فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

إعداد

د/ سهام محمد عبدالفتاح خليفة

مدرس علم النفس التعليمي بكلية البنات- جامعة عين شمس

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

سهام محمد عبدالفتاح خليفة
تخصص علم النفس التعليمي، كلية البنات، جامعة عين شمس.
البريد الالكتروني: seham.khalefa@women.asu.edu.eg

المستخلص:
هدف البحث الحالي إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة . وتكونت **عينة البحث الأساسية** من (40) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص علم نفس بكلية البنات – جامعة عين شمس المقيدات بالعام الجامعي (2022/ 2023)، بمتوسط عمري (20.17± 0.63) عامًا تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (20) طالبة بكل مجموعة .**وتمثلت أدوات البحث** في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد الباحثة) ومقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).أظهرت **نتائج البحث:**
- تحسن دال إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات المجموعة التجريبية من قبل إلى بعد تطبيق البرنامج،كما استمر التحسن الدال إحصائيًا بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج.
- انخفاض دال إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي ومكوناته الفرعية لدى طالبات المجموعة التجريبية من قبل إلى بعد تطبيق البرنامج، كما استمر الانخفاض الدال إحصائيًا بعد مرور شهر ونصف من الانتهاء من البرنامج.
الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، الاستحقاق الأكاديمي، طالبات الجامعة.

The Effectiveness of Training program Based on Self-regulated Learning Strategies in Reducing Academic Entitlement among Female University Students

Seham Mohamed Khalefa
(Lecturer of Educational Psychology- Womens' Faculty-Ain Shams University)
Email: seham.khalefa@women.asu.edu.eg

Abstract:
The current research **aimed** to test the effectiveness of a training program based on Self-regulated learning strategies (SRLS) in reducing academic entitlement (AE) among Female University Students. **The main sample** consisted of (40) third year female students enrolled in psychology department at Women's Faculty – Ain shams University during the school year 2022/ 2023, aged (20.17± 0.63) years, divided into two groups: an experimental group and a control one (each group included 20 female students). The research **tools** included two scales, The AE scale , SRLS scale (designed by the researcher) and the Training Program (designed by the researcher). **Findings** revealed a statistical significant long-lasting improvement in the Self-regulated learning among the members of the experimental group due to exposure to the training program and a statistical significant long-lasting reduction in academic entitlement and in its subcomponents among the members of the experimental group due to exposure to the training program.

Keywords: Academic Entitlement, self, regulated learning strategies, Female University students.

مقدمة:

ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من السلوكيات الأخلاقية والأكاديمية داخل الجامعات لم نعتاد عليها من قبل والتي تعد نتاجًا للتغيرات الاجتماعية والتغيرات في الأنظمة التعليمية والشغف بوسائل التواصل الاجتماعي، فنلاحظ عدم اهتمام الطلاب بالعملية التعليمية ، والنفور من الأعمال التي تتطلب مجهود كبير مع الشعور بأحقية النجاح دون بذل مجهود من قبل الطالب والنظر إلى عملية التعلم كسلعة يحصل عليها الطالب بمقابل مادي ،وساهم في ذلك ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بين طلاب الجامعة.

فأصبحت سلوكيات الطلاب غير المألوفة من قبل ظاهرة يواجهها أساتذة الجامعة باستمرار والتي تتمثل في التحدث والرد على الهاتف أثناء الدرس، إرسال الرسائل الإلكترونية ،والوصول إلى الصف متأخرًا ، ومغادرة الصف مبكرًا ،أيضًا فيما يتعلق بالتفاعل مع الأساتذة من خلال رسائل البريد الإلكتروني والمحادثات التي تتطلب العديد من المتطلبات فيما يخص مقرراتهم الدراسية أو متطلبات أخرى(Chowning& Cambell,2009,982).وقد أظهرت دراسة Reysen) (et al.,2021 أن الاستحقاق الأكاديمي يتنبأ بدرجة كبيرة باستخدام الطلاب للهاتف المحمول أثناء الصف الدراسي بشكل وصل لمرحلة الإدمان.

كما أظهرت الدراسات التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي أنه يرتبط إيجابيًا بالسلوكيات غير التكيفية والمعادية للمجتمع مثل الجشع والعدوان والافتقار للتسامح، والهيمنة والميكافيلية ، فعندما لا يحصل الفرد على نتيجة معينة يعتقد أنه يستحقها فغالبًا ما يكون ردة فعله الغضب بدًلا من الشعور بخيبة الأمل(Estes,2014,7; Andrey et al.,2012) كما يعد منبئًا للغش بين طلاب الجامعة (Stiles et al., 2018).

ولذلك فقد أشار (Mclellan&Jackson,2017) إلى أنه يجب تركيز الانتباه على استخدام التعلم المنظم ذاتيًا كوسيلة لتعديل الاستحقاق الأكاديمي في الحاضر والمستقبل ، خاصةً وأنه يستخدم من قبل طلاب الجامعة الذين يفتقرون إلى مهارات التعلم المنظم ذاتيًا كآلية للتكيف.

مشكلة البحث:

يشير الاستحقاق الأكاديمي إلى الميل إلى النجاح الأكاديمي دون تحمل مسئولية شخصية لتحقيق هذا النجاح،و يلاحظ تزايد انتشار هذا المفهوم عبر الأجيال وكذلك النرجسية ؛ويمكن تفسير ذلك في ضوء التحولات في النماذج التربوية وتأثير التكنولوجيا ووسائل الإعلام فضلا على اعتماد العديد من المؤسسات على التعليم كمصدر أساسي للربح ؛وبالتالي تعامل الطلاب كعملاء من خلال تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والتي بدورها تضخم اعتقاد الطلاب بأن تعليمهم سلعة مسلمة مقابل مادي وهذا بشأنه يزيد من انتشار الاستحقاق الاكاديمي بين الطلاب من جيل إلى آخر(Jeffres et al.,2014,1).

حيث تشير الأدبيات إلى وجود تداعيات خطيرة محتملة عن الاستحقاق الأكاديمي (مثل تضخم الصف- عدم الأمانة الأكاديمية- احتمال تدهور المؤسسة الأكاديمية) تؤثر تقريبًا على كل حرم جامعي ، وقد يعتقد بأن طريقة قبول أو انتساب الطلاب للجامعات يسهم في تدعيم معتقدات الاستحقاق لديهم(Reinhardt,2012, 1).

هذا وقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها المباشر مع الطالبات أن معظم الطالبات أصبحن أكثر استهتارًا فيما يتعلق بالحرص على حضور المحاضرات النظرية والعملية واستسهالهن التواصل مع الأستاذ من خلال الواتس آب للاستفسار عن العناصر غير الواضحة بالنسبة لهن في المقرر وهذا يتم على مدار اليوم والإلحاح لسرعة الرد، مع طلب تسجيل المحاضرات صوتيًا وإرسالها عبر الواتس آب بدلا عن الحضور لقاعات الدراسة أو الدخول على المنصة التعليمية وتنزيل المحاضرة، أيضًا لاحظت الباحثة عدم إكتراث بعض الطالبات بموعد الاختبارات وحضورهن في الوقت المناسب لهن بعد انتهاء موعد الامتحان بفترة طويلة رغبةً في أداء الاختبارات المتأخرة عليهن كما يظهر هذا الأمر أثناء عمل التكليفات فعلى الرغم من تحديد العناصر الواجب توافرها في التكليفات إلا أن بعض من الطالبات يرسلن التكليف للأستاذ للاطلاع عليه لمعرفة ما به من أخطاء على أن يتم ذلك مباشرة بعد استلام الرسالة من قبل الطالب على الرغم من عدم تطلب طبيعة التكليف لهذا، أما عن تسليم التكليف فنجد أن بعض الطالبات يرسلن التكليف حتى موعد الامتحانات النظرية وقد يعترضن على انخفاض دراجتهن على التكليف، وما يحدث في المحاضرة الأخيرة من اعتقاد الطالبات أنه يجب على الأستاذ تحديد الموضوعات التي سيتضمنها الامتحان، ومن خلال قراءة الباحثة حول مفهوم الاستحقاق الأكاديمي تبين أن جميع السلوكيات سالفة الذكر هي تعبير عن الاستحقاق الأكاديمي لدى العديد من الطالبات؛ مما دفع الباحثة إلى دراسة كيفية خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كدراسة (الضبع ،2020؛ الشافعي، 2022)

كما يرتبط الاستحقاق الأكاديمي سلبيًا بكل من تقدير الذات والضبط الذاتي والمقبولية ويقظة الضمير بينما يرتبط إيجابيًا بالمسئولية الخارجية والنرجسية (Chowning& Cambell,2009).و يرتبط سلبيًا بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة (Reysen et al.,2020) كما أن الطلاب منخفضي الاستحقاق الأكاديمي أكثر نجاحًا أكاديميًا مقارنة بالطلاب مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي (Jeffres et al.,2014). أيضا توجد علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وأساليب التعلم ،حيث يرتبط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بأسلوب التعلم السطحي بينما يرتبط سلبيًا بأسلوب التعلم المتعمق (Andrey et al.,2012).

وإذا نظرنا على الجانب الآخر نجد المتعلمون المنظمون ذاتيًا هم من يتحملون مسئولية تعلمهم ،فالطلبة الذين يتجنبون المسئولية ويعتمدون على توقع خدمة التعليم ربما يستفيدون من التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا؛حيث يؤدي التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى إظهار الطلاب مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي ،خاصةً وأن تجنب المسئولية أحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي،وأن تنظيم الجهد جزء أساسي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ،فقد يلجأ الطلاب الذين يفتقرون مهارات تنظيم الجهد إلى سلوكيات الاستحقاق لكسب درجات أعلى (مثل الغش – طلب نقاط إضافية غير مستحقة في مهمة ما...) (Mclellan&Jackson,2017). وتأكيدًا لدور تحمل مسئولية التعلم كأحد العوامل المساعدة في التخفيف من مستوى الاستحقاق الأكاديمي فقد أوصت دراسة (عبدالعزيز، 2021) بضرورة التركيز على مجهود الطلاب وتحمل مسئولية التعلم لضمان النجاح وذلك من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تنمي الدافعية الداخلية للطلاب وتزيد من قيمة التعلم من

أجل المعرفة وليس تحصيل الدرجات فقط.حيث يرتبط التعلم المنظم ذاتيًا إيجابيًا بكل من التحصيل الدراسي (Nelson,2014)، الدافعية للإنجاز (لعزالي،2018).

ومن خلال ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤالين التاليين:

1. ما فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث التجريبية ، وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1.1. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

2.1. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج؟

3.1. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي؟

4.1. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

2. **ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة البحث التجريبية ، وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:**

1.2. هل توجد فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

2.2. هل توجد فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج؟

3.2. هل توجد فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي؟

4.2. هل توجد فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

1. يسهم البحث الحالي في إلقاء الضوء والفهم الأعمق لأحد المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس التربوي –خاصة في البيئة العربية- وهو الاستحقاق الأكاديمي كمتغير مستقل بعيدًا عن النرجسية.

2. الإسهام في إثراء مكتبة القياس النفسي العربية من خلال إعداد مقياسي الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

1. قد يسهم البرنامج المعد في البحث الحالي في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم وخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى الطالبات مما يمكنهن من تغيير توقعاتهن حول ما يحصلن عليه من خدمات داخل بيئة التعلم ، وتحمل مسئولية التعلم على مستوى الحياة الأكاديمية والحياة العامة.
2. قد تفيد نتائج البحث الحالي التربويين والمختصين في مجال علم النفس في محاولة التصدى لانتشار الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب عن طريق تصميم البرامج التدريبية أو الإرشادية لخفض الاستحقاق الأكاديمي .

مصطلحات البحث:

1. الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement:

يعرف بأنه شعور الطلاب بأنهم يستحقون مميزات تميزهم عن باقي زملائهم ،دون تحمل مسئولية شخصيه من قبلهم لبذل الجهد من أجل التعليم والتعلم، والحصول على مقابل لأي جهد يبذلونه في بيئتهم التعليمية ،مع توقع عدد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة من أجل مساعدتهم على تحقيق النجاح أي يتضمن:

أ. **الصلاحية،** حيث اعتقاد الطالبة حقها في الحصول على بعض الامتيازات داخل البيئة التعليمية.

