

تاريخ الإرسال (2021-2-13)، تاريخ قبول النشر (2021-3-6)

* 1

د. هاني فؤاد سيد

اسم الباحث:

علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة
الجوف - المملكة العربية السعودية

1 اسم الجامعة والبلد:

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

hfsayed@ju.edu.sa

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.2/2022/19>

الإسهام النسبي لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الجوف

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد الإسهام النسبي لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك لدى عينة مكونة من (190) من طلبة جامعة الجوف، وقد تم تطبيق مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة من من إعداد (Lachman, Bandura, Weaver and Elliott, 1995) تعريب وتقنين الباحث على البيئة السعودية، وكذلك مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كذلك كان هناك إسهاماً دالاً لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كذلك تم استخلاص معادلة الانحدار كالتالي: درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتنبأ بها (ص) = $0.698 + (0.695 \times \text{الدرجة الكلية للقدرة الحالية}) - (0.566 \times \text{الدرجة الكلية للتحسين المحتمل}) + 83.890$

كلمات مفتاحية: معتقدات التحكم في الذاكرة، التعلم المنظم.

The Relative Contribution of Memory Control Beliefs in Predicting Self-Regulated Learning Strategies for Al-Jouf University Students

Abstract:

The aim of the current research is to determine the relative contribution of memory control beliefs in predicting self-organized learning strategies for a sample of (190) students from Al-Jouf University. The memory control beliefs scale was applied by (Lachman, Bandura, Weaver and Elliott, 1995) Arabization and legalization of the researcher on the Saudi environment, as well as the scale of self-organized learning strategies prepared by the researcher. There was an important contribution of memory control beliefs in the prediction of self-structured learning strategies The regression equation was also extracted as follows: Predictive Self-Structured Learning Strategies Score (r) = 0.698 (total score for current ability) + -0.695 (total likelihood score for Alzheimer's) + 566 (total score for potential improvement) + 83.890

Keywords: Memory control beliefs, Regulated Learning.

مقدمة:

لا شك أن العمليات المعرفية بشكل عام وعمليات الذاكرة بشكل خاص، تعد محورياً أساسياً لقيام الفرد بكافة الأنشطة السلوكية التي تهدف في الأساس إلى التعلم الهادف؛ بغرض التكيف مع البيئة المحيطة؛ لاسيما بيئة التعلم، ومن ثم تلعب القدرات المعرفية التي يمتلكها الفرد دوراً كبيراً في مساعدة الفرد على تحقيق القدر المأمول من التعلم، ومن ثم التكيف.

إلا أن الأمر لا يتوقف فقط عند حدود ما يمتلكه الفرد من قدرات؛ بل تلعب المعتقدات التي يؤمن بها الفرد تجاه قدراته دوراً هاماً في فعالية هذه القدرات، ومن ثم توظيفها بشكل جيد ومناسب لتحقيق أقصى استفادة ممكنة منها.

وفي هذا الصدد يؤكد الباحثون على أن معتقدات التحكم Control Beliefs لدى الفرد تُعد من العوامل التي تتصل بتقييم الفرد لقدرته على التحكم في عملياته المعرفية بشكل عام، ومنها المعتقدات المتعلقة بالتحكم في الذاكرة Memory Control Beliefs، والتي يمكنها أن تحدد مسار الفرد والأنشطة التي يقوم بها لتحسين تلك القدرات وتطويرها، أو العمل على تقويم ما بها من قصور، ومن ثم تكمن خطورة تلك المعتقدات وما تكتسبه من أهمية تنعكس بالضرورة على كافة العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد، ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لاسيما وأن معتقدات التحكم في الذاكرة ترتبط بعمليات النمو والتطور، وكذلك عمليات التوافق لدى الفرد في البيئة التي يعيش فيها.

وتنعكس تلك المعتقدات بشكل عملي في الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم بغرض تحقيق النجاح بالشكل المأمول لديه، أو الذي يتوافق مع قدراته، ومن هنا تبرز أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلم، والتي تُعد بمثابة آليات على أرض الواقع يمكنه توظيفها بغرض تحقيق الهدف المرجو من عملية التعلم.

واتساقاً مع ذلك الاتجاه أكدت عديد من الدراسات على أهمية دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنظيم الفرد لسلوكياته، وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة، وفي ضوء ذلك أكدت نتائج عديد من الدراسات على وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين

التحصيل الدراسي، التسويف الأكاديمي، الذاكرة العاملة، وكذلك المعتقدات المعرفية، والموهبة، الكفاءة الذاتية المدركة (الجراح، 2010؛ علوان، وميرة، 2014؛ الجبوري، وناصر، 2016؛ الدراكة، 2018؛ كليفيخ، 2019).

كما أشارت تلك الدراسات أيضاً إلى أن افتقار الفرد لتلك الاستراتيجيات يكون مصاحباً لعدد من مشكلات التعلم، ومنها صعوبات التعلم؛ حيث أشارت دراسة كل من (Knouse, Anastopoulos, and Dunlosky (2012 وذلك في دراسة أجريت على (34) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (18-39) سنة، وكذلك (34) من العاديين إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لاسيما الاستراتيجيات المتعلقة بتحسين الذاكرة، وأنهم يفشلون في توظيف تلك الاستراتيجيات مقارنة بأقرانهم العاديين.

مشكلة البحث:

تشير الافتراضات في مجال علم النفس بشكل عام إلى أن ما يعتقده الناس بأنهم قادرون على التحكم في استجاباتهم ومخرجاتهم يلعب دورًا هامًا وحيويًا في عملية النمو والتوافق مع البيئة التي يعيشونها (skinner, 1997)، ومن ثم فإنه لا يمكن إغفال دور الجانب الذاتي، والذي يتمثل في معتقدات الفرد عن القدرات التي يمتلكها، والذي ينعكس بالضرورة على فعالية الفرد وطريقته في توظيف تلك القدرات، أو حتي العمل علي تطويرها وتحسين ما بها من قصور، لاسيما وأن الذاكرة بأنواعها تمثل محورًا لكافة العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان، ومن ثم تحدد كفاءة الذاكرة مستوى النشاط المعرفي للإنسان، وإذا كانت الكفاءة تتحدد في جانب كبير منها على ما يمتلكه الفرد من قدرة فعلية، فإن اعتقاد الفرد تجاه ما يمتلكه يضيف كثيرًا إلى فعالية القدرة والعمل على توظيفها على النحو الأفضل.

ويشير كل من (Lachman and Agrigoroaei, 2012) إلى أن المستويات المنخفضة من معتقدات التحكم في الذاكرة تؤدي إلى انخفاض للأداء المعرفي بشكل عام؛ وذلك لأسباب غير واضحة.

إن طلاب الجامعة في تلك المرحلة الدراسية الهامة يسعون إلى تحقيق إنجاز أكاديمي، وذلك عبر تطوير قدراتهم على استخدام استراتيجيات ملائمة تمكنهم من تحقيق ذلك الإنجاز الأكاديمي، وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن القدرات المعرفية ترتبط باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ويمكنها التنبؤ بها كذلك؛ وهذا ما تدعمه دراسة عادل ريان (2014)، والتي توصل من خلالها إلى أن الذكاءات المتعددة يمكنها التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لاسيما الذكاء الشخصي، يليه اللفظي ثم الاجتماعي، وذلك في دراسة أجراها على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة بلغت (328) طالبًا.

وفي هذا الصدد أكد (Bandura 1997) على أن فاعلية الذات تؤكد على دور معتقدات الفرد في التحكم بالأحداث؛ فهي تمثل موجهًا للسلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطًا ودافعية.

وتستمد المعتقدات الخاصة بالتحكم في الذاكرة أهميتها من كونها ترتبط بعامل مؤثر جدًا في النظام المعرفي ككل للفرد، ألا وهو الدافعية، حيث ترتبط الدافعية بمفهوم التخصيص Allocation، والتي تعني أن يستمد الفرد مصادر من مهمة ما كي يوزعها على مهمة أخرى، وكذلك مفهوم إتاحة المصادر Availability of resources، والتي تقترض أن الزيادة في الدافعية قد تؤدي إلى خلق مصادر إضافية، وهو ما يرتبط بشكل مباشر بمقدار الاستثارة (Humphreys., & Revelle, 1984).

