



الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

م. م. ريا عماد خضير

وزارة التربية/ المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

البريد الإلكتروني Email : ryamadkhdylhsnwy@gmail.com

الكلمات المفتاحية: الإحساس بالإتقان الأكاديمي، التعلم المنظم ذاتياً، طلبة الجامعة.

كيفية اقتباس البحث

خضير، ريا عماد ، الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة
مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، أيلول ٢٠٢٦، المجلد: ١٦، العدد: ٩ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مسجلة في
ROAD

مفهرسة في
IASJ

Sense of academic mastery and its relationship to Self-organized learning among university students

Ass. Lec. Raya Emad Khdyr

Ministry of Education/ General directorate of Babylon Education

Keywords : Sense of Academic Mastery, Self-Organized Learning, University Students.

How To Cite This Article

Khdyr, Raya Emad, Sense of academic mastery and its relationship to Self-organized learning among university students, Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, September 2026, Volume:16, Issue 9.



This is an open access article under the CC BY-NC-ND license
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Abstract:

The current research aims to identify:

- 1- Sense of academic mastery among university students.
- 2- The statistically difference in sense of academic mastery according to gender (males, females) and academic branch (scientific, human).
- 3- Self-organized learning among university students.
- 4- The statistically difference in self-organized learning according to gender (males, females) and academic branch (scientific, human).
- 5- The correlation between sense of academic mastery and self-organized learning among university students.

The total research community amounted to (25625) male and female students for the academic year (2024-2025). The research sample consisted of (378) male and female students from the Colleges of University of Babylon selected randomly. To achieve the research aims, the researcher adopted the Porter et al. (2020) scale for sense of academic mastery, which consisted of (20) items, and Madeed (2020) scale for self-organized learning, which consisted of (20). The research results that there are sense of academic mastery, there are no statistical difference at



(0.05) level according to gender and academic branch in sense of academic mastery, there are self-organized learning, there are no statistical difference at (0.05) level according to gender and academic branch in self-organized learning, and there are correlation between sense of academic mastery and self-organized learning among university students. In light of these results, the researcher put a number of recommendations and suggestions.

الملخص

هدف البحث الحالي الى تعرف:-

- ١- الإحساس بالإتقان الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - ٢- دلالة الفرق الاحصائي في الإحساس بالإتقان الأكاديمي على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).
 - ٣- التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.
 - ٤- دلالة الفرق الاحصائي في التعلم المنظم ذاتيا على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).
 - ٥- العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.
- ولقد بلغ مجتمع البحث الكلي (٢٥٦٢٥) طالبا وطالبة للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) وتألفت عينة البحث من (٣٧٨) طالبا وطالبة من طلبة كليات جامعة بابل اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتبنت مقياس بورتر، واخرون (Porter et al. (2020) للإحساس بالإتقان الأكاديمي الذي تالف من (٢٠) فقرة وخمسة بدائل للإجابة وتم التحقق من صدقه وثباته، ومقياس مديد (٢٠٢٠) للتعلم المنظم ذاتيا الذي تالف من (٢٠) فقرة أيضا وخمسة بدائل للإجابة وتم التحقق من صدقه وثباته، وعبر استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة توصل البحث الى وجود إحساس بالإتقان الأكاديمي وعدم وجود فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) على وفق متغيري الجنس والتخصص في الاحساس بالإتقان الأكاديمي، ووجود تعلم منظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة من عينة البحث وعدم وجود فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) على وفق متغيري الجنس والتخصص في التعلم المنظم ذاتيا، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، وفي ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وضعت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات.



- الفصل الاول:-

- مشكلة البحث:

يمثل الاحساس بالإتقان الأكاديمي إيمان الفرد بقدرته على فهم المهام الأكاديمية وإدارتها والنجاح في انجازها وهو يعد كما ترى الباحثة أمرٌ أساسي لتحفيز الطلبة ومثابرتهم وأدائهم، لكن الافتقار لهذا الإحساس بالإتقان قد يؤدي الى فقدان الاندماج المعرفي، والتعلم السطحي، والقلق، وضعف النتائج الأكاديمية، والاستنزاف لطاقات الطالب، اذ ترى الباحثة ان ضعف إحساس الطالب بالإتقان اكااديميا يمكن ان يسبب لديه انخفاض الثقة بالنفس، فلقد اشارت دراسة بورتر، وآخرون (Porter et al., 2020) الى ان الطلبة يأخذون في الشك بقدرتهم على إكمال واجباتهم أو أداء الامتحانات رغم نجاحهم سابقا فيها، فضلا عن قيامهم بسلوكيات التجنب والتسويف، فيقوم الطلبة بتأجيل المهام الصعبة أو يختارون مقررات دراسية اكثر سهولة لتجنب الرسوب، ومن ثم سيركزون على استراتيجيات التعلم السطحي التي تهتم بالتركيز على الحفظ والتلقين السريع بدلاً من الفهم العميق للمادة الدراسية واتقانها (Porter et al., 2020:6). والى جانب ذلك، فإن ضعف الاحساس بالإتقان الأكاديمي يمثل مشكلة متعددة العوامل تمتد الى جوانب أخرى لدى الطلبة، فان عدم الاتقان الاكاديمي يمكن ان يسببه عدم حصول الطلبة على تغذية راجعة أو فرص كافية لمراجعة واجباتهم أو أدائهم الاكاديمي، فإنهم هنا سوف لا يستطيعون ربط الجهد المبذول بالتحسين، مما يُقوّض معتقدات الإتقان لديهم، فضلا عن ان ضعف الاتقان الاكاديمي او ضعف الإحساس بالقدرة على الاتقان يمكن ان يقود الى ضغوط نفسية واجتماعية ذات تأثير سلبي على الطلبة، حيث تقود مثل هذه الضغوط النفسية والاجتماعية الى تضخيم السعي للكمال والخوف من الفشل، ومن ثم يقوم الطلبة بتفسير النكسات والصعوبات على أنها عجز وليست حالات طارئة في مسارات التعلم يمكن تجاوزها والتغلب عليها، مما يؤدي إلى تقويض تصورات الاتقان بين الطلبة من ضعيفي المستوى العلمي اصلا، فضلا عن ان التكنولوجيا والكم الزائد من المعلومات يمكن أن تعزز أيضاً الفهم السطحي في عملية التعلم اذ يؤدي ذلك الى تشكيل ما يسمى بوهم المعرفة حيث التعرض الزائد للمعلومات والذي يجعل الطالب يشعر بانه على وعي واتقان تام لكل ما حوله، مما يقود الى ضعف التقييم الذاتي الدقيق لقدراته ومعرفته الشخصية، وهذا ما اشارت اليه دراسة ابراهامز، وآخرون (Abrahams et al., 2019:461).

ومن جانب اخر، يشير التعلم المنظم ذاتيا الى العملية التي يحدد عبرها المتعلمون أهدافهم، ويخططون استراتيجياتهم، ويديرون مواردهم، ومع ذلك، ورغم اهمية التعلم المنظم ذاتيا في هذا





الميدان، ترى الباحثة إن الكثير من الطلبة انما يجدون صعوبة في تطبيق التعلم المنظم ذاتيا بفعالية على أرض الواقع، اذ قد يصل الكثير من الطلبة إلى الجامعة وهم لا يملكون او لا يطبقون استراتيجيات التعلم السليمة او عادات الاستذكار الصحيحة، فقد يفتقر الطلبة إلى نماذج أو ركائز للتعلم المستقل، فضلا عن ان المناهج الدراسية يمكن ان تؤدي دورا سلبيا، فلقد اشارت دراسة تساماغو وباياجا (٢٠٢٣) الى انه غالبًا ما تُقوَّض المناهج الدراسية الجامعية التعلم المنظم ذاتيا، حيث تُعزز المحاضرات الطويلة، وتجزئة الوحدات الدراسية التعلم السطحي وحشو المعلومات بدلاً من الاندماج المستمر في المادة الدراسية، حيث يُعطي الطلبة الأولوية للاستراتيجيات قصيرة المدى التي تجلب الدرجات المرتفعة بحد أدنى او ضعيف من التعلم الذاتي (Tsamago & Bayaga, 2023:2). كما ترى الباحثة ان ضغوط الوقت وعبء العمل لها دورا سلبيا أيضا في اضعاف التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة، فلقد اشارت دراسة بحر وكوريبيما (٢٠١٥) الى انه كثيرا ما يُوازن اغلب طلبة الجامعة بين أعباء دراسية ثقيلة، والعمل الخاص، والالتزامات الأخرى المطلوبة منهم، حيث ان الجداول الزمنية المزدحمة تترك مجالا محدودا للتخطيط واستراتيجيات التعلم المنظمة، فضلا عن ان الضغوط لتحقيق درجات عالية، خاصة اذا كانت بيئة التعلم تتسم بالتنافسية تحفز على اتباع تكتيكات دراسية فعالة لكنها أحيانا ما تكون محدودة الفائدة او قصيرة الأمد بدلاً من تطوير قدرات التعلم الذاتي للطالب (Bahr & Corebima, 2015:489) واستنادا الى ما تقدم، فانه يمكن ابراز مشكلة البحث الحالي عبر الإجابة عن التساؤل الاتي:- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة؟.

