	٧.٧٩
		مجموع	١٦٨	٧٩.٥٧	٦.٥٤
	مرتفع	تحول	٥٦	٨١.٠٢	٦.٠٠
		مثابرة	١٢٢	٨٠.٣٠	٦.١٧
		مجموع	١٧٨	٨٠.٥٢	٦.١١
	مجموع	تحول	١٦٨	٧٩.٨٦	٥.٩٣
		مثابرة	١٧٨	٨٠.٢٤	٦.٧٠

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لتأثير العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
العزم الأكاديمي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٢٩٢.٩٦	١	٢٩٢.٩٦	٢٣.٦٠	٠.٠١	٠.٠٦٥
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٨٤٠.٢١	١	٨٤٠.٢١	٤٣.٧٣	٠.٠١	٠.١١٣
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٣٠٥.٤٠	١	٣٠٥.٤٠	١٧.٨٦	٠.٠١	٠.٠٥٠
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	١٦٨.٧٢	١	١٦٨.٧٢	١٧.٩١	٠.٠١	٠.٠٥٠
	التحصيل الدراسي	٦٨.٤٨	١	٦٨.٤٨	١.٧١	٠.١٩	٠.٠٠٥
توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول)	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	١٣٢.٧٧	١	١٣٢.٧٧	١٠.٦٩	٠.٠١	٠.٠٣٠
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٤١٧.٨٤	١	٤١٧.٨٤	٢١.٧٥	٠.٠١	٠.٠٦٠
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٤٧.٧٦	١	٤٧.٧٦	٢.٧٩	٠.١٠	٠.٠٠٨
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٢.٦١	١	٢٢.٦١	٢.٤٠	٠.١٢	٠.٠٠٧
	التحصيل الدراسي	٠.٢٦	١	٠.٢٦	٠.٠١	٠.٩٤	٠.٠٠٠

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
العزم الأكاديمي × (المثابرة مقابل التحول)	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٨.٥٦	١	٨.٥٦	٠.٦٩	٠.٤١	٠.٠٠٢
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٣٥.٦٦	١	٣٥.٦٦	١.٨٦	٠.١٧	٠.٠٠٥
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٢٧.٩٤	١	٢٧.٩٤	١.٦٣	٠.٢٠	٠.٠٠٥
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٦.١٠	١	٦.١٠	٠.٦٥	٠.٤٢	٠.٠٠٢
	التحصيل الدراسي	٤٦.١٨	١	٤٦.١٨	١.١٥	٠.٢٨	٠.٠٠٣
الخطأ	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٤٢٤٥.٨٧	٣٤٢	١٢.٤١			
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٦٥٧٠.٣٢	٣٤٢	١٩.٢١			
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٥٨٤٩.٣٤	٣٤٢	١٧.١٠			
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٣٢٢١.٤١	٣٤٢	٩.٤٢			
	التحصيل الدراسي	١٣٧٠٣.٣٤	٣٤٢	٤٠.٠٧			
الكلي	الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي	٣٩١٩٢٢	٣٤٦				
	استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري	٣٣١١٦٦	٣٤٦				
	استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات	٣٦٨٣٣٣	٣٤٦				
	استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي	٢٠٣٧٩٩	٣٤٦				
	التحصيل الدراسي	٢٢٣١٤٣٠	٣٤٦				

يتضح من الجدولين (١٥، ١٦) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي المثابرين وسريعي التحول في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري) وذلك لصالح المثابرين في الحالتين. أي أن متوسطات درجات المثابرين في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري) أعلى بدلالة إحصائيًا من نظائرها لدى سريعي التحول.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المثابرين وسريعي التحول في استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي). أي أنه لا تختلف استراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات المعالجة

العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف بعد توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول).

- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) على جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أي أنه لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: (الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي، استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري، استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، استراتيجيات التعلم الاجتماعي للتنظيم الذاتي) باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع بُعد توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول).
- تشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠.٠٦٠) إلى أن توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) له حجم تأثير متوسط على استراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري. أما باقي قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) في حالة متغير توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) وكذلك في حالة التفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي × (المثابرة مقابل سرعة التحول)، مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لهذا المتغير والتفاعل الثنائي على بقية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المثابرين وسريعي التحول في التحصيل الدراسي. أي أنه لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) على التحصيل الدراسي. أي لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) مع بعد توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول).
- أن جميع قيم مربع إيتا أقل من (٠.٠٥٩) مما يشير إلى وجود تأثير ضعيف لكل من العزم الأكاديمي، توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) والتفاعل الثنائي بينهما على التحصيل الدراسي.

فيما يخص تأثير توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص المثابرة التي تعكس قوة الإرادة اللازمة لبدء المهمة واكمالها في موعدها المحدد، حيث يتسم المثابرون بمحاولة اتمام المهام في اوقاتها المحددة وهذا يجعلهم يبحثون عن أسرع وابسط الاستراتيجيات التي تساعدهم على انجاز المهام مثل الاستراتيجيات الأساسية للتنظيم الذاتي واستراتيجيات التفصيل والتلخيص البصري وذلك لأن الاستراتيجيات العميقة تأخذ وقتا وجهدا من الطالب حيث محاولة الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة والاستفادة من التعلم في مواقف حقيقية والتفكير في بدائل وطرق مسار مختلفة للمشكلات التي يواجهها الطالب، وهذه الاستراتيجيات قد تمثل عبئا عليه وقد تؤدي إلى إرجاء تنفيذ المهام في أوقاتها المطلوبة، كما أن بيئة التعلم تمثل دورا في تحفيز استخدام استراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيا، فطبيعة المهام والأنشطة المطلوبة من المتعلمين تدفعم لاستخدام استراتيجيات الأساسية لتحقيق أهدافهم قريبة المدى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Jaramillo & Spector, 2004; Roy et al., 2008).

فيما يتعلق بعدم دلالة تأثير توجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول) على التحصيل الدراسي، يمكن تفسير ذلك في ضوء ما يشير إليه خصائص بعد توجه الحركة (المثابرة) حيث يصف قدرة الفرد على الاستمرار في أداء الأنشطة الممتعة، وعليه فإن طبيعة المهمة لها دور في ظهور الفروق بين المثابرون وسريعو التحول في أداء الأنشطة المختلفة، فعندما تكون المهام جذابة وذات طبيعة ممتعة، فهذا يساعد على استمرار التركيز والأداء عند ذوي توجه الحركة لفترات زمنية طويلة حتى اتمام المهمة، وعند النظر لطبيعة المهام والأنشطة الجامعية فإن معظمها مهام تقليدية وروتينية لا تمثل مصدرا للجاذبية لذا يتساوى أداء كل من المثابرين وسريعي التحول في التحصيل الدراسي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Jaramillo & Spector, 2004; Schlüter et al., 2018; Dietrich & Latzko, 2020)، وتتفق مع نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠١٦).

وفيما يتعلق بعدم دلالة تأثير التفاعل بين العزم الأكاديمي وتوجه الحركة/السكون (المثابرة مقابل التحول) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء أسباب تتعلق بسياق بيئة التعلم والمواد الدراسية ونظم الامتحانات وأساليب التقويم، فبيئة التعلم بوضعها الحالي لا تشجع الطالب على التنوع في استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتفتقر إلى التفاعل بين الطالب والاستاذ الجامعي وبين الطلاب بعضهم البعض لتبادل الآراء والخبرات التعليمية وطرح الأسئلة ومناقشة الأفكار والمشاركة الفعالة، كما أن المقررات الدراسية ليست جذابة بالشكل الذي يثير حالة الشغف والاهتمام لدى الطلاب، والمهام التي يكلف بها الطلاب مهام روتينية وتقليدية، كما أن قياس التحصيل الدراسي يعتمد على الاختبارات النهائية فحسب وقلة الأنشطة والمهام التي يكلف بها الطلاب أثناء الفصل الدراسي حيث يتم الاعتماد على التقويم الختامي وتجاهل التقويم التكويني.