ومن ناحية أخرى فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في معظمها تعد مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائماً موجهة نحو هدف ما، وتحتاج تلك السلوكيات إلى الاستثارة التي تخلقها الدافعية، والتي تحدد مقدار وطبيعة ما يوظفه الفرد من استراتيجيات متنوعة للتعلم؛ ومن هنا تأتي أهمية تحديد الإسهام النسبي لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الفرد؛ لاسيما وأنه لم تكن هناك دراسات

طرحنا السؤال الذي يتعلق بماهية الأفكار والمعتقدات عن الجانب المعرفي بشكل عام والذاكرة بشكل خاص، والتي يمكن أن يكون لها تأثير في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث فيما إذا كانت معتقدات التحكم في الذاكرة تسهم بشكلٍ دال في تحديد نوعية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالب؛ أي أن معتقدات الفرد عن التحكم في ذاكرته لها علاقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لديه أم لا؟

أسئلة البحث:

1- ما نوع العلاقة بين معتقدات التحكم في الذاكرة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث.

2- ما مقدار الإسهام النسبي لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد نوع العلاقة بين معتقدات التحكم في الذاكرة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث.

2- تحديد مقدار الإسهام النسبي لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

يستمد البحث الحالي أهميته من كونه يتناول متغيرات معرفية غاية في الأهمية لاسيما في المرحلة الجامعية؛ حيث يتناول دور المعتقدات الخاصة بالتحكم في الذاكرة، والتي لا يمكن إغفال دورها في تحديد مستوى أداء الطالب وكفاءته في القيام بكافة العمليات المعرفية، والتي تنعكس بالضرورة على الأداء الأكاديمي، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتي أصبحت من الركائز الأساسية للفرد في تحقيق نجاحات أكاديمية، ومن ثم فإن تناول المفهومين يُثري الجانب النظري المتعلق بهما، ويساعد على فهم طبيعة المتغيرين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من كونه يقدم معلومات واضحة عن معتقدات التحكم في الذاكرة، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتي تساعد كثيراً التربويين في الالتفات إلى دور الجوانب الذاتية للفرد لاسيما المعتقدات في كفاءة الأداء المعرفي والمحاولات الشخصية لتحسين نقاط الضعف لدى الفرد وتطوير النظام المعرفي بشكل عام، كذلك توفير أدوات لقياس متغيرات الدراسة يمثل أهمية كبيرة يساعد في اتخاذ القرار التربوي.

مصطلحات البحث:

معتقدات التحكم في الذاكرة:

يعرفها (1997) Bandura بأنها "تصورات الفرد عن ما يمتلكه من قدرات أو كفاءة وإلي أي مدى يمكنه التأثير في أداءه للمخرجات المطلوبة المتعلقة بالذاكرة، وتُعرف إجرائياً بأنها "الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد علي مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة المستخدم في البحث الحالي.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرفها الباحث بأنها: عملية عقلية يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في تعلمه تتضمن مجموعة من الآليات التي يوظفها المتعلم بشكل فعال بغرض تحقيق أقصى استفادة ممكنة سواء من قدراته الذاتية أو تلك المصادر المتاحة في البيئة أثناء عملية التعلم" ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: معتقدات التحكم في الذاكرة Memory Control Beliefs:

تمثل الأفكار والمعتقدات بشكل عام عاملاً هاماً ومحركاً رئيساً لكافة السلوكيات الصادرة عن الإنسان؛ إذ لا يمكن فصل السلوك عن المعتقد؛ بحيث يمثل المحرك والموجه وراء تلك السلوكيات وتنظيمها بشكل محدد يسمح في النهاية بوصول الفرد إلى هدفه بشكل جيد.

ويندرج مصطلح معتقدات التحكم في الذاكرة ضمن ما يسمى ما وراء الذاكرة Metamemory، ويستخدم مصطلح ما وراء الذاكرة لوصف معتقدات الأفراد عن سمات أداء الذاكرة لديهم، والتي تعود في الأصل إلى (1971) Flavell، وقد أسفرت الدراسات في هذا المجال عن أن ما وراء الذاكرة بناء متعدد الأبعاد، وقد تحددت هذه الأبعاد في أربعة، هي:

1- المعرفة المتعلقة بالذاكرة Memory Knowledge: وتعني المعرفة الحقيقية فيما يتعلق بالمهام والعمليات المرتبطة بالذاكرة.

2- مراقبة الذاكرة Memory Monitoring: وتعني المعرفة بكيفية استخدام الفرد لذاكرته، والحالة الحالية لذاكرته.

3- الانفعالات المرتبطة بالذاكرة Memory-related affect: وتعني الانفعالات المحيطة بالأداء المتعلق بالذاكرة.

4- الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory self-efficacy: وتعني معتقدات الفرد المتعلقة بقدرته علي استخدام ذاكرته بفعالية، Kit, (Mateer., & Graves, 2007)

وتمثل معتقدات التحكم في الذاكرة حلقة الوصل بين الجانب المعرفي والشخصي للإنسان؛ إذ أنها تمثل دمجاً للأداء المعرفي وتقييم الشخص لذاته من ناحية أخرى. (West, Boatwright., & Schleser, 1984)

ويعرف (Bandura (1997 معتقدات التحكم بأنها "تصورات الفرد بخصوص قدراته أو كفاءته الذاتية، وإلى أي مدى يمكن للفرد توظيفها في التأثير على المخرجات"؛ ولذا يمكن التعامل مع معتقدات التحكم في الذاكرة باعتبارها تتضمن مكونين: الأول يرتبط بالقدرة والثاني يرتبط بالتحكم، واحدة منها تتعلق بالإحساس بالكفاءة الذاتية، والتي تشير إلى معتقدات الفرد أو تصوراتها بخصوص قدرته على أداء الأفعال الضرورية اللازمة لاستحضار المخرجات المناسبة، أما المكون الثاني فيتعلق بالإحساس بالتحكم ويتضمن تصورات الفرد عن تأثيراته الشخصية على سلوكياته ومخرجاته المتوقعة، أو تلك التي سوف يستحضرها بخصوص المخرج المعطى.

وبالتالي فإن فكرة التحكم تُصنف من حيث موقعها إلى داخلية وخارجية، وبالتالي فإن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يؤمنون بأن سلوكياتهم نابعة من تصرفاتهم أنفسهم، وأنها ناتجة عن تصرفاتهم الخاصة، وعلى العكس من ذلك الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي يفترضون أن تلك الأحداث تتحدد بواسطة قوى خارجية مثل، الأشخاص، الظروف البيئية، أو الصدفة؛ لذلك فإن الأفراد الذين لديهم معتقدات تحكم مرتفعة يوصفون بأنهم أكثر تركيز على داخل الفرد؛ فهم مثلاً يعتقدون أن لديهم القدرة على التأثير في مخرجاتهم السلوكية إلى حد كبير، بينما الأشخاص الأقل في معتقدات التحكم يكونون موجهون خارجياً، ويرتبط هذا التحكم الملموس بعدد المخرجات طوال حياة الفرد، ويتضمن جميع جوانب النجاحات والفشل في حياته (Auslander, 2013, 4). أي أن معتقدات التحكم في الذاكرة مكوناً يدمج كل من:

الكفاءة المدركة: وتتعلق بمعتقدات الفرد فيما يتعلق بقدرته على أداء الأفعال الضرورية لتحقيق نتائج معينة.

الثانية: وجهة الضبط: وتشير إلى معتقدات الأفراد المتعلقة بأي مدي تكون مخرجاتهم نتيجة أفعالهم أو نتيجة مؤثرات خارجية عنهم مثل البيئة، أشخاص آخرين، أو الصدفة، وهذه المعتقدات يتم دراستها بالرجوع إلى بعض الجوانب الوظيفية لها، والتي تتمثل في الذاكرة أو الصحة العامة للشخص، كما تشير معظم نتائج الدراسات السابقة إلى أن هذه المعتقدات لا تتغير مع مرور الزمن، أي أنها لا تتغير مع تغير الخبرات التي يمر بها الفرد عبر الزمن، فمثلاً أشارت دراسة Siegler and Gatz إلى أن ثلاثة أرباع عينة بحثهم أخبروا ثبات المعتقدات على مدار ست سنوات؛ إلا أن التغير قد يظهر بوضوح في المعتقدات الخاصة بالتحكم في الذاكرة (Bielak, Hultsch, Ajzenkopf, Macdonald, Hunter., & Satrauss, 2007, 54).