ب. **المكافأة مقابل الجهد** ،وتشير إلى حق الطالبة في الحصول على مقابل (تميز) لأي جهد تبذله بصرف النظر عن كفاءة نتائج هذا الجهد.

ج. **تجنب المسئولية،** وتشير إلى تجنب الطالبة مسئولية تعلمها أونتائج أدائها الدراسي حيث تعتمد على الآخرين في إتمام المهام ، كما ترجع إخفاقها إليهم.

د. **توقعات لدور الأستاذ**، وتشير إلى توقعات الطالبة غير الواقعية للأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة وطرق التواصل بينهم.

ويعرف الاستحقاق الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المُستخدم.

2. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا Self- Regulated Learning Strategies:

وهي مجموعة الأساليب التي يستخدمها المتعلم بشكل فعال في إدارة وتنظيم تعلمه ،حيث تتضمن عددًا من الممارسات أو الفنيات التي من شأنها مساعدته على تحقيق أهدافه .

ويعتمد البحث الحالي على عدد من تلك الاستراتيجيات التي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ. **استراتيجيات تنظيم الأولويات:** وتتضمن الاستراتيجيات التي تتعلق بتنظيم الوظائف الذهنية للمتعلم لتساعده على أداء المهام بكفاءة، **وتتمثل في: التخطيط وتحديد الأهداف:**

حيث قدرة المتعلم على تحديد أهدافه عند القيام بعمل ما وإعداده خطة لتحقيقها، **وتنظيم الجهد**: حيث قدرة المتعلم على ضبط وتركيز جهده نحو تحقيق أهدافه، **وتنظيم بيئة التعلم:** وتشير إلى كل ما يقوم به المتعلم من أجل تنظيم وتهيئة بيئة التعلم الفيزيقية بما يساعده على تركيز اهتمامه بما يدرس ،**والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها:** وتشير إلى تدوين المتعلم للملاحظات عن الأنشطة التعليمة وعن أدائه لاستخدامها في تحسين أدائه.

ب. **استراتيجيات معرفية:** وتشير إلى تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية ، والاستراتيجيات التي تمكن المتعلم في التحكم في بنيته المعرفية وتنسيق عملية التعلم عن طريق التنظيم وتعديل المعرفة، **وتتمثل في:التنظيم والتحويل:** وتشير إلى محاولة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها ، **والحفظ والاسترجاع:** ويشير إلى قدرة المتعلم على تكرار المعلومات عدة مرات مما يساعده على حفظها ومن ثم تذكرها ،**والبحث عن المعلومات:**ويعني محاولة المتعلم إلى الوصول إلى معلومات من أجل زيادة فهم المادة الدراسية.

جـ استراتيجيات التقويم الذاتي: وتشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتحديد مدى تمكنه من عملية التعلم،**وتتمثل في :مراقبة الذات:** وتعني انتباه المتعلم لمقدار تقدمه في المهمة (ما يقوم به من أعمال) ، ولنقاط ضعفه وقوته، **وحوار الذات عن الإتقان:** تعني تحفيز المتعلم لذاته لمحاربة المشاعر السلبية نحو التعلم،**وطلب المساعدة وتعلم الأقران:** حيث لجوء المتعلم إلى الآخرين سواء الأساتذة أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة الدراسية أو أداء الواجبات.

ويعرف التعلم المنظم ذاتيًا إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المُستخدم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الاستحقاق الأكاديمي:

ترجع جذور مصطلح الاستحقاق الأكاديمي إلى نظرية الاستحقاق النفسي والتي تعرف بأنها توقع الحصول على معاملة خاصة ،حيث عُرف الاستحقاق الأكاديمي في ضوء المعتقدات (معتقدات غير واقعية حول ما يجب ومالا يجب على الطالب الحصول عليه)، والإجراءات(السلوكيات التي تؤيد مواقف الاستحقاق) في السياق الأكاديمي(Achacoso,2002).

وقد أُعتقد أن الاستحقاق أحد مكونات النرجسية إلا أن الدراسات قد أثبتت أنهما عاملان مستقلان تمامًا(Estes,2014,6).

وقد حلل(Lessard et al.,2011) الاستحقاق الأكاديمي إلى شكلين أحدهما الاستحقاق الأكاديمي "الاستغلالي" حيث اعتقاد الفرد أنه يستحق أكثر من غيره ، والاستحقاق "غير الاستغلالي" حيث اعتقاد الفرد أنه يستحق نتائج إيجابية دون استغلال الآخرين،وقد ارتبطت المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي غير الاستغلالي بمستويات مرتفعة من احترام الذات والتوجهات الإيجابية للعمل.

ويعد الاستحقاق الأكاديمي مصدر قلق متزايد لكل من الأساتذة والموظفين والإدارة داخل الجامعات.حيث يعرف بأنه ميل الطلاب إلى توقع النجاح دون بذل الجهد ،وتوقع خدمات أكاديمية غير مستحقة أو صلاحيات أكاديمية غير منطقية ، وتلك التوقعات غير

المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي قد تؤدي إلى سلوكيات غير تكيفية كانخفاض الأداء والإنتاجية والمسئولية الشخصية(Jackson et al.,2020, 1).

حيث يعبر الطلاب عن الاستحقاق الأكاديمي من خلال سلوكياتهم واتجاهاتهم ؛فالطالب يطلب من الأستاذ رفع الدرجة النهائية (سلوك)، أو يشعر بأنه يستحق الحصول على خدمات معينة مقابل الرسوم الدراسية التي يدفعها (اتجاه)(Mclellan &Jackson ,2017, 160) . فيرى الطلاب أن الأساتذة هم المسئولون عن رعايتهم داخل الصف الدراسي؛من خلال الحرص على استيعابهم ما يعرض داخل الصف وتعويض الطلاب المتخلفين عن الحضور بمساعدات إضافية كالإجابة على البريد الإلكتروني أو سرعة الرد على الرسائل الهاتفية، كما يجب على الأساتذة توفير وسائل الراحة للطلاب بالمرونة في مواعيد التقييمات بسبب الحالات غير الطارئة (كالإجازات العائلية) (Jackson et al.,2011, 56).

مفهوم الاستحقاق الأكاديمي:

يعرف الاستحقاق الأكاديمي بأنه توقع غير واقعي للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلي في الإطار الأكاديمي، أو توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود ،واتخاذ اتجاه سلبي نحو المعلمين عندما تأتي النتائج مخيبة للتوقعات (Greenberger et al.,2008).

كما عُرف بأنه ميل الطالب إلى امتلاك توقعًا للنجاح الأكاديمي دون الشعور بالمسئولية الشخصية عن تحقيق هذا النجاح (Chowning& Cambell,2009, 982) .أي أنه توقع درجة معينة (مرتفعة غالبًا) لا تتناسب مع الجهد المبذول أو جودة العمل (Wasieleski et al.,2014).

كما يعرف بأنه توقعات الطالب للحصول على امتيازات ونتائج إيجابية في المواقف الأكاديمية تميزه عن أقرانه دون بذل جهد أو إنجاز أكاديمي فعلي من قبله (Jackson et al.,2020).

كما عرف بأنه معتقدات الطالب حول استحقاقه للحصول على نتائج أكاديمية إيجابية على الرغم من قلة ما يبذلونه من مجهودات دراسية فإنهم يتوقعون باستمرار أنهم يستحقون الحصول على أعلى الدرجات، كما أنهم يرون أن السبب الرئيسي في فشلهم الدراسي أو حصولهم على درجات متدنية يقع على عاتق القائمين بالتدريس فقط (عبدالعزيز، 2021).

يعرف الاستحقاق الأكاديمي أيضًا بالاعتقاد غير الواقعى للطالب فى استحقاقه ما لا يستحقه الأخرون من تفضيلات ومميزات نظير دفعه المصروفات الدراسية وحصوله على درجات مرتفعة بغض النظر عن مجهوداته، وينعكس هذا الاعتقاد فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدارسة الجامعية (بيرق،2022).

أي أن الاستحقاق الأكاديمي هو توقع الطلبة امتيازات غير واقعية لا يستحقونها في المواقف الأكاديمية تميزهم عن زملائهم مثل معاملة تفضيلية ،مكافآت، معاملة خاصة ، والنجاح الأكاديمي دون بذل أي جهد أو أداء إنجاز فعلي أو دون الرغبة في تحسين الكفاءة وإتقان المعرفة (هلال،303،2022 ؛ الشافعي، 2022، 2012).

أي أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن المعتقدات عن استحقاق المكافآت دون ارتباطها بالإنجاز الأكاديمي الفعلي ، والإحساس المنخفض بالمسئولية الشخصية عن الإنجاز الأكاديمي والتوقعات غير المنطقية لدور المعلمين ، كما ينظر الطالب للتعليم كسلعة يتم شراؤها بالمال أي أنه يستحق نتائج جيدة ليس لكونه متميزًا ولكن لأنه يدفع مقابل مادي لتعلمه كما يظهر في مواقف وسلوكيات الطلاب المبالغ فيها (Reinhardt,2012; Jeffres et al.,2014) .

وبمراجعة الأدبيات التي تناولت مفهوم الاستحقاق الأكاديمي يتضح التالي:

- يعكس استحقاق بعض المكافآت غير المبررة بصرف النظر عن التحصيل الأكاديمي.
- تنطوي معتقدات الاستحقاق الأكاديمي على تقليص المسئولية الشخصية في التحصيل الأكاديمي.
- تتضمن معتقدات الاستحقاق توقعات غير واقعية بشأن دور الأساتذة ومطالب المواقف والسلوكيات التي تصب في مصلحة الطالب مثل: توقع النجاح لمجرد حضور المحاضرات، أو لبذل الكثير من الجهد، كما يرجع الطلاب الفشل الدراسي إلى التدريس ونقص الموارد وليس لدورهم في الإنجاز (Jackson et al.,2011, 56).
- أن الطلاب يستحقون التعلم ولكن يجب ألا تكون عملية التعلم شاقة.
- أن الطلاب ليسوا مطالبين ببذل مجهود فى التعلم وجمع المعلومات وإنما المعلم هو المسئول عن ذلك.
- أن المشكلات المرتبطة بالتعلم ترجع إلى قصور فى المعلم أو المقررات التعليمية أو النظام التعليمى نفسه أكثر من أي قصور شخصي أو قلة المجهود الذى يبذله المتعلم (Kopp et al.,2011)

أما عن العوامل التي تسهم في ظهور الاستحقاق الأكاديمي فقد وجد تباين في نتائج الدراسات بشأن العلاقة بين المعاملة الوالدية والاستحقاق الأكاديمي لدى الأبناء حيث أشارت نتائج دراسة (Turner &Mccormick,2018) إلى أن الدفء الوالدي يعد منبئًا سلبيًا بالمسئولية الخارجية – أحد مكونات الاستحقاق الأكاديمي- ، كما أشارت دراسة Greenberger et al.,2008) إلى أن الطلاب الذين سجلوا درجة مرتفعة في الاستحقاق الأكاديمي ينظرون إلى والديهم أنهم يمارسون عليهم ضغط الإنجاز كما أنهم سجلوا درجات مرتفعة من قلق الإنجاز والدافعية الخارجية وعدم الأمانة الأكاديمية.بينما يرتبط التحكم النفسي للوالدين إيجابيًا بالمسئولية الخارجية لدى الأبناء.وهذا ما أكدته دراسة (Fletcher et al.,2020) حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوالدية المفرطة والاستحقاق الأكاديمي لدى الأفراد مرتفعي العصابية، و دراسة (الشافعي،2022) حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة للأب والأم. في حين أشارت نتائج دراسة (Berti et al.,2019) أن التأثيرات الوالدية غير مرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي ، بينما يعد الصدق والتواضع أقوى مؤشرات الاستحقاق الأكاديمي فالطلاب الأكثر نزاهة أقل استحقاقًا أكاديميًا.

