التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص، وتكونت العينة من (٣٨١) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث تخصصات هي: صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة، طُبق عليهم مقياسان: مقياس بوردي المعرّب للتعلم المنظم ذاتياً ومقياس كاليفورنيا المعرّب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد على معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في مكونات بُعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تتفوق الطالبات في بُعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتياً، كما لا يوجد أثر للتخصص على امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزى للتخصص، وبينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وجميع أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلبة، وتبين أن كلاً من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لهما قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية، فقد فسرا معاً ما نسبته (٠,١٨٥) من التباين في المعدل التراكمي للطالب، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: الدافعية العقلية، التعلم المنظم ذاتياً، القدرة التنبؤية.

The relationship between self-organized learning and mental motivation and academic achievement among students in special education department at the University of Qassim

The present study aimed to reveal the extent to which students of the Department of Special Education at the University of Qassim of the components of mental motivation, , and components willingness to self-regulated learning and the relationship between them, and the predictive ability of each academic achievement, and whether these components vary according to gender, specialization, and the sample consisted of (381) students spread over Three disciplines are: learning disabilities, mental retardation, speech and language disorders, applied to them tow scales: California scale expressed the motivation mental, and Purdie scale expressed to self-regulated

learning, and was relying on the average student's cumulative indicator of academic achievements, and the results showed that there were no statistically significant differences between the average performance of students on a scale Motivation mental attributed to gender, while there are significant differences attributable to specialization, as the results showed the superiority of students in the components the goal setting and planning dimension, while outperform students in a request for social assistance dimension in the scale of self-regulated learning, and there is no effect of specialization on the possession of the students of the components of self-regulated learning, and the results show the existence of a positive relationship statistically significant between all dimensions of self-regulated learning and all the dimensions of motivation mentality among students, and also shows that both the level of motivation and mental level of self-regulated learning for two predictive ability on average cumulative student and in terms of statistics, together explained accounted for (0.185) of the variance in GPA for the students. The study came up with several recommendations.

Key words: mental motivation, self-regulated learning, predictive ability.

المقدمة:

كان – ولا زال – تحسين وتطوير عمليات التعلم والتعليم والارتقاء بالمستوى التعليمي للطلاب من أهم المطالب الملحة للطلاب والمسؤولين عن العملية التعليمية، ولا ينفك التربويون والباحثون من البحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق هذا الارتقاء في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عمليتي التعلم والتعليم.ومن المبادئ الأساسية الهامة للتعلم هو أن يكون التعلم أكثر فاعلية، ويتحقق ذلك عندما يكون هناك تأثيراً للجهد المبذول من قبل المتعلمين أنفسهم، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، فالكثير من التربويين يعتبر أن من أهداف التعليم هو تنشئة أفراداً لديهم القدرة على التعلم الذاتي، ويرون أن الحل يتمثل في ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين للتعلم المستمر طوال الحياة (الجراح، ٢٠١٠). لقد بدأ الباحثون المهتمون بالتعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً بدراسة العمليات التي يستخدمها الطلبة لتوجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة، وظهر اتجاه يركز على الاستراتيجيات المعرفية وهي الانتباه، والإدراك، والذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، واكتساب اللغة وإنتاجها، والمحاكاة العقلية واتخاذ القرار، وحل المشكلات والذكاء، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (القيسي، ٢٠١١). وجاءت الدعوة إلى الاهتمام بهذا النوع من التعلم لأنه يسهم في ظهور الاستقلالية والمسؤولية عند الطلبة ليأخذوا على عاتقهم تعلمهم الخاص بهم، إذ أن ذلك ذو قيمة لأنه يركز على كيفية مساهمة الذات في تحديد أهداف التعلم والوسائل والأفكار والمفاهيم لدى كل متعلم مما ينعكس ايجابياً على

نوعية التعلم، وفي الوقت الحاضر يلقى التعلم المنظم ذاتياً اهتماماً متزايداً من قبل علماء النفس التربوي، ويعود الفضل إلى (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وقد فرضت ضرورة مواجهة تحديات العصر على المربين ومتخذي القرار التعامل مع العملية التعليمية كعملية مستمرة مع الفرد كحاجة وكضرورة لتسهيل تكيّفه مع المستجدات التي يواجهها في محيطه الذي يعيش فيه، ومن هنا اكتسبت شعارات "تعليم الطالب كيف يتعلم"، و"تعليم الطالب كيف يفكر" أهمية بالغة، وذلك لأنها تحمل في طياتها مدلولات هامة تُنبئ بمستقبل أفضل للأفراد والجماعات، وهكذا برزت دعوة المؤسسات التربوية ممثلة بالمدارس والجامعات للعمل على تضمين الخطط والبرامج التعليمية التي تقدمها للطلبة مساقات لتعليم التفكير والإبداع وأنشطة التعلم الذاتي (جروان، ٢٠٠٢).

والتعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية (Zimmerman, 1990)، وتحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً إحداث نوع من التكامل بينها في صورة تسهّل من فهم التعلم والأداء الأكاديمي. وتتضمن المعرفة: عمليات التشفير، وتنظيم المعلومات، والتفصيل والتسميع والاستنتاج. أما ما وراء المعرفة فتتضمن: معرفة ما وراء المعرفة، وضبط وتنظيم ما وراء المعرفة. والدافعية تتكون من: الفاعلية الذاتية، والدافعية الداخلية، والعزو، وقيمة المهمة. كما أنه يمثل نتاجاً مهماً لتحديات إدارة التعليم، وتعتبر مكونات للتعلم المنظم ذاتياً ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل:التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

وأشار الجراح إلى أربع مهارات للتعلم المنظم ذاتياً، وهي تتضمن محاولة المتعلم تطبيق العمليات المختلفة التي أكدت عليها معظم نماذج التعلم وهي: أولاً: التخطيط ووضع الأهداف، حيث أن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده لأهداف معينة يقارن في ضوئها التقدم الذي يحققه، ويتمثل في قدرة الطالب على وضع

أهداف عامة وخاصة والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. ثانياً: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. ثالثاً: التسميع والحفظ، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. رابعاً: طلب المساعدة الاجتماعية، ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (الجراح، ٢٠١٠). وترى (Fermin, 2004) أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح موضوعاً أساسياً ضمن علم النفس التربوي، وأحد الاتجاهات الرئيسة التي يتقدم بها، والتعلم المنظم ذاتياً يعني اتحاد المهارة والرغبة معاً مما يساعد المتعلم على كيفية التخطيط، وتقييم العمليات المعرفية والدافعية الذاتية، كما يدرك المتعلم كيف يتعلم، ولديه حافز ذاتي، ويعرف مدى قدراته ونقاط ضعفه أيضاً، وبناءً على هذه المعرفة يستطيع ضبط وتنظيم عمليات التعلم من أجل تحسين أدائه ومهاراته وذلك من خلال الممارسة.

وقد تعددت المناحي التي اهتمت بدراسة الدافعية العقلية وقياسها نتيجة الاهتمام المتزايد من قبل التربويين ومتخذي القرار في عملية التعليم والتعلم، نتيجة التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعليم والتعلم، إذ لم تعد تقتصر عملية التعلم على مدى توافر المعلومات في البناء المعرفي للمتعلم فقط، بل أصبح يُنظر إلى ما يمتلكه المتعلم من مهارات تفكير تسعفه في التعامل مع ما يواجهه من مواقف حياتية طابعها التباين والتنوع في مختلف مناحي الحياة (مرعي ونوفل، ٢٠٠٨).