وقد أكدت عديد من الدراسات أن المعتقدات المتعلقة بالكفاءة المدركة تتغير مع مرور الزمن؛ حيث تشير نتائج تلك الدراسات إلى أن كبار السن أكثر عرضة من الشباب إلى انخفاض الكفاءة الذاتية للذاكرة، وكذلك معتقدات التحكم في الذاكرة؛ حيث أنهم يعتقدون أن ذاكرتهم ضعيفة وغير قابلة للتحكم فيها، وأنها تدهورت مع مرور الوقت، وستستمر في التدهور، وفي الحقيقة فإن الأداء على الذاكرة لدى كبار السن نابع من القلق الذاتي وأن انخفاض قدرتهم على التحكم في الذاكرة نابع من الأداء الضعيف على الذاكرة، ومن ثم تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن كبار السن أكثر عرضة لأن يعزو أداء الذاكرة إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم الشخصية، وأنهم يعززون بشكل متكرر إلى عوامل خارجية وغير مستقرة مثل: صعوبة المهمة، ويكون ذلك بشكل ملحوظ عن الشباب الأصغر سناً، ومع ذلك فإن تلك الفروق بين كبار السن والشباب تنخفض حينما لا يتم التأكيد على عامل الذاكرة باعتباره عاملاً هاماً

في المهمة المطلوبة منهم، وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى أن معتقدات التحكم في الذاكرة تلعب دوراً هاماً في الأداء المعرفي ككل، وكذلك الأداء على الذاكرة، وأيضاً التوظيف الذهني لدى كبار السن (Auslander, 2013, 4).

وما يؤيد تلك الفكرة من أن المعتقدات الخاصة بالذاكرة تتأثر بالعمر الزمني هو ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من Cherry, (2019) Lyon, B. A, Boudreaux, Blanchard, Hicks, Elliott and Jazwinski، والتي هدفت إلى محاولة فهم العلاقة بين كل من كفاءة الذاكرة من جهة والمعتقدات عن الذاكرة والشيخوخة من جهة أخرى؛ وذلك باعتبارهما مظهرين متكاملين للمعرفة في مرحلة الشباب، وكذلك النجاح والتوافق في الشيخوخة، وفي سبيل ذلك سعي الباحثون إلى المقارنة بين مجموعتين الأولى (19-27) عاماً، والثانية (60-94) عاماً، وتم تطبيق استبيان الذاكرة الأداء التكيفي للذاكرة، والذي يتضمن كفاءة الذاكرة، وكذلك القدرة على التحكم في الذاكرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن العمر يُعد عاملاً مؤثراً في الأداء على المقاييس، كذلك تم استخدام معاملات الارتباط والانحدار؛ وذلك بغرض فصل العوامل التي ربما تكون مرتبطة بكفاءة الذاكرة، ونتج عن ذلك أن العمر، الأعراض الاكتئابية، ومعتقدات التحكم في الذاكرة يفسرون ما يزيد عن 50% من التباين للأداء على مقياس كفاءة الذاكرة، الأمر الذي يؤكد أهمية تلك العوامل في تفسير الأداء على مقاييس الذاكرة.

وترتكز معتقدات التحكم في الذاكرة على فلسفة مفادها أن الأفراد مع تقدم العمر تتغير أهدافهم من الرغبة في التطور والنمو إلى الرغبة في الاحتفاظ فقط؛ وذلك بغرض الحفاظ على ما تم اكتسابه سابقاً من مهارات تُمكن من التغلب على المشكلات الحياتية التي قد تواجههم؛ بحيث يصبح الأفراد أكثر انتقائية فيما يُمثل أهمية بالنسبة لهم، وكذلك إيجاد الطرق الملائمة لتقليل الخسائر الوظيفية، وفي هذا الإطار تقترض نظرية التحكم مدي الحياة لكل من Heckhausen and Schultz's (1995) أن الأفراد لديهم الدوافع للتحكم في بيئاتهم، وأنه يمكنهم فعل ذلك وذلك بالتغيير في البيئات نفسها، أو بتغيير أنفسهم ليكونوا أكثر ملائمة للبيئة، كذلك تؤكد تلك النظرية على أن الأفراد لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم المعرفية، وأن هذا مايساعد فيما بعد في تحقيق الشيخوخة الناجحة، ولكن هذا لا ينفي أيضاً أنه مع التقدم في العمر تزداد المخاوف من انخفاض قدرات الذاكرة Fredriksen-Goldsen, Kim, (2015). (Shiu, Goldsen., & Emlet,

ومعتقدات التحكم في الذاكرة تمثل مخرجات لعملية تتضمن كلا من استرجاع المعلومات المخزنة سلفاً والمتعلقة بالذات، وكذلك المتعلقة بالذاكرة (Cavanaugh, Feldman., & Hertzog, 1998)، وي طرح ذلك سؤالاً يتمثل في "مامصادر تكوين المعتقدات الخاصة بالذاكرة؟"، وقد حاول بعض الباحثين دراسة العوامل أو المصادر التي يستقي منها الفرد معتقداته الخاصة بالذاكرة، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن وجود مصادر متنوعة، حيث يري البعض أن هناك معتقدات قائمة على النظرية Theory-based beliefs وكذلك معتقدات قائمة على الخبرة Experience-based beliefs (Kornell, Rhodes Castel., & Tauber, 2011) كذلك يصنفها البعض إلى عوامل ذاتية المرجع وتتحدد في (الأنشطة النمائية، الأنشطة الخبراتية، الأنشطة الاجتماعية، الأنشطة البدنية، استخدام التكنولوجيا، مشاهدة التلفاز، الألعاب، المهن، كذلك تكمن أهمية معتقدات التحكم في الذاكرة في كونها تساعد الفرد في تحديد استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة؛ حيث أن الأفراد الذين يمتلكون معتقدات مرتفعة عن قدرتهم في التحكم في الذاكرة غالباً ما يستخدمون الاستراتيجيات التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة (Scheibner & Leathem, 2012, 364).

كذلك تتضمن معتقدات التحكم في الذاكرة جميع المعتقدات سواء أكانت سلبية أو إيجابية، ولكن في حالة ما إذا كانت هذه المعتقدات سلبية فإنها تؤدي إلى انخفاض في أدا الذاكرة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن الأفراد ذوي المعتقدات السلبية قد لا يخطرطن في المتطلبات الموقفية المتعلقة بالذاكرة، أو قد يؤدي إلى انخفاض الجهد المبذول في مهام الذاكرة، وخطورة ذلك أنه يؤدي إلى زيادة اقتناع الفرد بضعف ذاكرته، الأمر الذي يعزز المعتقدات السلبية لديه، الأمر الذي ينعكس بالضرورة علي النمو، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهمة، ويؤثر كذلك علي الدافعية، بل ويؤدي إلي توليد مشاعر سلبية، لاسيما القلق، والذي يؤثر بالسلب في قدرة الأفراد على مراقبة أداء الذاكرة لديهم (Zimmerman., & Schunk, 1989)

ثانياً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يشير التراث الأدبي إلى وجود عديد من التعريفات للاستراتيجيات، وتشير في معظمها إلي مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائماً موجهة نحو هدف ما.

كما توصف أيضاً بأنها أساليب، إجراءات، أو طرق يستخدمها الشخص إما بشكل واعٍ أو بشكل تلقائي؛ لاكتساب مهارات جديدة، أو لمواجهة مشكلة، ولذا فإن استخدام الاستراتيجية يتضمن تطبيق الجانب الكيفي للمعرفة، كما يُنظر للاستراتيجية علي أنها معالجة جيدة للمعلومة، كما أنها تعمل علي دمج المعلومة وتكاملها بشكل أكثر عمقاً، وتزيد من القدرة علي استخدام وتجميع الموارد المعرفية (Toglia, Rodger., & Polatajko, 2012).

أما فكرة التنظيم الذاتي لسلوكيات الفرد فيعد باندورا Bandura هو المؤسس لها في سياق التعلم الاجتماعي، ومن وجهة نظر التعلم الاجتماعي فإن الناس أحراراً إلي حد ما، بنفس القدر فهم يستطيعون التأثير في ظروفهم البيئية المستقبلية من خلال تنظيمهم لسلوكهم، ويتم ذلك من خلال كلٍّ من العمليات المعرفية والتدعيم الذاتي، كما أن البيئة تؤثر في الناس بقدر ما يؤثر فيها الناس، فالعلاقة بين الفرد والبيئة علاقة تفاعل متبادل حقيقية، فالناس تشكل البيئة في حين أن البيئة تحدد المثيرات الدافعة لسلوك الناس.

ومن وجهة نظر باندورا فإن حافز التنظيم الذاتي يزيد الأداء أساساً من خلال وظائف الدافعية التي يتضمنها مثل المتعة الذاتية والتدعيم اللفظي علي ماقام الفرد بإنجازه، ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل الجهد المطلوب لأي أداء مرغوب، كما أن مستوي الأفراد من دافعية الحث الذاتي تزداد من خلال هذه الوسائل عادة، وتتنوع طبقاً لنوع وكمية الحافز وطبيعة معايير الأداء، ووفقاً لذلك يتضمن سلوك تنظيم الذات ثلاث عمليات، هي:

1-أبعاد الملاحظة الذاتية.

2-عمليات الحكم أو التقييم.

3-عمليات الاستجابة الذاتية.

(محمد السيد عبد الرحمن، 1998، 620، 627 - 629).