مما سبق يتضح دور كل من أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية في تشكيل الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.

أما عن الدراسات التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي فنجد:-

دراسة (Jackson et al.,2011) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتوجهات التعلم ،وقد أشارت نتائجها إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط سلبيًا بالتوجه نحو الإتقان، بينما يرتبط طلب المكافأة (أحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي) إيجابيًا بالتوجه نحو الأداء.

ودراسة (Estes,2014) التي أجريت على عينة قوامها (255) من طلاب الجامعة،بهدف دراسة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من التوجه نحو الهدف وكفاءة الذات الأكاديمية وقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوجه نحو تجنب الأداء ،ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية.

ودراسة (Fromuth et al.,2019) التي أجريت على عينة قوامها (272: 96 طالبًا،176 طالبةً) من طلاب الجامعة المسجلين بتخصص علم النفس العام ،بهدف دراسة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من اتجاهات الطلاب (وجهة الضبط – الدافع الأكاديمي) والسلوك الأكاديمي ،وقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجية والدافع الأكاديمي المنخفض. كما يرتبط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بتأييد دور الحظ في الأداء الأكاديمي والاعتقاد بكثرة المهام المطلوبة في المقرر بينما يرتبط سلبيًا بتأييد دور حضور الصف في الأداء الأكاديمي.

ودراسة (الضبع،2020) التي أجريت على عينة قوامها (317) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة الملك خالد، حيث أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بين طلاب الجامعة ، ووجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي ترجع للجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي في اتجاه الذكور وذو التخصص النظري والمستوى الدراسي الأول.

ودراسة (عبدالعزيز، 2021) التي أجريت على عينة قوامها (442) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من عدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية ، كما أنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الأمانة الأكاديمية والميكافيلية.

ودراسة (بيرق، 2022) التي أجريت على عينة قوامها (728) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة الأزهر ،حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجية ومستوى الطموح ،كما يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال كل من وجهة الضبط ومستوى الطموح.

-الدراسات التي اهتمت بخفض الاستحقاق الأكاديمي نجد دراسة (الضبع، 2018) التي أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التواضع وخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة من منخفضي التواضع ومرتفعي الاستحقاق الأكاديمي.

مما سبق يتضح:

- ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بين طلاب الجامعة (الضبع،2020؛ الشافعي، 2022).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من التوجه نحو تجنب الأداء (Jackson et al.,2011; Estes,2014)، ووجهة الضبط الخارجية وانخفاض الدافع الأكاديمي (Fromuth et al., 2019؛ بيرق،2022)،وعدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية (عبدالعزيز،2021).
- اعتماد الدراسات التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي على عينات من طلاب الجامعة.
- ندرة الدراسات التي اهتمت بخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: التعلم المنظم ذاتيًا:

يعد التعلم المنظم ذاتيًا هو السبيل للتعلم مدى الحياة، حيث يوصف بأنه عملية ديناميكية يتم بموجبها تنشيط الفرد معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه الشخصية ، كما أنه ذات أهمية خاصة بالنسبة لطلاب الجامعة خاصةً وأنهم مطالبون بالتنظيم الذاتي لدراستهم؛ فالطلاب ذو التنظيم الذاتي للتعلم الجيد يظهرون مستوى أداء أكاديمي جيد كما أنهم أكثر رضًا عن دراستهم (Theobald,2021,4).

فالتنظيم الذاتي للتعلم عملية هادفة ونشطة ،حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجيهم وتمسكهم بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية (Pintrich,2000,453). أي يشير إلى عمليات التنظيم الذاتي التي تساعد الأفراد على التعلم بشكل فعال وتتضمن عمليات التخطيط والمراقبة الذاتية والتقييم والتفكير والجهد والكفاءة الذاتية (Toering et al.,2011).

ويعرف بالمشاركة النشطة للطلاب معرفيًا وماوراء معرفيًا ودافعيًا وسلوكيًا في عمليات تعلمهم(Zimmerman,2013, 137).

أي أن التنظيم الذاتي للتعلم ظاهرة معقدة ؛حيث قدرة الفرد على التحكم في العديد من العوامل في عملية تعلمه تلك العوامل متمثلة في :الدافع والطريقة والوقت والسلوك والبيئة الاجتماعية والبيئة الفيزيقية(Porter&Peter-Burton,2021)

فمن خلال التعلم المنظم ذاتيًا يكون الطلاب قادرين على اختيار طرق التعلم الخاصة التي تمكنهم من تحقيق أهداف تعليمية معينة؛ لذا يتحمل الطلاب المسئولية الأكبر بشأن ما يتعلمونه وكيف يتعلمونه (Aadzaar&Widjajanti,2019, 3).حيث يتضمن عدة عمليات منها تنظيم الوقت والتركيز على الأهداف الأكاديمية ومهارات حل المشكلات والتغلب على الصعوبات الأكاديمية والبيئية (لعزالي، 2018، 76)

وعُرفت استراتيجيات التعلم المنظم بأنها عملية معالجة للمعلومات تستند إلى عمليات معرفية وماوراء معرفية تتكامل في جانب سلوكي ينظم كافة السلوكيات المرتبطة بعمليات التعلم ويوجهها نحو تحقيق الهدف من عملية التعلم (فؤاد ،2016).

أيضًا عُرفت بأنها الطرق والأساليب التي تستخدم بهدف تنظيم النفس والتحكم في عملية التعلم وتتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات التنفيذية وتضم (التخطيط- التنظيم- تحديد الهدف – الاحتفاظ بالسجلات – تنظيم البيئة،والاستراتيجيات المعرفية وتضم (الحفظ

والاسترجاع- البحث عن المعلومات – التحويل)، واستراتيجيات التقييم وتضم (التقييم الذاتي- مراقبة الذات- التدعيم الذاتي) (عبدالله، 2019).

كما عُرفت بأنها مجموعة من العمليات (الطرق، والفنيات، والاستراتيجيات...) التي يستخدمها الفرد بشكل فاعل ونشط في إدارة وتنظيم تعلمه، وتتضمن وضع المتعلم أهدافًا لتعلمه، واختيار وتنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم التي من شأنها أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف، فضلًا عن مراقبة وتقويم تقدمه في تحقيق تلك الأهداف" (عرفان،2022).

ويتأثر التنظيم الذاتي للتعلم بالعوامل الداخلية (الوراثية) والعوامل الخارجية (الأقران – الآباء- أنظمة التعليم- مستوى المعيشة)؛ لذا يمكن شحذ القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم من خلال العوامل الخارجية كتكوين صداقات مع الطلاب المجتهدين وتشجيع الآباء للأبناء وتدعيم التعلم المنظم ذاتيًا داخل المدرسة، حيث يمكن للتعلم المنظم ذاتيًا أن يجعل الطلاب أكثر إبداعًا ومسئولية ولديهم المبادأة في حل المشكلات دون مساعدة مباشرة من قبل المعلم (Aadzaar&Widjajanti,2019, 1-3)

ويظهر الأفراد ذو التنظيم الذاتي للتعلم تحسنًا في إدارة الوقت وقدرة على التفكير وزيادة الدافعية ،كما أنهم ينمون من كفاءتهم الذاتية كما أنهم ذو اندماج أكاديمي وأداء أكاديمي مرتفع (Porter& Peters-Burton,2021,2) كما أن باستطاعتهم وضع خطط لكيفية التعامل مع المهمات مسبقًا، والمراقبة الذاتية لمدى تقدمهم أثناء أداء المهمة، وتقييم الأداء ونتيجته بعد تنفيذ الخطة، وكما لديهم القدرة على تحسين الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتعلم في المستقبل، كما لديهم الدافع للتحسن(Toering et al.,2011,25).

أي أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجملها مجموعة من السلوكيات والأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط وفعال أثناء عملية التعلم محاولاً النجاح في إتمام المهام وتحقيق أهدافه ، ويتم ذلك من خلال عدة مراحل تبدأ بعملية التخطيط ووضع الأهداف وتنتهي بعملية التقويم الذاتي حيث يضع المتعلم ما حققه نصب عينه الناقدة لأدائه :هل كان محققًا لهدفه؟ أم أن هناك ما يحتاج إلى التعديل.

النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيًا:

-الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لبنترتش Pintrich 2000:

يتم التنظيم الذاتي للتعلم وفقًا لهذا النموذج من خلال أربعة جوانب وهي:

1. **الجانب المعرفي**، ويتضمن استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية المختلفة للتعلم وأداء المهمات ،بالإضافة إلى الاستراتيجيات ماوراء المعرفية التي يستخدمها المتعلم للتحكم في المعرفة وتنظيمها.

2. **الجانب الدافعي**، ويتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم أو التحكم في الدافعية والانفعال.

3. **الجانب السلوكي**، ويتضمن جهود الفرد المبذولة في القيام بالمهمة مثل المثابرة وطلب المساعدة والاختيار بين السلوك.

4. **الجانب السياقي**، ويرتبط ببيئة التعلم الخارجية ،حيث يتضمن جهود المتعلم في تنظيم وضبط تلك البيئة (Pintrich,2000,455-456).

ويتم التنظيم الذاتي للتعلم للجوانب الأربعة المعرفية والسلوكية والدافعية والسياق من خلال أربعة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى :التفكير والتخطيط والتنشيط ،.وتتضمن عددًا من العمليات المعرفية (مثل: وضع الأهداف،وتنشيط المعلومات السابقة،والوعي بالعمليات المعرفية)، وعمليات دافعية (مثل: تبني التوجه نحو الهدف، وفاعلية الذات في إصدار الأحكام) وعمليات سلوكية (مثل:تخطيط الوقت والجهد- تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك)، وعمليات متصلة بالسياق (مثل:إدراك المهمة ، وإدراك السياق).

المرحلة الثانية: المراقبة ، وتشمل الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها ،والوعي بالدافعية والانفعالات ومراقبتها، والجهد والوقت والحاجة إلى تلقي المساعدة ،والوعي بالتغير في ظروف السياق والمهمة ومراقبته.

المرحلة الثالثة:التحكم، وفيها يتم تعديل واختيار الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير، واستراتيجيات إدارة الدافعية والانفعال، وزيادة أو تقليل الجهد المبذول، وتغيير المهمة أو إعادة النظر فيها.

المرحلة الرابعة: الاستجابة والتأمل، وفيها يصدر المتعلم أحكامًا معرفية واستجابات وجدانية ، والمثابرة وطلب المساعدة أو التخلي عنها، وتقويم المهمة والسياق(Panadero,2017, 13-14)

- **النموذج الاجتماعي المعرفي لزيمرمان Zimmerman,s models**

طور Zimmerman ثلاثة نماذج للتنظيم الذاتي للتعلم ، حيث اعتمد **النموذج الأول** على نموذج باندورا 1986 وسمي بالنموذج الثلاثي لاعتماده على التفاعل بين العناصر الثلاثة(البيئة والشخصية والسلوك) ، ثم طور هذا النموذج وظهر **النموذج الثاني لزيمرمان** 2002 : ويفسر هذا النموذج العلاقة بين العمليات ماوراء المعرفية والتحفيزية ، ويشتمل التنظيم الذاتي للتعلم وفقًا لهذا النموذج على ثلاثة مراحل وهي :**مرحلة التفكير المسبق forethought phase**،حيث يقوم المتعلم بتحليل المهمة وتحديد الأهداف والتخطيط لكيفية الوصول إليها،كما تتضمن المعتقدات التحفيزية التي تنشط الأداء، **مرحلة الأداء performance phase**، حيث يقوم الطالب بتنفيذ المهمة حيث يراقب كيفية تقدمه ويستخدم عددًا من استراتيجيات الضبط الذاتي للحفاظ على اندماجه المعرفي، **مرحلة التأمل الذاتي self- reflection phase**،حيث يقوم الطالب بتقييم كيفية أدائه للمهمة والوقوف على العزو السببي للنجاح أو الفشل في أداء المهمة تلك الأسباب قد تولد ردود فعل ذاتية يمكن أن تؤثر إيجابًا أو سلبًا في كيفية تعامل الطالب مع المهمات اللاحقة، ثم ظهر **النموذج الثالث لZimmerman** وسمي بالنموذج متعدد المستويات حيث يمثل الأربعة مراحل لاكتساب كفاءة التنظيم الذاتي للتعلم (Panadero,2017, 2-4)

- **نموذج المعالجة المزدوجة لبوكرت وكاسكالر Boekaets& Cascaller2006**

في هذا النموذج تعد تقييمات الطلاب للمهمة هي المحدد الحاسم لتحديد مسار الهدف التي يقوم الطلاب بتنشيطه ، حيث ينظر للأهداف كهياكل معرفية موجهة للسلوك. فإذا كانت المهمة مهددة لرفاهية الطلاب يستخدم الطلاب استراتيجيات معرفية وانفعالية سلبية لحماية الذات ومن ثم الانتقال إلى مسار الرفاهية، أما إذا كانت المهمة متوافقة مع أهداف الطلاب واحتياجاتهم يهتم الطلاب بزيادة كفاءتهم والاستراتيجيات المعرفية والانفعالية الإيجابية التي تحركهم نحو مسار النمو/ الإتقان، وتنقسم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لهذا النموذج إلى **استراتيجيات معرفية** (الانتباه الانتقائي –التحليل- التركيب- التفاصيل – توليد الأسئلة – التطبيق – الإجرائية)،**واستراتيجيات تحفيزية**.