والدافعية العقلية هي حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة، أو لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة، والتي تبدو أحياناً غير منطقية؛ ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي، الذي يشير إلى أن الطرائق الحالية لعمل الأشياء هي أفضل طريقة، بل هي أحياناً الطريقة الوحيدة (مرعي ونوفل، ٢٠٠٨). وبهدف قياس أوجه مختلفة من التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة أعدّ كل من (Giancarlo & Facione, 1998) مقياساً للدافعية العقلية يسمى بمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation) ويختصر بـــ(CM3)، وقد تم تعريب هذا المقياس على البيئة الأردنية حيث قام مرعي ونوفل، (٢٠٠٨) بتعريبه على طلاب الجامعة للفئة العمرية بين (١٩-٢٢) سنة حيث بينت نتائج دراستهم أن الدافعية العقلية التي يقيسها المقياس تتكون من أربعة عوامل رئيسة هي: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، وهي نفس العوامل التي أشار لها مُعدا المقياس (Giancarlo & Facione, 1998).

ويتمثل التوجه نحو التعلم Learning Orientation– العامل الأول– في قدرة الفرد على توليد دافعية لديه لزيادة معارفه، حيث يثمّن التعلم من أجل التعلم، باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في مختلف المواقف، وهو فضولي يغذي الفضولية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعّال، كما أنه صريح وواضح ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماماً للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كإستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدّر عالياً جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقدّم الأسباب لدعم موقفه، ومن المحتمل أن يكون مندمجاً بشكل فاعل وكبير في الجامعة أو في المدرسة. ويتميز المتعلمون بمقدرتهم على حل المشكلات إبداعياً Creative Problems Solving – العامل الثاني – من خلال محاولاتهم من حل المشكلات بطرق وأفكار غير مألوفة وأصيلة، وهذا الإبداع من المحتمل أن يظهر من خلال الرغبة بالانخراط في أنشطة التحدي والمنافسة، ولديهم إحساس بالرضا عن الذات عند مواجهة أنشطة معقدة، أو فيها تحد أكثر من الأنشطة السهلة أو المباشرة، ويحتفظون بطرق إبداعية لحل المشكلات. أماً العامل الثالث من عوامل الدافعية العقلية – التكامل المعرفي Cognitive Integrity – فيتمثل في قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكيرية بأسلوب موضوعي تجاه كل الأفكار، فهم بشكل إيجابي باحثون عن الحقيقة، متفتحو الذهن، يأخذون بالحسبان تعدد الخيارات البديلة، ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات نظر متباينة بهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل. والمتعلم الذي يمتلك القدرة على التركيز العقلي Mental Focus – العامل الرابع – يتصف بالتنظيم والتركيز في العمل، وينجز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على مهمته حتى ينجزها، فهو يخطط لخطواته بحيث يكوّن لديه صورة ذهنية واضحة، وبالتالي يشعر بالراحة في تعامله مع المشكلات وحلها (مرعي ونوفل، ٢٠٠٨).

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة فقد أجرى أحمد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي؛ على عينة من (١٢٨) طالباً من طلاب كلية التربية بالمنصورة، وكذلك للتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعاً لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، وتحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين بعد التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (٠,٦٧)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٦٣)، ومع بعد التسميع والحفظ (٠,٥٥)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٤٤)، وأن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى

التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة. لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف نوع الطالب أو مستواه الدراسي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتياً. وتكونت العينة من (٣٣١) طالبا وطالبة من البكالوريوس بجامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمنا لمستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً. وأن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط يتنبأن بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وبهدف الكشف عن محددات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية أجرى سرور (٢٠١١) دراسة على عينة من طلاب كلية التربية من (٢٣٢) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس البيئة المدركة للفصل، ومقياس أساليب التحصيل، وأظهرت النتائج أنه يوجد تأثير مباشر وغير مباشر بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية بنسب متفاوتة كانت على الترتيب (٠,١٢- ٠,١١- ٠,٢٥-٠,٢٥٤). وأجرت القيسي (٢٠١١) دراسة على عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية للتعرف على أثر التعلم المنظم ذاتياً و النوع والكلية على تحصيل الطلبة كشفت نتائجها عن عدم وجود أثر لمتغير النوع على مستوى التعلم المنظم ذاتياً، بينما يوجد أثر للتخصص لصالح الكليات التربوية، كما أشارت إلى وجود أثر للتعلم المنظم ذاتياً على مستوى التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكلاً من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص على عينة من (٤٠٥) طالب وطالبة، وطبق مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومعدل الطالب

التراكمي كمؤشر للتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في استراتيجيات الضبط الانفعالي والتوجه نحو الهدف، بينما لا يوجد فروق بين النوعين في استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفي وفاعلية الذات في التعلم، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة، وضبط معتقدات التعلم، وإدارة وقت الدراسة، والإسهاب. وكذلك يوجد فروق بين متوسطات الطلاب في بعد ما وراء المعرفي تعزى للتخصص لصالح التخصص العلمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الدراسة، كما توجد علاقة ذات دلالة بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والمعدل التراكمي.

وكشفت دراسة (Colorado, 2006) عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياَ بين التحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. بينما هدفت دراسة (Bembenutty, 2006)، إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام مقياس (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت من (١٤٧) طالبا وطالبة في الجامعة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وأن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلاب. كما أجرى (Klassen, Rajani, Krawchuk, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك على عينة تكونت من (١٩٥) طالبا في مرحلة البكالوريوس في كندا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك دلالة ارتباطية بين كلاً من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم وكانت دالة إحصائيا.

وكشفت دراسة (Bail, &T,zhang 2008) – على مجموعتين ضابطة وتجريبية من جامعة هاواي – التعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم الذاتي في دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم المنظم ذاتياً كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة. وفي دراسة (Hodges, Stackpole & Cox, 2008)، كان الهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من (٧٠) طالبا، وأظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما أظهرت دراسة (Shih; Chen; Chang &Kao, 2010) أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون بشكل دال إحصائياً عن أقرانهم العاديين في

موقفهم من التعلم، وفي تحصيلهم، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ولصالح الطلبة العاديين.