ولاشك أن الدافعية التي تتولد عن التنظيم الذاتي ينعكس أثرها علي الأداء الأكاديمي للطلاب، وهذا ما تؤكد دراسة كل من مصطفى قسيم الهيلات، عبدالله محمد رزق، وأحمد يوسف الخواجا (2015) والتي هدفت إلي الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، وذلك علي عينة تكونت من (110) طالباً موهوباً (110) طالباً عادياً من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

كذلك يعرف كل من Gordon, Linder and harris (1996) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية، وقاما بوضع ستة أسس له، تمثلت في (المعتقدات المعرفية-الدافعية-ما وراء المعرفة-استراتيجيات التعلم-الحساسية للموقف-الضبط البيئي).

تصنيفات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

وهناك عديد من التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويعد أشهرها تصنيف بينتريك وديجروت Pintrich and De

(Groot, 1990)، ويصنفان فيها الاستراتيجيات إلي:

1- استراتيجيات معرفية (سطحية-عميقة).

2- استراتيجيات ما وراء معرفية (التخطيط-التنظيم-التقويم).

3- استراتيجيات إدارة مصادر التعلم (تنظيم الجهد-إدارة بيئة المدرسة-إدارة وقت المدرسة).

حيث يتمثل المكون الأول في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها، مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي ترتبط بشكل مباشر بالعملية الدراسية، والتي تعمل علي زيادة الفاعلية التعليمية، الأمر الذي ينعكس علي التحصيل بالإيجاب

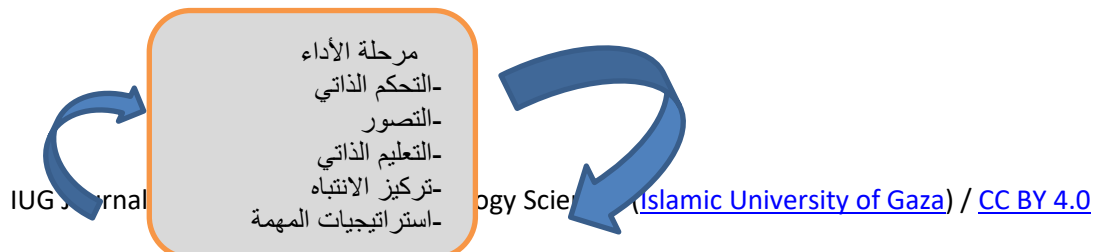
ويتمثل المكون الثاني في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفة كالتخطيط، المراقبة، والتعديل،

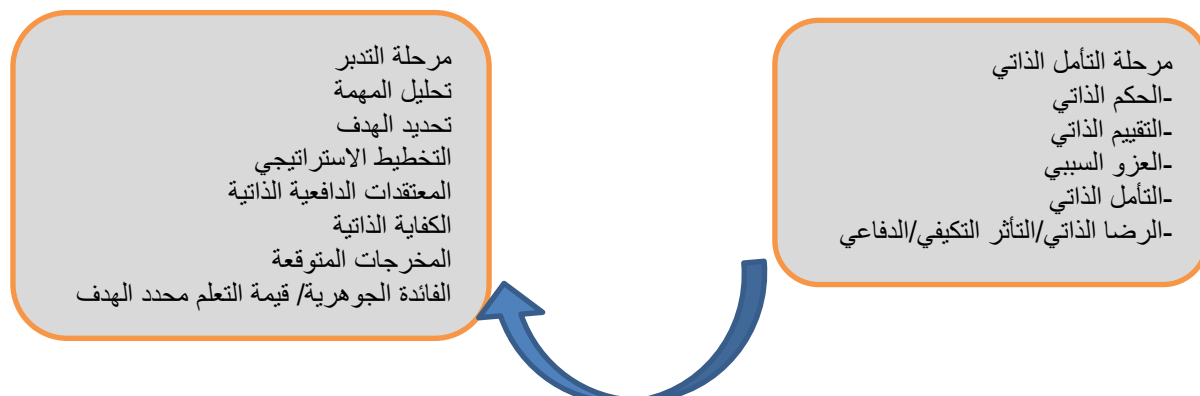
في حين يمثل المكون الثالث في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، وإدارة الوقت في البيئة التعليمية.

نموذج زيمرمان للتنظيم الذاتي:

قدم Zimmerman (2000) نموذجاً للتنظيم الذاتي، ووفقاً لهذا النموذج فإن التنظيم الذاتي يحدث تبعاً لدرجة استخدام المتعلم

للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم للسلوك والبيئة المحيطة، وتحدث عمليات التنظيم الذاتي وفقاً لثلاث مراحل، كما هو موضح:





شكل (1) نموذج Zimmerman الثلاثي في التعلم المنظم ذاتياً

ويقوم هذا النموذج علي فكر باندورا في التعلم الاجتماعي، والذي يري أن السلوك المعرفي للإنسان يُقَسَّر في إطار التفاعل المستمر والمتبادل بين المحددات البيئية والمعرفية والسلوكية، ويفترض زيمرمان وفق هذا التصور أن التعلم المنظم ذاتياً يتطور بطريقة ديناميكية في ثلاث مراحل متصلة، وهي التدبر، الأداء، والتأمل الذاتي، وتسمح هذه المراحل الثلاث للمتعلمين بالتخطيط، الممارسة، والتقييم علي التوالي، وتعد مرحلة التدبر هي المرحلة الأولية، وهي المرحلة التي تسبق الفعل، أي أنها تسبق المجهود الذي يبذله الفرد للتعلم، وخلال هذه المرحلة يجب علي المتعلمين أن يسألوا ويجيبوا عن أسئلة مثل: ماهي أهدافي؟ ماهي الاستراتيجيات التي سوف استخدمها لإتمام مهمة التعلم؟ أين ومتي سوف أبدأ المهمة؟ من سوف يساعدني إذا احتجت إلي مساعدة؟ ومثل هذه الأسئلة تساعد المتعلمين في بناء أهداف لمهمة التعلم، وكذلك التخطيط لمسيرة المهمة، وتقييم معتقداتهم عن قدراتهم لإتمام المهمة، بينما تتمثل المرحلة الثانية في النموذج في عملية الفعل، والتي تحدث أثناء مهمة التعلم، وخلال تلك المرحلة ينظم المتعلم ذاته من إدارة ومراقبة استراتيجياته بطريقة ما وراء معرفية، والتي كان قد حددها من قبل في مرحلة التدبر، وهنا يستخدم المتعلم استراتيجيات من نوعية: توليد الأسئلة، تسميع تعلمهم، مراقبة التقدم، وفحص فهمهم من خلال توليد الاسئلة الذاتية، أما المرحلة الثالثة فيتأمل فيها الطلاب عملهم الذين أكملوه خلال المرحلتين السابقتين، ومرة أخرى يستخدم المتعلمون استراتيجياتهم الما وراء معرفية، والتي تساعد في تعديل تلك المرحلة، وهنا يطرح الطلاب أسئلة من نوع: كيف فعلت ذلك؟ وهل حققت أهدافي؟ ماهي الاستراتيجيات التي تعمل والتي لا تعمل؟ ما الشيء المختلف الذي يمكن فعله لتحسين النتائج في المرات القادمة لأداء مهام مشابهة؟ وبناءً علي دور التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم، فإن البعض يستخدمه لتحسين عملية التعلم لا سيما لدي الأفراد الذين يعانون من مشكلة في عملية التعلم، وهذا ما تدعمه دراسة (Valasa, 2015) لتطوير مهارات الكتابة القصصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وذلك علي عينة بلغت (6) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية، وقد أسفرت الدراسة عن تطور تلك المهارات لدي الطلاب بعد التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن اكتسابها عن طريق التدريب، وهذا ما تؤكدته دراسة (Wilkins, 2014) والتي هدفت إلى تحديد أثر تدريب الفرد علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل، وذلك على

عينة مكونة من (51) من طلاب جامعة تخصص بيولوجي، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق دال في التحصيل للطلاب الذين تلقوا التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك قامت اعتدال عباس حسانين (2011) بدراسة هدفت من خلالها إلى تحديد أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق المقياس والتحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة بلغت (96) من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود أثر كبير للتدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق المقياس والتحصيل الدراسي، مما يعني أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ولاشك أن وجود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالب تؤثر بشكل إيجابي على عملية تعلمه، وتساعده على تحقيق قدر عالٍ من التحصيل، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة نيلسون (2014) Nelson، والتي هدفت من خلالها إلى تحديد القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة بلغت (1073) من المدارس العليا، قد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي للطلاب، كما أثبتت النتائج كذلك قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بأداء التحصيل الدراسي.