- **نموذج هادوين ووين Winne&Hadwin,s model**

يتم التنظيم الذاتي للتعلم وفقًا لهذا النموذج من خلال أربعة مراحل مترابطة ومتسلسلة ضمن حلقة التغذية الراجعة وهي: **تعريف المهمة**، حيث يتم فهم الطلاب للمهمة التي يتعين عليهم القيام بها، **الإعداد والتخطيط**، حيث يضع الطلاب أهدافًا وخططًا لتحقيقها، **واختيار الاستراتيجيات**، حيث يتم الموازنة بينها لتحقيق الأهداف، وأخيرًا **دراسة التكيف ماوراء المعرفي**،ويحدث عندما ينتهي الطلاب من العمليات الأساسية حيث يقررون إجراء تعديلات طويلة المدى للدوافع والمعتقدات والاستراتيجيات المستقبلية. ويؤكد Winne أنه يمكن اكتشاف الأخطاء وتعديلها في المرحلة اللاحقة؛أي أن هذا النموذج يتسم بالمرونة .

يتضح مما سبق أنه على الرغم من تعدد النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيًا إلا أنها جميعًا أشارت إلى أنها تتضمن عددًا من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية (المرتبطة بالمتعلم ذاته أو ببيئة تعلمه) وكل منها يتضمن عددًا من المهارات وعلى المتعلم الاختيار من بينها بما يمكنه من تحديد أهدافه وصولًا إلى تقييمه لمدى تحقيقه لتلك الأهداف. لذا قامت الباحثة بالانتقاء من تلك المهارت وتصنيفها وفقًا لثلاثة استراتيجيات على النحو التالي :**استراتيجيات تنظيم الأولويات**، وتتضمن(التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الجهد، وتنظيم بيئة التعلم، والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها)، **واستراتيجيات معرفية** وتتضمن (التنظيم والتحويل، والحفظ والاسترجاع ،والبحث عن المعلومات)، **واستراتيجيات التقويم الذاتي** وتتضمن (مراقبة الذات، وحوار الذات عن الإتقان،وطلب المساعدة وتعلم الأقران).

وقد أثبتت بعض الدراسات فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض بعض المتغيرات التي تؤثر سلبيًا على الأداء الأكاديمي مثل : العبء المعرفي (عبدالله، 2019 ؛الملاحة، 2020) والتجول العقلي (عرفان،2022) ، وتحسين بعض المتغيرات التي تؤثر إيجابيًا على الأداء الأكاديمي مثل: تحسين التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز (النجار وزايد، 2017؛ الشويخ، 2018 Theobald,2021) وتحسين مستوى التحصيل الدراسي (أحمد،2019)، وتحسين مستوى التحصيل المعرفي والدافعية (مبروك ،2020)، وتحسين النهوض الأكاديمي وخفض الملل الدراسي (الزغبي، 2020).

الدارسات التي تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا نجد:

دراسة (Achacoso,2002) التي أجريت على عينة قوامها (312) من طلاب الجامعة بهدف دراسة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتنظيم الذاتي الأكاديمي والعزو السببي ، حيث أشارت النتائج إلى أن الاستحقاق الأكاديمي (غير المتزن) بشقيه السلوك والمعتقدات يرتبط إيجابيًا بالعزو الخارجي وسلبيًا بالعزو الداخلي. كما ترتبط معتقدات الاستحقاق الأكاديمي سلبيًا بكل من الإستراتيجيات ماوار المعرفية وتنظيم الوقت والجهد ومصادر بيئة التعلم. بينما ترتبط سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي المتزن إيجابيًا باستخدام استراتيجيات التفصيل والتفكير الناقد واستخدام الاستراتيجيات ماوراء المعرفية وتنظيم الوقت والجهد وبيئة التعلم والتعلم من الأقران.

ودراسة (Mclellan&Jackson,2017) التي أجريت على عينة قوامها (218) من طلاب الجامعة بهدف دراسة العلاقة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلًا من التعلم المنظم ذاتيا والمقبولية يرتبطا سلبيًا بالاستحقاق الأكاديمي؛ حيث أن انخفاض درجة التعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات ماوراء المعرفية – تنظيم الجهد – مصادر وبيئة التعلم) يرتبط بمستويات مرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي (توقع الخدمة – تجنب المسئولية).

ودراسة (هلال،2022) التي أجريت على عينة قوامها (619) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة،بهدف دراسة العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد . وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والانبساطية والانفعالية بينما يرتبط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً بكل من الأمانة ويقظة الضمير والمقبولية.ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجات التعلم عن بعد، كما ترتبط مراقبة الذات أحد استراتيجيات التعلم عن بعد سلبيا بأبعاد الاستحقاق الأكاديمي(التوصية، تجنب المسئولية، توقع خدمة الطلبة، المساومة على الدرجة) بينما ترتبط إيجابيا بالمكافأة على الجهد وتوجيه الطلبة، كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم عن بعد (مراقبة الذات ، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية).

مما سبق يتضح :

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ما وراء المعرفية وإدارة مصادر وبيئة التعلم وتنظيم الوقت والجهد) ;(Achacoso,2002 (Mclellan&Jackson,2017 ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم عن بعد(هلال،2022)
- اعتمدت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على عينات من طلاب الجامعة.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي.
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اتخذت من التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مدخلاً لخفض الاستحقاق الأكاديمي.

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

1. **يمكن تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي المستخدم**. وينبثق عن هذا الفرض أربعة فروض فرعية على النحو التالي:

1.1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيًا في القياس البعدي.

1.2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

1.3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

1.4 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

2. **يمكن خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا**. وينبثق عن هذا الفرض أربعة فروض فرعية على النحو التالي:

2.1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستحقاق الأكاديمي في القياس البعدي.

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج لصالح التطبيق القبلي.

2.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

2.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

المنهج والإجراءات:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة وأهداف البحث، وذلك بما يتطلبه من إجراءات وضوابط تجريبية مناسبة ، من خلال تصميم المجموعات المتكافئة الذي يتضمن مجموعتين إحداهما التجريبية تخضع للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريبي ، والأخرى الضابطة والتي لا تخضع للمتغير المستقل، كما يتضمن التصميم القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمتغيرين التابعين (التعلم المنظم ذاتيًا، الاستحقاق الأكاديمي) .

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس المقيدات بالعام الدراسي 2022 /2023.

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على عينتين هما:

أ. **عينة سيكومترية** ، بهدف حساب الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة ، وقد بلغ عددها (199) طالبةً من طالبات كلية البنات- جامعة عين شمس المقيدات بالفرقة الثانية إلى الثالثة من التخصصات العلمية والأدبية حيث تراوحت أعمارهن ما بين (17: 22) عامًا بمتوسط حسابي (20.2) عامًا، وانحراف معياري (1.5)عامًا.

ب. **عينة البحث الأساسية**، وتكونت من (40) طالبةً من طالبات الفرقة الثالثة تخصص علم نفس شعبة (عام)،حيث تراوحت أعمارهن ما بين (18: 20) عامًا بمتوسط عمري (20.17) عامًا ،وانحراف معياري (0.63) عامًا.تم اختيارهن من الطالبات الحاصلات على درجات تقع في الإرباعي الأعلى على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والإرباعي الأدنى على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. تم توزيعهن على مجموعتين بواقع (20) طالبة لكل مجموعة – إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من الاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين على كل من المتغيرين (وذلك بعد التحقق من توافر شروط اختبار "ت" في البيانات) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1)

دلالة وحجم الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الاستحقاق الأكاديمي

المقياس	المجموعة الضابطة ن = 20		المجموعة التجريبية ن = 20		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
استراتيجيات تنظيم الأولويات	95.3	9.2	95.1	10.32	0.07	0.95	0.023 ضعيف
استراتيجيات معرفية	72.25	7.17	73.05	6.39	0.37	0.71	0.12 ضعيف
استراتيجيات التقويم الذاتي	67.05	7	68.2	8.64	0.46	0.65	0.15 ضعيف
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتًا ككل	234.6	20.76	236.35	22.38	0.26	0.79	0.08 ضعيف
الصلاحية	36.75	2.69	37.4	3.1	0.71	0.48	0.23 ضعيف

المقياس	المجموعة الضابطة ن = 20		المجموعة التجريبية ن = 20		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
المكافأة مقابل الجهد	28.45	2.52	28.2	1.7	0.37	0.72	0.12 ضعيف
تجنب المسئولية	29.9	4.94	27.65	3.79	1.62	0.11	0.52 متوسط
الدور المتوقع للأستاذ	33.4	2.26	32.15	3.33	1.39	0.17	0.45 ضعيف
الاستحقاق الأكاديمي ككل	128.5	6.29	125.4	4.43	1.8	0.08	0.58 متوسط

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي وأبعادهما الفرعية غير دالة إحصائيًا، كما جاء حجم التأثير ضعيفًا فيما عدا الفروق في الاستحقاق الأكاديمي ككل واستراتيجيات تنظيم الأولويات حيث جاء متوسطًا ؛مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي البحث في القياس القبلي.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

1. مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس الاستحقاق الأكاديمي ليتناسب مع خصائص عينة البحث من طالبات المرحلة الجامعية وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس** :وهو قياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.
- **استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية** –المتاحة- التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس الاستحقاق الأكاديمي ومنها مقياس (Chowning,2009) ومقياس(Jackson et al.,2011) ومقياس (Andrey et al.,2012) ومقياس (Wasieleski et al.,2014) ومقياس (الضبع ،2018) ومقياس (Jackson et al.,2020).
- **عمل استبيان مفتوح للطالبات بتوجيه سؤال حول ماهي الأسباب** وراء النجاح أو الفشل في الدراسة من وجهة نظرهن،وتجميع استجاباتهن ، ثم تم تصنيفها إلى أسباب متعلقة بالأساتذة ،وأخرى متعلقة ببعض الاعتقادات حول بعض الصلاحيات التي يجب أن يحصلن عليها داخل بيئة التعلم ، وأخيراً تحمل مسئولية التعلم أو التنصل منها.