يتضح من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيرات النوع والتخصص ندرة الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثين – التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وقدرتهما معا على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. وتركيز الإطار النظري على دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الإيجابي في التحصيل الدراسي. وتعارض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين النوعين في امتلاك مكونات التعلم المنظم ذاتياً. وتعارض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين التخصصات في امتلاك مكونات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية بشكل عام. وتعارض نتائج الدراسات السابقة مع ندرتها والتي حاولت دراسة القدرة التنبؤية لكل من الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتياً خاصة على طلبة الجامعات. لذا تأتي هذه الدراسة لتتناول عاملين من أهم العوامل التي تؤثر في عملية تعلم الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي وهما: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك مكونات الدافعية العقلية لدى الطالب، وخاصة للمرحلة الجامعية وهي المرحلة التي يبدأ الطالب فيها فعلياً بالاستقلالية في تطوير معرفته وطرق اكتسابه للمهارات والخبرات، كما أنها تدرس متغيرين هامين هما التخصص وقد روعي فيه تنويع التخصصات في قسم التربية الخاصة وهي (صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة)، بالإضافة إلى متغير النوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لا يختلف التربويون على أن التعلم التلقيني لم يعد يجدي كوسيلة وحيدة في اكتساب المعرفة والمعلومة والمهارة، وخاصة في المرحلة الجامعية، إذ يصل الطلبة فيها إلى مستوى من النمو العقلي يجعلهم قادرين على القيام بالعمليات العقلية والمعرفية المختلفة وخاصة العليا منها كالتحليل والتركيب والتقويم والإبداع والابتكار، ويزداد لديهم حب الاستطلاع، وعلى الرغم من ذلك يعاني الكثير من الطلبة في المرحلة الجامعية بتدني مستوى التحصيل لديهم. فكثير من التربويين وعلماء التربية ينادون بأن يكون الطالب هو المحور الأساس في العملية التعليمية، وكثير من الباحثين درسوا العوامل التي تساعد على ذلك وبالتحديد العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي. وتأتي الدراسة الحالية بهدف الكشف عن عامل آخر هو الدافعية العقلية وعلاقتها بالتعلم الذاتي، وعلاقة كل منهما بالتحصيل الأكاديمي وكذلك القدرة التنبؤية لهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المستويات تختلف باختلاف نوع الطالب أو التخصص،

خاصة وأنه وفي حدود اطلاع الباحثين لم يسبق وأن تم دراسة العلاقة بين هذين العاملين وعلاقتهما بالتحصيل، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما القدرة التنبؤية لكل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟
٢. ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لنوع الطالب والتخصص؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغيري نوع الطالب والتخصص؟
٥. ما درجة التعليم المنظم ذاتياً ودرجة الدافعية العقلية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

٦. بيان القدرة التنبؤية لكل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم.
٧. الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم.
٨. معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لنوع الطالب والتخصص.
٩. معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغيري نوع الطالب والتخصص.
١٠. تحديد درجة التعليم المنظم ذاتياً ودرجة الدافعية العقلية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من: تناولها لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تُعد من الأهداف التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها في ظل التزايد المستمر لوسائل المعرفة والاتصال، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، مما يتطلب من المتعلم تحمل الجزء الأكبر من عمليات التعلم. وتناولها لمكونات الدافعية العقلية بافتراض أن كل الطلبة لديهم القابلية لاستثارة الدافعية العقلية، مما يؤدي إلى تحفيز القدرات العقلية داخل الطالب لاستخدامها في عمليات التعلم المختلفة. وكذلك تناولها التحصيل الأكاديمي الذي يُشكل هاجساً لكل طالب في أي مرحلة تعليمية، وتحاول الدراسة معرفة بعض

العوامل التي تؤثر به وكذلك إلى أي مدى قادرة على التنبؤ به. وتناولها فئة الطلبة الجامعيين، حيث تعد من أهم المراحل التي يعتمد الطالب فيها على التعلم المنظم ذاتياً، ويُشكل الطالب فيها بداية مرحلة أساسية في الاستقلالية والاعتماد على نفسه في التعلم بدرجة كبيرة، كما يبدأ في هذه المرحلة ترسيخ مبدأ التعلم مدى الحياة لمواكبة التقدم العلمي المتسارع. كذلك فإن أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التعليمية يمكن أن يستفيدوا من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين وتطوير مستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من خلال عمليات التدريس وتطوير المناهج، وكذلك الاهتمام بمكونات الدافعية العقلية وعمليات التفكير المختلفة وأساليب حل المشكلات من خلال التدريب والأنشطة التعليمية، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأساليب جديدة وغير تقليدية في عملية تعلمهم مدى الحياة.

التعريفات الإجرائية:

- التعلم المنظم ذاتياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً، أي مجموع درجاته على المكونات التعلم المنظم ذاتياً أو: قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، ومراقبة عملية التعلم، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.
- وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم: قدرة الطالب على وضع أهداف وفق جدول زمني محدد، والقيام بأنشطة محددة لتحقيقها، وإجرائياً: يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على العبارات الخاصة بمكون وضع الأهداف والتخطيط في مقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: قدرة الطالب على تسجيل نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، وإجرائياً:الدرجة التي يحصل عليها الطالب على العبارات الخاصة بهذا المكون في المقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- التسميع والحفظ: قدرة الطالب على حفظ المادة التعليمية عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، وإجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على العبارات الخاصة بهذا المكون في المقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- طلب المساعدة الاجتماعية: استعانة الطالب بأحد أفراد أسرته أو زملائه أو مدرسيه للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو واجباته، وإجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على العبارات الخاصة بهذا المكون في المقياس التعلم المنظم ذاتياً.

- **الدافعية العقلية: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية، أي مجموع درجاته على العوامل الأربعة للدافعية العقلية وهي: عامل التركيز العقلي، وعامل التوجه نحو التعلم، وعامل حل المشكلات إبداعياً، وعامل التكامل المعرفي.**

- **القيمة التنبؤية: هي الأسلوب العلمي لتقدير الظواهر كما يتوقع أن تكون عليه مستقبلاً من خلال بيانات ذات صلة وثيقة بالظاهرة (الكريديس، ٢٠١٣)، وبالتالي فإن القيمة التنبؤية في هذه الدراسة تشير إلى القيم الإحصائية التي تحدد مدى قدرة درجة كل من التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة.**

- **المعدل التراكمي: مقياس تقدير تحصيل الطالب في كل المقررات الجامعية من بداية المرحلة الدراسية، ويحسب بصيغة المتوسط الحسابي، ويتم حساب تقديرات الطلبة بجامعة القصيم طبقاً للقاعدة التالية: من ٩٥-١٠٠ درجة(أ+)، ٩٠- أقل من ٩٥(أ)، ٨٥ - أقل من ٩٠(ب+)، ٨٠- أقل من ٨٥(ب)، ٧٥- أقل من ٨٠(ج+)، ٧٠- أقل من ٧٥(ج)، ٦٥ - أقل من٧٠(د+)، ٦٠ - أقل من ٦٥(د)، وأقل من ٦٠ راسب(هـ). ويعتمد حساب المعدل التراكمي على تقديرات الطالب في كل المقررات التي يدرسها مع إعطاء وزن خاص لكل مقرر هو عدد الساعات الأسبوعية المقررة للمقرر(موقع جامعة القصيم).**

حدود الدراسة:

أما الحدود الزمانية: فقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول و الثاني للعام الدراسي (١٤٣٤- ١٤٣٥هـ). وأما الحدود المكانية: فأجريت الدراسة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة القصيم. وأما الحدود البشرية: فطلبة قسم التربية الخاصة (الذكور والإناث) بكلية التربية في جامعة القصيم.

منهجية الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وذلك باستخدام الأساليب الكمية لوصف مستويات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية العقلية وتأثيرهما في المعدل التراكمي والتنبؤ بمقدار ذلك التأثير، نظرًا لملاءمته مع الدارسة الحالية لاتساقها مع طبيعة المشكلة، حيث تستهدف الوقوف على نسبة المعدلات التراكمية الجامعية للطلاب وما هي المتغيرات التي تؤثر وتتنبأ بها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة هم طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم بتخصصاتهم المختلفة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة متيسرة من طلاب وطالبات ثلاثة تخصصات في قسم التربية الخاصة وهي: صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة، واشتملت على (٣٨١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بواقع ثلاث شُعب لكل تخصص من كلا النوعين، والجدول (١) يوضح توزيع العينة.

