

دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية

د. معاوية محمود أبو غزال د. فيصل خليل الربيع

د. عمر مصطفى الشواشره

كلية التربية - جامعة اليرموك

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية والتفاعل بينهما، ومدى مساهمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتنبؤ بالنهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (635) طالباً وطالبة (305 ذكور، 330 إناث) في مدارس محافظة إربد. استخدم في الدراسة مقياس النهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008a)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً (Pintrich & De Groot, 1990). كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً الكلي تُعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الفئة العمرية (13-14)، وفروق دالة في التفاعل بين الجنس والفئة العمرية، إذا كانت الفروق لصالح الذكور في الفئة العمرية (13-14)، بينما كانت الفروق دالة ولصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17). ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً الكلي تُعزى لمتغير الجنس. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في بُعد الاستراتيجيات المعرفية لصالح الإناث، ولم تظهر فروق دالة في بُعد تنظيم الذات تُعزى لمتغير الجنس، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في بُعد الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات تُعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الفئة العمرية (13-14)، وفروق دالة تُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والفئة العمرية، إذ كانت الفروق في بُعد الاستراتيجيات المعرفية لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17)، وفي بُعد تنظيم الذات كانت الفروق لصالح الذكور في الفئة العمرية (13-14) بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17). كما كشفت نتائج الدراسة عن مساهمة دالة إحصائياً للاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، إذ فسرت الاستراتيجيات المعرفية (22.4%) من التباين في النهوض الأكاديمي، بينما فسرت تنظيم الذات (1.4%) من التباين في النهوض الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمي، التعلم المنظم ذاتياً، الطلبة المراهقون.

مقدمة

حظي التطور المعرفي والتحصيل الأكاديمي باهتمام كبير لدى الأنظمة التربوية، وقد تزامن مع هذا الاهتمام ازدياد وعي العلماء والمربين وصناع السياسة بأهمية التركيز على تطور الطالب الانفعالي والاجتماعي (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Tylor & Schellinger, 2011)، إذ تزايد النظر إلى هذا الجانب من التطور على أنه جزء رئيسي من عملية التعلم والتعليم؛ بغية مساعدة الطلبة على تطوير مهارات تخدمهم في التغلب على ما يواجههم في حياتهم من تحديات. واشتمل جانب من هذا التطور على قدرة الطالب على المواجهة الفعالة للإخفاقات والشدائد التي تندرج تحت المجال الأكاديمي (Martin & Marsh, 2009). واصطُح على تسمية هذه القدرة على مواجهة الشدائد إسم النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy.

والنهوض الأكاديمي من المصطلحات الحديثة نسبياً في ميدان علم النفس المدرسي، إذ ترجع جذوره إلى مناحي علم النفس الإيجابي التي تؤمن بأهمية الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ومساعدته في التغلب على ما يعترضه من تحديات. وقد قدم هذا المفهوم للأدب السيكلوجي وعمل على إثرائه بالعديد من الدراسات كل من (Martin & Marsh, 2006) كمفهوم مختلف عن المرونة المعرفية Academic Resilience. وقد أشار الباحثان إلى أن هذه التحديات قد تكون رئيسة وجوهرية كالطرد من المدرسة، أو نقل الطالب إلى مدرسة أخرى، وصعوبات التعلم، أو قد تكون ذات مستوى أدنى نسبياً، وتحدث بشكل يومي كنتائج الامتحانات السيئة، وضغوط الدراسة والصفوف المثيرة للتحدي، وإكمال العديد من المهمات الأكاديمية في وقت محدد؛ ولذلك يمكن القول أن المرونة الأكاديمية سمة شخصية ترتبط بمواجهة شدائد جوهرية، بينما يُعد النهوض الأكاديمي سمة شخصية ترتبط بالتغلب على التحديات التي تحدث بشكل يومي، كما أن المرونة الأكاديمية تنطبق على عينة صغيرة نسبياً من الطلبة، بينما ينطبق النهوض الأكاديمي على جميع الطلبة (Martin, 2013).

وتنبثق أهمية النهوض الأكاديمي من صلته الوثيقة بنتائج تربوية تكيفية تشتمل على الثقة المرتفعة بالنفس، والمثابرة، والتخطيط (Martin, Colmar, Davey, 2010) & Marsh, 2010) والتحصيل الدراسي (Martin, 2013)، ومركز الضبط الأكاديمي الداخلي (Shaw, 2017)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية (Carrington, 2013)، وارتباطه سلباً بالقلق، وتجنب الفشل، والتعويق الذاتي، وعدم الانهماك بالتعلم (Martin, 2013)، والعصابية وعدم الاستقرار الانفعالي (Martin, Ginns, Brackett, 2013)، Malmberng & Hall, 2013). كما أكد (Martin & Marsh, 2006) أن النهوض الأكاديمي تنبأ بالاندماج الأكاديمي وبنواتج غير أكاديمية كالاستمتاع بالمدرسة، والمشاركة الصفية، وتقدير الذات العام، وتنبأ أيضاً بنتائج ذات صلة بالانهماك بالتعلم كالتغيب عن المدرسة وإكمال المهمات الأكاديمية (Martin & Marsh, 2008a). كما ارتبطت المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي بالدافعية الأكاديمية والقدرة على التكيف والإنشغال الدراسي بأشكاله الثلاثة السوكي والأكاديمي والانفعالي (Martin et al., 2017). و من جهة أخرى يؤدي النهوض الأكاديمي دوراً وقائياً ضد القلق وردود الفعل الكارثية المحتملة لمواقف الاختبار الضاغطة (Putwain & Daly, 2013). ويرتبط النهوض الأكاديمي بعلاقة تبادلية مع المخاطر النفسية Psychological risks، وللارتقاء بالنتائج الإيجابية لدى الطلبة لا بد للتدخلات الفعالة أن تستهدف كلاً من العاملين النهوض والمخاطر النفسية.

وقد وجد (Martin, 2014) علاقة طردية قوية بين النهوض الأكاديمي وتعلم القراءة والكتابة والحساب لدى الطلبة ذوي اضطراب الحركة الزائدة المصحوب بتشتت الانتباه والطلبة العاديين. كما تجدر الإشارة إلى أن النهوض الأكاديمي لا يرتبط بعلاقة مباشرة مع التحصيل الأكاديمي، إذ يرتبط هذان المتغيران معاً من خلال مشاعر الضبط (Feeling of control) (Collie et al., 2015).

وبغية تحقيق تطوير إضافي لهذا المفهوم، حاول مارتن ومارش فهم النهوض الأكاديمي وإنتاج نموذج يفسر التنبأت بالنهوض الأكاديمي، وما يترتب عليه من نتائج، إذ وجد أن القلق هو المتنبئ الأقوى بالنهوض الأكاديمي، إلا أن الفاعلية

الذاتية، والانهماك بالتعلم، وعلاقة المعلم بالطالب هي أيضاً عوامل مؤثرة في النهوض الأكاديمي. وقد اقترح الباحثان أن القلق قد يفضي إلى سلوكيات غير تكيفية أخرى كالتعويق الذاتي، والتشاؤم الدفاعي Defensive Pessimism، وقد أكد الأدب التربوي السابق أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من القلق يكون أدائهم سيئاً على التقييمات اللاحقة (Martin & Marsh, 2008 b).

وبهدف إثبات الفروق بين النهوض الأكاديمي والمرونة الأكاديمية وجد (Martin, 2013) مؤشراً على هذا الفرق، وهو أن النهوض الأكاديمي أفضل قدرة على التنبؤ المباشر بالمستويات المنخفضة من القلق، والضبط غير المؤكد، وتجنب الفشل، بينما تنبأت المرونة الأكاديمية بنتائج سلبية رئيسة كالتعويق الذاتي، وعدم الانهماك بالتعلم، وتوسط العلاقة بين النهوض والنتائج السلبية الرئيسية.

وقدم (Putwain, Connors, Symes & Douglas- Osborn, 2012) صدقاً إضافياً لهذه التصريحات والنتائج، إذ وجد مؤشراً على أن النهوض الأكاديمي مفهوم يختلف عن المواجهة الإيجابية للضغوط Positive Coping، إذ لم يرتبط المفهوم بعلاقة، وفسر النهوض الأكاديمي من خلال تحليلات الانحدار حجماً دالاً من قلق الاختبار لم يفسر من خلال مواجهة الضغوط الإيجابية.