- **تحديد مكونات المقياس**: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد أربعة مكونات للمقياس الصلاحية ،و المكافأة مقابل الجهد ،و تجنب المسئولية ، وتوقع لدور الأستاذ .
- **صياغة مفردات المقياس**: قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال الأربعة مكونات التي تم الاستقرار عليها حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (37) مفردة ، كما تم تحديد بدائل الاستجابة وهي من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج (تنطبق تماما ، تنطبق، تنطبق إلى حد ما ، لا تنطبق ، لا تنطبق تماما) تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في حالة المفردات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة المفردات السالبة .
- **تحكيم المقياس**: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق(2) على مجموعة من أساتذة علم النفس ملحق(1) ، لبيان مدى صلاحية العبارات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة ،فضلاً عن وضوح التعليمات ،ومناسبة بدائل الاستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق (80% فأكثر)، ومن ثم لم يتم حذف أي مفردة.
- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس**: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية ملحق (3)على العينة السيكومترية وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك، فقد تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي المُعد ومقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة إعداد (Jackson et al.,2020). ترجمة (هلال،2022)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي المقياسين وكانت (ر= 0.82) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الاستحقاق الأكاديمي المعد بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه ،كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2)

قيمة (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الصلاحية		المكافأة مقابل الجهد		تجنب المسئولية		توقعات لدور الأستاذ	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
1	**0.32	11	**0.69	19	**0.52	28	**0.56
2	**0.68	12	**0.64	20	**0.56	29	**0.63
3	**0.55	13	**0.51	21	**0.65	30	**0.61
4	**0.68	14	**0.6	22	**0.59	31	**0.72

الصلاحية		المكافأة مقابل الجهد		تجنب المسئولية		توقعات لدور الأستاذ	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
5	**0.71	15	**0.61	23	**0.73	32	**0.54
6	**0.75	16	**0.63	24	**0.6	33	**0.63
7	**0.75	17	**0.44	25	**0.69	34	**0.72
8	**0.74	18	**0.67	26	**0.56	35	**0.72
9	**0.68			27	**0.73	36	**0.76
10	**0.49					37	**0.7

يتضح من جدول (2) أن معظم قيم (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إلية دالة عند مستوى دلالة (01.) ، كما تراوحت قيمها ما بين (0.32: 0.76 ، مما يشير إلى تمتع مقياس الاستحقاق الأكاديمي بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ،حيث بلغت قيم (ر) : 0.87- 0.84 -0.87 – 0.88لكل من الصلاحية ،و المكافأة مقابل الجهد، وتجنب المسئولية، وتوقعات لدور الأستاذ على الترتيب. مما يشير إلى تمتع مقياس الاستحقاق الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام **طريقة التجزئة النصفية** ،و **طريقة معامل ألفا لكرونباخ ، وإعادة التطبيق** على العينة السيكومترية بفاصل زمني (ثلاثة أسابيع) وذلك بالنسبة للمقياس الكلى و بالنسبة لمكوناته الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول (3)

إعادة التطبيق ومعامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي ومكوناته الفرعية

المقياس	الصلاحية	المكافأة مقابل الجهد	تجنب المسئولية	توقعات لدور الأستاذ	المقياس ككل
التجزئة النصفية	0.74	0.66	0.8	0.8	0.86
معامل ألفا	0.84	0.74	0.8	0.8	0.9
إعادة التطبيق	0.66	0.62	0.72	0.78	0.7

يتضح من جدول (3) ارتفاع قيم معاملات الثبات بالنسبة للمقياس ككل وكذلك لأبعاده الفرعية حيث تراوحت ما بين (0.62 : 0.9) مما يشير إلى تمتع مقياس الاستحقاق الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **مفتاح التصحيح:** يتكون مقياس الاستحقاق الأكاديمي في صورته النهائية ملحق (4) من (37) مفردة موزعة كالتالي: الصلاحية (10) مفردات (1: 10) ، والمكافأة مقابل الجهد (8) مفردات (11: 18)، وتجنب المسئولية (9) مفردات (19: 27) ، وتوقعات لدور الأستاذ (10) مفردات (28: 37).

2. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم (إعداد الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حتى يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي من طالبات المرحلة الجامعية ،وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس** :وهو قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة
- استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية –المتاحة- التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومنها مقاييس (Toering,2011; Akhtar & Mahmood,2013;lokspeiser,2013;Oz&Sen,2018) للتعلم المنظم ذاتيًا ،ومقياس سلوك التعلم الموجه ذاتيًا (lay Khee et al,2019) ،ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الحسينان،2010 ؛ فؤاد، 2017؛ عرفان،2021).
- **تحديد مكونات المقياس**: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد ثلاثة استراتيجيات رئيسية للتعلم المنظم ذاتيًا تشتمل كل منها على عدد من الاستراتيجيات الفرعية وهي:**استراتيجيات تنظيم الأولويات وتتمثل في**: التخطيط وتحديد الأهداف ، وتنظيم الجهد ، وتنظيم بيئة التعلم ،والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، **واستراتيجيات معرفية وتتمثل في**:التنظيم والتحويل، والحفظ والاسترجاع،والبحث عن المعلومات، **واستراتيجيات التقويم الذاتي** وتتمثل في: مراقبة الذات، وحوار الذات عن الإتقان ،وطلب المساعدة وتعلم الأقران
- **صياغة مفردات المقياس**: في ضوء ما أسفرت عنه الخطوات السابقة قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تم الاستقرار عليها حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (68) مفردة ، كما تم تحديد بدائل الاستجابة وهي من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج (تنطبق تماما ، تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق ، لا تنطبق تماما) تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة .
- **تحكيم المقياس**: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق (5) على مجموعة من أساتذة علم النفس ، لبيان مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة ،فضلاً عن وضوح التعليمات ،ومناسبة بدائل الاستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق (80% فأكثر)، وتعديل صياغة بعض المفردات ،ونتج عن التحكيم الإبقاء على جميع المفردات، وتم إعداد المقياس في صورته الأولية كي يتم تطبيقه على العينة السيكومترية ملحق(6).
- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على أفراد العينة السيكومترية وذلك لحساب خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك، تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المُعد وأحد الصور المتكافئة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة إعداد (عرفان،2022)، وتم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجتي المقياسين وكانت(ر= 0.77) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المُعد بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه ،كما هو موضح بالجدول:-

جدول (4)

قيمة (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

التخطيط ووضع الأهداف		**تنظيم الجهد**		**تنظيم بيئة التعلم**	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
1	**0.74	8	**0.75	15	**0.82
2	**0.73	9	**0.74	16	**0.78
3	**0.76	10	**0.72	17	**0.67
4	**0.84	11	**0.8	18	**0.8
5	**0.76	12	**0.77	19	**0.78
6	**0.76	13	**0.69	20	**0.83
7	**0.79	14	**0.82	21	**0.67
الاحتفاظ بالسجلات		**التنظيم والتحويل**		**الحفظ والاسترجاع**	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
22	**0.77	28	**0.73	36	**0.73
23	**0.79	29	**0.76	37	**0.73
24	**0.82	30	**0.77	38	**0.72
25	**0.79	31	**0.7	39	**0.72
26	**0.77	32	**0.66	40	**0.44
27	**0.75	33	**0.42	41	**0.65
مراقبة الذات		34	**0.67	42	**0.58

المفردة	قيمة (ر)				
		35	0.74**	**تعلم الأقران او طلب المساعدة**	
49	0.74**	**البحث عن المعلومات**		المفردة	قيمة (ر)
50	0.78**	المفردة	قيمة (ر)	62	0.78**
51	0.81**	43	0.82**	63	0.82**
52	0.66**	44	0.71**	64	0.69**
53	0.67**	45	0.8**	65	0.72**
54	0.73**	46	0.8**	66	0.7**
55	0.38**	47	0.83**	67	0.15*
56	0.74**	48	0.8**	68	0.67**
		حوار الذات عن الإتقان			
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
57	0.82**	59	0.8**	61	0.73**
58	0.8**	60	0.81**		

يتضح من جدول (4) أن معظم قيم (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إلية دالة عند مستوى دلالة (01.) ، كما تراوحت قيمها ما بين (0.38: 0.82) فيما عدا المفردة رقم (67) حيث بلغت قيمتها (015) لذا تم استبعادها على الرغم من دلالتها الاحصائية إلا أنها أقل من (0.3) . مما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بعد حذف هذه المفردة بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ،كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5)

يوضح قيمة (ر) بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	التخطيط ووضع الأهداف	تنظيم الجهد	تنظيم بيئة التعلم	الاحتفاظ بالسجلات	التنظيم والتحويل
قيمة (ر)	0.77**	0.82**	0.88**	0.82**	0.86**
البعد	الحفظ والاسترجاع	البحث عن المعلومات	مراقبة الذات	حوار الذات عن الإتقان	تعلم الأقران أو طلب المساعدة
قيمة (ر)	0.77**	0.82**	0.87**	0.8**	0.78**

يتضح من جدول (5) أن قيم (ر) للعلاقة بين الاستراتيجيات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوحت قيمها ما بين (0.77 إلى 0.88) مما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام **طريقة التجزئة النصفية**، و **طريقة معامل ألفا لكرونباخ ، وإعادة التطبيق ،** حيث تم تطبيق المقياس مرة ثانية على نفس العينة بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وذلك بالنسبة للمقياس الكلى و مكوناته الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول (6)

معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية

المقياس	التخطيط ووضع الأهداف	تنظيم الجهد	تنظيم بيئة التعلم	الاحتفاظ بالسجلات	التنظيم والتحويل	المقياس ككل
التجزئة النصفية	0.81	0.84	0.76	0.79	0.77	0.93
معامل ألفا	0.88	0.87	0.87	0.87	0.81	0.97
إعادة التطبيق	0.72	0.71	0.72	0.75	0.7	0.84

المقياس	الحفظ والاسترجاع	البحث عن المعلومات	مراقبة الذات	حوار الذات عن الإتقان	تعلم الأقران أو طلب المساعدة
التجزئة النصفية	0.54	0.86	0.79	0.73	0.7
معامل ألفا	0.75	0.88	0.83	0.84	0.75
إعادة التطبيق	0.65	0.77	0.61	0.63	0.83

يتضح من جدول (6) ارتفاع قيم معاملات الثبات بالنسبة للمقياس ككل وكذلك لمكوناته الفرعية حيث تراوحت ما بين (0.71 : 0.9) مما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة مرتفعة من الثبات.

مفتاح التصحيح: يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية ملحق (7) من (67) مفردة موزعة كالتالي: التخطيط ووضع الأهداف (7) مفردات هي (1: 7) ، تنظيم الجهد (7) مفردات هي (8: 14)، تنظيم بيئة التعلم (7) مفردات هي (15: 21)، الاحتفاظ

بالسجلات (6) مفردات هي (22: 27)، والتنظيم والتحويل (8) مفردات هي (28 : 35)، والحفظ والاسترجاع (7) مفردات هي (36: 42)، والبحث عن المعلومات (7) مفردات هي (43: 48)، ومراقبة الذات (8) مفردات هي (49: 56)، وحوار الذات عن الإتقان (5) مفردات هي (57: 61)، وتعلم الأقران أو طلب المساعدة (6) مفردات هي (62: 67).علمًا بأن المفردات السلبية هي (المفردات: 40، 42، 55).

3. البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا- إعداد الباحثة- ملحق (8): ويتمثل في مجموعة من الإجراءات التي تقوم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي: **استراتيجيات تنظيم الأولويات (**التخطيط وتحديد الأهداف ، وتنظيم الجهد ، وتنظيم بيئة التعلم ،والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها) **واستراتيجيات معرفية** (التنظيم والتحويل، والحفظ والاسترجاع، والبحث عن المعلومات) **واستراتيجيات التقويم الذاتي** (مراقبة الذات، وحوار الذات عن الإتقان ،وطلب المساعدة وتعلم الأقران) بهدف خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

الهدف العام: يتمثل في التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة البحث التجريبية ،وينبثق عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

1. **أهداف معرفية:** وتتمثل في المعلومات والمعارف التي تقدم للطالبة عن التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته وأهميته في عملية التعلم.
2. **أهداف سلوكية:** وتتمثل في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المتضمنة في البرنامج أثناء أنشطة التعلم.
3. **أهداف وجدانية:** وتتمثل في استثارة دافعية الطالبة للمشاركة الفعالة في أنشطة وتكليفات البرنامج بدافع الرغبة في التعلم وتطوير الذات .