- أهمية البحث:

يعد الإحساس بالإتقان الأكاديمي تنشيطا وتوجيها للسلوك المرتبط بالكفاءة، وهو عاملا هاما في النجاح الأكاديمي للطالب، فالإحساس بالإتقان الأكاديمي له أهمية في التنبؤ بمجموعة إيجابية وتكيفية من العمليات والنتائج العاطفية والمعرفية والسلوكية حيث تشتمل هذه النتائج على النتائج التحفيزية الخاصة بالمهمة (مثل: الكفاءة الذاتية، والاهتمام، والقيمة)، والنتائج المرتبطة بالإنجاز (مثل: الأداء، والمشاركة، والطموحات)، والنتائج التكيفية للرفاهية (مثل: الرضا عن الحياة، والتأثير الإيجابي، والمرونة)، واستراتيجيات التعلم العميق، فيعد الإحساس القوي بالإتقان الأكاديمي أمرا أساسيا لنجاح الطلبة، فتكمن أهمية هذا المفهوم في كونه يُعزز الدافعية الذاتية، فالطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على التحسن عبر بذل الجهد هم أكثر عرضة للتفاعل مع المواد المعقدة، والمثابرة في الدراسة، وحضور المحاضرات الدراسية بانتظام، حيث يُفضل الطلبة الذين

يركزون على الإتقان المهام الصعبة التي تعزز التعلم بدلاً من المهام التي تتيح تقييمات خارجية إيجابية فقط، وهذا الاندماج يُترجم إلى تجارب تعليمية عالية الجودة ورضا أكبر عن عملية التعلم، وهذا ما اشارت اليه دراسة جو، وآخرون (٢٠٢٣) (Guo et al.,2023:398). الى جانب ذلك، ترى الباحثة ان إيمان الطالب بقدراته الأكاديمية يُشكل الاختيار والاستخدام الامثل لاستراتيجيات التعلم، حيث ان الطلبة الذين يتمتعون بإدراك قوي للإتقان هم أكثر عرضة لاستخدام مناهج التعلم العميق مثل التوضيح والشرح الذاتي والتحليل النقدي بدلاً من استعمال استراتيجيات التعلم السطحية مثل الحفظ عن ظهر قلب، حيث لا تُحسّن مناهج التعلم العميق هذه الفهم والاحتفاظ فحسب، بل تُعدّ الطلبة وتؤهلهم أيضاً للمهارات الاكاديمية في ميدان البحث والممارسة المهنية والتعلم مدى الحياة، فضلاً عن دعم فهم المقررات الدراسية، والتفكير عالي المستوى، وإكمال الواجبات بكفاءة، وإظهار المعرفة عبر التقييم الذاتي حيث يُركّز الإتقان على توجه أعمق نحو التعلم، وينظر الطلبة الذين يُجربون الإتقان إلى التحديات على أنها فرص لتطوير المهارات، لا تهديدات لهويتهم الاكاديمية، وهذا بدوره يُعزّز من التوجه والدافع الذاتي والاندماج المُستدام (Porter et al.,2020:7). من جانب اخر، ترى الباحثة ان اهمية التعلم المنظم ذاتيا انما تبرز في كونه يساعد الطلبة على تحمل المسؤولية عن تخطيط أنشطة التعلم وإدارتها وتقييمها، ويحسن الأداء الأكاديمي، فلقد اشارت دراسة بوكلرتس (٢٠٠٧) الى ان الطلبة الذين يخططون ويتابعون تعلمهم بنشاط يكونون أكثر قدرة على فهم المواد المعقدة، وحفظ المعرفة، والأداء في التقييمات، كما يشجع التعلم العميق ونقل المعرفة، فالطلبة في التعلم المنظم ذاتيا يقومون بدمج المعرفة عبر السياقات، وهو بذلك يعزز الفهم العميق للمفاهيم العلمية بدلاً من الحفظ السطحي وهذا التعلم العميق من ثم يعزز القدرة على نقل المعرفة والمهارات وتطبيقها على مشاكل جديدة ومجالات متعددة التخصصات (Boeklerts,2007:162). كما تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيا في كونه يُنمّي الاستقلالية والتفكير النقدي وعادات التعلم مدى الحياة اللازمة للنجاح الأكاديمي والمهني عند الطلبة، وذلك عبر دعم الطلبة وتوجيههم نحو وضع أهداف واضحة، وإدارة الوقت بكفاءة، واختيار الموارد المناسبة، وعند ذلك، فانهم يصبحون متعلمين جيدين، قادرين على التكيف مع التحديات المتنوعة وتطورات المعرفة مما يُمكنهم من تحديد مواطن الضعف في الفهم والسعي لتحقيق تحسينات مُستهدفة بشكل مستقل (Bahr & Corebima,2015:491)، واستنادا الى ما تقدم، يمكن للباحثة ابراز أهمية البحث الحالي عبر النقاط الاتية:



- الأهمية النظرية:

- ١- يسهم الإحساس بالإتقان الأكاديمي في تفسير وتوضيح كيفية ارتباط الكفاءة الأكاديمية بالدافعية الذاتية، والعمليات التحفيزية، والإنجاز، والرفاهية النفسية.
 - ٢- يوضح كيف أن الإيمان بقدرات الطالب يوجّه نحو تبني استراتيجيات التعلم العميق (كالتحليل والتفكير النقدي) بدلاً من التعلم السطحي، مما يعزز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.
 - ٣- تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه يوضح آليات تحمّل الطلبة لمسؤولية إدارة وتقييم أنشطة التعلم، بما يعزز استقلاليتهم ويؤسس لمفاهيم التعلم المستمر مدى الحياة.
 - ٤- يعد التعلم المنظم ذاتياً إطاراً تفسيرياً يبين فهم دور الطالب كمتعلم نشط مسؤول عن تخطيط التعلم وإدارته.
 - ٥- تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في كونها تسهم في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية من خلال تناول هذين المتغيرين بالبحث والدراسة.
- #### - الأهمية التطبيقية:

- ١- إمكانية توظيف النتائج في تصميم برامج تعليمية وتربوية تهدف إلى تنمية الإحساس بالإتقان الأكاديمي لدى الطلبة بما يعزز مثابرتهم واندماجهم في المواقف التعليمية.
 - ٢- يمكن الاستفادة من النتائج التي سيخرج بها البحث الحالي في الإرشاد الأكاديمي وذلك عبر تدريب الطلبة على تبني استراتيجيات التعلم العميق وإدارة الوقت بكفاءة وتحديد الأهداف التعليمية بوضوح.
 - ٣- يوجّه الاساتذة إلى بناء بيئات تعلم محفزة تركز على التحديات كفرص للتطور وليس كتهديد.
 - ٤- دعم تطوير مهارات إدارة الوقت، وتحديد الأهداف، واختيار الموارد ضمن ممارسات التعلم المنظم ذاتياً.
- #### - أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

- ١- الإحساس بالإتقان الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- ٢- دلالة الفرق الاحصائي في الإحساس بالإتقان الأكاديمي على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - انساني).
- ٣- التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.
- ٤- دلالة الفرق الاحصائي في التعلم المنظم ذاتياً على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - انساني).

الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

٥- العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة بعض كليات جامعة بابل للدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥).

- تحديد المصطلحات:

١- الإحساس بالإتقان الأكاديمي: عرفه كل من:

١- بورتر، وآخرون (Porter et al. (2020):

شعور وإدراك داخلي عند الطالب لكفاءته وفهمه والثقة والمسؤولية وهذا الشعور ناتج عن امتلاك فهم راسخ للمادة الدراسية وه يعد أساساً متيناً وإيماناً بقدرته على التعلم والنجاح وتعزيز عقلية النمو (Porter et al., 2020:5).

٢- جيو، وآخرون (Guo et al. (2023):

شعور بالتمكن يركز على ضمان تحقيق الطلبة فهماً عميقاً وشاملاً للمادة الدراسية قبل الانتقال إلى مواد جديدة وهو يختلف عن نماذج التعلم التقليدية القائمة على الوقت، حيث يتقدم الطلبة فيه بوتيرة ثابتة بغض النظر عن مستوى فهمهم (Guo et al., 2023:398).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف بورتر، وآخرون (Porter et al. (2020 لأنها تبنت مقياسهم.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب جراء استجابته على مقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي المتبنى من قبل الباحثة.

٢- التعلم المنظم ذاتياً: عرفه كل من:

١- مديد (2020):

عملية بناءية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة (مديد، ٢٠٢٠: ١١).

٢- تسامغو و باياجا (Tsamago & Bayaga (2023):

نهج تعليمي يتحكم فيه الطلبة بعملية تعلمهم بأنفسهم وهو نموذج متمركز حول الطالب، يركز على الاستقصاء والتعاون والاستكشاف الذاتي، حيث يقوم المدرس بدور الميسر بدلاً من كونه مُدرّساً تقليدياً (Tsamago & Bayaga, 2023:2).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف مديد (٢٠٢٠) لأنها تبنت مقياسه.



التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب جراء استجابته على مقياس التعلم المنظم ذاتيا المتبنى من قبل الباحثة.