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في النهوض الأكاديمي فقد تبين أن الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والمثابرة Persistence، ورباطة الجأش أو الاتزان العقلي Composure، والقلق المنخفض، والمراقبة (Martin, Colmar, Davey & Marsh, 2010)، وتبني التوجهات الهدفية الإيجابية والأهداف الشخصية الفضلى (Yu & Martin, 2014) له دور حاسم في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

وقد تبين أيضاً أن للعوامل الأسرية دوراً في ذلك؛ إذ يعمل أسلوب التنشئة الاجتماعية القائم على التدخل المبالغ فيه بشؤون الطالب على خفض مستوى النهوض الأكاديمي، بينما يعمل الأسلوب القائم على دعم الاستقلالية على رفع مستوى النهوض الأكاديمي (Shaw, 2017). وقد تبين أيضاً أن الثقافة تؤثر في مستوى النهوض الأكاديمي؛ إذ كشفت نتائج دراسة (Marten & Yu, in press) أن الطلبة

الصينيين في مرحلة المراهقة لديهم مستويات أعلى من النهوض الأكاديمي، مقارنة بنظرائهم في شمال أمريكا والمملكة المتحدة.

كما قدم (Martin, 2007) نموذجاً نظرياً وضّح فيه دور العوامل المعرفية، والسلوكية في النهوض الأكاديمي، سمّاه عجلة الدافعية، والانشغال (Martins Motivation and Engagement Wheel)؛ حيث يقسم هذا النموذج الدافعية إلى عوامل معرفية، وأخرى سلوكية تُحسّن الدافعية وترتقي بها، أو تضعفها، وقد أطلق عليها مارتن اسم الأبعاد التكيفية، والأبعاد غير التكيفية، وتشكل فيما بينها أربعة أبعاد فرعية، تتمثل بالأبعاد المعرفية، التكيفية، وتتضمن الفاعلية الذاتية Self-efficacy، والتوجه نحو الاتقان Mastery Orientation، وقيمة المهمة Task Valuing. وقد أكد (Martin & Marsh, 2006) أن الطلبة ذوي المستويات العليا من الفاعلية الذاتية، والذين يتبنون في تعلمهم التوجه نحو الاتقان، ويقدرّون أهمية المدرسة والتعلم -على الأرجح- يزداد لديهم النهوض المدرسي. أما الأبعاد السلوكية التكيفية، فتشمل: المثابرة Persistence، والتخطيط Planning، وإدارة المهمة الأكاديمية Task Management، وعليه يمكن القول: أن الطلبة المثابرين في فهم دروسهم، أو في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات، ويخططون لكيفية إنجاز مهامهم الأكاديمية؛ ستزداد لديهم احتمالات إظهار خصائص ترتبط بالنهوض الدراسي. وتشتمل الأبعاد المعرفية غير التكيفية على القلق Anxiety، والخوف من الفشل Failure Avoidance، والشك في القدرة على التحكم Uncertain Control؛ وبناء على ذلك فإن الطلبة القلقين دراسياً، ويتبنون أهداف تجنب الفشل، وينتابهم الشك في قدرتهم على إنجاز مهامهم الدراسية - على الأرجح - يشعرون بالعجز أثناء إنجازهم لمهامهم الدراسية؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى النهوض لديهم (Martin & Marsh, 2006). وأخيراً الأبعاد السلوكية غير التكيفية، وتتضمن تعطيل، أو تعويق الذات Self-Handicapping، وعدم الانهماك، أو الانشغال الدراسي Disengagement، وليس من شك أن هذين البعدين الفرعيين يتناقضان مع النهوض الدراسي (Martin et al., 2010)؛ إذ إن الطالب الذي يؤجل إنجاز أعماله الدراسية حتى اللحظة الأخيرة، ولا يبذل -عمداً- قصارى جهده؛ لإنجاز

واجباته الدراسية، ويبحث عن أسباب تمنعه من المشاركة كمساعدة الوالدين لاختلاق أعذار تبرير فشله الدراسي (التعويق الذاتي)، وعموما لا يذهب إلى المدرسة (عدم الانهماك المدرسي) سيكون - على الأرجح - غير قادر على مواجهة الفعالة للاخفاقات، والتحديات الأكاديمية؛ مما يترتب على ذلك تدني مستوى النهوض لديهم (Martin & Marsh, 2006).

نلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع النهوض الأكاديمي بعض المؤشرات التي تدل على احتمالية وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، إذ تنبأ النهوض الأكاديمي بالتخطيط (Martin et al., 2010) ويُعد التخطيط استراتيجية رئيسة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك يتضح وجود صلة وثيقة للنهوض الأكاديمي بالفاعلية الذاتية التي تُعد شرطاً أساسياً لممارسة الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Moreno, 2010).

ويُعرّف التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية نشطة بناءة يحدد من خلالها الفرد أهدافه التعليمية، وينظم معرفته ودافعيته وسلوكه، ويكونَ فهماً موجهاً من أهدافه، والمظاهر السياقية المحيطة به (Pintrich, 2000)، أو هو التعلم الموجه من خلال ما وراء المعرفة والعمل الاستراتيجي والدافع للتعلم (Panadero, 2017). وبالرغم من وجهات النظر المتعددة حول التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنها تشترك في تركيزها على خمس قضايا أساسية، هي: "ما الذي يحفز الطلبة على التنظيم الذاتي؟" وما هي الإجراءات التي يستخدمها الطلبة لكي يصبحوا مستجيبين ذاتياً؟ وما العمليات الرئيسية التي يقوم الطلبة بتنظيمها ذاتياً لتحقيق أهدافهم الأكاديمية؟ وكيف تؤثر البيئات الاجتماعية والمادية في التعلم المنظم ذاتياً؟ وأخيراً كيف يتمكن الطلبة من اكتساب قدرات التنظيم الذاتي أثناء التعلم؟ (Zimmerman, 2010). ويعتقد (Pintrich & De Groot, 1990) بوجود أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً هي: الاستراتيجيات المعرفية وتشتمل على استراتيجيات التسميع والتوسعة والاستراتيجيات التنظيمية، أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، التي تتضمن

التخطيط والمراقبة والتقويم، بينما تتضمن استراتيجيات إدارة المصادر ضبط وتنظيم كل من الوقت، وبيئة التعلم، والجهد، والتعاون مع الأفراد، وطلب المساعدة.

أشار (Zimmerman, 1989)، إلى عدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التي يستخدمها الطلاب في تعلمهم، ومنها: التقييم الذاتي؛ حيث يقوم الطالب بتقييم جودة عمله، ومدى التقدم الذي أحرزه، واستراتيجية التحويل، والتنظيم؛ حيث يقوم الطالب بإعادة ترتيب علني، أو خفي للمواد التعليمية؛ لتحسين التعلم؛ إذ يقوم الطالب بوضع أهداف تعليمية، أو فرعية، ويتابع، ويستكمل الأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة؛ أي الجهود التي يبذلها الطالب لتسجيل الأحداث والنتائج، واستراتيجية طلب المساعدة، من الزملاء والآباء والمعلمين، واستراتيجية التسميع والحفظ؛ حيث يبذل الطالب الجهد لتذكر بعض المواد، واستراتيجية البحث عن المعلومة؛ لتأمين معلومات مهمة إضافية.

وقد تبين أن للتعلم المنظم ذاتياً، دوراً حاسماً في تنمية العديد من الجوانب الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية؛ إذ يحسّن من الاستيعاب القرائي (العازمي، 2015)، وينمي مهارات الكتابة (السليطي، 2017)، وحل المشكلات الرياضية اللفظية (عابدين والدرمرdash، 2016)، وتأجيل الاشباع الأكاديمي، والتوجهات الهدافية، (اغريب وأبو غزال، قيد الطبع).

وتجدر الإشارة إلى أن الطلبة المنظمين ذاتياً يتميزون بالعديد من السمات كالثقة بنجاحاتهم في مهام التعلم، والشعور بالكفاءة الذاتية، وتقرير المصير، ويتبنون أهداف الإتيقان، ويعززون نجاحاتهم إلى عوامل داخلية يمكن السيطرة عليها كالعمل الجاد، واستخدام استراتيجيات التعلم الجيدة، ويطلبون المساعدة الأكاديمية، ويضبطون دافعيتهم وعواطفهم غير المنتجة من خلال تنظيم المهمات حسب الرغبة والميل، ووضع الأهداف قصيرة الأجل التي تعزز شعورهم بالفاعلية الذاتية، والتركيز على العزو المنتج، وتقليل التشتت، وتذكير أنفسهم بأهمية ما يقومون بعمله، وتعزيز جاذبية المهمة، وينظرون إلى الامتحانات على أنها تحديات يستطيعون التغلب عليها أكثر من كونها أحداثاً تهديدية، ويعيدون تجديد جهودهم

بعد الفشل، وإيجاد أسباب للتفاؤل، ويعدلون توقعاتهم لتحقيق مزيد من الانسجام مع قدراتهم الحالية (Wolter, 2003; Zimmerman, 2010).

وقد تناولت الدراسات السابقة النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، وفيما يخص النهوض الأكاديمي فقد أجرى (Datu & Yang, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة النهوض الأكاديمي بالانهمك السلوكي والانفعالي، وفيما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في النهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (402) من الطلبة (242 إناث، 160 ذكور)، متوسط أعمارهم 19 سنة من الطلبة الجامعيين في الفلبين. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة بين النهوض الأكاديمي والانهمك السلوكي والانهمك الانفعالي لدى الطلبة.