جدول (١): عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة:

التخصص	الطلاب	الطالبات	المجموع
صعوبات التعلم	٦٧	٦١	١٢٨
الإعاقة العقلية	٦٠	٦٣	١٢٣
اضطرابات النطق واللغة	٧٠	٦٠	١٣٠
المجموع	١٩٧	١٨٤	٣٨١

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياسان:

١. مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وخصائصه السيكومترية:

اعتمد في الدراسة المقياس الذي أعده (Purdie) وعربه أحمد (٢٠٠٧)، واستخدمه الجراح (٢٠١٠)، وتكون المقياس في صورته المعرّبة من (٢٨) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد هي: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وهي مدرّجة تدريجاً خماسياً من (١ – ٥). وأشار جراح (٢٠١٠) إلى أن مُعد المقياس (Purdie) تحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي بعد تطبيقه على عينة من (٢٥٤) طالباً، وكشف التحليل عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، بعد استبعاد العبارات التي يقل تشبعها على أي من العوامل الأربعة عن (٠,٣٠)، وقد فسّرت العوامل مجتمعة (٠,٥١) من التباين الكلي.

أما على البيئة العربية فقد تحقق أحمد (٢٠٠٧) من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على متخصصين في اللغة الانجليزية لضمان سلامة الترجمة وعدد من المتخصصين في علم النفس، وقد أجرى تعديلات على عباراته بناء على ملاحظاتهم، كما أجرى تحليلا عامليا للمقياس للتأكد من الصدق العاملي له بعد تطبيقه على عينة مكونة من (١٦٠) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد أسفر التحليل

عن أربعة عوامل مطابقة للنسخة الأصلية من المقياس، كما حسب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه العبارة وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وتراوحت قيمها بين (٠,٣٩ – ٠,٧٨). كما قام الجراح (٢٠١٠) من التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين في الأردن للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، كما قام بحساب معامل ارتباط كل عبارة من عباراته مع البعد الذي تنتمي إليه بتطبيقه على عينة من طلبة جامعة اليرموك وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٨ – ٠,٧٦)، كما قام بحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيمها بين (٠,٣٦ – ٠,٨٢) وجميعها ذات دلالة إحصائية. وفي الدراسة الحالية وبغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس ومناسبته للبيئة السعودية قام الباحثان بعرض المقياس على عشرة أساتذة متخصصين بعلم النفس التربوي والتربية الخاصة في جامعة القصيم حيث أجمعوا على مناسبة لغة العبارات وصياغتها للبيئة السعودية. وللتأكد من صدق البناء للمقياس قام الباحثان بتجريبه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة وحساب معامل ارتباط كل عبارة من عباراته بالبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين العبارة والبعد في مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
وضع الهدف والتخطيط	١	٠,٥٨**	التسميع والحفظ	٣	٠,٦١**
	٥	٠,٦١**		٧	٠,٥٢**
	٩	٠,٥٤**		١١	٠,٦١**
	١٣	٠,٥٧**		١٥	٠,٦٢**
	١٧	٠,٦٢**		١٩	٠,٥٥**
	٢١	٠,٤٧**		٢٣	٠,٤٨**
	٢٥	٠,٣٨**		٢٧	٠,٦٩**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢	٠,٥٨**	طلب المساعدة الاجتماعية	٤	٠,٢٩*
	٦	٠,٤٣**		٨	٠,٣٩**
	١٠	٠,٥٨**		١٢	٠,٥٩**
	١٤	٠,٥١**		١٦	٠,٥٤**
	١٨	٠,٥٣**		٢٠	٠,٦٦**
	٢٢	٠,٥٦**		٢٤	٠,٤٩**
	٢٦	٠,٢٨*		٢٨	٠,٥٢**

* يوجد دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥)

** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)

كما تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً:

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
وضع الهدف والتخطيط	٠,٦٤**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٧٢**
التسميع والحفظ	٠,٦٨**
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٧٣**

** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تحقق كل من (Purdie) وأحمد (٢٠٠٧) والجراح (٢٠١٠) من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وقد أظهر مؤشرات مرتفعة للثبات تراوحت قيمها بين (٠,٦٤ – ٠,٨٤)، كما قام الجراح بتقدير الثبات بطريقة كرونباخ ألفا ووجد أن معامل الثبات للأبعاد تراوح بين (٠,٦١ – ٠,٧٥). وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (٤٠) طالبا وطالبة كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، والجدول (٤) يوضح جميع هذه القيم.

جدول (٤): معاملات الثبات (الاستقرار والاتساق الداخلي) لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

البعد	عدد العبارات	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
١. وضع الهدف والتخطيط	٧	٠,٧٧	٠,٧٣
٢. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٧	٠,٦٩	٠,٧٨
٣. التسميع والحفظ	٧	٠,٦٤	٠,٧٠
٤. طلب المساعدة الاجتماعية	٧	٠,٧٩	٠,٨٠
الدرجة الكلية (المقياس ككل)	٢٨	٠,٨٢	٠,٨٦

يوضح الجدول (٤) أن قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٦٤ – ٠,٧٩)، وبلغت للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٢) وهي جميعها قيم مقبولة، كما يوضح الجدول أن قيم معاملات ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٠ – ٠,٨٠) وبلغت للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٦) وهي قيم مرتفعة وتؤكد أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

٢. مقياس الدافعية العقلية وخصائصه السيكومترية:

تم استخدام مقياس الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة الذي أعدّه كل من (Giancarlo & Facione, 1998) ويسمى بمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation) ويختصر بـــ (CM3)، والذي عربه على البيئة الأردنية كل من مرعي ونوفل، (٢٠٠٨) للفئة العمرية بين (١٩-٢٢) ويتكون المقياس في صورته المعربة من (٦٥) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسة تقيس التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والعبارات مدرّجة تدريجاً رباعياً من (١ - ٤).

وفيما يتعلق بصدق مقياس الدافعية العقلية (كاليفورنيا المعرّب) فقد أشار مرعي ونوفل (٢٠٠٨) إلى أن المقياس في نسخته الأصلية بدلالات صدق متعددة، حيث تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بينه وبين المقاييس النفسية للدافعية الأكاديمية والرغبة الاجتماعية وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٥) – ٠,٦١) وهي دالة إحصائياً، وكذلك بينه وبين اختبار التفكير المعرفي غير اللفظي وبلغت (٠,٢٦) وهي دالة إحصائياً، وبينه وبين اختبار الاستدلال اليومي وبلغت (٠,٢٤) ولها كذلك دلالة إحصائية، وكذلك تم إيجاد الصدق التلازمي بين مقياس الدافعية العقلية ومقياس (Crowne – Marlow) الذي يقيس الرغبة الاجتماعية وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٠) وهي دالة إحصائيا. أما مرعي ونوفل (٢٠٠٨) الذين قاما بتعريب هذا المقياس فقد قاما بعرض المقياس على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وكذلك على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات الدراسات التربوية لأغراض إيجاد دلالات صدق المقياس وقد تم إجراء بعض التعديلات حسب ملاحظات المحكمين فيما يتعلق بالصياغة اللغوية. كما قاما بتحليل عاملي للمقياس وأسفر عن أربعة عوامل هي العوامل الأصلية في المقياس، وحسبت قيم تشبّعات العبارات على العوامل الأربعة، وقد تم استبعاد سبع عبارات من المقياس بسبب تدني قيم التشبع لها على العوامل، وكان تقييم تشبعها أقل من (٠,٣٠)، ليصبح المقياس بصورته النهائية (٦٥) عبارة. وفي الدراسة الحالية تم عرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة بجامعة القصيم للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها للبيئة السعودية وتبين أن جميع العبارات مناسبة ولا تشتمل على أية ألفاظ غريبة عن البيئة السعودية، وللتأكد من صدق البناء للمقياس قام الباحثان بتجريبه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة وحساب معامل ارتباط كرونباخ ألفا بين كل عبارة من عباراته والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين العبارة والبعد في مقياس الدافعية العقلية (٦٥ عبارة):