التوصيات والبحوث المقترحة:

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- توفير مناخ إيجابي في بيئة التعلم يساعد الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية والتي تسهم في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.
- الاهتمام ببث روح العزم لدى طلاب الجامعة لما له من تأثيرات إيجابية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تؤثر على الأداء الأكاديمي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في مستوى العزم الأكاديمي وضبط الفعل.

البحوث المقترحة: تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- الفروق الفردية في العزم الأكاديمي وضبط الفعل لدى الموهوبين والعاديين.

- دراسة العلاقة بين ضبط الفعل والضغوط الأكاديمية.
- نمذجة العلاقات السببية بين العزم الأكاديمي وضبط الفعل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.
- دراسة العلاقة بين العزم الأكاديمي وتوجهات الأهداف.
- دراسة العلاقة بين العزم الأكاديمي ومستوى الطموح الأكاديمي.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على العزم الأكاديمي في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- العزم الأكاديمي كمدخل لخفض الإرجاء الأكاديمي.
- نمذجة العلاقات السببية بين العزم والحاجات النفسية الأساسية والسعادة النفسية.

مراجع البحث:

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كمال اسماعيل عطية (٢٠١٦). أثر الرجاء وضبط الفعل (توجه الحركة–السكون) في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ببنها. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٢٧)*١٠٦، ٣٧٧–٤١٥.

هناء محمد زكي (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي علي الإندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩٢)*٣، ١٢٥٤–١٣٤٧.

Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 519-535.

Alzerwi, N. A. (2020). Effects of grit on the academic performance of medical students: a cross-sectional study at Majmaah University. *Advances in medical education and practice*, *11*, 419- 425.

Arslan, S., Akin, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, *55*(4), 311- 320.

Baruch-Feldman, C. (2017). *The grit guide for teens: A workbook to help you build perseverance, self-control, and a growth mindset*. New Harbinger Publications.

Bashant, J. (2014). Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction*, *13*(2), 14-17.

Baumann, N., & Kuhl, J. (2003). Self-infiltration: Confusing assigned tasks as self-selected in memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(4), 487-497.

Bazelais, P., Lemay, D. J., Doleck, T., Hu, X. S., Vu, A., & Yao, J. (2018). Grit, mindset, and academic performance: A study of pre-university science students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(12), 1-10.

Berkman, E.T. (2016). Self-regulation training. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (3rd Ed.), (pp: 1-36). New York: Guilford.

Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, *17*(1), 69-81.

Black, K. R. (2014). Grit in college students: Associations with achievement and parental influences.Master Dissertation, West Virginia University.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, *54*(2), 199-231.

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego protective goals. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp: 417- 447). San Diego, CA: Academic Press.

Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and instruction*, *1*(1), 1-17.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, *1*(2), 100-112.

Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, *9*(1), 1-14.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245-281.

Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent Academic Achievement: A Model of Social Support and Grit. *Psychology in the Schools*, 57(2), 204–221.

Cleary, T. C.; Callan, G. L. & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context -specific phenomenon: overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*,*2012*, 1-19.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.

Dahling, J. J., Kay, S. A., & Vargovic, N. F. (2015). Eyes on the prize: A longitudinal study of action–state orientation, affect, and academic self-regulation. In *New Ways of Studying Emotions in Organizations* (Vol. 11, pp. 423-441). Emerald Group Publishing Limited.

Diefendorff, J. M. (2004). Examination of the roles of action-state orientation and goal orientation in the goal-setting and performance process. *Human Performance*, *17*(4), 375-395.

Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G., & Strean, M. L. (2000). Action–state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, *85*(2), 250-263.

Diefendorff, J.M., Lord, R.G., Hepburn, E.T., Quickie, J.S., Hall, R.J., & Sanders, R.E. (1998). Perceived self-regulation and individual differences in selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4, 228– 247.

Dietrich, S., & Latzko, B. (2020). Action orientation in novice pre-service teachers—A predictor for academic success and academic progress. *Performance Enhancement & Health*, *7*(3-4), 1-8.

Donita, L., & Tasdin, W. (2022). The Relationship Between Grit and Academic Performance in High School Students in Tangerang during Distance Learning. In *3rd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2021)* (pp. 1438-1442). Atlantis Press.