- الفصل الثاني:-

- اطار نظري ودراسات سابقة:

- اطار نظري:

- المحور الاول:- الإحساس بالإتقان الأكاديمي:

- مقدمة:

تُعدّ الصعوبات متأصلة في معظم المساعي المهمة للفرد، إلا أنها قد تؤدي إلى الإحباط، إذ تشمل السلوكيات الموجهة نحو الإتقان البحث عن المهام الصعبة والحفاظ على السعي الجاد حتى في حالة الفشل أو الاخفاق، فتُعزز هذه السلوكيات حل المشكلات والتعلم والأداء العالي، فإن الإحساس بالإتقان الأكاديمي هو ثقة راسخة ومستدامة بقدرات الفرد الفكرية وإتقانه لتخصصه، تُصقل عبر الدراسة الجادة والممارسة التأملية والتفاعل الهادف مع الأوساط الأكاديمية، ولا يقتصر هذا الإحساس على المعرفة العملية والمهارات التقنية فحسب، بل يشمل أيضاً القدرة على تجميع الأفكار، وصياغة أسئلة مبتكرة، وتطبيق أحكام نقدية في سياقات معقدة، فينشأ هذا الإحساس عندما يواجه المتعلمون التحديات مرارًا وتكرارًا، ويتلقون تغذية راجعة بناءة، ويستوعبون تدريجيًا معايير التميز، مما يحول المقاييس الخارجية للكفاءة إلى توجه جوهري نحو النمو المستمر (Porter et al., 2020:5).

وفضلا عن ذلك، فإن مصطلح الإحساس بالإتقان الأكاديمي مستمد من الأبحاث التي تحدد الاختلافات في كيفية استجابة الأطفال للتحدي والعمل المجهد والفشل، إذ وجدت سلسلة من الدراسات التي أجراها دينر ودويك (1978، 1980) Diener & Dweck أن بعض الأطفال يصابون بالقلق أو الاكتئاب أو الملل عندما يواجهون صعوبات، مما يؤدي إلى استراتيجيات غير فعالة والاستسلام، في المقابل، يحافظ الأطفال الآخرون ذوو القدرة المماثلة على التأثير الإيجابي ويظهرون استراتيجيات فعالة على الرغم من الصعاب والفشل، وقد اعتبرت هذه الاستجابة موجهة نحو الإتقان، وقد ركزت الأبحاث عادةً على أربعة سلوكيات إتقان مترابطة ولكنها متميزة في مرحلة الطفولة والمراهقة، إذ يشير البحث عن التحدي إلى اختيار مهمة أكثر صعوبة بدلاً من مهمة أسهل، ويشير الجهد إلى استثمار في التعلم، وتشير المثابرة إلى التزام مُستدام بمهمة صعبة، وأخيرًا، تُشير المرونة إلى القدرة على التعافي بعد الفشل (Mangels et al., 2006:76).

.)

- مهام الأداء الخاصة بسلوكيات الإتقان:

على الرغم من عدم وجود دراية بمهام أداء مُعتمدة تُقيّم سلوكيات الإتقان إجمالاً، إلا أن الكثير من المهام التي تعتمد على خصائصها المُكوّنة لها تُقيّم الفروق الفردية لدى المراهقين والبالغين الناشئين، وعادةً ما يُقيّم البحث عن التحدي من خلال مطالبة المشاركين بالاختيار بين مهمة سهلة وأخرى صعبة وقد تم التحقق من صحة مقياس حاسوبي يُسمى "مهمة صنع ورقة عمل رياضية" في دراسة ميدانية أُجريت على المراهقين حيث يختار الطلبة من بين مسائل "ليست صعبة للغاية، وربما لن تتعلم الكثير"، و"صعبة بعض الشيء، وقد تتعلم قدرًا متوسطًا"، و"صعبة للغاية، ولكنها قد تتعلم الكثير"، وان الفرق بين عدد المشكلات السهلة والصعبة المختارة هو مقياس الهدف، فتختلف تقييمات الجهد عن مهام البحث عن التحديات من حيث قياس الاستثمار في التعلم، وقد تم التحقق من صحة مهمتين حاسوبيتين في دراسات ميدانية أُجريت على المراهقين، وتستخدم مهمة الاجتهاد الأكاديمي عوامل التشجيت للتأثير على الاندماج في التعلم من خلال وضع مسائل رياضية بسيطة ولكنها تُثَمّي المهارات في مواجهة وسائل تسلية (Porter et al., 2020:6). الى جانب ذلك، تعد مهام الأداء المصممة لتنمية سلوكيات الإتقان أنشطة أصيلة وقابلة للقياس تتطلب من المتعلمين تطبيق معارفهم ومهاراتهم في سياقات واقعية معقدة؛ وهي تُركز على الممارسة المدروسة، والتغذية الراجعة التكرارية، والتنظيم الذاتي لبناء كفاءة مستدامة، ومن خلال التركيز على تحديد الأهداف، والممارسة المُستهدفة، والتقييم التأملي، تُحوّل هذه المهام التقييم من الحفظ إلى الكفاءة المُثبتة، مما يُشجع المتعلمين على المثابرة في مواجهة التحديات، وتكييف الاستراتيجيات، ورصد التقدم، كما تتضمن مهام الأداء المُصممة جيدًا معايير نجاح واضحة، ودعمًا مُحكمًا، وفرصًا للمراجعة، مما يُمكن المتعلمين من استيعاب معايير التميز وتطوير عادات ما وراء المعرفية- مثل تحليل الأخطاء، وإدارة وقت إنجاز المهمة، والتأمل المُوجه نحو النمو - المرتبطة بالإتقان طويل الأمد (Yeager et al., 2016:375).

- نظرية ماسلين ومورغان (١٩٩٠):

لقد قدمت نظرية ماسلين ومورغان (١٩٩٠) Maslin and Morgan التي تتناول تطور الاحساس بالإتقان الأكاديمي إطارًا شاملاً يُجمّع التأثيرات المعرفية والتحفيزية والسياقية لتفسير كيفية تصوّر الطلبة لأنفسهم كمتعلمين فعالين وكفؤين حيث يركز تصور النظرية على فكرة أن الإتقان الأكاديمي ليس سمة ثابتة، بل هو نتيجة ديناميكية تنجم عن تفاعلات بين تجارب الإنجاز السابقة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، والبيئات الاجتماعية والمؤسسية التي يحدث فيها التعلم، اذ يُكوّن الطلبة أحكامًا حول كفاءتهم الأكاديمية عبر تفسير التغذية الراجعة من



التقييمات، والأقران، والمدرسين، ودمج هذه المعلومات مع الإسنادات أو الاعزاءات الداخلية حول الجهد والقدرة، وتعديل توجهات الأهداف وفقًا لذلك (Blackwell et al., 2007:248). كما شددت النظرية على دور التنظيم الذاتي التكيفي وتحديدًا، تحديد الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، والرصد المعرفي، واستخدام الاستراتيجيات التصحيحية في ترجمة الخبرات المرتبطة بالكفاءة إلى معتقدات راسخة بالإتقان، مع الإقرار أيضًا بأن الدعم السياقي، مثل التغذية الراجعة البناءة، وعلاقات التوجيه، ومناخ التعلم الشامل، يُعزز تطوير الإتقان عبر توفير موارد معلوماتية وعاطفية تُعزز المرونة والمثابرة، علاوةً على ذلك، يُسلط ماسلين ومورغان الضوء على العلاقة السببية المتبادلة: فمع ازدياد إحساس الطلبة بالإتقان، يزداد احتمال انخراطهم في مناهج التعلم العميق، والسعي إلى التحديات، ومواصلة جهودهم في مواجهة النكسات، مما يُنتج بدوره المزيد من الخبرات المرتبطة بالإتقان، ويُعزز الكفاءة الذاتية، وتأخذ النظرية في الاعتبار الفروق الفردية من خلال النظر في التاريخ الأكاديمي السابق للطلاب، والتوقعات الثقافية، والعوامل المتعلقة بالهوية التي تشكل كيفية تفسير الطلبة للنجاحات والإخفاقات مما يؤكد الحاجة إلى قيام المدرسين والمؤسسات بتصميم ممارسات التقييم وأنظمة الدعم التي تنقل ردود الفعل الواضحة والقبالة للتنفيذ وفرص تجارب الإتقان لتعزيز التنمية العادلة للكفاءة الأكاديمية عبر فئات الطلبة المتنوعة (Yeager et al., 2016:376).