سمات الطلاب المنظمون ذاتياً:

يوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداداً أكبر من الطلبة العاديين للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة كبيرة على إعادة ترتيب وتنظيم الذات، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم يراعون في مراقبة أهدافهم التي حددها لأنفسهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي في أثناء عملية تعلمهم الشخصي (Zimmerman, 1995).

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

2- تسهم معتقدات التحكم في الذاكرة بالتنبؤ بأداء أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي)؛ وذلك نظراً لملائمته لطبيعة مشكلة البحث.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (190) من طلبة جامعة الجوف (64) ذكور، (126) إناث من الكليات النظرية والتطبيقية.

أدوات البحث:

أ- مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة من إعداد (Lachman, Bandura, Weaver and Elliott, 1995) تعريب وتقنين الباحث.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (19) بند يتوزع على ستة أبعاد هي كالتالي: البعد الأول (القدرة الحالية)، وعباراته هي (2-8-12)، والبعد الثاني (التحسين المحتمل) وعباراته هي (3-10-16)، والبعد الثالث (فائدة المجهود)، وعباراته هي (7-9-14) بينما البعد الرابع (الانخفاض المحتوم) وعباراته هي (1-4-19)، بينما البعد الخامس (الاستقلالية)، وعباراته هي (6-15-17)، وأخيراً البعد السادس (الاحتمالية للزهايمر) وعباراته هي (5-11-13-18).

وبنود المقياس هي تقريرية تتراوح الاستجابة عليها ما بين (1-7)، كالتالي:

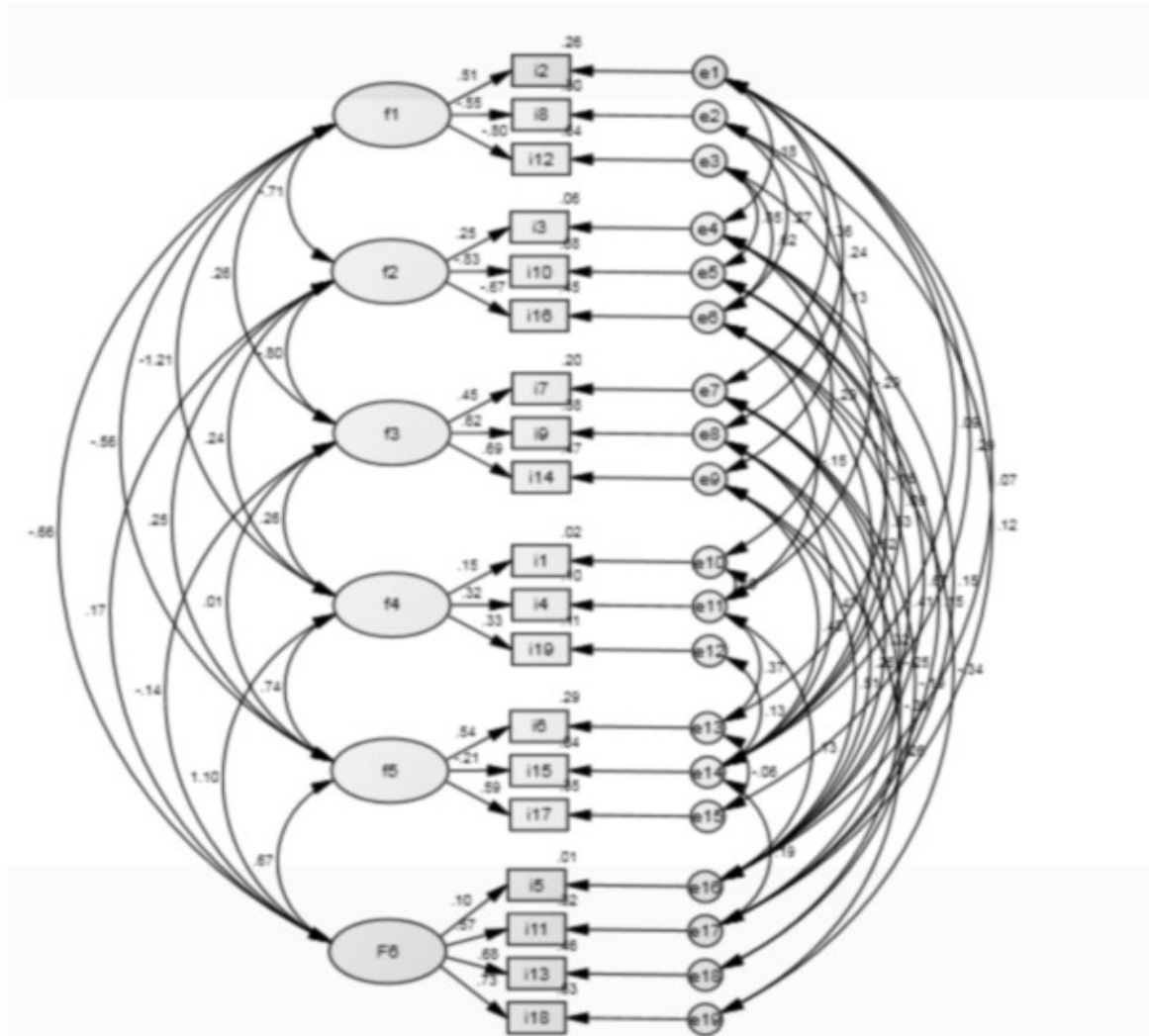
الجدول (1) خيارات الاستجابة على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة	
الدرجة	الاختيار
1	غير موافق تماماً
2	غير موافق
3	غير موافق بدرجة بسيطة
4	محايد
5	موافق بدرجة بسيطة
6	موافق
7	موافق تماماً

إجراءات مُعد المقياس التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس معتقدات التحكم في الذاكرة:

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس، وذلك بطريقة ألفا-كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.83)، كما تم إجراء تحليل عاملي للمقياس، ومن ثم تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس (Lachman, Bandura, Weaver and Elliott, 1995).

إجراءات الباحث لإعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بإعادة حساب الصدق والثبات للمقياس؛ وذلك بغرض التأكد من سلامة وصلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي، لا سيما على البيئة السعودية، وذلك عبر الحصول على إذن التطبيق من الجامعة، وذلك من خلال رابط للمقياس تم إعداده، وقد بلغت العينة (190) من طلبة الجامعة، وذلك وفق الخطوات التالية:

-الصدق العاملي التوكيدي: قام الباحث بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وذلك من خلال إجراء تحليل عاملي توكيدي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:



شكل (2) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس معتقدات التحكم في الذاكرة

الجدول (2) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة البحث (ن=190)				
المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة	
قيمة كا ²	X ²	152.952	أن تكون غير دالة	
درجات الحرية	Df	99		
مستوى الدلالة	sig	.216		
النسبة بين كا ² إلى درجات الحرية	X ² / DF	1.545	صفر - 1	صفر - 5

1	(صفر-1)	.948	GFI	مؤشر حسن المطابقة
1	(صفر-1)	.946	AGFI	مؤشر حسن المطابقة المصحح
1	(1-0)	.868	NFI	مؤشر المطابقة المعياري
صفر	(صفر-1)	.054	RMSEA	الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب
	(1-0)	.946	CFI	مؤشر المطابقة المقارن
1	(1-0)	.949	IFI	مؤشر المطابقة التزايدية
1	(1-0)	.906	TLI	مؤشر توكر ولويس
أن تكون قيمة ECVI أقل من أو تساوي قيمة ECVI للنموذج المشبع		1.937	ECVI	الصدق الزائف
		2.21	ECVI	المتوقع
				النموذج الحالي
				النموذج المشبع
1	(صفر-1)	.772	RFI	مؤشر المطابقة النسبي

يتضح من نتائج جدول (2) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى قبول النموذج المقترح، والموضح بالشكل (2)، ومن ثم التحقق من أن المقياس يتمتع بمستوى مقبول من الصدق.

ثبات مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس معتقدات التحكم إلى نصفين (فردى - زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (3) نتائج معاملات ثبات مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة				
المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
معتقدات التحكم	19	.727	.842	.812

ويتضح من نتائج جدول (3) أن جميع معاملات ثبات مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ب- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (من إعداد الباحث):

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في صورته النهائية من (39) مفردة؛ حيث تم حذف عدد (4) مفردات من المقياس بعد التحليل العاملي، وتتراوح الدرجة علي المقياس (39 - 117)، دائماً (3)، إلي حد ما (2)، أبداً (1)، وقد قام الباحث ببناء المقياس بعد الاطلاع على عديد من مقاييس استراتيجيات التعلم، ومنها مقياس Purdie تعريب إبراهيم أحمد (2007)، مقياس إبراهيم بن عبدالله الحسينان (2010)، ثم قام بصياغة المقياس في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من السادة الأساتذة المحكمين، وقد بلغ عددهم (8)، ثم قام بتعديل المفردات، وصياغتها وتطبيقها على عدد من الطلاب؛ بغرض حساب الخصائص السيكومترية، ومن ثم إجراء التحليل العاملي للمقياس، وصياغة مفردات المقياس في شكلها النهائي.