Duckworth, A. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. New York: Scribner.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, *91*(2), 166-174.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, *92*(6), 1087.

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science*, *23*(5), 319-325.

Efklides, A. (2002). Feelings and judgments as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *9*(2), 163-184.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6–25.

Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study. *Psychology in the Schools*, *46*(5), 420-432.

Fischer, R., Plessow, F., Dreisbach, G., & Goschke, T. (2015). Individual differences in the context-dependent recruitment of cognitive control: Evidence from action versus state orientation. *Journal of Personality*, *83*(5), 575-583.

Fong, C. J., & Kim, Y. W. (2019). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, *40*(4), 1824-1837.

Fox, C., Barrera, M., Campos, L., & Reid-Metoyer, F. (2019). Relationship between Implicit Theories, Grit and Academic Achievement in School-Age Children. *Konteksty Pedagogiczne*, *2*(13), 129-143.

Galaleldin, M. ., & Anis, H. . (2019). Students' Grit Level as a Predictor of Their Academic Achievement in Engineering Design Courses. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. 1-5.

García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(2), 533-550.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of educational research*, *77*(3), 334-372.

Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D. , & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. International .*Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 3142-2155.

Hoyle, R. H. & Bradfield, E. K. (2010). Measurement and modeling of self-regulation: Is standardization a reasonable goal?, *Manuscript Prepared for the National Research Council Workshop on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics*, Washington, DC, February 28-26, 1-39.

Jaramillo, F., & Spector, P. E. (2004). The effect of action orientation on the academic performance of undergraduate marketing majors. *Journal of Marketing Education, 26*(3), 250-260.

Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2021). How grit influences high school students' academic performance and the mediation effect of academic self-efficacy and cognitive learning strategies. *Current Psychology*, 1-10.

Jostmann, N. B., & Koole, S. L. (2010). Dealing with high demands: The role of action versus state orientation. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of personality and self-regulation (pp. 332–352). Chichester, England: Wiley-Blackwell.

Kalia, V., Thomas, R., Osowski, K., & Drew, A. (2018). Staying alert? Neural correlates of the association between grit and attention networks. *Frontiers in psychology*, *9*, 1-14.

Kim, K. T. (2020). A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 4009-4018.

Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: Buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 595-599.

Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, *19*(1), 47-52.

Koole, S. L., Kuhl, J., Jostmann, N. B., & Finkenauer, C. (2006). Self-regulation in interpersonal relationships: The case of action versus state orientation. *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes*, 360-383.

Koole, S.L., & Jostmann, N.B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 974–990.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In *Action control* (pp. 101-128). Springer, Berlin, Heidelberg.

Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied psychology*, *41*(2), 97-129.

Kuhl, J. (1994a). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90) In Kuhl J. & Beckmann J.(Eds.), Volition and personality (pp. 47–59). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Kuhl, J. (1994b). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), Volition and personality: Action versus state orientation (pp. 9–46). Seattle, WA: Hogrefe.

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory:: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research, 33*(7-8), 665-703.

Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Life-span perspectives on motivation and control* (pp. 15-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Kuhl, J., & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), Volition and personality: Action versus state orientation (pp. 91-124). Seattle, WA: Hogrefe.

Kuhl, J., & Kazen, M. (1988). A motivational approach to volition: Activation and de-activation of memory representations related to uncompleted intentions. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 63-85). Springer, Dordrecht.

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1654-1686.

Leung, M. T., & Wong, K. Y. (2013). The Structural Model on the Roles of Achievement Emotions between Action Control and Learning Strategies of Undergraduates in Hong Kong. *Australian Association for Research in Educatio*n, 1-19.

Lucky, T., Lowe, B., Arafat, Y., Rathbone, E., & Angstetra, D. (2022). Are we 'gritty'enough? The importance of 'grit'in O&G training: Association of passion and perseverance with burnout, thriving and career progression. *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology*, *62*(1), 147-154.

Magno, C. (2011). Validating the academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) and learning and study strategies inventory (LASSI). *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, *7*(2), 56-73.

Marentes-Castillo, M., Zamarripa, J., & Castillo, I. (2019). Validation of the grit Scale and the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) in the Mexican context. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *51*(1), 9-18.