- المحور الثاني: - التعلم المنظم ذاتيًا:

- مقدمة:

على مر السنين، ولّد مفهوم ما وراء المعرفة الكثير من التعريفات، ومع ذلك، فإن التعريف الذي يتردد صده هو وصف فلافل Flavel لما وراء المعرفة بأنه "التفكير في التفكير" وهذا يدل على أن المتعلمين يمتلكون القدرة على التفكير في عملياتهم المعرفية الخاصة عند معالجة المشكلات، وعلاوة على ذلك، فإن المهارات ما وراء المعرفة تعمل على تمكين المتعلمين من التخطيط ومراقبة وتقييم تقدمهم في التعلم، إذ تمكن المهارات ما وراء المعرفة المتعلمين من تعزيز وعيهم الذاتي بنقاط القوة والضعف المعرفية لديهم وهذا بدوره يمكنهم من تحديد الأهداف ومراقبة تقدمهم وتقييم ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت، وأشارت الأبحاث في هذا الصدد إلى أن ما وراء المهارات المعرفية تتضمن بطبيعتها آلية تغذية راجعة، مما يسمح للمتعلمين بالتخطيط المسبق لأفعالهم لتسهيل التقدم السلس للمهام فبدون هذا التخطيط المسبق، قد تثبت الأفعال عدم جدواها، وخلال مرحلة التخطيط، يجب على المتعلمين إقامة روابط بين المعرفة المكتسبة حديثًا والمعرفة الموجودة، حيث يتطلب تطوير هذه الروابط اكتساب المهارات المعرفية لمراقبة تقدمهم في التعلم



الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

بشكل فعال وهذا بدوره يمكن المتعلمين من تحديد الأخطاء الأولية وتصحيحها، أثناء المناقشات، ينخرط المتعلمون في تقييم ذاتي لقياس فهمهم وإنجازاتهم التعليمية. إذا أثبتت الأساليب الأولية عدم نجاحها، يستخدم المتعلمون استراتيجيات بديلة، مما يشكل جانباً أساسياً من التقييم الذاتي (Rahimi & Katal, 2012:74).

الى جانب ذلك، استنتجت الدراسات في هذا الخصوص وجود علاقة ارتباطية بين المهارات المعرفية والفهم للمفاهيم، فإذا تم تعزيز المهارات المعرفية، يتحسن الفهم للمفاهيم، بالإضافة إلى ذلك تم التوصل الى أن أساليب التدريس القائمة على التكنولوجيا مثل بيئات التعلم ذاتية التنظيم لديها القدرة على تحسين نتائج التعلم لأنها تعمل على تحسين استقلالية المتعلم ودافعيته للتعلم، فالتعلم الذاتي هو نهج تعليمي يتولى فيه المتعلمون المسؤولية الأساسية عن تخطيط عمليات تعلمهم ومراقبتها وتقييمها، فانه غالباً يكون ضمن بيئات مرنة متمحورة حول المتعلم، ويركز التعلم المنظم ذاتياً ويشجع على الاستقلالية والمهارات المعرفية العليا والدافعية الذاتية، فيساعد الطلبة أو المجموعات على وضع الأهداف واختيار الموارد والاستراتيجيات وتكييف أنشطتهم بناءً على التأمل والتغذية الراجعة المستمرة وذلك بدلاً من الاعتماد على مناهج مفروضة من جهات خارجية أو توجيهات مستمرة من المدرّس، ويوظف التعلم المنظم ذاتياً معارف المتعلمين السابقة واهتماماتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية لبناء فهم هادف وحل المشكلات، وعندما يدعم التعلم المنظم ذاتياً بفعالية عبر الدعم والأدوات المناسبة وفرص البحث التعاوني، فإنه يعزز الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أعمق، ومهارات التعلم مدى الحياة، والقدرة على مواجهة تحديات العالم الواقعية المعقدة (Tsamago & Bayaga, 2023:2).

- التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي:

يعد التعلم نشاطاً بشرياً أساسياً يُشكل التطور المعرفي والاجتماعي والمهني، وعلى مدى عقود، ناقش المنظرون والممارسون التربويون وطوّروا مناهج لتحسين كيفية اكتساب الأفراد للمعرفة والمهارات ويُطرح في هذه المناقشات مفهومين شائعين هما التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي، وبينما يهدف كلاهما إلى تسهيل الإتقان والكفاءة، إلا أنهما يختلفان اختلافاً كبيراً في افتراضاتهما وبنيتهما وأدوار المتعلمين والمعلمين ونتائجهما، فالتعلم المنظم ذاتياً يشير إلى عملية استباقية وبناءة، حيث يضع المتعلمون أهدافاً لتعلمهم، ويراقبون ويتحكمون في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، ويتأملون في النتائج لتكييف الاستراتيجيات والأهداف، ويرتكز التعلم المنظم ذاتياً على النظريات المعرفية الاجتماعية (ولا سيما أعمال ألبرت باندورا حول الكفاءة الذاتية والحمية التبادلية)، والإدراك فوق المعرفي (فلافيل)، والمنظورات البنائية التي تُركز على فاعلية المتعلم،



فان المكونات الرئيسة للتعلم المنظم ذاتيًا يمكن ان تشتمل على تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي والمراقبة الذاتية فضلا عن التقييم الذاتي والتأمل (Panadero,2017:2). وفي المقابل، يشير التعلم التقليدي غالبًا إلى نماذج تتمحور حول المعلم، وتركز على التدريس المباشر، وتقديم المحتوى، والمناهج الموحدة، والتقييمات المفروضة خارجيًا، ومن أهم خصائصه انه يقوم على التدريس الموجه بالمنهج، وفيه يكون المعلم هو الناقل الأساسي للمعرفة، والتلقي السلبي حيث عادةً ما يستمع المتعلمون، ويدونون الملاحظات، ويُعيدون إنتاج المعلومات، والتقييم والمراقبة الخارجية، فضلا عن وجود وتيرة وهيكلية موحدة، اذ يتبع التدريس جدولًا زمنيًا محددًا مع تخصيص محدود (Zhang & Guo,2020:110). الى جانب ذلك، فان الأدوار والمسؤوليات في كل من التعلم المنظم ذاتيًا والتعلم التقليدي هي مختلفة، ففي التعلم المنظم ذاتيًا يكون المتعلم عنصرًا فاعلاً يتحمل مسؤولية تخطيط تعلمه ومراقبته وتقييمه، ويتحول دور المعلم إلى مُيسّر أو مُدرّب أو مُنظّم يُقدّم التوجيه، ويُمنّج استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويُهيئ فرصًا للتأمل وغالبًا ما تدعم التكنولوجيا وتحليلات التعلم هذا النموذج من خلال توفير التغذية الراجعة وأدوات المراقبة الذاتية، في حين في التعلم التقليدي يكون المعلم هو السلطة المسؤولة عن هيكلة الدروس، وتحديد وتيرة التعلم، وتقييم نتائج التعلم، وغالبًا ما يتبع الطلبة التوجيهات ويشاركون في الأنشطة التي يوجهها المعلم، متوقعين إتقان المحتوى المقرر، أما المساءلة، فهي غالبًا ما تكون خارجية، ويتم تحديدها عبر الاختبارات والدرجات (Panchu et al.,2016:131).

- نظرية زيمرمان:

تُقدم نظرية زيمرمان Zimmerman للتعلم الذاتي التنظيم شرحًا شاملاً، قائمًا على التجارب، لكيفية تنظيم المتعلمين لمواردهم المعرفية والتحفيزية والسلوكية بنشاط لتحقيق أهداف أكاديمية ومهارية، ويتمثل جوهر هذا الإطار في التفاعل الدوري بين ثلاث مراحل: التدبر، والأداء (أو التحكم الإرادي)، والتأمل الذاتي، والتي تصف معًا كيفية تخطيط المتعلمين للأهداف ووضعها، وتنفيذ الاستراتيجيات، ومراقبة التقدم، وتقييم النتائج لتوجيه محاولات التعلم اللاحقة، ففي مرحلة التدبر، ينخرط المتعلمون في تحليل المهام وتحديد الأهداف، مع وضع خطط استراتيجية، وترسيخ معتقدات تحفيزية، مثل الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج، التي تُوجه توزيع الجهود، وفي مرحلة الأداء، يستخدم المتعلمون استراتيجيات معرفية (مثل: التدريب، والتنظيم، والتوضيح)، ومراقبة ما وراء المعرفية، وأساليب ضبط النفس (مثل: إدارة الوقت، وهيكلية البيئة) للحفاظ على الانتباه وتكييف استخدام الاستراتيجية في الوقت الفعلي، وتتضمن مرحلة التأمل الذاتي إسنادًا سببيًا، وتقييمًا ذاتيًا، واستنتاجات كيفية حول ما نجح وما لم ينجح، والتي تُغذى بدورها في

عمليات استشراف مُعدّلة، مما يُنشئ حلقة تكرارية تدعم سلوكاً أكثر فعالية Zimmerman & (Risemberg,1977:6).

وتؤكد نظرية زيمرمان على أن التنظيم الذاتي انما هو مهارة يُمكن تعلّمها من خلال التعليم والنمذجة، ومجموعة من العمليات المُراعية للسياق، والتي تُشكّلها الفروق الفردية في الدوافع والمعرفة السابقة والدعم الاجتماعي والسياسي، مثل التغذية الراجعة والدعم، ومن ثم، تُركّز التدخلات التعليمية المُستوحاة من هذه النظرية على تعليم استراتيجيات واضحة، وتعزيز المراقبة الذاتية الدقيقة والتأمل، وبناء ثقة المتعلمين لتعزيز التعلم الذاتي مدى الحياة مما يجعل النظرية بمثابة وصف دقيق لكيفية إدارة المتعلمين الأكفاء لتعلمهم ودليل توجيهي للتصاميم التعليمية التي تهدف إلى تنمية الوعي المعرفي والمرونة الاستراتيجية والدافع المرن عبر البيئات التعليمية المتنوعة (Zhang & Guo,2020:113).