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
١. التوجه نحو التعلم	٥٧	0.66**	٢. حل المشكلات إبداعياً	١١	0.68**
	٣٦	0.66**		٢٦	0.68**
	١٨	0.65**		٣١	0.67**
	١٩	0.64**		٥	0.66**
	١٧	0.64**		٩	0.64**
	٤٤	0.64**		٢٣	0.64**
	٢	0.63**		١٢	0.62**
	٦٢	0.62**		٤٩	0.61**
	٤٥	0.62**		٨	0.59**
	٤٢	0.59**		٤١	0.58**
	٥٩	0.59**		٢٥	0.58**
	٦١	0.58**		١٤	0.57**
	٧	0.58**		٢٢	0.57**
	٥٠	0.57**		٢١	0.54**
	٦٠	0.55**		٥٤	0.47**
	٦٥	0.54**		٢٤	0.42**
	١	0.53**	٤. التركيز العقلي	٣٩	0.59**
	٥٢	0.43**		٦	0.49**
	٣٧	0.43**		٢٩	0.49**
	٥١	0.40**		١٣	0.47**
	٣٢	0.40**		٣٤	0.46**
	٦٠	0.39**		٣٣	0.46**
	٤	0.37**		٣	0.39**
	٢٧	0.35**		١٠	0.38**
٣. التكامل المعرفي	٤٢	0.65**		٦٣	0.38**
	٥٦	0.64**		٤٦	0.37**
	٢٠	0.58**		١٥	0.34**
	٤٠	0.54**		٢٨	0.33**
	٥٣	0.54**			
	٤٣	0.52**			
	٤٨	0.49**			
	٥٥	0.46**			
	٣٠	0.42**			
	٥٨	0.36**			
	١٦	0.35**			
	٦٤	0.34**			
	٣٥	0.31**			

** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)

يوضح الجدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط العبارة بالبعد الأول (التوجه نحو التعلم) تراوحت بين (٠,٣٥ – ٠,٦٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وبالنسبة للبعد الثاني (حل المشكلات إبداعياً) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين العبارات والبعد بين (٠,٤٢ – ٠,٦٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وللبعد الثالث (التكامل المعرفي) بين (٠,٣١ – ٠,٦٥) أما البعد الرابع (التركيز العقلي) فقد تراوحت قيم الارتباطات معه بين (٠,٣٣ – ٠,٥٩) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). وهذه القيم تُعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للأداة ومناسبتها للتطبيق.

وفيما يتعلق بثبات مقياس الدافعية العقلية (كاليفورنيا المعرّب) فقد أشار مرعي ونوفل (٢٠٠٨) إلى أن المقياس بنسخته الأصلية تم التوصل إلى دلالات عن ثباته باستخدام معامل كرونباخ ألفا من خلال إجراء ثلاث دراسات شملت عينات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وقد شملت العينات أقليات عرقية لاتينية وآسيوية وافريقية، وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة لأبعاد المقياس في الدراسات الثلاث بين (٠,٧٣ – ٠,٨٦)، وللمقياس ككل بين (٠,٨٨ – ٠,٩١). أما مرعي ونوفل (٢٠٠٨) فقد استخرجا معامل الثبات للمقياس المعرب وعوامله الأربعة بطريقة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨)، وتراوحت قيمة معامل الثبات بالنسبة لأبعاد المقياس بين (٠,٧٥ – ٠,٩١). وفي الدراسة الحالية تم تجريب المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة القصيم، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة (الاختبار – إعادة الاختبار)، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا في التطبيق الأول، والجدول (٦) يوضح جميع هذه القيم.

جدول (٦): معاملات الثبات (الاستقرار والاتساق الداخلي) لأبعاد مقياس الدافعية العقلية:

البعد	عدد العبارات	ثبات الاتساق الداخلي (ألفا)	ثبات الإعادة بيرسون
١. التوجه نحو التعلم	٢٤	٠,٧٥	٠,٨٠
٢. حل المشكلات إبداعياً	١٦	٠,٧٣	٠,٧٩
٣. التكامل المعرفي	١٣	٠,٧٨	٠,٨١
٤. التركيز العقلي	١٢	٠,٨١	٠,٨٢
الدرجة الكلية للمقياس	٦٥	٠,٨٣	٠,٨٤

يوضح الجدول (٦) أن قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٣ – ٠,٨١)، وبلغت للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٣) وهي جميعها قيم مرتفعة، كما يوضح الجدول أن قيم معاملات ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد

المقياس تراوحت بين (٠,٧٩ – ٠,٨٢) وبلغت للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٤) وهي قيم مرتفعة وتؤكد أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية لكل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟ وللإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي بطريقة (Stepwise) حيث المتغير التابع هو المعدل التراكمي للطالب والمتغيرات المستقلة هي(مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً)، ويوضح الجدول (٧) ملخص تحليل الانحدار.R^2

جدول (٧) القدرة التنبؤية للدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي للطالب:

المتنبئات	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الارتباط المتعدد R	الخطأ المعياري	التباين المفسّر R2	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الدافعية العقلية	٠,٢٢٧	٠,٢٧٨	٠,٣٣٤	٠,١٠٣	٠,١٤١	٢,٧٠	٠,٠٠**
التعلم المنظم ذاتياً	٠,١٨٧	٠,٢٠٨	٠,٣٦٧	٠,٠٩٣	٠,١٨٥	٢,٢٣	٠,٠٢*

يوضح الجدول (٧) أن كلاً من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لهما قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية، فقد فسر مستوى الدافعية العقلية ما نسبته (٠,١٤١) من التباين في مستوى التحصيل عند مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (٠,٠١)، وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٣٣٤)، كم فسر مستوى التعلم المنظم ذاتياً مع سابقه ما نسبته (٠,١٨٥) من التباين في مستوى التحصيل عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥)، وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٣٦٧)، وبخطأ معياري بلغ لكلا المتغيرين (٠,٠٩٣) فقط. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدة دراسات منها: دراسة الجراح (٢٠٠٨) جزئياً إذ أشارت إلى أن مكوني وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، كانا متنبئين بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة أحمد (٢٠٠٧) كذلك توصلت لنفس النتيجة، ودراسة بل وزانج Bail;and Zhang (2008) التي أشارت إلى أثر مستوى التعلم المنظم ذاتياً الدال إحصائياً على التحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة ردادي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يمتلكون مكونات الدافعية العقلية بجميع أبعادها: (التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً، والتكامل المعرفي) ويمتلكون كذلك مكونات التعلم المنظم ذاتياً بجميع أبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب

المساعدة الاجتماعية) فإنه يكون قادراً على تحديد أهدافه التعليمية والتخطيط لها، والبحث عن وسائل تحقيقها والبحث بنفسه عن مصادر المعلومة والمهارة، وقادر على تنظيم جهوده وتوجيهها فيعدل مساراته لكي يكون نشطاً وفاعلاً ومبدعاً في الوصول للحلول ومعالجة مشكلاته، ويكون كذلك منتجاً أثناء عملية التعلم، وكل هذا سيؤثر بشكل إيجابي في تحصيله الأكاديمي.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لنوع الطالب وللتخصص؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليلين الأول (اختبار(ت) للعينات المستقلة) لدلالة الفروق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير النوع، وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير التخصص، والجدولان (٨)، (٩) يوضحان ذلك.