وأجرى (Sadeghi & Geshingani, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في النهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (369) طالباً وطالبة في جامعة لورستان (Lorestan) للعلوم الطبية. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. وأجرى (Martin & Marsh, 2008 b) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفق متغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من (3450) طالباً وطالبة في مدارس ثانوية في أستراليا موزعين إلى ثلاث فئات عمرية (12-14) سنة و(14-16)، و(16-18) سنة (38%) منهم إناث و(62%) منهم ذكور. كما تكونت عينة الدراسة أيضاً من (327) من موظفي المدارس (81%) معلمون، (3%) مرشدون نفسيون، (3%) طاقم إداري و(13%) موظفون تنفيذيون، وبلغ متوسط أعمارهم (43) سنة (68%) منهم إناث و(32%) منهم ذكور. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور في كلا العينتين. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير العمر، ولصالح الطلبة الأصغر سناً في عينة الطلبة، بينما كانت النتيجة معاكسة في عينة الموظفين، إذ كان النهوض الأكاديمي أعلى لدى الموظفين الأكبر سناً.

وأجرت شلبي (2015) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين الجنسين في النهوض الدراسي، والكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي، والانشغال المدرسي؛ وفقاً لبروفيلات النهوض الدراسي، وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (365) طالباً وطالبة (177 ذكور، و188 إناث) بمحافظة الجيزة في جمهورية مصر العربية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في النهوض الدراسي تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الذكور. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائية بين النهوض الدراسي وكل من التحصيل الدراسي، والانشغال المدرسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين النهوض الدراسي، وقلق الاختبار. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي، والانشغال المدرسي على حد سواء، وكانت لصالح الطلبة (منخفضي القلق بشدة، ومرتفعي النهوض) مقارنة بمجموعة الطلبة (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض) مقارنة بمجموعة الطلبة (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض)، كما توجد فروق دالة إحصائية لصالح مجموعة الطلبة (منخفضي القلق بشدة، ومرتفعي النهوض) مقارنة بمجموعة الطلبة (قلق الاختبار فوق المتوسط، والنهوض تحت المتوسط)، وفروق لصالح مجموعة الطلبة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض) مقارنة بمجموعة (قلق الاختبار فوق المتوسط، والنهوض تحت المتوسط).

وأجرى (Martin et al., 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي وعلاقته بكل من القدرة على التكيف والانهماك. تكونت عينة الدراسة من طلبة في مرحلة المراهقة، تراوحت أعمارهم ما بين (12-16) سنة، وقد اشتملت على (3617) من الطلبة الصينيين، و(989) من الطلبة في شمال أمريكا و(1182) من الطلبة في المملكة المتحدة. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى النهوض الأكاديمي كان أعلى لدى الطلبة الصينيين مقارنة بطلبة شمال أمريكا والمملكة المتحدة، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف، وقد تنبأ النهوض الأكاديمي عن الدافعية

الأكاديمية والانهماك الأكاديمي، والسلوك الانفعالي لدى جميع أفراد عينة الدراسة، في حين كان تأثير النهوض الأكاديمي في الدافعية الأكاديمية (الفاعلية الذاتية، قيمة المهمة، والتوجه نحو الاتقان) والانهماك أقوى لدى الطلبة الصينيين مقارنة بطلبة شمال أمريكا وطلبة المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بالفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، أجرى (Wolters & Pintrich, 1998) كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهي: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات التنظيمية، في ثلاث مواد دراسية (الرياضيات، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية). تكونت عينة الدراسة من (545) من طلبة الصفين السابع والثامن (280 إناث، 265 ذكور)، متوسط أعمارهم (12 سنة). كشفت نتائج الدراسة عن تفوق الإناث على الذكور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في استخدام الاستراتيجيات التنظيمية بين الجنسين في المواد الدراسية الثلاثة.

وأجرى (Hong, Peng & Rowell, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في إدراك قيمة الواجبات البيتية والدافعية واستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء إكمال الواجبات البيتية وفق متغيرات الجنس، والصف، ومستويات التحصيل. وهدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن الفروق في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (قيمة الفائدة، والقيمة الداخلية والجهد والمثابرة والتخطيط والتحقيق الذاتي). تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً في الصف السابع و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في الصين. كشفت نتائج الدراسة عن أن التعلم المنظم ذاتياً أثناء القيام بالواجبات المنزلية يتراجع عند انتقال الطلبة من المدارس المتوسطة إلى المدارس الثانوية، إذ كان أعلى لدى طلبة الصف السابع منه لدى طلبة الصف الحادي عشر، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة في تنظيم الذات المتعلق بالوظائف المنزلية، كما أن الفروق في التحصيل وتنظيم الذات ظهرت لدى طلبة الصف السابع وليس لدى طلبة الصف الحادي عشر.

وأجرى (Zimmerman & Martinz-Pons, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفق متغيري الجنس، والصف. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً و(45) طالبة من الصفوف الخامس والثامن والحادي عشر في مدينة نيويورك تم اختيارهم من مدرسة موهوبين، وثلاث مدارس للطلبة العاديين تضمنت طلبة بيض وسود وإسبانيين وآسيويين. كشف نتائج الدراسة عن أن الطلبة الموهوبين أظهروا مستوى أعلى في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مقارنة بالطلبة العاديين، وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في بُعدي وضع الأهداف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وضبط البيئة لصالح الإناث، كما كشفت النتائج عن أن وضع الأهداف والتخطيط يزداد بين الصف الخامس والحادي عشر، إلا أنهما يتراجعان وبدلالة إحصائية بين الصف الثامن والحادي عشر، كما أن الاحتفاظ بسجلات والمراقبة والتنظيم تزداد بين الصف الخامس والثامن، وتراجع بين الصف الثامن والحادي عشر.

وأجرى (Babakhani, 2014) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفق متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة (400 إناث، 400 ذكور) من مدارس مدينة طهران الثانوية، كشفت النتائج عن فروق دالة في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (معتقدات ضبط التعلم Learning Control Belief والفاعلية الذاتية، وتنظيم الذات الماوراء معرفي، وطلب المساعدة لصالح الطلبة الذكور.

وأجرى (Bidjerano, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً، تكونت عينة الدراسة من (198) طالباً وطالبة في جامعة في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة لصالح الإناث في أبعاد التكرار، والتنظيم، وما وراء المعرفة، ومهارات إدارة الوقت، والتوسعة، والجهد، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد الدراسة مع الأقران، وطلب المساعدة، ومهارات التفكير الناقد.

وأجرى (Fettahlioglu, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين

الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (223) معلماً ومعلمة (184 إناث، و39 ذكور) من معلمي العلوم المرشحين للدراسة في جامعة غازي في أنقرة. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة فقط في بُعد التكرار ولصالح الإناث.

وأجرى (Yukeslturk & Bultu, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة تكونت من (145) طالباً وطالبة في جامعة أنقرة (77 ذكور و38 إناث) تراوحت أعمارهم بين (20 و29 سنة). لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في بعدي التعلم المنظم ذاتياً (استخدام الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات) تُعزى لمتغير الجنس.

وهدف دراسة العمري (2013) إلى معرفة درجة امتلاك طلبة المرحلة الأسلية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (350) من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي، وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

كما قامت بوقفه (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (201) من المستوى المتوسط لطلبة السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والسنة الأولى ثانوي، في مدارس ولاية باتنة وجيجيل في الجزائر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في استراتيجية التسميع والحفظ فقط؛ لصالح الإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق في استراتيجيات وضع الهدف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، وطلب المساعدة.

وفيما يخص العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، فقد أجرى (Collie, Ginns, Martin & Papworth, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور التوسطي للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين القلق، واستراتيجيات التعلم

والاستذكار (الحفظ عن ظهر قلب)، والتوسعة والتعاون، والأهداف الشخصية الفضلى (Personal Best Goals). تكونت عينة الدراسة من (380) من طلبة المدارس الثانوية تم اختيارهم من اثنتي عشرة مدرسة ثانوية في أستراليا متوسط أعمارهم (14) سنة، وبلغت نسبة الإناث في الدراسة (58.4%). كشفت نتائج الدراسة عن آثار توطئة للنهوض الأكاديمي ضمن استراتيجيات التعلم الأربعة، وقد ارتبط القلق عكسياً وبدلالة إحصائية مع استراتيجيات الاستذكار، والتوسعة، والأهداف الشخصية الفضلى، وهذا يعني أنه كلما قل شعور الطالب بالقلق فإن ذلك يرتبط إيجابياً بالنهوض الأكاديمي، وفي المقابل كلما ارتفع النهوض الأكاديمي ازدادت احتمالية استخدام استراتيجيات التعلم. وقد كشفت النتائج أيضاً أن النهوض الأكاديمي متوسط جزئياً للاستذكار والتوسعة والأهداف الشخصية الفضلى، إذ كان القلق متنبأً دالاً بهذه الاستراتيجيات الثلاثة. وعلى العكس توسط النهوض بشكل كامل العلاقة بين القلق والتعاون، إن هذه النتائج تشير إلى الدور المهم للنهوض الأكاديمي في علاقة القلق باستراتيجيات التعلم.