إجراءات حساب الصدق والثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

1-الصدق العاملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (190) من طلبة جامعة الجوف؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، ثم قام الباحث بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principle Component ، والتي وضعها Hottelling عام 1933، وتم استخدام محك كاييرز في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي، حيث يتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح. ويقرر كاتل أن هذا المحك يتسم بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي تزيد متغيراتها عن (20) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 2010، 622).

كما استخدم الباحث قيمة $0.3 \pm$ كمحك للتشبع الجوهري للبند على العامل، ويمثل هذا الحد الأدنى للتشبع ثم تم التدوير بطريقة التدوير المتعامد Varimax Rotation، واستخلص الباحث ثلاثة عوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (4) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي			
البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	7.354	18.855	18.855
الثاني	5.726	14.683	33.538
الثالث	3.320	8.513	42.051
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=.847			
Bartlett's Test of Sphericity=3682.480			

جدول (5) نتائج معاملات تشبعات المفردات على الأبعاد بعد التدوير			
المفردات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
1		.456	
2			.401
3	.601		
4	.576		
5		.456	
6			.353
7	.569		
8			.374
9			.415
10		.419	
11	.535		
12	.709		
13	.606		
14			.462
15	.696		
16		.658	
17	.505		
18	.593		
19		.566	
20	.662		
21		.524	
22		.453	
23	.586		
24	.370		
25		.710	
26			.339
27		.414	

28	.631		
29		.303	
30	.656		
31	.607		
32		.627	
33		.378	
34		.421	
35		.565	
36		.432	
37		.481	
38		.554	
39		.683	

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات تشبع العامل الأول تراوحت بين (.370-.709)، وبالرجوع إلى طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الأول أنها تعبر عن السلوكيات المتعلقة بضبط مصادر التعلم في المحيطة، حيث يغلب عليها الطابع الإجرائي السلوكي، مثل: تنظيم بيئة التعلم، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، وطلب المساعدة، ولذا يطلق عليها الباحث "إدارة مصادر التعلم"، وهو الجانب الذي يتضمن عدة جوانب سواء معرفية أو ما وراء معرفية ولكنها ذات طابع إجرائي سلوكي.

كما يتضح أن معاملات تشبع العامل الثاني تراوحت بين (.414 - .710)، وبالرجوع إلى طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الثاني نجد أنها تعبر عن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، مثل: التسميع، التنظيم، والتفصيل، ومن ثم يطلق الباحث على ذلك البعد " الاستراتيجيات المعرفية "

كذلك يتضح أن معاملات تشبع العامل الثالث تراوحت بين (.303-.683)، وبالرجوع إلى طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الثالث نجد أنها تعبر عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، وكذلك مراجعة وتقويم الاستراتيجيات التي يستخدمها، كالتخطيط، والمراقبة، ومن ثم يطلق الباحث على ذلك البعد " الاستراتيجيات الما وراء معرفية "

التجانس الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم:

جدول (6) التجانس الداخلي للبعد الأول (إدارة مصادر التعلم)					
المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالمقياس ككل	المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالمقياس ككل
3	.640**	.639**	18	.571**	.482**

.551**	.639**	20	.640**	.665**	4
.601**	.650**	23	.501**	.579**	7
.457**	.484**	24	.581**	.617**	11
.593**	.658**	28	.686**	.753**	12
.635**	.703**	30	.697**	.725**	13
.587**	.626**	31	.607**	.703**	15
			.595**	.624**	17

*معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05. **معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (7) التجانس الداخلي للبعد الثاني (الاستراتيجيات المعرفية)					
المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
1	.561**	.536**	22	.604**	.522**
5	.642**	.592**	25	.663**	.456**
10	.522**	.441**	27	.640**	.597**
16	.680**	.522**	32	.695**	.555**
19	.445**	.344**	34	.636**	.642**
21	.710**	.576**	35	.714**	.630**

*معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05. **معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (8) التجانس الداخلي للبعد الثالث (الاستراتيجيات الما وراء معرفية)					
المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
2	.486**	.394**	29	.503**	.636**
6	.554**	.603**	33	.327**	.267**
8	.265**	.195**	36	.510**	.477**
9	.629**	.663**	37	.525**	.527**
14	.516**	.448**	38	.533**	.392**

26	.538**	.532**	39	.564**	.250**
----	--------	--------	----	--------	--------

*معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 05. **معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 01.

2- ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

جدول (9) نتائج حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا				
المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	39	.756	.861	.916

يتضح من نتائج جدول (9) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام.

اختبار صحة الفروض:

للتحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (10) نتائج معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا				
البعد	إدارة مصادر التعلم	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الما وراء معرفية	الاستراتيجيات ككل
القدرة الحالية	.453**	.300**	.264**	.412**
التحسين المحتمل	.285**	.344**	.096	.288**
فائدة المجهود	.245**	.204**	.050	.207**
الانخفاض المحتمل	-.093	-.172*	-.106	-.138
الاستقلالية	.296**	.414**	.071	.309**
الاحتمالية للزهايمر	-.371**	-.399**	-.184*	-.378**

*معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 05. **معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 01.

يتضح من نتائج جدول (10) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس معتقدات التحكم في الذاكرة ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث كانت معاملات الارتباط موجبة دالة بين القدرة الحالية وإدارة مصادر التعلم، والاستراتيجيات المعرفية، وكذلك ما وراء المعرفية، والاستراتيجيات ككل؛ وتدعم

هذه النتيجة فكرة أن القدرة الحالية للذاكرة تؤثر بشكل إيجابي في توظيف الفرد للاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم، وكذلك كانت هناك معاملات ارتباط دالة موجبة بين التحسين المحتمل للذاكرة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك الاستقلالية.

بينما كانت العلاقة دالة وسالبة بين كل من الانخفاض المحتمل والاحتمالية للزهايمر وبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الأمر الذي يدعم فكرة أن المعتقدات السلبية لدى الفرد تجاه ذاكرته تؤثر بشكل سلبي في استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم بشكل فعال، وهذا ما تؤكدته النتائج الحالية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة عبد المقصود (2009) والتي توصلت إلى أن المعتقدات المعرفية ومنها (التحكم في اكتساب المعرفة-سرعة اكتساب المعرفة) يمكنها التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة.

وينعكس توظيف استراتيجيات التعلم المنظم بشكل فعال على الأداء المعرفي بشكل عام، وتخفيف الضغوط على الذاكرة، وتخفيف العبء المعرفي بشكل عام، وهذا أيضاً ما أكدته نتائج دراسة البصير (2019)، والتي تمكنت من خلالها من توظيف برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الجامعة؛ الأمر الذي يدعم النتيجة الحالية.

كذلك تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الغرابية (2019)، والتي أسفرت نتائجها عن أن التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام يسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا.

كما تكمن الإفادة أيضاً من توظيف تلك العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في أنها تعمل على زيادة الدافعية لدى الطلبة وخفض التسويف الأكاديمي لديهم، وهذا ما أكدته أيضاً نتائج دراسة محمد (2019)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية من جهة وبين التسويف الأكاديمي من جهة أخرى.

اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه تسهم معتقدات التحكم في الذاكرة بالتنبؤ بأداء أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

قام الباحث باستخدام طريقة الاختيار التدريجي Stepwise وهي طريقة تقوم علي اضافة المتغيرات المستقلة إلي النموذج واحداً تلو الآخر، وتتضمن بناء نموذج كامل بكل المتغيرات المستقلة وحذف تلك المتغيرات ذات المساهمة غير المعنوية واحداً تلو الآخر، وباستخدام تلك الطريقة حصل الباحث على أفضل نموذج، والذي أبقى على ثلاث مكونات لمعتقدات التحكم في الذاكرة هم (القدرة الحالية- الاحتمالية للزهايمر - فائدة المجهود)، واستبعد باقي الأبعاد؛ وذلك نظراً لإسهامهم غير المعنوي في المتغير التابع (إدارة مصادر التعلم)، وفيما يلي النتيجة التي حصل عليها الباحث:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	1772.562	3	590.854	23.303	.000 ^d
البواقي	4716.117	186	25.355		
الكلية	6488.679	189			

يتضح من نتائج جدول (11) تحقق الفرض البحثي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (23.303)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 01..