مصادر بناء البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على عدد من المصادر على النحو التالي:

1. الاطلاع على الأدب النظري والنظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيًا لبناء تصور عام عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ،وتكوين أساس معرفي لبناء أنشطة البرنامج.
2. الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، من أجل الاستفادة منها في تحديد الإطار العام للبرنامج ،وعدد جلساته ،والأنشطة والفنيات المناسبة (عبدالله،2019؛ عرفان؛2022؛ Cazan,2020; Theobald,2021).
3. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا للوصول إلى فهم أعمق للتعلم المنظم ذاتيًا من أجل اختيار الفنيات والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة في البرنامج الحالي على عدد من الفنيات الإرشادية والتدريبية بما يتناسب وطبيعة الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج ، وتمثلت الفنيات المستخدمة في

البرنامج في: المحاضرة – المناقشة والحوار- العصف الذهني – النمذجة – التعزيز – التغذية الراجعة – الإقناع اللفظي – الحوار الذاتي – العمل الجماعي – التدريب والممارسة –الأنشطة الصفية – الواجبات المنزلية.

الملامح الرئيسية للبرنامج:

قامت الباحثة بدمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في سياق محتوى مقرر علم النفس المدرسي الذي تقوم بتدريسه للطالبات في الفصل الدراسي الأول، وقد تم توزيع محتوى البرنامج على (20) جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعيًا، باحدى القاعات الدراسية بكلية البنات، وذلك خلال الفترة الزمنية من 8 أكتوبر 2022 إلى 15 ديسمبر 2022 تبعها التطبيق التتبعي بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج، وقد تراوحت المدة الزمنية للجلسة من 60: 90 دقيقة وفقًا لأهداف وإجراءات كل جلسة، ويتضمن الجدول التالي ملخصًا للجلسات.

جدول(7)

ملخص جلسات البرنامج

رقم الجلسة وموضوعها	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الزمن
1 تمهيد وتعارف	– التعارف بين الباحثة والطالبات. – إقامة علاقة مودة وألفة بين الباحثة والطالبات وتهيئتهن نفسيًا للبرنامج. – تعريف الطالبات بالبرنامج وأهميته و الفائدة التي ستعود عليهن منه. – الإتفاق على الأسس و الاعتبارات الواجب مراعاتها خلال الجلسات . – تحديد مواعيد الجلسات.	– المحاضرة – المناقشة والحوار	60 دقيقة
2 التعلم المنظم ذاتيًا	– تُعرّف مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا. – تُعدّد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. – تذكر الخصائص المميزة للطالب ذو التعلم المنظم ذاتيًا.	– المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز – التغذية الراجعة	90 دقيقة
3-4 التدريب على	– تُعرّف مفهوم التخطيط. – تتعرف على توجهات الأهداف التعليمية	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز –	90 دقيقة

رقم الجلسة وموضوعها	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الزمن
مهارات التخطيط ووضع الأهداف	ومستوياتها. – تضع أهدافًا للتعلم قصيرة وبعيدة المدى. – تبدي اتجاهًا إيجابيًا نحو التخطيط ووضع أهداف للتعلم. – تمارس مهارة التخطيط ووضع الأهداف	النمذجة – التدريب والممارسة- العصف الذهني - التكليفات الصفية والمنزلية	
5 التدريب على مهارة تنظيم الجهد	– تُعرف مفهوم تنظيم الجهد. – تسنتج أهمية تنظيم الجهد. – تميز بين المهام وفقًا لأهميتها . – تحدد المهارات اللازمة لتنظيم الجهد	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– التكليفات المنزلية	60 دقيقة
6 التدريب على مهارة إدارة بيئة التعلم	– تُعرف مفهوم تنظيم بيئة التعلم. – تسنتج أهمية تنظيم بيئة التعلم. – تحدد المواصفات التي يجب أن تتسم بها بيئة التعلم. – تتخذ اتجاها إيجابيا نحو تنظيم بيئة التعلم.	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– التكليفات المنزلية	60 دقيقة
8-7 التدريب على مهارة الاحتفاظ بالسجلات	– تُعرف مفهوم الاحتفاظ بالسجلات. – تسنتج أهمية الاحتفاظ بالسجلات في تحسين عملية التعلم. – تمارس استراتيجية تدوين الملاحظات والاحتفاظ بالسجلات. – تتخذ اتجاها إيجابيا نحو مهارات الاحتفاظ بالسجلات. – تمارس مهارة تدوين الملاحظات والاحتفاظ بالسجلات.	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– النمذجة- التدريبات العملية-التكليفات المنزلية	90 دقيقة
10-9 التدريب على مهارة التنظيم والتحويل	– تعرف مفهوم التنظيم والتحويل. – تتعرف على أهم الاعتبارات الواجب توافرها عند تلخيص ما تقرأه. – تميز بين المفاهيم الهامة وغير الهامة.	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– النمذجة- التدريبات العملية-التكليفات المنزلية	90 دقيقة

رقم الجلسة وموضوعها	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الزمن
	– تستخلص فوائد استراتيجية التنظيم والتحويل. – تمارس مهارة التنظيم والتحويل. – تمارس مهارة التلخيص. – تبدي الرغبة في ممارسة مهارة التظيم والتحويل – تضع أسئلة على ما تقرأه		
12-11 التدريب على مهارة البحث عن المعلومات	– تتعرف على مصادر البحث عن المعلومات الموثوق بها. – تتعرف على أهم الاعتبارات الواجب مراعاتها لتسهيل عملية البحث عن المعلومات. – تطبق استراتيجية البحث عن المعلومات. – تبدي الرغبة في البحث عن المعلومات – تطوّر أداءها على استراتيجية البحث عن المعلومات أثناء تعلمها. – تبادر باستخدام استراتيجية البحث عن المعلومات أثناء أنشطة التعلم	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– النمذجة- التدريبات العملية-التكليفات المنزلية	90 دقيقة
13 التدريب على مهارة الحفظ والاسترجاع	– تعرف مفهوم الحفظ والاسترجاع. – تمارس مهارة الحفظ والاسترجاع أثناء عملية الاستذكار. – تستخدم مهارة الحفظ والاسترجاع في تحسين عملية التعلم.	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– النمذجة- التكليفات المنزلية.	90 دقيقة
14-15 التدريب على مهارة مراقبة وتقويم الذات	– تتعرف على مهارة مراقبة الذات وتقويمها . – تتعرف على كيفية تطبيق التساؤل الذاتي. – تبدي الرغبة في استخدام مراقبة وتقويم الذات في عملية التعلم. – تمارس مهارة مراقبة وتقويم الذات أثناء التعلم. – تستطيع تحديد نقاط ضعفها فيما تتعلمه	- المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – العصف الذهني- النمذجة- التكليف المنزلي.	90 دقيقة

رقم الجلسة وموضوعها	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الزمن
	وتحسنها. – تستخدم التساؤل الذاتي ليمكنها من الوصل إلى أهدافها.		
16 -17 التدريب على مهارة الحوار الذاتي الإيجابي عن الإتقان	– تتعرف على تأثير الحوار الذاتي على التفكير. – تتعرف على بعض الطرق الفعالة لممارسة الحوار الإيجابي مع الذات. – تستطيع استبدال الحوار السلبي مع الذات بالحوار الإيجابي مع الذات. – تتخذ اتجاهًا إيجابيًا نحو ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي من أجل الإتقان.	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز– الحوار الذاتي - التدريبات العملية- التكليفات المنزلية	90 دقيقة
18 طلب المساعدة والتعلم الأقران	– تتعرف على المواقف التعليمية التي تطلب فيها الدعم من الآخرين . – تميز بين طلب المساعدة للتعلم والإتكالية في التعلم. – تحدد كيفية طلب المساعدة من الأستاذ – تتمكن من تحديد الأقران التي تلجأ إليهم لطلب المساعدة وكيفية ذلك. – تبدي اتجاها إيجابيا نحو طلب المساعدة	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز.	90دقيقة
19 مراجعة عامة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	– تصف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. – تطبق كافة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. – تكتسب توجهًا إيجابيًا نحو تطبيق ما تعلمته خلال البرنامج في حياتها الأكاديمية.	المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التعزيز	90 دقيقة
20 الجلسة الختامية (تطبيق القياس البعدي)	– توجيه الشكر للطالبات المشاركات في البرنامج. – استطلاع آراء الطالبات المشاركات حول البرنامج ومدى استفادتهن منه. – إجراء القياسات البعدية للتحقق من فعالية التدريب.	المناقشة والحوار – التعزيز	90 دقيقة

الإجراءات التطبيقية للبرنامج التدريبي:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. اختيار أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الفرقة الثالثة –علم نفس - حيث يدرسن مقرر علم النفس المدرسي ، ممن حصلن على أقل درجات على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأعلى درجات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وعددهن (20) طالبة.
2. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، حيث استغرق تطبيقة عشرة أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا.
3. تقويم البرنامج من خلال التقييم المستمر عن طريق تطبيق استمارة تقييم الجلسة على أفراد المجموعة التجريبية ، مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الطالبات خلال الجلسات التالية، فضلا عن تطبيق استمارة تقييم البرنامج المقدمة في الجلسة الأخيرة.
4. إجراء القياس البعدي لمقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي لدى الطالبات خلال الجلسة الأخيرة للبرنامج.
5. إجراء القياس التتبعي بعد انتهاء التدريب بشهر ونصف ، وذلك للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS(v.25 لحساب: معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ ، و معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث ،ولمعرفة مدى اعتدالية توزيع البيانات، ولإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات البحث، فضلا عن إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية ، والتطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

نتائج البحث:

أولًا: نتائج الفرض الأول الذي ينص على : يمكن تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي المستخدم، حيث ينبثق من هذا الفرض عدة فروض فرعية على النحو التالي:

1- 1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيًا في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض الفرعي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا- بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات- بعد التعرض للبرنامج التدريبي وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8)

قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الثلاثة بعد التعرض للبرنامج

المقياس	المجموعة الضابطة ن = 20		المجموعة التجريبية ن = 20		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
استراتيجيات تنظيم الأولويات	95.85	9.06	108.6	8.97	4.47	0.000	1.45 كبير
استراتيجيات معرفية	72.65	7.51	81.25	6.62	3.84	0.000	1.25 كبير
استراتيجيات التقويم الذاتي	67.2	5.71	77.15	6.36	5.21	0.000	1.69 كبير
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتًيا ككل	235.6	20.2	267	17.67	5.23	0.000	1.69 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة "0.00" كما أن حجم التأثير جاء كبيرًا مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية ؛وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية ، **وهذا يعني تحقق الفرض الفرعي الأول من الفرض الأول الرئيسي.**

1- 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (9)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي (ن= 20)

المقياس	القياس القلبي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
استراتيجيات تنظيم الأولويات	94.6	9.95	108.6	8.97	6.91	0.000	3.17 كبير
استراتيجيات معرفية	72.8	5.94	81.25	6.62	6.71	0.000	3.08 كبير
استراتيجيات التقويم الذاتي	67.95	8.44	77.15	6.36	8.13	0.000	3.73 كبير
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل	235.35	21.21	267	17.66	8.61	0.000	3.95 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة "0.00" كما أن حجم التأثير جاء كبيرًا مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية ، **وهذا يعني تحقق الفرض الفرعي الثاني من الفرض الأول الرئيسي.**

1- 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين القبلي والبعدي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين القبلي والبعدي (ن= 20)

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
استراتيجيات تنظيم الأولويات	95.3	9.21	95.85	9.06	1.25	0.23	0.57 متوسط
استراتيجيات معرفية	72.25	7.16	72.55	7.52	0.78	0.46	0.36 ضعيف
استراتيجيات التقويم الذاتي	67.05	7	67.2	5.7	0.4	0.76	0.18 ضعيف
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتًيا ككل	234.6	20.76	235.6	20.2	1.29	0.21	0.59 متوسط