- دراسات سابقة:

١- الإحساس بالإتقان الأكاديمي:-

- دراسة دالجارد، وآخرون (٢٠٠٧) Dalgard et al.:

(التعليم والاحساس بالإتقان والصحة العقلية: نتائج دراسة رصد الصحة على مستوى البلاد في النرويج)

جرت الدراسة في جامعة أوسلو في النرويج وهدفت الى تعرف العلاقة بين المستوى التعليمي والضائقة النفسية، واستكشاف مدى تأثير الاحساس بالإتقان، والمتغيرات الاجتماعية مثل الدعم الاجتماعي، وأحداث الحياة السلبية، ودخل الأسرة، والوظيفة، والحالة الاجتماعية، على هذه العلاقة، وبلغت عينة الدراسة (٢٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، واستعمل الباحثون مقاييس الضائقة النفسية، والاحساس بالإتقان، والدعم الاجتماعي، وأحداث الحياة السلبية، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط ذا دلالة إحصائية بين انخفاض المستوى التعليمي والضائقة النفسية لدى كلا الجنسين، وكان الارتباط أقوى لدى الطالبات مقارنة بالطلاب، كما ارتبط انخفاض المستوى التعليمي ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بانخفاض الاحساس بالإتقان، وضعف الدعم الاجتماعي، وكثرة أحداث الحياة السلبية (لدى الاطلاب الذكور فقط)، وانخفاض دخل الأسرة، والبطالة، حيث برز الاحساس بالإتقان كمتغير وسيط قوي بين مستوى التعليم والضائقة النفسية، ويبدو أن انخفاض الاحساس بالإتقان مسؤول عن جزء كبير من الارتباط بين انخفاض المستوى التعليمي والضائقة النفسية (Dalgard et al.,2007:1).

- دراسة رون و روفنر (٢٠١٤) Ron & Rovner:



(العلاقة بين تقدير الذات، والاحساس بالإتقان، والفكاهة كموارد شخصية واستراتيجيات مواجهة الأزمات في ثلاثة أجيال)

جرت الدراسة في جامعة نورث كارولينا في الولايات المتحدة وهدفت الى تعرف العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات، والاحساس بالإتقان، والفكاهة، فضلا عن تعرف استراتيجيات التأقلم من منظور الانتقال بين الأجيال، وبلغت عينة الدراسة (٥٠٤) طالبا وطالبة، وتبنت الدراسة مقاييس تقدير الذات، والاحساس بالإتقان، والفكاهة، وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات، والاحساس بالإتقان، والفكاهة لدى الطلبة، فضلا عن وجود انتقال بين الأجيال لاستراتيجية التعامل مع المشكلات بشكل عام، وللموارد الشخصية الداخلية المتمثلة في تقدير الذات والشعور بالسيطرة بشكل خاص (Ron & Rovner, 2014:160).

٢- التعلم المنظم ذاتيا:-

- دراسة الخطيب (٢٠١٨):

(مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الاردن)

جرت الدراسة في جامعة الزرقاء في الاردن وهدفت الى تعرف مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الموهوبين، وبلغت عينة الدراسة (٧١) طالبا وطالبة، وتبنت الدراسة مقياسي التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح، وتوصلت الى ان مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح (الخطيب، ٢٠١٨: ٤٢٨).

- دراسة مديد (٢٠٢٠):

(التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة)

جرت الدراسة في جامعة تكريت في العراق وهدفت الى تعرف التعلم المنظم ذاتياً وتعرف العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبا وطالبة، وقد بنى الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتياً وتبنى مقياس التفكير التحليلي، وتوصلت الدراسة الى وجود مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتياً فضلا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي (مديد، ٢٠٢٠: ١).

- الفصل الثالث:

- منهج البحث وإجراءاته:-

- منهج البحث:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، وذلك لأنه يتلائم وطبيعة البحث، إذ أنه يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بل يتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، ٢٠٠٢: ٨٧).

- مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بابل - الدراسة الصباحية والبالغ عددها (٢٠) كلية من التخصصين العلمي والإنساني، حيث بلغ مجتمع البحث الكلي (٢٥٦٢٥) طالبا وطالبة للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) كما مبين في جدول (١).

جدول (١)

مجتمع البحث موزع وفقاً للجنس والتخصص

نوع الكلية	ت	الكلية		الجنس	المجموع الكلي
		ذكور	إناث		
علمي	1	571	429	1000	تكنولوجيا المعلومات
	2	306	633	939	طب الاسنان
	3	-	1037	1037	العلوم للبنات
	4	64	363	427	التمريض
	5	409	968	1377	الصيدلة
	6	409	675	1084	طب حمورابي
	7	327	459	786	التربية للعلوم الصرفة
	8	614	110	724	التربية البدنية وعلوم الرياضة
	9	220	221	441	هندسة المواد
	10	323	669	992	الفنون الجميلة
	11	261	104	365	الهندسة/ المسيب
	12	824	1290	2114	الطب
	13	469	803	1272	العلوم
	14	1523	740	2263	الهندسة



2688	1322	1366	الادارة والاقتصاد	15	انساني
17509	9823	7686	المجموع	ت	
3414	2090	1324	التربية الاساسية	1	
612	360	252	الاداب	2	
2322	1661	661	التربية للعلوم الانسانية	3	
1229	549	680	القانون	4	
539	375	164	العلوم الاسلامية	5	
8116	5035	3081	المجموع		
25625	14858	10767	المجموع الكلي		

- عينة البحث:

استعملت الباحثة معادلة ستيفن- ثامبسون في تحديد حجم عينة البحث، اذ بلغت عينة البحث وفقا لهذه المعادلة (٣٧٨) طالبا وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من خمسة كليات في جامعة بابل، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

عدد افراد عينة البحث

ت	الكلية	نوع الكلية	المجموع
١	الصيدلة	علمي	83
٢	تكنولوجيا المعلومات	علمي	77
٣	العلوم	علمي	75
٤	التربية للعلوم الانسانية	انساني	74
٥	التربية الاساسية	انساني	69
	المجموع الكلي		٣٧٨

- اداتا البحث:

لتحقيق اهداف البحث، فقد تطلب ذلك تبني اداتان لتعرف الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات ذات الصلة بمتغير الإحساس بالإتقان الأكاديمي فقد تبنت مقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي المعد من قبل بورتر، واخرون (Porter et al. (2020)، اذ تالف المقياس من (20) فقرة، وخمسة بدائل

الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

للإجابة امام كل فقرة هي (أوافق بشدة، اوافق، محايد، اعارض، اعارض بشدة)، ولغرض استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس فقد عرض على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات واستخراج الصدق الظاهري لها والذين اظهروا موافقتهم على جميع الفقرات، ومن ثم تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي عبر استخراج القوة التمييزية للمقياس بطريقة المجموعتين المتطرفتين حيث صحت جميع إستبيانات المستجيبين والبالغ عددها (٣٧٨) إستبيانا واوجدت الدرجة الكلية لكل إستبيان ومن ثم رتبت الإستبيانات تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية لكل إستبيان، وتم اختيار نسبة (٢٧%) من الإستبيانات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (١٠٣) إستبيان لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من الإستبيانات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (١٠٣) إستبيان أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للإستبيانات الخاضعة للتحليل الاحصائي (٢٠٦) إستبيان، ومن ثم طبقت الباحثة الإختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس، اذ عُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة عبر مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية، وقد تبين ان جميع الفقرات كانت مميزة ولم تستبعد أي فقرة وكما مبين في جدول (٣).

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
١	العليا	4.1٨	1.09٦	٤.٣٢١	١.٩٦
	الدنيا	3.4٣	1.34٠		
٢	العليا	4.48	0.790	٤.٣١١	
	الدنيا	3.88	1.149		
٣	العليا	4.38	0.909	٣.٧٣٥	
	الدنيا	3.85	1.097		
٤	العليا	4.21	0.987	٣.٧٧٠	
	الدنيا	3.66	1.116		
٥	العليا	4.74	0.593	٣.٢٠٣	
	الدنيا	4.38	0.971		
٦	العليا	4.44	0.788	٦.١١٩	
	الدنيا	3.59	1.158		



١.٩٦	٦.٥٧٣	0.981	4.09	العليا	٧
		1.231	3.07	الدنيا	
	٩.٥٣٨	0.662	4.60	العليا	٨
		1.036	3.45	الدنيا	
	٥.٤٥١	0.888	4.27	العليا	٩
		1.187	3.48	الدنيا	
	٧.٢٥٢	0.879	4.33	العليا	١٠
		1.175	3.28	الدنيا	
	٧.٨٧٨	0.97١	4.2٢	العليا	١١
		1.24٠	3.0٠	الدنيا	
	٧.٥٤٧	0.706	4.59	العليا	١٢
		1.113	3.61	الدنيا	
	٤.٣٢٢	1.097	4.17	العليا	١٣
		1.341	3.44	الدنيا	
	٦.٢٥١	0.551	4.76	العليا	١٤
		1.028	4.04	الدنيا	
	٣.٨٣٨	0.774	4.58	العليا	١٥
		1.024	4.10	الدنيا	
	٥.١٤٣	0.663	4.67	العليا	١٦
		1.188	3.98	الدنيا	
	٥.٥٨٢	0.414	4.82	العليا	١٧
		0.936	4.25	الدنيا	
	٦.٨١٠	0.735	4.42	العليا	١٨
		1.110	3.52	الدنيا	
	٤.٥٥٣	0.987	4.08	العليا	١٩
		1.206	3.38	الدنيا	
	٦.٦١٤	0.831	4.32	العليا	٢٠
		1.090	3.43	الدنيا	

اما الثبات فقد استخرج بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، اذ طبق الاختبار على عينة مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من افراد مجتمع البحث الكلي، وبعد مرور (١٤) يوما طبق المقياس على

الإحساس بالإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

العينة ذاتها مرة أخرى حيث بلغ الثبات للمقياس بهذه الطريقة (٠.٨٠) وهو يعد معامل ثبات جيد، وعلى هذا فقد بقي المقياس مكوناً من (٢٠) فقرة وكانت أعلى درجة للمقياس (١٠٠) درجة وأقل درجة (٢٠) بمتوسط فرضي قدره (٦٠) درجة.