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار بالنسبة للبعد الأول (إدارة مصادر التعلم)						
البعد	الأوزان الانحدارية	معاملات الانحدار	اختبارات لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R ²
القدرة الحالية	.304	.460	4.211	29.885	.523 ^c	.273
الاحتمالية للزهايمر	-.248	-.328	-3.556			
فائدة المجهود	.177	.268	2.704			

يتضح من نتائج جدول (12) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (.523^c)، وهذه القيمة كانت أعلى قيم معامل الارتباط المتعدد في كافة النماذج، بينما بلغ معامل التحديد (.273). وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (القدرة الحالية-الاحتمالية للزهايمر-فائدة المجهود) تفسر حوالي 27% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير إدارة مصادر التعلم، بينما تشير قيم بيتا "الأوزان الانحدارية" وكذلك معنويتها إلى أن القدرة الحالية هو أفضل الأبعاد في التنبؤ بإدارة مصادر التعلم، وتؤكد ذلك قيمة ت لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته (4.211) بالنسبة للقدرة الحالية، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 01. تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين علاقة حقيقية، ذلك بالإضافة إلى أنه يأتي في الترتيب الأول من حيث الارتباط مع المتغير التابع (إدارة مصادر التعلم).

جدول (13) نتائج تحليل التباين بالنسبة للبعد الثاني (الاستراتيجيات المعرفية)					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	789.575	3	263.192	24.241	.000 ^d
البواقي	2019.420	186	10.857		
الكلية	2808.995	189			

يتضح من نتائج جدول (13) تحقق الفرض البحثي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (24.241)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 01..

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار بالنسبة للبعد الثاني (الاستراتيجيات المعرفية)

البعد	الأوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبارات لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R ²
الاستقلالية	.194	.242	2.591	25.710	.530 ^c	.281
الاحتمالية للزهايمر	-.286	-.248	-4.042			
التحسين المحتمل	.252	.276	3.797			

يتضح من نتائج جدول (14) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (.530^c)، وهذه القيمة كانت أعلى قيم معامل الارتباط المتعدد في كافة النماذج، بينما بلغ معامل التحديد (.281) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الاستقلالية-الاحتمالية للزهايمر-التحسين المحتمل) تفسر حوالي 82% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الاستراتيجيات المعرفية، بينما تشير قيم بيتا "الأوزان الانحدارية" وكذلك معنويتها إلى أن الاحتمالية للزهايمر هو أفضل الأبعاد في التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية، وتؤكد ذلك قيمة ت دلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته (-4.042) بالنسبة للاحتمالية للزهايمر، وهي قيمة دالة عند مستوي دلالة 0.01. تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية.

جدول (15) نتائج تحليل التباين بالنسبة للبعد الثالث (الاستراتيجيات الما وراء المعرفية)					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	186.958	1	186.958	14.088	.000 ^b
البواقي	2494.853	188	13.270		
الكلي	2681.811	189			

يتضح من نتائج جدول (15) تحقق الفرض البحثي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (14.088)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (16) نتائج تحليل الانحدار بالنسبة للبعد الثالث (الاستراتيجيات الما وراء المعرفية)						
البعد	الأوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبارات لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R ²
القدرة الحالية	.264	.257	3.753	22.981	.264 ^a	.070

يتضح من نتائج جدول (16) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (.264^a)، وهذه القيمة كانت أعلى قيم معامل الارتباط المتعدد في كافة النماذج، بينما بلغ معامل التحديد (.070) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (القدرة الحالية) تفسر حوالي 7% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الاستراتيجيات الما وراء المعرفية.

جدول (17) نتائج تحليل التباين بالنسبة للاستراتيجيات ككل					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	6284.513	3	2094.838	20.091	.000 ^d
البواقي	19393.929	186	104.268		
الكلي	25678.442	189			

يتضح من نتائج جدول (17) تحقق الفرض البحثي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (20.091)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 01..

جدول (18) نتائج تحليل الانحدار بالنسبة (استراتيجيات ككل)						
البعد	الأوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبارات لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R ²
القدرة الحالية	.232	.698	3.014	83.890	.495 ^c	.245
الاحتمالية للزهايمر	-.265	-.695	-3.745			
التحسين المحتمل	.171	.566	2.444			

يتضح من نتائج جدول (18) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (.495^c)، وهذه القيمة كانت أعلى قيم معامل الارتباط المتعدد في كافة النماذج، بينما بلغ معامل التحديد (.245). وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (القدرة الحالية-الاحتمالية للزهايمر-التحسين المحتمل) تفسر حوالي 25% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل، بينما تشير قيم بيتا "الأوزان الانحدارية" وكذلك معنويتها إلى أن الاحتمالية للزهايمر هو أفضل الأبعاد في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل، وتؤكد ذلك قيمة ت لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته (-3.745) بالنسبة للاحتمالية للزهايمر، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 01. تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية.

ويتضح من تلك النتائج تحقق الفرض الثاني، والذي ينص على أنه "تسهم معتقدات التحكم في الذاكرة بالتنبؤ بأداء أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث كان هناك إسهامًا دالا لثلاث أبعاد هم (القدرة الحالية- الاحتمالية للزهايمر- فائدة المجهود)، في إدارة مصادر التعلم، كما كان هناك إسهامًا دالا لثلاث أبعاد هم (القدرة الحالية- الاحتمالية للزهايمر- فائدة المجهود) في الاستراتيجيات المعرفية، كذلك كان هناك إسهامًا دالا لبعد واحد (القدرة الحالية) في الاستراتيجيات الما وراء معرفية، أما بالنسبة للاستراتيجيات ككل فكان هناك إسهامًا دالا لثلاث أبعاد هم (القدرة الحالية- الاحتمالية للزهايمر- التحسين المحتمل) في

الاستراتيجيات ككل، الأمر الذي يدعم فرضية وجود إسهام لمعتقدات التحكم في الذاكرة في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالب.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من علوان، وميره، (2014) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث، والتي تكونت من (300) من طلبة الجامعة على مقياس المعتقدات المعرفية، ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، الأمر الذي يدعم وجود ارتباط للمعتقدات المعرفية بشكل عام ومعتقدات التحكم في الذاكرة بشكل خاص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد للاستراتيجيات ككل

$$ص = ب_1 س_1 + ب_2 س_2 + ب_3 س_3 + أ$$

حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) .

و(س₁) هي قيمة المتغير المستقل الأول وهو (القدرة الحالية) .

و(ب₁) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول و يبلغ (0.698) .

و(س₂) هي قيمة المتغير المستقل الثاني وهو (الاحتمالية للزهايمر) .

و(ب₂) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني و يبلغ (-0.695) .

و(س₃) هي قيمة المتغير المستقل الثالث وهو (التحسين المحتمل) .

و(ب₃) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثالث و يبلغ (0.566) .

وقيمة (أ) = وهي ثابت الانحدار وتساوي (83.890)

لتصبح المعادلة ما يلي :-

درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المتنبأ بها (ص) = 0.698 (الدرجة الكلية للقدرة الحالية) +

0.566 (الدرجة الكلية للاحتمالية للزهايمر) + (-0.695) (الدرجة الكلية للتحسين المحتمل) + 83.890

وفيما يلي مثال تطبيقي للمعادلة:

جدول (19) مثال توضيحي على عملية الانحدار				
المثال	القدرة الحالية	الاحتمالية للزهايمر	التحسين المحتمل	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ص)
درجات أحد الطلاب	9	10	13	85

درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المتنبأ بها (ص) = $698 + (9) \cdot 695 - (10) \cdot 566 + (13) \cdot 83.890$

ص = 90.58 نلاحظ تقارب الدرجة المتنبأ بها درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المتنبأ بها (ص) = (90.58) مع الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب (85). وتشير تلك النتيجة إلى أهمية المعتقدات لدى الفرد لاسيما تلك التي تتعلق بالذاكرة في تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الفرد، وكذلك في القدرة على توظيفها بفعالية في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- إخضاع معتقدات التحكم في الذاكرة لمزيد من الدراسة لاسيما في علاقتها بالمتغيرات المعرفية الأخرى.

- دراسة السمات الشخصية المرتبطة بمعتقدات التحكم في الذاكرة، كالدافعية-الاجتماعية-التفاؤل،..

- دراسة المتغيرات الوسيطة التي تتوسط العلاقة بين معتقدات التحكم في الذاكرة، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل: مستويات تجهيز المعلومات-أساليب التفكير؛ بشكل يساعد في وضع نموذج واضح يفسر مسار العلاقة بينهم.

البحوث المستقبلية:

1- نمذجة العلاقات البنائية بين كل من معتقدات التحكم في الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات.

2- بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بمعتقدات التحكم في الذاكرة.