وأجرى (Sadeghi & Geshnigani, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم الموجه ذاتياً، تكونت عينة الدراسة من (369) طالباً وطالبة في جامعة لورستان (Lorstan) للعلوم الطبية. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي ووعي التعلم الموجه ذاتياً (ضبط الذات والرغبة بالتعلم)، كما تنبأ البعدان وبدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي.

وللكشف عن العوامل الدافعية المتضمنة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي أجرى (Martin et al., 2010) دراسة طولية على هذه العوامل البالغ عددها خمسة عوامل أطلق عليها اسم 5CS، وهي الثقة Confidence، و(الفاعلية الذاتية Self-Efficacy)، والتنسيق Coordinate، و(التخطيط Planning)، ورباطة الجأش أو الاتزان العقلي Composure، و(القلق المنخفض Low anxiety)، والضبط Control (ضبط غير

مؤكد منخفض (Low uncertain control). تكونت عينة الدراسة من (1866) طالباً وطالبة من (6) مدارس ثانوية في أستراليا من طلبة صفوف السابع وحتى الحادي عشر (61% ذكور، 39% إناث). كشفت نتائج الدراسة عن أن العوامل الخمسة ومن بينها التخطيط – استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً – تنبأت وبدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي مع مرور الوقت.

وقام (Bakhshae, Hijazi, Dortaj & Farzad, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجية إدارة الوقت (التعلم المنظم ذاتياً)، ونمو الشباب الإيجابي، والنهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبة من المدارس الثانوية. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي واستراتيجية إدارة الوقت، ونمو الشباب الإيجابي، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير موجب غير مباشر لاستراتيجيات إدارة الوقت في النهوض الأكاديمي من خلال نمو الشباب الإيجابي؛ مما يدل على أن نمو الشباب الإيجابي قد توسط العلاقة بين النهوض الأكاديمي واستراتيجيات إدارة الوقت.

نلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت النهوض الأكاديمي، أنها توصلت إلى وجود فروق دالة في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كدراسة (Datu & Yang, 2016)، ودراسة (Martin & Marsh, 2008 b)، ودراسة شلبي (2015)، فيما بينت دراسات أخرى تفوق الإناث في مستوى النهوض الأكاديمي، كدراسة (Sadeghi & Geshingani, 2016). وهناك دراسات توصلت إلى وجود فروق دالة في متغير العمر لصالح العمر الأصغر سناً، كدراسة (Martin & Marsh, 2008b). أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً؛ فقد توصل بعضها إلى تفوق الإناث في الاستراتيجيات المعرفية، كدراسة (Wolters & Pintrich, 1998)، ودراسة (Bidjerano, 2005)، ودراسة (Fettahlioglu, 2011) التي بينت تفوق الإناث في بعد التكرار، ودراسة بوقفه (2013) التي بينت تفوق الإناث في بعد التسميع والحفظ فقط. فيما أشارت دراسات أخرى إلى تفوق الذكور في التعلم المنظم ذاتياً، كدراسة (Babakhani, 2014)، ولم تكشف نتائج دراسات عن فروق في

مستوى التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الجنس، كدراسة العمري (2013). أما الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، فقد كشفت عن دور متوسطي للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين القلق واستراتيجيات التعلم، إذ لم تتناول العلاقة المباشرة بين هذين المتغيرين، كدراسة (Collie et al., 2017)، ودور متوسطي للنهوض الأكاديمي بين نمو الشباب الإيجابي واستراتيجية إدارة الوقت، كدراسة (Bakhshae et al., 2017) أما دراسة (Sadeghi & Geshnigani, 2016) فقد تناولت استراتيجية واحدة فقط من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وهي التخطيط، وكذلك دراسة (Collie et al., 2017) إذ تناولت فقط استراتيجية إدارة الوقت. وما يميز هذه الدراسة أنها من الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً على الصعيدين العالمي والعربي - في حدود اطلاع الباحثين -، فضلاً عن قلة الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

يُعد كل من النهوض الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتياً عاملين فاعلين في تعلم الطلبة وانهماكهم في المهام الأكاديمية والمثابرة على إنجازها؛ مما يترتب على ذلك الارتقاء بتحصيلهم الأكاديمي. ولتحقيق فهم أفضل لهذين المتغيرين بغية الارتقاء بهما مستقبلاً، تظهر الحاجة الماسة لتتبع مسارهما النمائي وفق متغير الجنس. وقد تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً تناقض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين وفق متغيري الجنس، والفئة العمرية، وقد يساعدنا تناول التفاعل بين متغيري الجنس والفئة العمرية على إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة.

ومن جهة أخرى، يبدو عند النظر في النتائج الإيجابية التكيفية التي يتركها النهوض الأكاديمي أن للتعلم المنظم ذاتياً دوراً في النهوض الأكاديمي، فالطلبة المنظمون ذاتياً يلجؤون إلى ذخيرتهم الخاصة باستراتيجيات التعلم بغية تحقيقهم لأهدافهم، وقد يفعل أحد هذه الأهداف أثناء الشدائد والتحديات الأكاديمية. وللحفاظ على الدافعية أثناء السعي لتحقيق هذه الأهداف؛ فإن المتعلم المنظم ذاتياً

يعدل من تقييماته للمهمة الأكاديمية التي يسعى لإنجازها وتوقعاته للنجاح في إنجازها، وعندما يقوم الطالب بذلك، فإنه يبقى منهمكا بهذه المهمة. ومن المحتمل أن يكون في موقف أفضل لمواجهة الشدائد الأكاديمية حال ظهورها، كما أن الطلبة المنظمين ذاتياً يقومون عادة بالمراقبة الذاتية لانهمالكهم بالتعلم والتحصيل، ويوظفون المعلومات التي اكتسبوها من خلال المراقبة الذاتية كتنغذية راجعة تساعد على تكييف سلوكهم؛ وهذا بالطبع قد يساعدهم في حل ما يعرضهم من تحديات أكاديمية (Boekaerts & Corno, 2005). كما يتضح الدور الذي تؤديه عمليات التنظيم الذاتي في النهوض الأكاديمي من خلال تنبؤ مهارة التخطيط بالنهوض الأكاديمي (Martin et al., 2010). وبناءً على كل ما تقدم وفي ضوء قلة الدراسات العربية التي تناولت متغير النهوض الأكاديمي، وتناقض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيري النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، وعدم تناولها للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية، وعدم وضوح العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، فإن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والفئة العمرية والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتياً على المقياس ككل وأبعاده الفرعية تعزى إلى متغيري الجنس والفئة العمرية والتفاعل بينهما؟
- ما مدى مساهمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وعملية تطبيقية على حد سواء. فتتجلى الأهمية النظرية في كونها تناولت متغيرين رئيسين لهما صلة وثيقة بتعلم الطلبة ودافعيتهم للتعلم ومدى انهمالكهم وإصرارهم على إنجاز مهامهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي. ولكون الدراسة الحالية تناولت متغيراً لم يتم بحثه بشكل كاف على الصعيد العربي؛ فإنها ستمهد الطريق نحو إجراء مزيد من قبل الباحثين تتناول

متغير النهوض الأكاديمي، وربطه بمتغيرات أخرى، كما أن للدراسة أهمية نظرية أخرى تتمثل في إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، من خلال معرفتنا بالتعلم المنظم ذاتياً، سيما أنها هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً بالنهوض الأكاديمي، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في هذين المتغيرين وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية. أما الأهمية العملية التطبيقية للدراسة فتتمثل في توجيه البرامج الإرشادية والتنموية التي تستهدف الارتقاء بالنهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، إلى الفئة الجنسية والعمرية التي تحتاج إلى اهتمام أكبر، كما ستساهم في لفت نظر المعلم إلى الدور الذي تؤديه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في النهوض الأكاديمي، ليأخذها في اعتباره أثناء تدريسه للطلبة؛ مما سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي وانهمالهم في مهامهم الأكاديمية، ويصدق هذا الأمر أيضاً على المرشد النفسي؛ إذ ستكسب نتائج الدراسة الحالية المرشد النفسي مزيداً من التبصر بالعوامل المسؤولة عن النهوض الأكاديمي ليمنحها الاهتمام الكافي في حال أراد تصميم برامج إرشادية تستهدف زيادة قدرة الطلبة على مواجهة ما يعترضهم من عقبات وشدائد أكاديمية؛ مما سينعكس إيجاباً على تكيف الطلبة الأكاديمي وصحتهم النفسية عموماً.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة الصفين السابع والثامن وتمثل الفئة العمرية (13-14 سنة) وطلبة الصفين العاشر والحادي عشر، وتمثل الفئة العمرية (16-17 سنة) من مدارس محافظة إربد. كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة وثباتها. كما تعاملت الدراسة الحالية مع مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لنموذج (Pintrich & De Groot, 1990).