وفيما يتعلق بمقياس التعلم المنظم ذاتياً، فقد تبنت الباحثة مقياس مديد (٢٠٢٠) والذي تألف من (٢٠) فقرة، وخمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة هي (تنطبق علي، تنطبق علي تماماً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي تماماً) ولغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس فقد عرض على ذات مجموعة المحكمين في العلوم التربوية والنفسية لمقياس الإحساس بالإنجاز الأكاديمي والذين اظهروا موافقتهم على جميع الفقرات، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي إذ استخرجت الباحثة القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين المتطرفتين متبعة في ذلك ذات الخطوات التي اتبعتها مع مقياس الإحساس بالإنجاز الأكاديمي، إذ تبين أن جميع فقرات المقياس كانت مميزة ولم تستبعد أي فقرة وكما مبين في جدول (٤).

جدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
١	العليا	4.84	.414	17.751	١.٩٦
	الدنيا	2.77	1.113		
٢	العليا	4.91	.316	17.492	
	الدنيا	2.98	1.075		
٣	العليا	4.80	.549	16.859	
	الدنيا	2.76	1.098		
٤	العليا	4.59	.822	14.015	
	الدنيا	2.55	1.227		
٥	العليا	4.87	.518	10.114	
	الدنيا	3.52	1.251		
٦	العليا	4.85	.406	١٦.٣٤٥	
	الدنيا	3.01	1.071		
٧	العليا	4.30	1.128	١١.٤٢٥	
	الدنيا	2.53	1.092		
٨	العليا	4.78	.559	١٢.٨٧٢	
	الدنيا	3.17	1.133		



١.٩٦	٨.٢٩٢	٠.960	4.69	العليا	٩
		1.240	3.41	الدنيا	
	١٧.١٢٠	٠.334	4.87	العليا	١٠
		1.150	2.85	الدنيا	
	١٧.٤٦٥	٠.513	4.85	العليا	١١
		1.093	2.78	الدنيا	
	١٧.٠٩٢	٠.390	4.82	العليا	١٢
		1.097	2.85	الدنيا	
	١٠.٨٩٤	٠.843	4.61	العليا	١٣
		1.221	3.02	الدنيا	
	٨.٨٤٧	٠.503	4.89	العليا	١٤
		1.238	3.73	الدنيا	
	١٨.٤٢٤	٠.459	4.82	العليا	١٥
		1.013	2.80	الدنيا	
	١٣.٣٧٧	٠.613	4.73	العليا	١٦
		1.150	3.01	الدنيا	
	١٤.٣٨٦	٠.825	4.56	العليا	١٧
		1.179	2.52	الدنيا	
	١٠.٢٦٧	1.002	4.39	العليا	١٨
		1.226	2.79	الدنيا	
	١٥.٠٠٧	٠.648	4.72	العليا	١٩
		1.135	2.79	الدنيا	
	١٨.٠٩٢	٠.351	4.88	العليا	٢٠
		1.128	2.78	الدنيا	

اما الثبات فقد استخرج بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، اذ طبق الاختبار على ذات عينة الثبات لمقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي وبعد مرور (١٤) يوما طبق المقياس على العينة ذاتها مرة أخرى حيث بلغ الثبات للمقياس بهذه الطريقة (٠.٨١) وهو يعد معامل ثبات جيد، وعلى هذا فقد بقي المقياس مكونا من (٢٠) فقرة وكانت اعلى درجة للمقياس (١٠٠) درجة واقل درجة (٢٠) بمتوسط فرضي قدره (٦٠) درجة.

- الوسائل الاحصائية:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياسين ولتعرف الفرق الدال احصائيا في الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا على وفق متغيري الجنس والتخصص لدى افراد عينة البحث الحالي.

معامل ارتباط بيرسون:

لاستخراج الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، فضلا عن تعرف العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة البحث الحالي.

الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط:

لتعرف معنوية دلالة معامل الارتباط بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا.

الاختبار التائي لعينة واحدة:

لتعرف الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة البحث الحالي.

- الفصل الرابع:

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

- الهدف الأول:- تعرف الإحساس بالإتقان الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

بغرض تحقيق الهدف الأول، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦٢.١١) وبانحراف معياري (٢.٤٤)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧.٥٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧) وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الإحساس بالإتقان الأكاديمي	٣٧٨	٦٢.١١	٦٠	٢.٤٤	١٧.٥٨	١.٩٦	دال

يظهر من الجدول (٥) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٧.٥٨) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧) وهذا يشير الى وجود فرق دال احصائيا، ومن ثم يمكن القول ان طلبة الجامعة لديهم إحساس بالإتقان الأكاديمي،



وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفقا لنظرية ماسلين ومورغان (١٩٩٠) Maslin and Morgan التي ترى ان الإحساس بالإتقان الأكاديمي ينجم عن تفاعلات معينة تتم بين تجارب الإنجاز السابقة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، والبيئات الاجتماعية والمؤسسية التي يحدث فيها التعلم، فالطالب من ثم يقوم بتكوين أحكام شخصية حول كفاءته الأكاديمية عبر تفسير التغذية الراجعة التي يحصل عليها من التقييمات، والأقران، والمدرسين، ويقوم بدمج هذه المعلومات مع الإسنادات او الاعزازات الداخلية حول جهد وقدرته، وتعديل أهدافه وفقاً لذلك، ومع زيادة ازدياد احساس الطالب بالإتقان، يزداد اندماجه في مناهج التعلم العميق، ويزداد سعيه إلى التحديات، ويواصل جهوده في مواجهة النكسات ولا يستسلم، مما يُنتج بدوره المزيد من الخبرات المرتبطة بالإتقان ومن ثم تتعزز كفاءته الذاتية. وتتشابه نتيجة هذا الهدف مع نتيجة دراسة دالجار، وآخرون (٢٠٠٧) Dalgard et al. ودراسة رون و روفنر (٢٠١٤) Ron & Rovner اللتان اشارتا الى وجود إحساس بالإتقان الأكاديمي لدى الافراد من عينة البحث.

- **الهدف الثاني:-** تعرف دلالة الفرق الاحصائي في الإحساس بالإتقان الأكاديمي على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

أ- على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث):

لغرض تحقيق هذا الهدف، فقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في الإحساس بالإتقان الأكاديمي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١.١٨) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في الإحساس بالإتقان الأكاديمي على وفق متغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٦٩	٦٢.٢٤	٢.٣٩	١.١٨	١.٩٦	٠.٠٥
إناث	٢٠٩	٦١.٩٨	٢.٣٤			

يظهر من الجدول (٦) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١.١٨) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين الذكور والاناث في الإحساس بالإتقان الأكاديمي، اي لا يوجد

الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

تأثير لنوع الفرد الاجتماعي على الإحساس بالإتقان الأكاديمي، ويمكن للباحثة تفسير ذلك بالقول انه قد تتشابه بيئة التعلم في الجامعة، فالطلبة جميعهم (ذكور وإناث) يخضعون لذات الأنظمة التعليمية، ومتطلبات النجاح، وقوانين الجامعة وهذا التشابه في البيئة يقلل من الفروق النوعية، ويجعل فرص بناء الإحساس بالإتقان متقاربة، فضلاً عن ان الإحساس بالإتقان الأكاديمي يرتبط بقدرات ذاتية مثل التنظيم الذاتي للتعلم، الدافعية الداخلية، استخدام استراتيجيات التعلم، وهذه عوامل نفسية- معرفية أكثر من كونها عوامل اجتماعية- جندرية، فالإحساس بالإتقان الأكاديمي يرتبط بعمليات معرفية . ذاتية . تحفيزية داخل الطالب، أكثر من ارتباطه بنوعه الاجتماعي. لذلك، فإن الذكور والإناث قد لا يختلفون في هذا المتغير ما داموا يعيشون نفس السياق التعليمي والاجتماعي.