جدول (٨): اختبار (ت) لدلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير النوع:

البعد	النوع	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	الذكور	٣,٨٢	٢,٦٤٧	*٠,٠٣١
	الإناث	٣,٥٨		
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	الذكور	٣,٣٨	٠,٤٣٩	٠,٢١٠
	الإناث	٣,٤٢		
التسميع والحفظ	الذكور	٣,٩٥	٠,٨٧٢	٠,٢٤١
	الإناث	٣,٩٧		
طلب المساعدة الاجتماعية	الذكور	٣,٦٤	٣,٠٤٣	*٠,٠٢٧
	الإناث	٣,٩٣		
الكلي	الذكور	٣,٧٠	٠,٥٢٢	٠,١٢١
	الإناث	٣,٧٣		

* دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لطلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم في مستوى التعلم المنظم ذاتياً على بعد (وضع الهدف والتخطيط) تعزى لمتغير النوع ولصالح الطلاب الذكور، حيث بلغ متوسط درجاتهم الحسابي على هذا البعد (٣,٨٢) بينما للطالبات بلغ (٣,٥٨)، ويرى الباحثان أن ما يفسر هذه النتيجة هو طبيعة البيئة المحيطة في مجتمع الطلبة وخاصة في المملكة العربية السعودية ؛إذ تتيح للرجل قدراً أكبر من الحرية مقابل شقيقته الأنثى، وكذلك تحمّل البيئة العربية بشكل عام الرجل قدراً أكبر بكثير من المسؤولية مقارنة بالمرأة، مما يضطر الرجل على تعوّد عمليات التخطيط وتحديد الأهداف بشكل أكثر دقة ووضوحاً من الفتاة، فيكتسب الطالب (الذكر) سمات تحديد الهدف والتخطيط في سن مبكرة، ويمكن اعتبار أن الدراسة الجامعية بالنسبة

للطالب هي جزء من التخطيط لمستقبله وهي مرحلة هامة من حياته تضعه على بداية الاستقلال والعمل المنفرد، مما يحتم عليه التخطيط وتحديد الأهداف بشكل أكبر من الفتاة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح (٢٠٠٨) التي أظهرت تفوق الذكور على الإناث في بعد وضع الهدف والتخطيط. ويوضح الجدول (١٢) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لطلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم في مستوى التعلم المنظم ذاتياً على بعد (طلب المساعدة الاجتماعية) تعزى لمتغير النوع ولصالح الطالبات، حيث بلغ متوسط درجاتهن الحسابي على هذا البعد (٣,٩٣) بينما للطلاب بلغ (٣,٦٤)، ويرى الباحثان أن ما يفسر هذه النتيجة هو طبيعة الفتاة وشعورها الدائم بالحاجة إلى من يقدم لها المساعدة، وخاصة الفتاة السعودية التي تتصف بالمحافظة وقلة الخروج من المنزل وعدم الاختلاط وهذا ما يجعلها تنظر إلى الرجل هو من تقع عليه المسؤولية في تلبية كل مطالبها وهذا الرجل ليس بالضرورة أن يكون الزوج بل الأب والأخ والمدرس كذلك، أما الرجل فاعتاد الاعتماد على الذات بشكل أكبر منذ الصغر ونما معه هذا الشعور حتى سن الجامعة مما يجعله متردداً في طلب المساعدة من الزميل أو المدرس أو أحد أفراد الأسرة، أما الفتاة فتعتبر ذلك حق من حقوقها ولا تخجل أو تتردد في طلب المساعدة الاجتماعية من أي فرد من أفراد أسرتها أو زميلتها أو مدرساتها. كما يوضح الجدول (١٢) عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات الذكور والإناث على كل من بعدي (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ)إذ لم تكن هناك فروقات كبيرة بين متوسطي المجموعتين، كما يبين الجدول عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القيسي (٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مستوى التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام.

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص:

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
وضع الهدف والتخطيط	بين المجموعات	٠,١٢٩	٢	٠,٠٦٤	١,٢٣٣	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٩,٦٠١	٣٧٨	٠,٠٥٢		
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	٠,٠٥١	٢	٠,٠٢٦	٠,٣٧٢	٠,٦٩
	داخل المجموعات	١٢,٦٨١	٣٧٨	٠,٠٦٩		
التسميع والحفظ	بين المجموعات	٠,٤٥٥	٢	٠,٢٢٨	٢,٩٤٣	٠,٠٦
	داخل المجموعات	١٤,٢٢٦	٣٧٨	٠,٠٧٧		
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٠٧٢	٢	٠,٠٣٦	٠,٦٤٧	٠,٥٣
	داخل المجموعات	١٠,٢٣٩	٣٧٨	٠,٠٥٦		
الكلي	بين المجموعات	٠,١١٠	٢	٠,٥٥	٠,٨٥٩	٠,٤٢٥
	داخل المجموعات	١١,٧٥٨	٣٧٨	٠,٠٦٤		

يوضح الجدول (٩) أنه لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) للفروق بين المتوسطات لطلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التعلم الذاتي المنظم ولجميع أبعاده الأربعة تعزى للتخصص (صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة)، حيث لم تقل أي من قيم الدلالة الإحصائية للفرق بين أي متوسطين عن (٠,٠٥) لجميع الأبعاد. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن السبب في عدم تأثير التخصص على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم قد يعود إلى السياسة التي تتبعها جامعة القصيم وكلية التربية وأقسامها المختلفة ومن بينها قسم التربية الخاصة، وخاصة في هذه الفترة الأخير منذ سعيها للحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي لمختلف كلياتها وتأكيدها على تطوير أساليب التدريس في مختلف الكليات بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، كما تسعى الجامعة وكلية التربية التي ينتمي لها قسم التربية الخاصة، بشكل كبير لتطوير مقرراتها الدراسية وتأكيدها على الجانب العملي الذي يلقي دوراً كبيراً على الطالب ليتعلم بنفسه، ولعل تنافس جميع الكليات وسعيها للحصول على الاعتماد الأمر الذي أخذت جميع الكليات تطبق معايير الجودة أثر وبشكل كبير على أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي لم تظهر هناك فروقاً تعزى للتخصص.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