التعريفات الإجرائية

النهوض الأكاديمي: قدرة الطالب على المواجهة الفعالة للشدائد والإخفاقات الأكاديمية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (Martin & Marsh, 2008a).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: مدى استخدام الطالب للاستراتيجيات المعرفية المتمثلة بالتكرار والتوسعة (التلخيص وإعادة الصياغة)، واستراتيجيات التنظيم والمتمثلة بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية كالخطيط، ومراقبة الاستيعاب. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (Pintrich & De Groot, 1990).

الطلبة المراهقون: هم طلبة صفوف السابع والثامن والعاشر والحادي عشر، وقد تم تصنيفهم إلى فئتين عمريتين (13-14)، وتمثل مرحلة المراهقة المبكرة و(16-17)، وتمثل مرحلة المراهقة المتوسطة.

منهج الدراسة والمعالجات الإحصائية

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي والمنهج الوصفي المقارن، كما استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الأول، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني، وتحليل الانحدار التدريجي للإجابة عن السؤال الثالث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صفوف السابع والثامن والعاشر والحادي عشر في محافظة إربد في الفصل الدراسي الأول 2016/2017. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (635) طالباً وطالبة (330) طالبة، (305) طلاب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية، وإجراء عملية السحب العشوائي من هذه المدارس، حيث تم اختيار أربع مدارس من مدارس الذكور وأربع مدارس من مدارس الإناث. واختير من كل مدرسة ثلاث شعب من صفوف السابع والثامن والعاشر والحادي عشر بصورة عشوائية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

جدول رقم 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية

النسبة	التكرار	الفئات	
48	305	ذكر	النوع
52	330	أنثى	
100	635		المجموع
49.8	316	14 - 13	الفئة العمرية
50.2	319	17 - 16	
100	635	635	المجموع

أداتا الدراسة

تم استخدام أداتين لتحقيق أهداف الدراسة هما:

أولاً - مقياس النهوض الأكاديمي: استخدم في الدراسة مقياس النهوض الأكاديمي الذي طوره (Martin & Marsh, 2008a)، ويتكون من أربع فقرات ذات تدرج سباعي ("لا أسمح لدرجاتي السيئة أن تؤثر في ثقتي بنفسي"، "أعتقد بأنني جيد في التعامل مع ضغط الأعمال المدرسية"، "لا أسمح لضغوط الدراسة أن تسيطر علي"، "أنا جيد في التعامل مع العقبات المدرسية مثل العلامات السيئة والملاحظات السلبية من المعلم على أعمالي"). وقد تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد بلغت قيمة ثبات الانساق الداخلي (0.80).

وفي الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، واقتروا تحويل تدرج المقياس من تدرج سباعي إلى خماسي لصعوبة التمييز بين مستويات التدرج السباعي، كما أجمع المحكمون على إضافة الفقرتين التاليتين إلى المقياس ("أدخل إلى الامتحان بقوة وجهوزية عالية"، و"أستنهض قوتي من جديد عندما أحصل على علامات سيئة في المدرسة"). كما تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معامل الارتباط المصحح لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية، بعد

تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة بلغ عددها (50) طالباً وطالبة، وتراوح قيم معاملات الارتباط المصحح بين (0.35 و 0.56)، وتبين أن جميع معاملات الارتباط أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20).

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي (0.753)، وهي قيمة ملائمة لأغراض الدراسة.

ثانياً - مقياس التعلم المنظم ذاتياً: استخدم في الدراسة مقياس التعلم المنظم ذاتياً (Pintrich & DeGroot, 1990) المكون من (22) فقرة موزعة على بعدين رئيسيين هما بعد الاستراتيجيات المعرفية، ويتكون من (13 فقرة)، ومن الأمثلة على فقرات هذا البعد "عندما أدرس موضوعاً معيناً أحاول ربط المعلومات والأفكار ببعضها بعضاً"، وبعد تنظيم الذات ويتكون من (9 فقرات، ومن الأمثلة على فقرات هذا البعد "أسأل نفسي بعض الأسئلة لكي أتأكد من فهمي للمواد التي أدرسها". وقد تحقق الباحثان من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، إذ تشبعت الفقرات على بعدين رئيسيين هما: الاستراتيجيات المعرفية ويندرج تحته مجموعة من الاستراتيجيات، منها: التسميع والتوسعة، والاستراتيجيات التنظيمية، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.83). أما استراتيجيات تنظيم الذات فيندرج تحتها استراتيجيات ما وراء المعرفة، كالخطيطة ومراقبة الاستيعاب، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي لهذا البعد (0.74).

وتم في الدراسة الحالية التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم بشأن مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وقد اقتصر ملاحظاتهم على بعض التعديلات اللغوية البسيطة. كما تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.38 و 0.57). وتراوح

معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (0.37 و 0.59) لبعد الاستراتيجيات المعرفية. وتراوح بين (0.23 و 0.42) لبعد تنظيم الذات. وقد تبين أن معظم معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20) باستثناء الفقرة (3) التي تنص على: "يصعب عليّ تحديد الأفكار الرئيسية فيما أقرأه. وقد تم حذفها من بُعد الاستراتيجيات المعرفية، وبالتالي أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (21) فقرة.

وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيم الثبات لبعد الاستراتيجيات المعرفية (0.84) ولبعد تنظيم الذات (0.63)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل توجد فروق في النهوض الأكاديمي، تعزى لمتغيري الجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أداء أفراد العينة على مقياس النهوض الأكاديمي، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أداء أفراد العينة على مقياس النهوض الأكاديمي

الجنس	الفئة العمرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	13 - 14	4.1955	.70464	150
	16 - 17	3.8787	.78434	155
أنثى	كلي	4.0456	.75859	305
	13 - 14	4.0539	.79072	168
	16 - 17	4.0682	.72691	162
	كلي	4.0610	.75820	330

تابع / جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أداء أفراد العينة على مقياس النهوض الأكاديمي

الجنس	الفئة العمرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
كلي	14-13	4.1231	.75182	318
	17-16	3.9804	.75844	317
	كلي	4.0537	.75767	635

يتضح من الجدول رقم (2)، أن هناك تبايناً واضحاً في أداء افراد العينة على مقياس النهوض الأكاديمي، تعزى لمتغيري الجنس والفئة العمرية، ولبيان دلالة تلك الفروق، تم استخدام (2way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم 3

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء افراد العينة على مقياس النهوض الأكاديمي، تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس	.072	1	.072	.160	.721	0.00
الفئة العمرية	2.885	1	2.885	6.425	.024	0.010
الجنس * الفئة العمرية	3.456	1	3.456	7.697	.014	0.012
الخطأ	283.827	631	.449			
الكلي	8604.694	635				
الكلي المصحح	289.903	634				

نلاحظ من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الفئة العمرية، وبعد الرجوع إلى الجدول رقم (2) تبين أن الفروق لصالح الفئة العمرية (13-14). كما يتضح من الجدول رقم (3) وجود أثر دال إحصائياً يعزى للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية في النهوض الأكاديمي. ويتضح من ذلك تفوق الذكور على الاناث في النهوض الأكاديمي في الفئة العمرية (13-14)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.19)، بينما بلغ المتوسط الحسابي

للإناث (4.05)، كما يتضح تفوق الإناث على الذكور في الفئة العمرية (16-17)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.06)، بينما بلغ لدى الذكور (3.87).

السؤال الثاني: هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتياً على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية، تعزى لمتغيري الجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على المقياس الكلي للتعلم المنظم ذاتياً، والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية

المتغير	الفئة	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	14- 13	4.0694	.56512	150
		17 -16	3.7565	.53244	155
أنثى		كلي	3.9214	.57066	305
		14- 13	4.0226	.55544	168
		17 -16	3.9408	.47750	162
		كلي	3.9819	.51872	330
كلي		14- 13	4.0454	.55960	318
		17 -16	3.8554	.51103	317
		كلي	3.9530	.54437	635

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن هناك تباينا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الصف والفئة العمرية. ولبيان دلالة تلك الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم 5

نتائج تحليل التباين الثنائي للتعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
الجنس	0.596	1	0.596	2.637	0.148	0.004
الفئة العمرية	4.906	1	4.906	21.707	0.000	0.033
الجنس * الفئة العمرية	1.684	1	1.684	7.451	0.015	0.012
الخطأ	142.867	631	0.226			
الكل	149.653	635				

نلاحظ من الجدول رقم (5) وجود فروق دالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً الكلي تُعزى لمتغير الفئة العمرية، وبعد الرجوع إلى الجدول رقم (4) تبين أن الفروق لصالح الفئة العمرية (13-14). كما يتضح من الجدول رقم (5) وجود أثر دال إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية في التعلم المنظم ذاتياً الكلي. كما يتضح تفوق الذكور على الإناث في التعلم المنظم ذاتياً الكلي في الفئة العمرية (13-14)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.06)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.02)، ويتضح تفوق الإناث على الذكور في الفئة العمرية (16-17) إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.94)، بينما بلغ لدى الذكور (3.75).