ب- على وفق متغير التخصص (علمي - انساني):

لغرض تحقيق هذا الهدف، فقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التخصص العلمي ومتوسط درجات التخصص الإنساني في الإحساس بالإتقان الأكاديمي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١.٧٣) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في الإحساس بالإتقان الأكاديمي على وفق متغير التخصص

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٢٣٥	٦٢.٣١	٢.٣٢	١.٧٣	١.٩٦	٠.٠٥
إنساني	١٤٣	٦١.٩١	٢.٣٧			

يظهر من الجدول (٧) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١.٧٣) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين التخصصين العلمي والانساني في الإحساس بالإتقان الأكاديمي، اي لا يوجد تأثير لنوع التخصص الدراسي للطلاب على الإحساس بالإتقان الأكاديمي، ويمكن للباحثة تفسير ذلك بالقول انه قد تتشابه المتطلبات الأكاديمية الأساسية بالنسبة للطلبة، فعلى الرغم من اختلاف طبيعة التخصصات (العلمي والإنساني)، إلا أن جميع الطلبة يواجهون متطلبات متقاربة من قبيل حضور المحاضرات، إعداد البحوث، اجتياز الامتحانات، الالتزام

بالدوام، وهذه كلها تتطلب مهارات مشتركة تنمي الإحساس بالإتقان بغض النظر عن التخصص الدراسي للطالب، كما ان الإحساس بالإتقان يمكن ان تكون له صفة العمومية، فالإحساس بالإتقان الأكاديمي هو عملية نفسية معرفية ترتبط بالكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي للتعلم، والتحفيز الداخلي، وهي عوامل لا يحددها التخصص بل شخصية الطالب واستراتيجياته في التعامل مع المواقف الأكاديمية المختلفة، وعليه فإن الإحساس بالإتقان الأكاديمي يتحدد بدرجة أكبر بعوامل شخصية داخلية مثل الدافعية والتنظيم الذاتي والقدرة على مواجهة التحديات، بينما لا يشكل اختلاف التخصص الدراسي (سواء كان علمي أو إنساني) عاملاً حاسماً في هذا الجانب.

الهدف الثالث:- تعرف التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

بغرض تحقيق الهدف الثاني، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦١.٧٢) وبانحراف معياري (٢.٦١)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٣.٢٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧) وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم المنظم ذاتياً	٣٧٨	٦١.٧٢	٦٠	٢.٦١	١٣.٢٣	١.٩٦	٠.٠٥

يظهر من الجدول (٨) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٣.٢٣) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧) وهذا يشير الى وجود فرق دال احصائياً، ومن ثم يمكن القول بان طلبة الجامعة لديهم تعلم منظم ذاتياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية زيمرمان Zimmerman للتعلم الذاتي التنظيم والتي ترى ان التعلم المنظم ذاتياً يمكن ان يحصل عبر وجود تفاعل بين ثلاث مراحل هي: التدبر، والأداء (أو التحكم الإرادي)، والتأمل الذاتي، والتي تصف معاً كيفية تخطيط المتعلمين للأهداف ووضعها، وتنفيذ الاستراتيجيات، ومراقبة التقدم، وتقييم النتائج لتوجيه محاولات التعلم اللاحقة، ففي مرحلة التدبر، ينخرط المتعلمون في تحليل المهام وتحديد الأهداف، مع وضع خطط استراتيجية،

وترسيخ معتقدات تحفيزية، مثل الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج، التي تُوجه توزيع الجهود، وفي مرحلة الأداء، يستخدم المتعلمون استراتيجيات معرفية (مثل: التدريب، والتنظيم، والتوضيح)، ومراقبة ما وراء المعرفة، وأساليب ضبط النفس (مثل: إدارة الوقت، وهيكلية البيئة) للحفاظ على الانتباه وتكييف استخدام الاستراتيجية في الوقت الفعلي، وتتضمن مرحلة التأمل الذاتي إسناداً سببياً، وتقييماً ذاتياً، واستنتاجات تكيفية حول ما نجح وما لم ينجح، والتي تُغذى بدورها في عمليات استشراف مُعدّلة، مما يُنشئ حلقة تكرارية تدعم سلوكاً أكثر فعالية. وتشابه هذه النتيجة النتائج في دراسة الخطيب (٢٠١٨) ودراسة مديد (٢٠٢٠) اللتان أشارتا إلى أن الطلبة من عينات البحث لديهم تعلم منظم ذاتياً.

- **الهدف الرابع:** - تعرف دلالة الفرق الاحصائي في التعلم المنظم ذاتياً على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - انساني).

أ- على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث):

لغرض تحقيق هذا الهدف، فقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في التعلم المنظم ذاتياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١.٠٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في التعلم المنظم ذاتياً على وفق متغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٦٩	٦١.٨٥	٢.٦٩	١.٠٤	١.٩٦	٠.٠٥
إناث	٢٠٩	٦١.٥٩	٢.٦٤			

يظهر من الجدول (٩) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١.٠٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتياً، أي لا يوجد تأثير لنوع الفرد الاجتماعي على التعلم المنظم ذاتياً، ويمكن للباحثة تفسير ذلك بالقول أن جميع الطلبة يخضعون لذات النظام الجامعي من محاضرات وامتحانات ومتطلبات أكاديمية، مما يجعل مهارات التنظيم

الذاتي في التعلم مقارنة بينهم بغض النظر عن جنس الطالب، كما ان متغيرات أخرى مثل المثابرة، مستوى الطموح، الكفاءة الذاتية، والقدرة على ضبط الانفعالات لها أثر أكبر في التعلم الذاتي المنظم من كون الطالب ذكراً أو أنثى، فالتعلم المنظم ذاتياً عملية معرفية-سلوكية عامة، تتبع من استقلالية الطالب ودافعيته وإدارته لذاته، وهي لا ترتبط بشكل مباشر بجنسه، بل بقدراته الفردية واستراتيجياته في مواجهة متطلبات البيئة الجامعية.

ب- على وفق متغير التخصص (علمي- انساني):

لغرض تحقيق هذا الهدف، فقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التخصص العلمي ومتوسط درجات التخصص الإنساني في التعلم المنظم ذاتياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٥٣) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في التعلم المنظم ذاتياً على وفق متغير التخصص

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٢٣٥	٦١.٧٩	٢.٦٦	٠.٥٣	١.٩٦	٠.٠٥
إنساني	١٤٣	٦١.٦٥	٢.٧١			

يظهر من الجدول (١٠) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٥٣) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين التخصصين العلمي والانساني في التعلم المنظم ذاتياً، اي لا يوجد تأثير لنوع التخصص الدراسي للطالب على التعلم المنظم ذاتياً، ويمكن للباحثة تفسير ذلك بالقول ان هنالك طبيعة مشتركة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً او مهارات التنظيم الذاتي (مثل تحديد الأهداف، ضبط الوقت، المراقبة الذاتية، واستخدام استراتيجيات التعلم) فهي مهارات عامة لا ترتبط بمحتوى تخصص معين، وإنما ترتبط بالقدرة الفردية على إدارة عملية التعلم، الى جانب تشابه متطلبات البيئة الجامعية، فسواءً كان الطالب في التخصص العلمي أو الإنساني، فإنه يواجه متطلبات أكاديمية مقارنة مثل الالتزام بالمحاضرات، إنجاز الواجبات، الاستعداد لامتحانات، والاعتماد على المجهود الذاتي، مما يجعل الحاجة للتعلم المنظم ذاتياً أمراً مشتركاً،

الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

فضلا عن تشابه معظم أساليب التدريس الجامعية، فانه قد لا تختلف أساليب التدريس بين الكليات العلمية والإنسانية بشكل جذري، حيث تعتمد على المحاضرات والامتحانات والواجبات، مما يقلل من فرص ظهور فروق مرتبطة بالتخصص، وعليه فان التعلم المنظم ذاتياً يعد مهارة عامة وشاملة لجميع الطلبة، ولا يتأثر باختلاف التخصص، بل يتأثر بعوامل شخصية وبيئية وأكاديمية مشتركة بين جميع الطلبة.

- **الهدف الخامس:-** تعرف العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

بغرض تعرف العلاقة الارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة البحث، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦١)، ولغرض تعرف دلالة معنوية معامل الارتباط المحسوب استعملت الباحثة الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون وكما مبين في جدول (١١).

جدول (١١)

القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا

المتغير	العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا	٣٧٨	٠.٦١	١٤.٩٢	١.٩٦	دال

يظهر من جدول (١١) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٤.٩٢) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وهذا يشير الى وجود فرق دال احصائيا، ومن ثم يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية بين الإحساس بالإتقان الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، وقد يرجع السبب في ذلك الى ان الإحساس بالإتقان الأكاديمي يمثل إيمان الطلبة بقدرتهم على تنظيم المهام الأكاديمية وتنفيذها وتحقيقها وهذا ما يؤثر بشكل مباشر على العمليات المعرفية والتحفيزية والسلوكية التي تشكل التعلم المنظم ذاتيا، فالطلبة الذين

يمتلكون قناعات أقوى حول إتقانهم الأكاديمي هم أكثر عرضة لوضع أهداف صعبة ولكن قابلة للتحقيق، واستخدام استراتيجيات ما وراء معرفية فعالة (مثل التخطيط والمراقبة وتقييم تعلمهم)، والمثابرة في مواجهة العقبات، وتنظيم الحالات العاطفية مثل القلق والملل التي تقوض جهود الدراسة بخلاف ذلك، علاوة على ذلك، يوجه الإحساس بالإتقان الأكاديمي اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم: فيميل الطلبة المنظمون ذاتيًا إلى اختيار استراتيجيات أعمق وأكثر جهدًا، واستثمار الوقت في التوضيح والتدريب، وطلب الملاحظات والمساعدة عند الحاجة، وكل ذلك يعزز قدرتهم على التنظيم المستقل للتعلم.