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين القبلي والبعدي غير دالة إحصائيًا وقد تراوح مستوى حجم التأثير بين المتوسط والضعيف؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ،مما يشير إلى **تحقق صحة الفرض الفرعي الثالث من الفرض الأول الرئيسي.**

1-4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين البعدي والتتبعي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين البعدي والتتبعي (ن=20)

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
استراتيجيات تنظيم الأولويات	108.6	8.97	108.8	8.58	0.66	0.52	0.3 ضعيف
استراتيجيات معرفية	81025	6.62	81.7	8.58	1.12	0.27	0.51 متوسط
استراتيجيات التقويم الذاتي	77015	6.36	76.85	6.38	0.47	0.65	0.22 ضعيف
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل	267	17.67	267.35	15.33	0.34	0.74	0.16 ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج غير دالة إحصائيًا كما أن حجم التأثير جاء ضعيفًا فيما عدا الاستراتيجيات المعرفية فحجم التأثير جاء متوسطًا ،مما يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية. مما يعني **تحقق الفرض الفرعي الرابع من الفرض الأول الرئيسي.**

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول من فروض البحث:

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الأول فعالية البرنامج التدريبي المقترح خلال البحث الحالي في تحسين التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات المجموعة التجريبية من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أشارت نتائج الفروض الفرعية الأربعة إلى تحسن في استراتيجيات (تنظيم الأولويات- المعرفية – التقويم الذاتي)،ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأدبيات والأطر النظرية للتعلم المنظم ذاتيًا حيث أشارا كل من (Pintrich,2000; Zimmerman,2002) أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية نشطة قائمة على التفاعل بين الجانب السلوكي والجانب المعرفي والسياق البيئي،ويتم التنظيم الذاتي للتعلم لكل جانب من الجوانب الثلاثة وفقًا لمراحل حيث تشتمل كل مرحلة على عدة استراتيجيات وبالتالي إذا تمكنا من التدريب على تلك الاستراتيجيات يمكننا تحسين جوانب التعلم المنظم ذاتيًا ومن ثم تحسين التعلم المنظم ذاتيًا، وهذا ما تم من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي .وهذا ما أكدته نتائج دراسات (كمال والمرسي، 2017؛ سمكري، 2018 ؛الشويخ،2018؛ عبدالله، 2019 ؛أحمد ،2019؛2019،Aadzaar&Widjajanti، مبروك،2020،

الزغبي،2020؛الملاحة،2020؛ Theobald,2021؛ عرفان،2022) حيث نجحت جميعًا في تحسين التعلم المنظم ذاتيًا من خلال التدريب على استراتيجياته.

كما أوضحت نتائج الفرض الأول أيضًا استمرار فاعلية البرنامج التدريبي؛ حيث استقرار التحسن في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بعد انقضاء شهر ونصف من الانتهاء من تطبيق البرنامج مما يشير إلى فاعلية الأنشطة والفنيات التدريبية المتضمنة في البرنامج في تحقيق أهداف البرنامج من خلال إحداث تغيير حقيقي في إدراك الطالبات لعملية التعلم وخلق الرغبة الحقيقة لديهن في تحمل مسئولية تعلمهن والاستمتاع بذلك.وترى الباحثة أنه قد أسهم في ذلك التغيير الحرص على تطبيق الأنشطة ومراجعة التكليفات المنزلية ،وإشراك الطالبات في المناقشات والأنشطة خلال الجلسات ،بالإضافة إلى تزويد طالبات المجموعة التجريبية بدليل استرشادي لجلسات البرنامج متضمنًا المادة العلمية والأنشطة التدريبية التي يمكن الرجوع إليها وقت الحاجة.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: "يمكن خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

2- 1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستحقاق الأكاديمي في القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وذلك بعد تطبيق البرنامج وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (12)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي بعد التعرض للبرنامج

المقياس	المجموعة الضابطة ن = 20		المجموعة الجريبية ن = 20		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
الصلاحية	37.05	3.02	26.45	5.58	7.47	0.000	2.42 كبير
المكافأة مقابل الجهد	29.2	3.38	20.65	4.23	7.06	0.000	2.29 كبير
تجنب المسئولية	30.35	5	19.9	3.71	7.5	0.000	2.43 كبير
الدور المتوقع للأستاذ	33.65	1.78	25	5.32	6.89	0.000	2.48 كبير
الاستحقاق الأكاديمي ككل	130.7	7.06	92	14.46	10.75	0.000	3.49 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة "0.00" كما أن حجم التأثير جاء كبيرًا مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستحقاق الأكاديمي لصالح المجموعة الضابطة ؛وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، **وهذا يعني تحقق الفرض الفرعي الأول المنبثق عن الفرض الثاني الرئيسي**.

2- 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج لصالح القياس القبلي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (13)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي (ن = 20)

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
الصلاحية	37.4	3.1	26.45	5.58	8.34	0.000	3.82 كبير
المكافأة مقابل الجهد	28.2	1.7	20.65	4.23	8.46	0.000	3.88 كبير
تجنب المسئولية	27.65	3.8	19.9	3.7	8.94	0.000	4.1 كبير
الدور المتوقع للأستاذ	32.15	3.33	25	5.32	6.17	0.000	3.57 كبير
الاستحقاق الأكاديمي ككل	125.4	4.43	92	14.46	10.34	0.00	4.74 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة "0.00" كما أن حجم التأثير جاء كبيرًا مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي ؛وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، **وهذا يعني تحقق الفرض الأول المنبثق عن الفرض الثاني الرئيسي.**

1- 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة - بعد التحقق من انطباق شروط اختبار "ت"- لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (14)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي (ن =20)

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
الصلاحية	36.75	2.69	37.05	3.02	1.6	0.3 غير دالة	0.73 متوسط
المكافأة مقابل الجهد	28.45	2.52	29.2	3.38	1.19	0.25 غير دالة	0.55 متوسط
تجنب المسئولية	29.9	3.38	30.35	5	1.44	0.16 غير دالة	0.66 متوسط
الدور المتوقع للأستاذ	33.4	2.26	33.65	1.78	1.05	0.31 غير دالة	0.48 ضعيف
الاستحقاق الأكاديمي ككل	128.5	6.29	130.25	6.49	2.11	0.048 دالة	0.97 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير دالة إحصائيًا كما تراوحت قيم حجم التأثير بين ضعيف ومتوسط ، بينما قيمة "ت" لدلالة الفروق في الاستحقاق الأكاديمي ككل في القياسين القبلي والبعدي دالة عند مستوى الدلالة "0.048" مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي وجاء حجم التأثير كبيرًا مما يشير إلى أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي قد ارتفع لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي -وهذا يدعم ضرورة التدخل لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى الطالبات- **مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الفرعي الثالث المنبثق عن الفرض الرئيسي الثاني فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.**

4-2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار"ت" للعينات المرتبطة بعد التحقق من انطباق شروطه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (15)

يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية في القياسين البعدي والتتبعي (ن=20)

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير d
	م	ع	م	ع			
الصلاحية	26.45	5.58	26.1	4.84	1.07	0.29	0.49 ضعيف
المكافأة مقابل الجهد	20.65	4.23	19.9	3.61	2.45	0.02	1.12 كبير
تجنب المسئولية	19.9	3.71	19.15	3.2	1.53	0.14	0.7 متوسط
الدور المتوقع للأستاذ	25	5.32	24.4	5.07	2.57	0.02	1.18 كبير
الاستحقاق الأكاديمي ككل	92	14.47	89.55	12.4	2.95	0.008	1.35 كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاستحقاق الأكاديمي ككل وبعدي المكافأة مقابل الجهد والدور المتوقع للأستاذ في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة "0.008- 0.02" على التوالي وذلك لصالح القياس البعدي كما أن حجم التأثير جاء كبيرًا ،بينما قيم "ت" لدلالة الفروق في بعدي الصلاحية وتجنب المسئولية بين القياسين البعدي والتتبعي غير دالة إحصائيًا كما جاء التأثير ضعيفًا ،مما يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية. **مما يعني عدم تحقق الفرض الفرعي الرابع المنبثق عن الفرض الثاني الرئيسي**.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني من فروض البحث:

أوضحت نتائج الفروض الفرعية الأربعة المنبثقة عن الفرض الثاني الرئيسي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية ،وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارا إليه كل من (Mclellan& Jackson,2017) من أن التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى طلبة يظهرون مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي وخاصة لدى الطلبة الذين يتجنبون تحمل المسئولية ،كما أن الطلبة الذين يفتقرون مهارات تنظيم الجهد وهي أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قد يلجأون إلى سلوكيات الاستحقاق لكسب درجات مرتفعة كالغش .

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض الاستحقاق الأكاديمي في ضوء ما يلي:

- مفهوم الاستحقاق الأكاديمي القائم على التوقعات غير الواقعية من قبل المتعلم في الحصول على درجات مرتفعة ومعاملة متميزة وأدوار يقوم بها الأستاذ مع تبرئه من المسئولية ودون بذل مجهود من قبله ، وهذا يناقض تمامًا مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا القائم على تحمل المتعلم مسئولية تعلمه ابتداءً من تحديد الأهداف مرورًا بإدارة مصادر وبيئة التعلم وإنتهاءً بتقييم مدى تحقيقه لأهدافه مع إجراء التعديلات المختلفة في التعلم اللاحق وفقًا لنتيجة تقييمه هذه أي عمل تقويم لذاته، وبالتالي إذا تحمل المتعلم مسئولية تعلمه أي أصبح قادرًا على التنظيم الذاتي للتعلم انخفض الاستحقاق الأكاديمي لديه. وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي؛ حيث توصلت دراسة (Achacosom2002) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي المتزن واستراتيجيات التفصيل والتفكير الناقد وتنظيم الوقت وبيئة التعلم وتعلم الأقران، وتوصلت دراسة (Mclellan& Jackson,2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات ماوراء المعرفية – تنظيم الجهد- مصادر وبيئة التعلم)،كما توصلت دراسة(هلال،2022) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والتقويم الذاتي (أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا).
- يمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء البرنامج التدريبي المستخدم في البحث حيث تضمن التدريب المباشر على استراتيجيات تنظيم الأولويات مثل: التخطيط ووضع الأهداف وتنظيم الجهد وتنظيم بيئة التعلم والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها وجميعها مهارات قد يؤدي اتقان الطالبة لها التركيز على الهدف والإلمام بكل كبيرة وصغيرة قد تحتاجها من أجل تحقيق الهدف ومن ثم السيطرة التامة على مجرى العمل. كما اشتمل البرنامج على استراتيجيات معرفية مثل: التنظيم والتحويل والحفظ والاسترجاع والبحث عن المعلومات وهي مهارات يؤدي إتقان الطالبة لها تعزيز ثقتها بذاتها ورفع مستوى كفاءتها الذاتية الأكاديمية وزيادة دافعيتها للتعلم ومن ثم يصبح ما تتلقاه من معلومات من قبل الأستاذ طرف الخيط الذي يوجهها للبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة وتنظيمها وتلخيصها بطريقتها دون اخلال بالعناصر الأساسية لموضوع التعلم ومن ثم يسهل حفظها واسترجاعها.أيضاً اشتمل البرنامج على استراتيجيات التقويم الذاتي مثل مراقبة الذات وحوار الذات الإيجابي عن الإتقان وطلب المساعدة وتعلم الأقران التي من

شأنها إدراك الطالبة مدى انجازها للمهمة وتحديد نقاض الضعف والقوة لديها وتعديل بعض المشاعر السلبية الذاتية التي قد تعوقها عن إتمام المهمة وتحديد أي من الأفراد يمكن الاستعانة بهم وكيفية طلب المساعدة تحقيقًا للهدف أو إنجازًا للمهمة على أتم وجه من أجل الحصول على أعلى الدرجات في ضوء جودة المنتج وليس في ضوء الوقت المستغرق أو الجهد المبذول في العمل.

- يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الاستحقاق الأكاديمي في ضوء اعتماده على عدد كبير من الاستراتيجيات والفنيات التدريبية التي ترتبط بالاستحقاق الأكاديمي كتنظيم الجهد والوقت وإدارة بيئة ومصادر التعلم والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التقويم الذاتي – الحوار الذاتي عن الإتقان) وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة كما ذكرنا من قبل.أيضًا تضمن البرنامج العديد من الأنشطة المتنوعة الصفية والتكليفات المنزلية المرتبطة بأحد المقررات الدراسية ضمانًا لالتزام الطالبات القيام بها مع التقويم المستمر لما تم تعلمه في الجلسات من خلال تكرار المراجعة في بداية كل جلسة على ما سبق ، فضلاً عن التزام الطالبات بالحضور وما أظهرنه من تفاعل إيجابي رغبة حقيقية في الاستفادة مما قدم أثناء الجلسات.
- أيضًا أوضحت النتائج استمرار فاعلية البرنامج في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف على انتهاء تطبيقه؛ وهذا يعني أن البرنامج أحدث تغير حقيقي في الاستحقاق الأكاديمي لديهن ؛ مما يعني التزام الطالبات بتطبيق ما تم تعلمه من مهارات خلال البرنامج في الفترة مابين التطبيق البعدي والتتبعي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

التوصيات: في ضوء ما أسفر البحث من نتائج توصي الباحثة بـ:

1. إعداد برامج تدريبية لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
2. عقد ندوات تثقيفية لأولياء الأمور لتوعيتهم بدور أساليب التربية داخل الأسرة في ظهور الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.
3. عقد ندوات تثقيفية للطلاب حول مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وما يترتب عليه من سلبيات في حياتهم الدراسية والمهنية ، وتوعيتهم بحقوقهم وواجباتهم داخل بيئة التعلم.
4. يجب على الأساتذه نشر ثقافة التعلم الذاتي بين الطلاب من خلال المقررات الدراسية على أن يكون الكتاب الجامعي دليل استرشادي للطالب للتوسع في كسب المعرفة وليس المصدر الوحيد للمعلومات .

البحوث المقترحة:

في ضوء ملاحظات الباحثة الميدانية، وما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة، وما انتهى إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

1. تحمل المسئولية مدخل لخفض الاستحقاق الأكاديمي.
2. تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض الاستحقاق الأكاديمي.
3. الاستحقاق الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – التخصص – الفرقة الدراسية – المستوى الاجتماعي الاقتصادي) لدى طلاب الجامعة.
4. الاسهام النسبي لعوامل الشخصية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي.
5. الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب دراسة مقارنة بين الجامعات المصرية الحكومية والجامعات الخاصة.

المراجع:

أحمد، سمية علي عبد الوارث (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتحسين التحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى عينة من طالبات كلية التربية. ***مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس***، 14 (20)،530 – 552.

بيرق،صفاء بيرق شحاته (2022/يونيه). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط و مستوى الطموح لدي طلاب وطالبات جامعة الأزهر.***المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج***، 98، 491- 578.

الحسينان، إبراهيم عبد الله(2010). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريتش وعلاقاتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم***.(رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية). مسترجع من: www.academia.edu/11642577

الزغبي، أمل عبدالمحسن (2020/ إبريل). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة .***مجلة كلية التربية ببنها***، 122، 1- 55.

سمكري، أزهار ياسين (2018). فاعلية برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات حل المشكلات الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***،95، 117- 166.

الشافعي، نهلة فرج على (2022). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدي طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية كلينيكية"***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، 16(4)، 203- 294.

الشويخ، سعاد عبد السلام مفتاح (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ***مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس***، 19 ، 79 – 122.

الضبع ،فتحي عبدالرحمن (2018).فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.***مجلة كلية التربية جامعة أسيوط***، 34 (10)، 336- 406.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (2020). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.**المجلة التربوية**، 77 ، 1 - 36 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1091053

عبد العزيز، أسماء فتحي أحمد(2021 /ديسمبر). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.***مجلة البحث العلمي في التربية*** ، 22(12)، 182- 212.

عبدالله، نشوة عبدالمنعم (2019/أكتوبر).فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الجامعة.***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 29(105)، 401- 454.

عرفان ، أسماء عبدالمنعم أحمد (2022/يناير). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي . ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 32 (114) ،22- 86.

فؤاد، هاني. (2016). المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة.***المجلة العربية للتربية***، مج 36 ،75- 104 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/887402

كمال،ميرفت محمد ؛المرسي ،رباب محمد (2017). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات الاحصائية وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات السنة التجهيزية بجامعة الملك سعود.***المجلة التربوية*** ،31(123) ،135- 182.

لعزالي، صليحة (2018).الدافعية للإنجاز وأثرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة المقبلين على التخرج: دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس بالمدية.***دراسات- جامعة عمار ثليجي بالأغواط***، 63، 75- 87.

مبروك، وائل مبروك إبراهيم (2020). فاعلية برنامج تعليمى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام بعض تطبيقات التعليم الجوال m-learning على التحصيل المعرفى والدافعية لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص ملاكمة بكلية التربية الرياضية -جامعة بنها. ***المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة (تربية بنات حلوان)***، 35 (35)، 186- 224.

الملاحة، حنان عبدالفتاح (2020/ يونيو). فعالية التدريب علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض العبء المعرفي بمستوياته وتحسين الدافعية الداخلية لدى عينة من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد . **المجلة التربوية تربية سوهاج**، 74، ،1388- 1438.

النجار، حسني زكريا ؛ زايد، أمل محمد (2017/ سبتمبر). فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.**مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،18(3)، 367- 416.

هلال، مروة حمدي عبدالله. (2022). العوامل السته الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.**مجلة البحث العلمي في التربية**، ع 23 , ج 2، 292 - 363 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1278144

Aadzaar,R.M.&Widjajanti .(2019).Multimedia: an alternative to improve self -regulated learning and mathematical problem solving skills. ***Journal of Physics***: doi:10.1088/1742-6596/1320/1/012086

Achacoso, Mi. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?": an investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college student. https://repositories.lib.utexas.edu/

Akhtar,J.H.,& Mahmood,N.(2013).Development and Validation of an Academic Self-Regulation Scale for University Students. ***Journal of Behavioural Sciences***, 23(2), 37-48.

Andrey,J.,Joakim,E.,Schoner,V.,Hambly,D.,Silver,A.,&Jayasundera,R .(2012/Jan).Academic Entitlement in the Context of Learning Styles. ***Canadian Journal of Education***, 35(4) ,3- 30. https://www.researchgate.net/publication/269103066

Berti, B., Andrzejewski, D., Hyland,L., Shrivastava, A., Russell, D.,&Pietchnig, J.(2019/Sep). My Grade, My Right: Linking Academic Entitlement to Academic Performance. ***Social Psychology of Education: An International Journal***, 22 (4),775-793 .

Cazan, A. (2020). An intervention study for the development of self-regulated learning skills.***Current Psychology***. https://doi.org/10.1007/ s12144-020-01136-x

Chowning,K., & Campbell, N. J. (2009).Development and Validation of a Measure of Academic Entitlement: Individual Differences In Students' Externalize. ***Journal of Educational Psychology*** , 101(4) , 982–997

Estes,P.(2014).Exploring the Correlates of Academic Entitlement. https://www.researchgate.net/publication/320867529

Fromuth, M. E.,Bass,J. E., Kelly,D. B.,Davis,T.L.,& Chan, K.L. (2019/ Nov). Academic Entitlement: Its Relationship with Academic Behaviors and Attitudes. ***Social Psychology of Education: An International Journal***, 22 (5), 1153-1167 .

Greenberger,E., Lessard ,J.,Chen ,CH.,& Farrugga,S. (2008). Self-Entitled College Students: Contributions of Personality, Parenting, and Motivational Factors. ***J Youth Adolescence*** 37,1193–1204. DOI 10.1007/s10964-008-9284-9

Jackson ,D., Singleton-Jackson ,J.,& Frey ,M.(2011/Nov). Report of a Measure of Academic Entitlement. ***American International Journal of Contemporary Research*** , 1 (3) ,53- 65.

Jackson, DL., Frey, MP., McLellan ,C., Rauti ,CM., Lamborn, PB.,& Singleton-Jackson, JA. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement***. PLoS ONE***,15(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239721

Jeffres,M., Barclay,S., & Stolte,S.K.(2014). Academic Entitlement and Academic Performance in Graduating Pharmacy Students American . ***Journal of Pharmaceutical Education***, 78(6), 1-9.

Fletcher K.L., Pierson1,E.E., Speirs Neumeister,K.L.,Holmes Finch,W. (2020). Over parenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. ***Journal of Child and Family Studies*** , 29,348–357https://doi.org/10.1007/s10826-019-01663-7

Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. ***Measurement and Evaluation in Counseling and Development,*** 44(2), 105-129.

Lay Khee,T., Hin,L.G.,& Pengchi,Z.(2019/ Des). Development and Validation of the Self-Regulated Learning Behaviour Scale (SRLBS) TO Measure the Impact of Students Self-Assessment. ***Asian Journal of the Scholarship of teaching and Learning*** ,9(2),168- 185.

Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"?: Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. ***Journal of Adolescence*** , 34, 521-529.

Lockspeiser,T.(2013) ***Critical Synthesis Package: Self-Regulated Learning Perception Scale (SRLPS)*.*Journal of Teaching And learning Recourses***. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9585

McLelan,Ch.K.,& Jackson,D.L.(2017).Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. ***Soc Psychol Educ*** , 20,159–178 DOI 10.1007/s11218-016-9357-7

Nelson,J.(2014***). Self- regulated learning, Class room context, and Achievement***: A Dual- Method investigation ,Ph.D, dissertation ,Minnesota university ,USA,3635200.

Oz, E., & Sen, H.S. (2018). Self Regulated Learning Questionnaire: Reliability and Validity Study. ***Educational Policy Analysis and Strategic.Research***, 13(4), 108-123. doi: 10.29329/epasr.2018.178.6.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research***. Frontiers in psychology***, 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), ***Handbook of self-regulation*** (pp. 451–502). Massachusetts: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Porter,A.N.,& Peters-Burton,E.E.(2021). Investigating teacher development of self-regulated learning skills in secondary science students . **Teaching and Teacher Education** , 105 ,1-11

Reinhardt, J. (2012). Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring? (***Unpublished thesis, University of Windsor,Windsor, Canada)***.

Reysen, R., Reysen, M.,& Reysen,S. (2021). Academic Entitlement Predicts Smartphone Usage during Class. ***College Teaching***, 69 (1), 52-57.

Reysen,R. H., Degges-White, S.,& Reysen, M. B. (2020/Aug). Exploring the Interrelationships among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction with Life in a College

Student Sample .***Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice***, 22 (2), 186-204 .

Stiles,B.L., Chun Wai Wong ,N.,& LaBeff ,E.E. (2018).College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. ***Deviant Behavior***,39(7).

Theobald, M. (2021). Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. Contemporary ***Educational Psychology***, 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jonker, L., van Heuvelen, M., & Visscher, C. (2011) Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). ***International Journal of Sport and Exercise Psychology***, 10(1), 24-38. DOI: 10.1080/1612197X.2012.645132

Turner, L.,& McCormick, W. H. (2018). Academic Entitlement: Relations to Perceptions of Parental Warmth and Psychological Control. ***Educational Psychology***, 38 (2), 248-260.

Wasieleski,D., Whatley,M., Briihl,D., &Branscome,J.(2014/ June). Academic Entitlement Scale: Development and Preliminary Validation. ***Psychology Research***,4(2),441-450, ISSN 2159-5542

Wasieleski,DT., Whatley,MK., Briihl,DS., &Branscome,GM.(2014/ June). Academic Entitlement Scale: Development and Preliminary Validation. ***Psychology Research***, 4(6), 441-450

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview . ***Theory into Practice***, 41(2), 64-70. 10.1207/s15430421tip4102_2.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to slef-regulation: A social cognitive career path***. Educational Psychologist***, 48(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676