أما بالنسبة للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء الأفراد على مجالات التعلم المنظم ذاتياً، حيث يبين الجدول رقم (6) ذلك.

جدول رقم 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء الافراد على مجالات التعلم المنظم ذاتياً

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المستوى	الفئة	المجال
150	.65011	4.1883	14 - 13	ذكر	استراتيجيات معرفية
155	.59502	3.8538	17 - 16		
306	.64544	4.0301	كلي		
168	.66315	4.2105	14 - 13	أنثى	
162	.55679	4.1597	17 - 16		
330	.61185	4.1852	كلي		
318	.65564	4.1997	14 - 13	كلي	
317	.59365	4.0180	17 - 16		
635	.63223	4.1113	كلي		
150	.63135	3.9108	14 - 13	ذكر	تنظيم الذات
155	.61893	3.6267	17 - 16		
306	.64017	3.7764	كلي		
168	.60663	3.7719	14 - 13	أنثى	
162	.50738	3.6490	17 - 16		
330	.56172	3.7107	كلي		
318	.62153	3.8397	14 - 13	كلي	
318	.56076	3.6387	17 - 16		
635	.60067	3.7420	كلي		

يتبين من الجدول السابق تباين واضح في أداء افراد العينة على بعدي مقياس التعلم المنظم ذاتياً (استراتيجيات معرفية، وتنظيم الذات)، ولبيان دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد 2-Way MANOVA حيث يتضح ذلك بالجدول رقم (7).

جدول رقم 7

نتائج تحليل التباين الثنائي لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات الحرة	درجة متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس هوتلنج V.0.038 S. 0.00	استراتيجيات معرفية	3.392	1	11.158	.003	0.017
الفئة العمرية هوتلنج V.0.035 S. 0.00	تنظيم ذاتي	.428	1	1.540	.270	0.002
الجنس * الفئة العمرية ويلكس لامبدا V.0.987 S. 0.037	استراتيجيات معرفية	4.678	1	15.388	.001	0.024
الخطأ	تنظيم ذاتي	5.219	1	18.773	.000	0.029
الكلية	استراتيجيات معرفية	2.536	1	8.342	.010	0.013
الكلية المصحح	تنظيم ذاتي	.818	1	2.942	.127	0.005
		191.922	631	.304		
	استراتيجيات معرفية	175.810	631	.278		
	تنظيم ذاتي	8754.792	635			
		7267.444	635			
	استراتيجيات معرفية	201.853	634			
	تنظيم ذاتي	182.204	634			

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس وبعد الرجوع إلى الجدول رقم (6) تبين أن الفروق لصالح الإناث. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائية في بُعدي الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات تُعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة العمرية (13-14) بعد الرجوع إلى الجدول رقم (6). كما يتضح من الجدول رقم (7) أثر دال إحصائياً يُعزى للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية في الاستراتيجيات المعرفية

وتنظيم الذات. كما يتضح تفوق الإناث على الذكور في الاستراتيجيات المعرفية في الفئة العمرية (13-14)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.18)، كما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في الفئة العمرية (16-17) (4.15)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.85).

كما يتضح تفوق الذكور على الإناث في بعد تنظيم الذات في الفئة العمرية (13-14)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.91)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.77)، كما يتضح من الشكل تفوق الإناث على الذكور في الفئة العمرية (16-17) إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.64)، بينما بلغ لدى الذكور (3.62).

السؤال الثالث: ما مدى مساهمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)، للكشف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً في النهوض الأكاديمي، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم 8

تحليل الانحدار الخطي المتعدد (تدريجي Stepwise) للكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في النهوض الأكاديمي

النموذج	R	R2	R2 change	F	دلالة F	المنبآت	B	T	دلالة T
الأول	0.474a	0.224	0.224	145.710	0.000b	الحد الثابت استراتيجيات معرفية	1.720	8.797	0.000.
الثاني	0.486b	0.238	0.012	77.980	0.000c	الحد الثابت استراتيجيات معرفية	1.446	6.673	0.000
						تنظيم ذاتي	0.166	2.859	0.004

بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise) نموذجين لتفسير

التباين في النهوض الأكاديمي، حيث فسّر النموذج الأول النهوض الأكاديمي من خلال الاستراتيجيات المعرفية بمقدار 22.4%، أما النموذج الثاني، فتم إدخال متغير التنظيم الذاتي كمتنبئ، حيث حسّن ذلك من قيمة التباين المفسّر بمقدار 1.4%، وبذلك يكون المتغيران (استراتيجيات معرفية، وتنظيم ذاتي) قد فسّرا ما قيمته 23.8% من التباين في النهوض الأكاديمي.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الفئة العمرية، ولصالح الفئة العمرية (13-14) مقارنة بالفئة العمرية (16-17). إن هذه النتيجة تعكس مساراً نمائياً واضحاً للنهوض الأكاديمي، إذ يبدو أنه يتراجع كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، وقد يُعزى ذلك إلى ازدياد صعوبة المواد الدراسية كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، فضلاً عن كثرة الاختبارات التي يتعرض لها الطالب كلما تقدم في الصفوف الدراسية؛ مما يترتب على ذلك ازدياد مستوى القلق لدى الطالب (Shaw, 2017). كما يمكن عزو ذلك أيضاً إلى عوامل قد تكون مسؤولة عن الارتقاء بالنهوض الدراسي، التي تبين أنها تتراجع كلما تقدم طلبة المدارس الثانوية في العمر، كالدافعية الداخلية، وتوجهات الأهداف (Digelidis & Papiaoannou, 2007; Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenaga, 2006)، والانتماء إلى المدرسة بما يتضمنه من مصادر للدعم الأكاديمي من المعلم والزملاء، والاندماج المدرسي (Oelser, Lippold & Greenberg, 2011).

وقد تبين في مراجعة الأدب التربوي السابق أن القلق هو أقوى المتنبئات بالنهوض الأكاديمي، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Martin & Marsh, 2008 b). كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والفئة العمرية، إذ كانت الفروق لصالح الذكور في الفئة العمرية (13-14)، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17). ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى متغير القلق والخصائص الانفعالية عموماً لدى الطلبة في مرحلة المراهقة، إذ يبدو أن الإناث أكثر قلقاً في

بداية مرحلة المراهقة (13- 14) مقارنة بالذكور (Hosseini & Khazali, 2013). وقد يُعزى ذلك إلى البلوغ المبكر لديهم، إذ تدخل الإناث عادة إلى مرحلة البلوغ قبل الذكور، مما قد يترتب عليه شعورهن بقلق أكثر وعدم الاتزان الانفعالي وضعف الثقة بالنفس، التي قد تؤدي تبعاً إلى تدني مستوى النهوض الأكاديمي لديهم. ومن جهة أخرى يبدو أن الذكور في بداية مرحلة (المراهقة) أكثر ثقة بقدرتهم الشخصية على السيطرة personal control على ما يواجههم من مواقف حياتية مختلفة ومنها المواقف الأكاديمية مقارنة بالإناث. كما أن للعوامل الاجتماعية كالأدوار الاجتماعية النوعية Gender Roles، دوراً في ذلك إذ يتعرض الذكور إلى ضغوط اجتماعية أكبر لمواجهة ما يعترضهم من مواقف مثيرة للخوف والقلق. كما يمكن تفسير ذلك إذا تأملنا في أسباب تدني النهوض الأكاديمي، وخصوصاً أسلوب المعاملة الوالدية، إذ تبين أن الأسلوب القائم على التدخل المبالغ فيه يخفض مستوى النهوض الأكاديمي، في حين يزداد النهوض الأكاديمي في حال توفر أسلوب والدي داعم للاستقلالية (Shaw, 2017). ويبدو أن هذا الأمر يصدق على البيئة الأردنية تماماً، إذ يزداد التدخل في شؤون الإناث وخصوصاً في بداية مرحلة المراهقة، في حين يزداد دعم الاستقلالية للذكور في بداية مرحلة المراهقة، وتنعكس هذه الصورة كلما تقدم كلا الجنسين في العمر حيث يزداد تدخل الوالدين في البيئة الأردنية في شؤون المراهقين الذكور كلما تقدموا في العمر، ويشجعون الإناث على الاعتماد على النفس والاستقلالية في شؤونهن الأكاديمية، مما قد يؤدي إلى تحقيقهن مزيداً من النهوض الأكاديمي كلما تقدمن في العمر. إن هذا الاستنتاج بالتأكيد يحتاج إلى ما يدعمه من دراسات تتناول الفروق في أساليب المعاملة الوالدية وفق متغيري الجنس والفئة العمرية في البيئة الأردنية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة (Martin & Marsh, 2008b) التي كشفت عن فروق دالة في النهوض الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين ولصالح الذكور، ولصالح الفئة العمرية الأصغر سناً. واتفقت أيضاً من نتيجة دراسة شلبي (2015) التي أشارت إلى فروق دالة في مستوى النهوض الأكاديمي، تعزى للجنس، لصالح الذكور، واتفقت كذلك مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت النهوض

الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين إذ كانت الفروق لصالح الإناث في دراسة (Sadeghi & Geshingani, 2016) ولصالح الذكور في دراسة (Datu & Yang, 2016).