- التوصيات:

- ١- تشجيع الطلبة على وضع أهداف أكاديمية واضحة وتقسيمها إلى خطوات قابلة للتحقيق، فضلًا عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط (مثل دراسات الحالة، والمشاريع الجماعية، والمحاكاة) لتعزيز الفهم العميق والإتقان للمادة الدراسية.
- ٢- تعزيز مهارات التعلم الذاتي (مثل التخطيط، والمراقبة، والتأمل) لدى الطلبة، مع تقديم ملاحظات بناءة والتركيز على التقدم بدلاً من التركيز فقط على النتائج.
- ٣- توفير موارد تعليمية مرنة والمتمثلة بالمكتبات الرقمية مفتوحة المصدر، ومنصات تعليم إلكتروني، ومحاضرات مسجلة لتمكين الطلبة من تنظيم تعلمهم بوتيرتهم أو بأسلوبهم الخاص.
- ٤- دعم التعلم المنظم ذاتيًا عبر تشجيع التعلم القائم على الاستقصاء، ويتم طرح أسئلة مفتوحة للطلبة والسماح لهم باستكشاف حلول متعددة بدلاً من حفظ الإجابات الثابتة.

- المقترحات:

- ١- إجراء دراسة مماثلة حول الإحساس بالإتقان الأكاديمي على عينات أخرى مثل طلبة الدراسات العليا وطلبة المرحلة الثانوية.
- ٢- إجراء دراسات حول الإحساس بالإتقان الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى من قبيل التحصيل الدراسي، المرونة المعرفية، التفكير عالي الرتبة.
- ٣- إجراء دراسة مماثلة حول التعلم المنظم ذاتيًا على عينات أخرى مثل طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- ٤- إجراء دراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمتغيرات أخرى من قبيل الذكاء الناجح، المعتقدات المعرفية، فاعلية الذات.

المصادر العربية والاجنبية:

- الخطيب، بلال عادل. (٢٠١٨). "مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٩)، الجزء (١)، مصر.
- صابر، فاطمة، وخفاجه، ميرفت. (٢٠٠٢). "أسس ومبادئ البحث العلمي". مكتبة ومطبعة الإشعاع، الإسكندرية. مصر.
- مديد، ماجد فرحان. (٢٠٢٠). "التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة". كلية التربية، جامعة تكريت، رسالة ماجستير، العراق.
- Abrahams, L., et al. (2019). "Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts". Psychological Assessment, 31(4): 460–473.
- Bahri A., & Corebima A.D. (2015). "The contribution of learning motivation and metacognitive skill on cognitive learning outcome of students within different learning strategies". J. Baltic Sci. Educ. 14(4): 487–500.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention". Child Development, 78(1): 246–263.
- Boeklerts, M. (1997): "Self - Regulated Learning A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students". Learning and Instruction, 7 (2): 161 – 186.
- Dalgard, O.S., et al. (2007). "Education, sense of mastery and mental health: results from a nation wide health monitoring study in Norway". BMC Psychiatry 7, 20.
- Guo J, et al. (2023). "Mastery-approach goals: A large-scale cross-cultural analysis of antecedents and consequences". J Pers Soc Psychol. Aug,125(2): 397-420.
- Mangels, J. A., et al. (2006). "Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model". Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1(2): 75–86.
- Panadero, E. (2017). "A review of self-regulated learning: six models and four directions of research". Front. Psychol. 8: 422.
- Panchu, P., et al. (2016). "Metacognitive knowledge: a tool for academic success". Int. J. Med. Res. Prof. 131–134.
- Porter, T., et al. (2020). "Measuring Mastery Behaviors at Scale: The Persistence, Effort, Resilience and Challenge-Seeking Task (PERC)". Journal of Learning Analytics, 7(1), 5–18.





- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). "An overview of metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language". Procedia– Social and Behavioral Sciences 31: 73–81.
- Ron, P. & Rovner, M. (2014). "The Relationship between Self-Esteem, Sense of Mastery and Humor as Personal Resources and Crisis-Coping Strategies in Three Generations". Advances in Aging Research, 3,160-171.
- Tsamago H & Bayaga A. (2023). "The effect of self-organized learning environments (SOLEs) pedagogy on the different aspects of learners' metacognitive skills in the Physical Sciences classroom". Heliyon. Oct 9(10):e20896.
- Yeager, D. S., et al. (2016). "Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school". Journal of Educational Psychology, 108(3): 374–391.
- Zhang, X. & Guo, L. (2020). "Cognitive and metacognitive reading strategies training in EFL reading". Adv. Soc. Sci. Educ. Human. Res. 428 110–114.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). "Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation". In G. D. Phye (Ed.), Handbook of academic learning (pp107). San Diego, CA: Academic Press.

مقياس الإحساس بالإتقان الأكاديمي

عزيزي الطالب- الطالبة:-

يرجى تفضلكم بالإجابة على الاسئلة الآتية بما يناسبكم وذلك عبر اختيار البديل الذي ترونه مناسباً، علماً ان اجاباتكم هي لأغراض البحث العلمي فقط وسوف لا يطلع عليها احد سوى الباحثة.

مع الشكر والامتنان.....

ت	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١	أشعر بالثقة في قدرتي على فهم المفاهيم الأكاديمية المعقدة.					
٢	أستطيع تطبيق ما أتعلمه في المحاضرة بسهولة على مواقف أو مشكلات جديدة.					
٣	أعتقد أنني أتقنت المعارف الأساسية في مجال دراستي.					
٤	عندما أواجه تحديات أكاديمية، أثق بقدرتي على التغلب عليها.					
٥	أشعر بالكفاءة الأكاديمية مقارنة بأقراني.					
٦	أستطيع دمج المعلومات من مصادر مختلفة لحل المشكلات.					
٧	أستطيع تقييم النظريات والأفكار في مجالي بشكل ناقد.					
٨	أجيد إيجاد الحلول عندما أواجه صعوبات أكاديمية.					
٩	أثق بقدرتي على إنجاز المهام الأكاديمية بشكل مستقل (مثل المشاريع والأبحاث).					
١٠	أستطيع شرح المواضيع الأكاديمية المعقدة بوضوح للآخرين.					
١١	أثابر في دراسة المواد الصعبة حتى أفهمها.					
١٢	أضع لنفسني أهدافاً أكاديمية وأحققها بنجاح.					
١٣	أدير وقت دراستي بفعالية لتحقيق الإتقان.					
١٤	أحافظ على حماسي حتى مع ثقل الأعباء الأكاديمية.					
١٥	أتعافى سريعاً من النكسات أو الإخفاقات الأكاديمية.					
١٦	أشعر أن مهاراتي الأكاديمية قد تحسنت بشكل ملحوظ مع مرور الوقت.					
١٧	أرى نفسي أقدم نحو إتقان تخصصي.					



١٨	أشعر بالرضا عن مستوى الخبرة الأكاديمية التي اكتسبتها.				
١٩	أفخر بإنجازاتي الأكاديمية حتى الآن.				
٢٠	أؤمن بأنني مستعد للتحديات الأكاديمية والمهنية المستقبلية.				

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

عزيزي الطالب- الطالبة:-

يرجى تفضلكم بالإجابة على الاسئلة الآتية بما يناسبكم وذلك عبر اختيار البديل الذي ترونه مناسباً، علماً ان اجاباتكم هي لأغراض البحث العلمي فقط وسوف لا يطلع عليها احد سوى الباحثة.

مع الشكر والامتنان.....

ت	الفقرات	تنطبق علي	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي تماماً
١	أحدد أهدافي وأسعى جاهداً لتحقيقها.					
٢	أخطط مسبقاً قبل إنجاز مهامي وواجباتي.					
٣	أنظم وقتي جيداً من أجل تحقيق أهدافي.					
٤	التزم بالمعايير والقوانين التي أضعتها لنفسي.					
٥	يمكنني حل المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافي.					
٦	أأخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيداً.					
٧	أوجه افكاري ومشاعري نحو عملية التعلم.					
٨	أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية.					
٩	أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفظي وفهمي لها.					
١٠	أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة.					
١١	يمكنني تحديد أسباب اخفاقاتي الدراسية وتجاوزها.					
١٢	أقوم بتدوين ملاحظات الأستاذ للاستفادة منها.					

١٣	أتحكم بأفكاري لأنجز مهامى الدراسية بدقة.				
١٤	يمكننى تحفيز نفسى ذاتياً عندما أخفق فى تحقيق أهدافى.				
١٥	أبتعد عن الافكار السلبية التى تحبطنى.				
١٦	أبذل المزيد من الجهد لرفع ادائى التحصيلى.				
١٧	أكافئ نفسى بطريقة ما عند حصولى على تقدير عالٍ.				
١٨	أبحث عن طرقٍ واساليب جديدة تزيد من فهمى للمادة.				
١٩	أتحكم بانفعالاتى أمام زملائى وأساتذتى.				
٢٠	أعزو نجاحى وفشلى إلى قدراتى وإمكانياتى.				