3- القيمة التنبؤية لأساليب التفكير في معتقدات التحكم في الذاكرة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد ، وصادق، آمال. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 333-348.
- البصير، نشوة عبد المنعم. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29(105)، 401-454.
- الجبوري، علي محمود، وناصر، ناصر حسين (2016). التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 124، 172-213.
- الحسينان، إبراهيم بن عبدالله. (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.
- الدرابكة، محمد مفضي. (2018). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34(6)، 147-169.
- الغرابية، أحمد محمد. (2019). الإسهام النسبي للتفكير ما وراء المعرفي بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 30(118)، 123-158.
- الهيلات، مصطفى قسيم، رزق، عبدالله محمد ، والخوaja، أحمد يوسف. (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين "تحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين/كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة، -21-19 مايو - جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- حسانين، اعتدال عباس. (2011). أثر التدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21(73)، 45-88.
- ريان، عادل. (2014). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 28(3)، 460-492.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المقصود، هانم. (2009). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 70، 64-111.

- علوان، سالي طالب، وميره، أمل كاظم. (2014). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 106، 180-333.
- كليفيخ، عفاف علي. (2019). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 35(4)، 551-600.
- محمد، هاني سعيد. (2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 367-401.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdul Rahman, Muhammad Al-Sayed. (1998). Personality Theories, Cairo: Quba House for Printing, Publishing and Distribution
- Al garahh, Abdel Nasser. (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement in a sample of Yarmouk University students, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 6 (4), 333-348.
- Alwan, Sally Talib, and Mirra, Amal Kazem. (2014). Cognitive beliefs and their relationship to self-organized learning among university students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 106, 180-333.
- Hilat, Mustafa Qaseem, Rizk, Abdullah Muhammad, and Al-Khawaja, Ahmed Yusef. (2015). Self-organized learning strategies: a comparative study between a sample of gifted and non-gifted students, the second international conference for the gifted "Towards a national strategy for the care of innovators / College of Education / United Arab Emirates University, -21-19 May - United Arab Emirates University.
- Muhammad, Hani Said. (2019). Academic procrastination and its relationship to self-organized learning and cognitive beliefs of undergraduate students. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2), 367-401.
- Ryan, Adel. (2014). The predictive ability of multiple intelligence in self-organized learning skills and academic achievement among students of the College of Education at Al-Quds Open University, An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), 28 (3), 460-492.
- Skinner, E. A. (1997). Perceived control, motivation, and coping Thousand Oaks, CA: Sage
- Abdel-Maqsoud, Hanim. (2009). The Effect of Interaction of Cognitive Beliefs and Self-Organized Learning Skills on Academic Achievement of Students of the Faculty of Education, Zagazig University, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 70, 64-111.
- Abu Hatab, Fouad, and Sadiq, Amal. (2010). Research methods and methods of statistical analysis in psychological and educational sciences *achievement*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Al-Darabkeh, Muhammad Mufdi. (2018). Self-organized learning strategies for gifted and non-gifted students in the Hail region: a comparative study. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34 (6), 147-169.

Al-Gharaybeh, Ahmed Mohammed. (2019). The Relative Contribution of Metacognitive Thinking to Self-Organized Learning in Graduate Students. *Journal of the College of Education, Benha University*, 30 (118), 123-158.

Al-Husainan, Ibrahim bin Abdullah. (2010). Self-structured learning strategies in light of the Bintrich model and its relationship to achievement, specialization, academic level and preferred method of learning, unpublished PhD thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University, Saudi Arabia.

Al-Jabouri, Ali Mahmoud, and Nasser, Nasser Hussein (2016). Self-organized learning among university students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 124, 172-213.

-Auslander, M. V. (2013). *Effects of Control Beliefs on Veridical and False Memory in Reality Monitoring, Schema Use, and the Misinformation Effect* (Doctoral dissertation, Brandeis University).

-Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

-Basir, Abdel Moneim's trance. (2019). The effectiveness of a training program based on self-organized learning strategies in reducing the cognitive burden of university students. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 29 (105), 401-454.

-Bielak, A. A., Hultsch, D. F., Levy-Ajzenkopf, J., MacDonald, S. W., Hunter, M. A. ,

-Cavallini, E., Bottiroli, S., Capotosto, E., De Beni, R., Pavan, G., Vecchi, T., & Borella, E. (2015). Self-help memory training for healthy older adults in a residential care center: specific and transfer effects on performance and beliefs. *International journal of geriatric psychiatry*, 30(8), 870-880.

-Cavanaugh, J. C., Feldman, J. M., & Hertzog, C. (1998). Memory beliefs as social cognition: A reconceptualization of what memory questionnaires assess. *Review of General Psychology*, 2(1), 48-65.

-Cherry, K. E., Lyon, B. A., Boudreaux, E. O., Blanchard, A. B., Hicks, J. L., Elliott,

development of? *Human Development*, 14, 272-278.
E. M., ... & Jazwinski, S. M. (2019). Memory Self-Efficacy and Beliefs about Memory and Aging in Oldest-Old Adults in the Louisiana Healthy Aging Study (LHAS). *Experimental aging research*, 45(1), 28-40.

-Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the

-Fredriksen-Goldsen, K. I., Kim, H., Shiu, C., Goldsen, J., & Emlet, C. A. (2015). Successful aging among LGBT older adults: Physical and mental health-related quality of life by age group. *The Gerontologist*, 55(1), 154-168 .

Hassanin, Etidal Abbas. (2011). The effect of training on the use of some self-organized learning strategies on academic self-efficacy, test anxiety and academic achievement among secondary school students, published research, *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 21 (73), 45-88.

-Humphreys, M. S., & Revelle, W. (1984). Personality, motivation, and performance: a theory of the relationship between individual differences and information processing. *Psychological review*, 91(2), 153.

-Kit, K. A., Mateer, C. A., & Graves, R. E. (2007). The influence of memory beliefs in individuals with traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 52(1), 25.

Klevich, Afaf Ali. (2019). Perceived self-efficacy and its relationship to self-organized learning among gifted and ordinary students in Al-Baha. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 35 (4), 551-600.

-Knouse, L., Anastopoulos, A., & Dunlosky, J. (2012). Isolating metamemory deficits in the self-regulated learning of adults with ADHD, *Journal of Attention Disorders*, 16(8) 650–660.

-Kornell, N., Rhodes, M. G., Castel, A. D., & Tauber, S. K. (2011). The ease-of-processing heuristic and the stability bias: Dissociating memory, memory beliefs, and memory judgments. *Psychological Science*, 22(6), 787-794.

-Lachman, M. E., & Agrigoroaei, S. (2012). Low perceived control as a risk factor for episodic memory: The mediational role of anxiety and task interference. *Memory & Cognition*, 40(2), 287-296.

-Lachman, M. E., Andreoletti, C., & Pearman, A. (2006). Memory control beliefs: How are they related to age, strategy use and memory improvement?. *Social Cognition*, 24(3), 359-385

-Lachman, M. E., Bandura, M., Weaver, S. L., & Elliott, E. (1995). Assessing memory control beliefs: The memory controllability inventory. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 2(1), 67-84.

-Lachman, M., Steinberg, E., & Trotter, S. (1987). Effects of control beliefs and attributions on memory self – assessments and performance . *Psychology and Aging*, 3(2), 266 – 271.

-Nelson, J. (2014). Self-Regulated Learning, Classroom Context, and Achievement: A Dual-Method Investigation, Ph.D. dissertation, Minnesota University, USA, 3635200.

-Pintrich, P. & De groot, E. (1990). Motivational and self-regulated Learning components of classroom academic performance, *journal of educational psychology*, 82(1), 33-40 .

-Pintrich, P., & Ziender, M. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning, *handbook of self-regulation*, san Diego: Academic press.

-Rose, K. (2011). Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults. . M.A. dissertation, University of Utah, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 1488800.

-Toglia, J. P., Rodger, S. A., & Polatajko, H. J., (2012). Anatomy of cognitive strategies: A therapist's primer for enabling occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79, 225-236. doi: 10.2182/cjot.2012.79.4.4

-Valasa, L. (2015). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development, Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, USA, 3715573.

-Valentijn, S. A., Hill, R. D., Van Hooren, S. A., Bosma, H., Van Boxtel, M. P., Jolles, J., & Ponds, R. W. (2006). Memory self-efficacy predicts memory performance: Results from a 6-year follow-up study. *Psychology and aging*, 21(1), 165.

-West, R. L., Boatwright, L. K., & Schleser, R. (1984). The link between memory performance, self-assessment, and affective status. *Experimental Aging Research*, 10(4), 197-200.

-Wilkins, D. (2014). The effect of self-regulated learning strategy training and question generation on metacognitive awareness and achievement among college students enrolled in science courses, Ph.D. dissertation, old dominion, University, USA, 3662400.

-Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

-Zimmerman, B.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17 .

Zimmerman, B.J., & Schunk, S.H. (1989). *Self-regulated learning and academic*