النوع	التخصص	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	صعوبات التعلم	٣,٧٨	٠,٤١	٣,٣٤	٠,٤٤	٣,٩٢	٠,٦١	٣,٥٥	٠,٤٤
	الإعاقة العقلية	٣,٨٨	٠,٥٧	٣,٤٠	٠,٥٠	٣,٨٩	٠,٤٧	٣,٧١	٠,٤٧
	اضطرابات النطق واللغة	٣,٧٩	٠,٦٢	٣,٤١	٠,٥١	٤,٠٥	٠,٤٥	٣,٦٦	٠,٤٠
	الكلي	٣,٨٢	٠,٥٣	٣,٣٨	٠,٤٨	٣,٩٥	٠,٥١	٣,٤٦	٠,٤٤
إناث	صعوبات التعلم	٣,٥٤	٠,٥٥	٣,٣٨	٠,٤١	٣,٧٨	٠,٥٣	٣,٨٥	٠,٦٢
	الإعاقة العقلية	٣,٦٠	٠,٧١	٣,٤٥	٠,٤٧	٣,٩٠	٠,٥٢	٣,٩٢	٠,٦٠

النوع	التخصص	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	اضطرابات النطق واللغة	٣,٥٩	٠,٦٤	٣,٤٤	٠,٤٦	٤,٢٢	٠,٤٨	٤,٠٣	٠,٥٣
	الكلي	٣,٥٨	٠,٦٣	٣,٤٢	٠,٤٥	٣,٩٧	٠,٥١	٣,٩٣	٠,٥٨
	صعوبات التعلم	٣,٦٦	٠,٤٨	٣,٣٦	٠,٤٢٥	٣,٨٥	٠,٥٧	٣,٧	٠,٥٣
	الإعاقة العقلية	٣,٧٤	٠,٦٤	٣,٤٣	٠,٤٩	٣,٩٠	٠,٥٠	٣,٨٢	٠,٥٤
	اضطرابات النطق واللغة	٣,٦٩	٠,٦٣	٣,٤٣	٠,٤٩	٤,١٤	٠,٤٧	٣,٨٥	٠,٤٧
	الكلي	٣,٧٠	٠,٥٨	٣,٤١	٠,٤٧	٣,٩٦	٠,٥١	٣,٧٩	٠,٥١

يبين جدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغيري نوع الطالب والتخصص؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليلين الأول (اختبار ت للعينات المستقلة) لدلالة الفروق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير النوع، وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير التخصص، والجدولان (١١)، (١٢) يوضحان ذلك.

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدافعية العقلية تبعاً لمتغير النوع:

البعد	النوع	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه نحو التعلم	الذكور	٢,٨٣	٠,٣٨١	٠,٦٦١
	الإناث	٢,٧٧		
حل المشكلات إبداعيا	الذكور	٢,٨٧	٠,٥٨٣	٠,٤٩٨
	الإناث	٢,٨٤		
التكامل المعرفي	الذكور	٣,٠٥	٠,٥١٥	٠,٥١٢
	الإناث	٢,٩٧		
التركيز العقلي	الذكور	٢,٩٢	٠,٧٨٤	٠,٣٢١
	الإناث	٢,٨٧		
الكلي	الذكور	٢,٩١	٠,٤٨٨	٠,٦١٨
	الإناث	٢,٨٦		

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير النوع، وكذلك الحال بالنسبة لجميع أبعاد المقياس، حيث لم تقل إي من قيم الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥) حتى تكون دالة إحصائياً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٨) حيث لم تظهر دراستهم على طلبة جامعة العلوم التربوية أي فروقاً في الأداء على مقياس الدافعية العقلية بين الذكور والإناث.

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لأبعاد الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص:

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو التعلم	بين المجموعات	٣,٩٧٩	٢	١,٩٨٩	٣٠,٧٧	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١١,٨٩٤	٣٧٨	٠,٠٦٥		
حل المشكلات إبداعيا	بين المجموعات	٣,٣٨٣	٢	١,٦٩١	٢٦,١٣	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١١,٩١٠	٣٧٨	٠,٠٦٥		
التكامل المعرفي	بين المجموعات	٤,١٢٩	٢	٢,٠٦٤	٢٣,١٣	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٦,٤١٩	٣٧٨	٠,٠٨٩		
التركيز العقلي	بين المجموعات	٣,٦٢٣	٢	١,٨١١	٢٥,١٦	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٣,٢٥٩	٣٧٨	٠,٠٧٢		
الكلي	بين المجموعات	٣,١٨٦	٢	١,٥٩٣	١٨,٨٤	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٥,٥٥٣	٣٧٨	٠,٠٨٥		

** دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)

يوضح الجدول (١٢) لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس الدافعية العقلية وأبعاده الأربعة التي تعزى للتخصص؛ أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على المقياس الكلي، وكذلك بالنسبة لجميع أبعاد المقياس فإن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وتعزى هذه الفروق لمتغير التخصص(صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة القيسي (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود أثر للتخصص على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الكليات التربوية. وللتعرف على مصادر الفروق بين المتوسطات تبعاً للتخصص تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول (١٣).

جدول (١٣): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على أبعاد مقياس الدافعية العقلية تبعاً للتخصص:

البعد	مستويات متغير التخصص		الفروق في المتوسطات	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو التعلم	صعوبات التعلم	الإعاقة العقلية	-٠,٤٤	٠,٠٠**
	صعوبات التعلم	اضطرابات النطق واللغة	-٠,١٦	٠,١٧٣
	الإعاقة العقلية	اضطرابات النطق واللغة	٠,٢٨	٠,٠٠**
حل المشكلات إبداعيا	صعوبات التعلم	الإعاقة العقلية	-٠,٢٤	٠,٠٠**
	صعوبات التعلم	اضطرابات النطق واللغة	-٠,٢٢	٠,٠٣*
	الإعاقة العقلية	اضطرابات النطق واللغة	٠,٠٢	٠,٤١٧
التكامل المعرفي	صعوبات التعلم	الإعاقة العقلية	-٠,٣٣	٠,٠٠**
	صعوبات التعلم	اضطرابات النطق واللغة	-٠,٢٠	٠,٠٤*
	الإعاقة العقلية	اضطرابات النطق واللغة	٠,١٣	٠,٢٧٥
التركيز العقلي	صعوبات تعلم	الإعاقة العقلية	-٠,١٥	٠,٢٠١
	صعوبات تعلم	اضطرابات النطق واللغة	-٠,١٥	٠,٢١١
	الإعاقة العقلية	اضطرابات النطق واللغة	٠,٣٥	٠,٠٠**
الدرجة الكلية للمقياس	صعوبات تعلم	الإعاقة العقلية	-٠,٣٨	٠,٠٠**
	صعوبات تعلم	اضطرابات النطق واللغة	-٠,١٨	٠,١٨٩
	الإعاقة العقلية	اضطرابات النطق واللغة	٠,٢٠	٠,٠٤*

* دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥)

** دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)

يوضح الجدول (١٣) أن امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية لمكونات بُعد التوجه نحو التعلم أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة تخصص صعوبات التعلم وتخصص اضطرابات النطق واللغة، بينما لم تكن الفروق بين طلبة تخصص صعوبات التعلم وتخصص اضطرابات النطق واللغة على نفس البعد دالة إحصائياً، ويبين الجدول أن امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية لمكونات بُعد حل المشكلات إبداعياً أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة تخصص صعوبات التعلم، وامتلاك طلبة تخصص اضطرابات النطق واللغة لنفس البعد أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة تخصص صعوبات التعلم، بينما لم يختلف امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية عن طلبة تخصص اضطرابات النطق واللغة على بُعد حل المشكلات إبداعياً. كما يوضح الجدول أن امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية لمكونات بُعد التكامل المعرفي أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة صعوبات التعلم، وامتلاك طلبة تخصص اضطرابات النطق واللغة لنفس البعد أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة كلية تخصص صعوبات التعلم، بينما لم يختلف امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية عن طلبة تخصص اضطرابات النطق واللغة على بعد