وفيما يخص الأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً فقد كانت الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لصالح الإناث، وكانت الفروق في الاستراتيجيات المعرفية، وتنظيم الذات لصالح الفئة العمرية (13-14). كما وجدت فروق في بُعد الاستراتيجيات المعرفية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والفئة العمرية، إذ كانت الفروق لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17) وكذلك في الفئة العمرية (13-14). وفي بُعد تنظيم الذات كانت الفروق لصالح الذكور في الفئة العمرية (12-14) بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17).

وفيما يخص تفوق الإناث على الذكور في الاستراتيجيات المعرفية الذي ظهر بشكل واضح في التفاعل بين الجنس والفئة العمرية، إذ تفوقت الإناث في كلتا الفئتين العمريتين وكانت الفروق كبيرة جداً في الفئة العمرية (16-17) إذ تراجع استخدام الطلبة الذكور للاستراتيجيات المعرفية.

ويمكن تفسير هذه الفروق التي كانت لصالح الإناث استناداً إلى الصور النمطية المتعلقة بالنوع (Gender Stereotyped view) حول كيفية تصرف الإناث في بيئتهن التعليمية، إذ يتوقع منهن أن يكن أكثر استخداماً للاستراتيجيات المعرفية والتنظيمية، كما يمكن عزو ذلك لكونهن أكثر استمتاعاً بالتعلم وأكثر بذلاً للجهد مقارنة بالذكور، بسبب دافعيتهن الأكاديمية القوية لإكمال دراستهن. إن كل ما سبق يقدم سبباً منطقياً لتفوق الإناث على الذكور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة إذ تفوقت الإناث على الذكور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة المراهقين (Wolters & Pintrich, 1998)، واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة بيدجرانو (Bidjerano, 2005) التي كانت فيها الفروق لصالح الإناث في أبعاد التكرار والتنظيم والتوسعة، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Fettahlioglu, 2011)، إذ تفوقت الإناث على الذكور في استخدام استراتيجية التكرار (التسميع). واتفقت جزئياً مع دراسة العمري (2013) التي بينت تفوق الإناث في استراتيجية التسميع والحفظ.

وفيما يخص الفروق في تنظيم الذات التي كانت لصالح الذكور في الفئة العمرية (13-14) بينما كانت لصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17)، فإن هذا الأمر يدل على اختلاف المسار النمائي باختلاف جنس الطالب. وعليه يمكن القول بأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يستخدمها الذكور أكثر من الإناث في الأعمار الأصغر سناً، بينما تستخدمها الإناث أكثر من الذكور كلما تقدمن في العمر، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Babakhani, 2014)، إذ تزداد احتمالات استخدام الذكور للاستراتيجيات ما وراء المعرفية في الصفوف الدراسية الأدنى مقارنة بالإناث والعكس صحيح.

كما يمكن القول أيضاً أن الإناث على ما يبدو تزداد دافعيتهن للدراسة أكثر من الذكور كلما اقتربن من مرحلة التحضير لامتحان الشهادة الثانوية؛ إذ تعد شرطاً أساسياً لدخول الجامعة؛ مما يدفعهن نحو مزيد من التأمل والمراقبة وتقويم نشاطاتهن الأكاديمية. ويبدو أن الدراسة الجامعية "خياراً" حاسماً بالنسبة للإناث يُحَقِّقْنَ من خلاله مزيد من التحرر من القيود المفروضة على نشاطاتهن، وخاصة في المجتمعات المحافظة كالأردن مثلاً. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تقدم دعماً إضافياً لهذه النتيجة؛ إذ تبين أن الاستراتيجيات الما وراء معرفية لدى الإناث تكون منخفضة في عمر (14) سنة وقبل ذلك العمر، ثم تبدأ بالتحسن في عمر (15) سنة، وتبلغ ذروتها في (16) سنة، بينما يكون استخدام هذه الاستراتيجيات أعلى لدى الذكور في عمر (14) سنة، ومن ثم تبدأ بالانخفاض في عمر (15)، سنة بعدها تبدأ بالتحسن من جديد في عمر (16) سنة (Veenman, 2014).

وفيما يخص الفروق في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والتعلم المنظم ذاتياً ككل، التي كانت لصالح الفئة العمرية (13-14) مقارنة بالفئة العمرية (16-17)؛ فيمكن تفسيرها إذا أخذنا بالاعتبار الشرط الأساسي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو الفاعلية الذاتية. وقد أكد منظرو التعلم المنظم ذاتياً أن إحساس الطالب بالفاعلية الذاتية يتراجع كلما تقدم الطالب بالعمر، وخصوصاً في

المدارس الثانوية نتيجة لازدياد أهمية الدرجات التنافسية، ونمو إحساس الطلبة بأن القدرة سمة ثابتة (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990). وعليه، يمكن القول أن الطالب الذي يقع تحت الضغط النفسي الكبير نتيجة لاشتداد درجة المنافسة بين زملائه، ويعتقد أن القدرة سمة ثابتة لا تتحسن بما يبذله من جهد ومثابرة؛ ستقل احتمالات ممارسته لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشقيها: الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990; Hong et al., 2009).

وفيما يتعلق بالمساهمة الدالة إحصائياً للاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي؛ فيمكن عزوها إلى سمات الطلبة المنظمين ذاتياً، إذ يتصفون بالثقة بالنفس، وتبني الأهداف الإثباتية التي تركز على الفهم والاستيعاب أكثر من التنافس مع الزملاء، وطلب المساعدة الأكاديمية، والتركيز على العزو المنتج، وتعزيز جاذبية المهمة، والنظر إلى الامتحانات على أنها تحديات أكثر من كونها تهديدات (Wolter, 2003; Zimmerman, 2010) وبناءً على ذلك يمكن القول أن الطالب الذي يمتلك مثل هذه الصفات على الأرجح أن يكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات والشدائد الأكاديمية. ومن جهة أخرى، تتضح منطقية العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، إذ تأملنا أثر النهوض الأكاديمي في النتائج الأكاديمية الإيجابية كالفاعلية الذاتية الأكاديمية (Carrington, 2013)، والاستمتاع بالمدرسة، والمشاركة الصفية، والانهماك بالتعلم (Martin & Marsh, 2008a). وعليه، يمكن القول أن الطالب الذي يعتقد بقدرته على إنجاز المهمات الأكاديمية ويستمتع بها وينهمك بها نتيجة لهذه المعتقدات؛ سيكون على الأرجح طالباً منظماً ذاتياً، سيما أن الفاعلية الذاتية شرط أساسي لممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Moreno, 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن ما يقدم دعماً إضافياً للصلة الوثيقة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي، ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج تتعلق بالمسار النمائي المتطابق تماماً لهذين المتغيرين وفق متغير الجنس، إذ ينخفض مستواههما كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، ويزداد مستواههما في الصفوف

الدراسية الأدنى، وكذلك الحال فيما يخص التفاعل بين الجنس والفئة العمرية، إذ كانت الفروق في التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي لصالح الذكور في الفئة العمرية (13-14) ولصالح الإناث في الفئة العمرية (16-17).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي، إذ تبين أنه بازدياد النهوض الأكاديمي ازدادت احتمالية استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Collie et al., 2017). كما تنبأ بُعْدُ التعلم الموجه ذاتياً (ضبط الذات والرغبة بالتعلم) بالنهوض الأكاديمي (Sadeghi & Geshnigani, 2016)، بالإضافة إلى ذلك تنبأت استراتيجية التخطيط، وهي استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وببدالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي (Martin et al., 2010).