Martin, H., Craigwell, R., & Ramjarrie, K. (2022). Grit, motivational belief, self-regulated learning (SRL), and academic achievement of civil engineering students. *European Journal of Engineering Education*, *47*(4), 535-557.

Maymon, & Hall (2013). Perceived Control and Failure Preoccupation in Academic Computing : Effects on Cognitions , Emotions , and Achievement Outcomes. American Educational Research Association, Philadelphia, PA, 1-7.

McClendon, C., Neugebauer, R. M., & King, A. (2017). Grit, Growth Mindset, and Deliberate Practice in Online Learning. *Journal of Instructional Research*, *8*, 8-17.

Menec, V. H., & Schonwetter, D. J. (1994). Action Control, Motivation, and Academic Achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).

Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, *16*(1), 9–33.

Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *2*(1), 1-34.

Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *109*(5), 599.-260.

Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of setting and implementing goals: mental contrasting and implementation intentions. In J. E. Maddux &. J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology*, (pp: 114-135). New York: The Guilford Press.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 1-19.

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Galán, J. M. S., & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *26*(1), 10-19.

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, *28*(4), 803-830.

Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., & Katsadima, E. (2013). Dispositional hope and action-state orientation: Their role in self-regulated learning. In *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 219-241). Springer, Dordrecht.

Papantoniou, G.; Moraitou, D.; Katsadima, E. & Dinou, M. (2010). Action control and dispositional hope: An examination of their effect on self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(1), 5-32.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of educational psychology*, *93*(4), 776-789.

Pintrich P. R.; Smith, D. A. F.; Gracia, T. & McKeachie, W. J. (1991*). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor: University of Michigan.

Pintrich, R. P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp: 451-502). San Diego: Academic Press.

Pintrich, R. P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Porter, M. M. (2019). *The development and validation of a vignette-based academic grit scale* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 194-218.

Reed, L., & Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 44).

Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P. S., & Plomin, R. (2016). True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality. *Journal of personality and social psychology*, *111*(5), 780- 789.

Roy, M., Vezeau, C., & Bouffard, T. (2008). Action orientation and self-regulation in school. Poster presented at the 3rd Biennial meeting of the EARLI Special Interest Group 16 Metacognition, Ioannina, Greece.

Schlüter, C., Fraenz, C., Pinnow, M., Voelkle, M. C., Güntürkün, O., & Genç, E. (2018). Volition and academic achievement: Interindividual differences in action control mediate the effects of conscientiousness and sex on secondary school grading. *Motivation Science, 4*(3), 262–273.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, *40*(2), 85-94.

Singh, S., & Chukkali, S. (2021). Development and validation of multi-dimensional scale of grit. *Cogent Psychology*, *8*(1), 1923166.

Tang, X., Wang, M. T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of youth and adolescence*, *50*(3), 470-484.

Tiatri, S., & Sari, M. P. (2020). Investigation of Grit and Self Regulation in Learning and Their Role on Academic Achievement of Medical Students in Jakarta. In *The 2nd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2020)* (pp. 533-537). Atlantis Press.

Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-7.

Waters, L. E., Loton, D., & Jach, H. K. (2019). Does strength-based parenting predict academic achievement? The mediating effects of perseverance and engagement. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1121-1140.

Weisskirch, R. S. (2018). Grit, self-esteem, learning strategies and attitudes and estimated and achieved course grades among college students. *Current Psychology*, *37*(1), 21-27.

Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp: 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, *10*(3), 293-311.

Woodward, L. (2020). Grit. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 231-235.

Wulfert, E.; Block, J. A.; Ana, E. S.; Rodiguez, M. L. & Colsman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality*, *70*(4), 533-552.

Yaure, R. G., Murowchick, E., Schwab, J. E., & Jacobson-McConnell, L. (2021). How Grit and Resilience Predict Successful Academic Performance. *Journal of Access, Retention, and Inclusion in Higher Education*, *3*(1), 1-15.

Yoon, S., Kim, S., & Kang, M. (2020). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom. *Active Learning in Higher Education*, *21*(3), 233-247.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 284-290.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp: 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *215*(3), 157-163.

Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, *29*(2), 301-324.