التكامل المعرفي، ويوضح الجدول كذلك أن امتلاك طلبة تخصص اضطرابات النطق واللغة لمكونات بُعد التركيز العقلي أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة تخصص الإعاقة العقلية، بينما الفروق بين متوسطات طلبة (تخصص الإعاقة العقلية وتخصص صعوبات التعلم) و(تخصص اضطرابات النطق واللغة، تخصص صعوبات التعلم) لم تكن دالة إحصائياً على بعد التركيز العقلي. أما فيما يتعلق بامتلاك الطلبة لجميع مكونات مقياس الدافعية (الدرجة الكلية للمقياس) فيبين الجدول السابق أن امتلاك طلبة تخصص الإعاقة العقلية لها أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة صعوبات التعلم وطلبة اضطرابات النطق واللغة، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين طلبة تخصص صعوبات التعلم وتخصص اضطرابات النطق واللغة.

نتائج السؤال الخامس: ما العلاقة بين مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الدافعية العقلية، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد الدافعية العقلية:

النوع	التخصص	التوجه نحو التعلم		حل المشكلات إبداعياً		التكامل المعرفي		التركيز العقلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	صعوبات التعلم	٢,٦١	٠,٢٨	٢,٧١	٠,٣٠	٢,٨٥	٠,٢٩	٢,٧٠	٠,٣١
	الإعاقة العقلية	٣,١٠	٠,٢٧	٢,٩٦	٠,٢٥	٣,٢١	٠,٢٦	٣,٢١	٠,٢٧
	اضطرابات النطق واللغة	٢,٧٧	٠,٢٩	٢,٩٤	٠,٢٧	٣,٠٨	٠,٣٣	٢,٨٦	٠,٢٨
	الكلي	٢,٨٣	٠,٢٨	٢,٨٧	٠,٢٧	٣,٠٥	٠,٢٩	٢,٩٢	٠,٢٩
إناث	صعوبات التعلم	٢,٥٨	٠,٢٥	٢,٦٩	٠,٣٠	٢,٨١	٠,٣١	٢,٦٦	٠,٣٥
	الإعاقة العقلية	٢,٩٨	٠,٣٠	٢,٩٢	٠,٣٠	٣,١١	٠,٣٠	٣,١٤	٠,٣٢
	اضطرابات النطق واللغة	٢,٧٤	٠,٣١	٢,٩٠	٠,٣٢	٢,٩٨	٠,٢٩	٢,٨٠	٠,٣١
	الكلي	٢,٧٧	٠,٢٩	٢,٨٤	٠,٣١	٢,٩٧	٠,٣٠	٢,٨٧	٠,٣٣
الكلي	صعوبات التعلم	٢,٦٠	٠,٢٧	٢,٧٠	٠,٣٠	٢,٨٣	٠,٣٠	٢,٦٨	٠,٣٣
	الإعاقة العقلية	٣,٠٤	٠,٢٩	٢,٩٤	٠,٢٨	٣,١٦	٠,٢٨	٣,١٨	٠,٣٠

	اضطرابات النطق واللغة	٢,٧٦	٠,٣٠	٢,٩٢	٠,٣٠	٣,٠٣	٠,٣١	٢,٨٣	٠,٣٠
	الكلي	٢,٨٠	٠,٢٨	٢,٨٥	٠,٢٩	٣,٠١	٠,٣٠	٢,٩٠	٠,٣١

يلاحظ من الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل بعد من أبعاد الدافعية العقلية وفق متغيري النوع والتخصص، وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات تم الإجابة عن السؤال الثاني.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة توصي بما يلي:

- **التوصية التوجه نحو بناء برامج تدريبية تسهم في بناء دافعية عقلية عند طلبة قسم التربية الخاصة بشكل خاص وطلبة الجامعة بشكل عام.**
- **التوجه نحو بناء برامج تعليمية وتدريبية للطلبة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.**
- **تنظيم ورش عمل أو دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بشكل خاص، والجامعة بشكل عام لتوعيتهم بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك مكونات الدافعية العقلية، وكيفية إكسابها لطلابهم.**
- **تطوير المقررات الدراسية وطرق التدريس بما يلبي احتياجات الطلاب ومتطلبات التقدم العلمي، مع التأكيد على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، وإبراز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتعويد الطالب على تنظيم نفسه وتحديد أهدافه وأولوياته.**
- **تعديل أنظمة التقويم والاختبارات لتقيس مستويات عقلية عليا، وتطوير أساليب حل المشكلات إبداعياً عند الطلبة.**
- **إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل التي تؤثر بالتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسات تتناول العلاقة بين الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى عينات أكبر مع دراسة متغيرات أخرى قد ترتبط بهما وتؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلبة مثل الدافعية وقلق الاختبار وأساليب التعليم.**

المراجع:

- إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم. (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، عدد٧٨، المجلد(١) ص. ص.٤١ -٧٤.

- أحمد، إبراهيم إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية)دراسة تنبؤية) .مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد ٣١، المجلد(٣) ص. ٦٩-١٣٥.

- الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٦، عدد٤.

- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه وتدريبه، عمان: دار الفكر.

- سرور، سعيد عبد الغني. (٢٠١١) الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية. عدد(٦) مجلد(٢١)، ص ٢٣١-٣٣٠.

- القيسي، لما ماجد موسى. (٢٠١١). أثر التعلم المنظم ذاتياً والنوع والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس: مصر، عدد(٣٥)، المجلد(٢) ص ص ٥١١ – ٥٢٩.

- الكريديس، ميثاء مبارك علي. (٢٠١٣)، الدافع المعرفي وعلاقته بمستويات الاستعداد للتعلم الذاتي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية (القسم الأدبي) ببريده. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبدالعزيز ـــــــ جدة.

- مرعي، توفيق أحمد ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨) الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)، مجلة جامعة دمشق – العدد(٢)، المجلد(٢٤)، ص ٢٥٧-٢٨٩.

- Bail, F.; Zhang, T. (2008). Effect of self-regulated learning course on the -academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning, 39 (1), 54-73.

- **Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of - Applied psychology: AnInternational Review, 51, 269-290.**

- **Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 122-147.**

- **Colorado, J.(2006). The Relationship of Self-Regulated Learning and Academic Performance in an Online Course Environment. Doctoral Dissertation, University of Kansas.**

- **Fermin T.M.(2004).Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology,2(1)PP 1-34.**

- **Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self- Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. Journal of Educational Computing Research, 38 (2),PP 139 – 153.**

- **Klassen R.; Krawchuk, L.; & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary EducationalPsychology, 33 (4), 915 -931.**

- **Shih, K.; Chen,H.; Chang; &Kao,T.(2010). The Development and Implementation of Scaffolding-Based Self-Regulation Learning System fore/m-Learning. EducationalTechnology & Society, 13(1),PP. 80-93.**

- **Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. Education Journal, 32 (2), 87-107.**

- **Zimmerman, B. (1990). self- regulated learning and academic achievement: An overview. Educational psychologist, 25, 3- 17.**