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف الارتقاء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي لدى الطلبة الذكور في الفئة العمرية (16-17) ولدى الطالبات الإناث في الفئة العمرية (13-14)، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن فروق دالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والفئة العمرية.
- ضرورة تصميم برامج إرشادية تستند إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من النهوض الأكاديمي، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن مساهمة دالة إحصائية للاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.
- إجراء دراسات أخرى تتناول النهوض الأكاديمي لدى عينات أخرى كالطلبة الجامعيين وربطه بمتغيرات أخرى كأساليب المعاملة الوالدية، والتوجهات الهدافية، والانهماك بالتعلم، ومصادر الدعم الاجتماعي.

The Role of Self- Regulated Learning Strategies in Predicting Academic Buoyancy among Adolescent Students in Irbid Governorate Hashemite Kingdom of Jordan

Dr. Muawiyah M. Abu-Ghazal

Dr. Faisal Kh. Alrabeeh

Dr. Omar M. Al-Shawashereh

College of Education - Yarmouk University

H.K.J

Abstract

This study aims at detecting the differences in academic buoyancy and self-regulated learning according to gender and age group, and the extent to which self-regulated learning strategies contribute to the prediction of academic buoyancy. The sample consisted of (635) students (305 male, 330 female) from Irbid governorate. The scale of academic buoyancy (Martin & Marsh 2008a), and the scale of self-regulated learning by (Pintrich & De Groot, 1990) were used in the study. The results of the study revealed statistically significant differences in academic buoyancy and self-regulated learning as a whole, in favor of the (13-14) age group. Also the results revealed statistically significant differences due to the interaction between gender and age group in favor of female (16-17) age group and in favor of male (13- 14) age group. No significant differences were found in academic buoyancy and self-regulated learning as a whole according to the variables of gender. Significant differences that can be attributed to gender were found for the cognitive strategies, in favor of females, while no significant differences were found on the variable of self-regulation by gender. The results also revealed significant differences for the cognitive strategies and self-regulation by age group, in favor of (13-14), significant differences for the cognitive strategies were found in the interaction between age group and gender in favor of female (16-17) age group. However, regarding Self-regulation the differences were in favor of male (13- 14) age group, and in favor of female (16-17) age group. The study revealed a statistically significant contribution for the cognitive strategies and self-regulation in the prediction of academic buoyancy, whereas cognitive strategies explained (%22.4) of the variance in academic buoyancy, self-regulation explained (%1.4) of the variance.

Keywords: Academic buoyancy, Adolescent Students, Self-regulated Learning.

المراجع

اغريب، أشرف وأبو غزال، معاوية (قيد الطبع). أثر برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي والتوجهات الهدافية. *المجلة الأردنية التربوية*.

بوقفه، إيمان (2013). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المراهقين نوي صعوبات التعلم والأسوياء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سطيف2، الجزائر.

شلبي، سوسن (2015). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتهما بالانشغال المدرسي لتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، (2)، 1-69.

السلطي، ظبية (2017). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصف العاشر في دولة قطر. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 174(2)، 29-127.

عابدين، حسن والدمرداش، فضلون (2016). أثر تفاعل مهارات التعلم المنظم ذاتياً وما وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق*، 93(2)، 353-402.

العازمي، عائشة (2015). فاعلية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية*، 117، 397-435.

العمرى، وصال (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(4)، 95-127.

Abdeen, H. & Aldemirdashi, F. (2016). The effect of the interaction of Self-

- regulated learning skills and Meta memory on verbal mathematical problem solving (in Arabic). *Educational and Psychological Dirasat. Zaqaziq University*, 93(2), 353-402.
- Agraib, A. & Abu-Gazal, M. (in Press). The Role of Self- Regulated Learning Strategies in delaying satisfaction in academic field, and goal orientations (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*.
- Alazimi, A. (2015). Direct and delayed effect of self-regulation strategies program for learning on the reading comprehension skills of primary school students (in Arabic). *Educational Journal*, 117(30), 397-435.
- Alsulity, D. (2017). The effects of Self- regulated learning skills in the development of writing skills among tenth' grade students in the country of Qatar (In Arabic). *The Educational Journal of Alazhar University*, 174(2), 29-127.
- Alumary, W. (2013). The Degree of Possessing Self-regulated learning in the science curriculum of students from upper primary stage in the Directorate of Education for the governorate of Irbid in Light of Some Variables (in Arabic). *The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 11(4), 95-127.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of School belonging and self- regulated Learning: A causal model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1477- 1482.
- Bakhshee, F., Hejazi, E., Dortaj & Farzad, V. (2017). (Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy. A causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(2), 339-349.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in Self- regulated learning. Paper Presented at the 36th /2005 Annual meeting of the northeastern Educational Research Association, NY. Kerhonkson.
- Boekaerts, M., & Corno, I. (2005). Self- regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199- 231.
- Bu-koufa, E. (2013). Academic competence, self- regulated Learning strategies

- among adolescents with learning disability (in Arabic). Unpublished master thesis, Steiff University- Algeria.
- Carrington, C. (2013). Psycho- educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life. Ph. D. Dissertation, Capella University.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxietys effect on learning strategies: An investigation of English and Chinese- Speaking Australian Students. *Educational Psychology*, 37, 947- 964.
- Collie, R. J., Martin, A.J., Malmberg, L., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, Students achievement, and the Linking role of control: A cross- lagged analysis of high school Students. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 113- 130.
- Corpus, J., McClintic-Gilbert, M. & Hayenga, A. (2006). Understanding intrinsic motivation: Age differences and links to children's beliefs and goals. Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, April, 2006, San Francisco.
- Datu, J. A. D., & Yong, W. (2016). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validity approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 1-6.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (2007). Age group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perception of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Medical and Science in Sport*, 9(6), 375-380.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school - based universal interventions. *Child Development*, 82, 405- 432.
- Fettahlioglu, P. (2011). The analysis of using Self-Regulated Learning strategies according to gender factor. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 15, 2748- 2752.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell. L. (2009). Homework self- regulation: Grade,

- gender, and achievement Level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269- 276.
- Hosseini, L. & Khazali, H. (2013). Comparing the level of anxiety in male & Female School Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 41- 46.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday and classic and resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488- 500.
- Martin, A. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards understanding a further understanding of students with attention - defect/ hyperactivity disorder (ADHD), students without (ADHD), and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86- 107.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its Psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43, 267- 282.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy towards an understanding of students everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53- 83.
- Martin, A. J. & Marsh, H.W. (2008b). Workplace and academic buoyancy. Psychometric assessment and construct validity amongst school personal and students. *Journal of Psychology and Assessments* 26, 168- 184.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353- 370.
- Martin, A., Colmar, S., Davey, L & Marsh, H. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the SCs hold up over time. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A., Yu, K., Ginnes, P. & Papworth, B. (2017). Young peoples academic buoyancy and adaptability, a cross-culture comparison of China with North American and United Kingdom. *Educational Psychology*, 37(8), 930-946.

- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and Psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128- 133.
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Oelsner, K., Lippold, M & Greenberg, M. (2011). Factor influencing the development of school bonding among middle school. *Journal of Early Adolescence*, 31, 463-487.
- Panadero, E. (2017). A review of self- regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1- 28.
- Pintrich, P. R. & De Groot, V. (1990). Motivational and self- regulated learning components of Classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, R.R. (2000). The role of goal orientations in self- regulated learning. In. M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self regulation*, (PP. 451- 502). San Diego: Academic Press.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do cluster of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157, 162.
- Putwain, D.W., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25, 349- 358.
- Sadeghi, M, &Geshingani, Z. (2016). The role of Self- directed Learning on predicting academic buoyancy in students of Learning of Lorestan University of Medical Sciences. *RME*, 8, 9- 17.
- Shalabi, S. (2015). The profile of academic buoyancy, tests anxiety and the relationship with schools' works in academic achievement, in lights of applying cluster analysis among secondary students (in Arabic). *The Educational Sciences Journal*, 23(2), 29-97.
- Shaw, K. D. (2017). Hovering of Supporting: Do parenting behaviors affect their college- offspring's persevering? Unpublished master thesis. Miami University.
- Veenman, M. V. (2014). Assessing developmental differences in metacognitive

- skills computer log files: Gender by age interactions. *Psychological Topics*, 23, 99- 113.
- Wolter, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluation on underemphasized aspect of self- regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189- 205.
- Wolters, C. & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self- regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Journal of Instructional Science*, 26, 27- 47.
- Yu, K. & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and classic achievement goals in the Chinese Context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34, 635- 658.
- Yukeslturk, E. & Bulut, S. (2009). Gender differences in self- regulated online learning environment. *Educational Technology Society*, 12, 12- 22.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (2010). Self- Efficacy: An essential motive to Learn. In G.S. Goodman (Ed.). *Educational Psychology Reader. The art and science of how people Learn*, (223- 230). New York: Peter Lang.
- Zimmerman, B., & Martinez- Pons, M. (1990). Student differences in Self-regulated Learning: Relating grade, sex, and giftedness to self- efficacy and Strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51- 59.