IUGJEPS
Vol 27, No 1, 2019, pp 252 -277

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-07-06)، تاريخ قبول النشر (2017-07-25)

العلاقة بين التعلُم المنظم ذاتياً والثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية

د. رسمية فلاح قاعد العتيبي [1,*]

[1] قسم علم النفس/ كلية التربية/جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن

[*] البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: r22223@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية، مع التعرف إلى الفروق بين السعوديات، وغير السعوديات في مقياس الثقة بالنفس، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة، واستخدم مقياس التعلم الذاتي الثقة بالنفس، إعداد: الباحثة. وقد أشارت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباط معنوية بين درجات مقياس كل من التعلُم الذاتي، والثقة بالنفس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعي، ومنخفضي التعليم المنظم ذاتياً على مقياس الثقة بالنفس، ولصالح مرتفعي التعليم المنظم ذاتيًا، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات كل من الطالبات السعوديات، وغير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس، ولصالح الطالبات غير السعوديات، كما اختلفت درجات مقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي، ولصالح الطالبات أصحاب التقدير الأعلى.

كلمات مفتاحية: التعلُم الذاتي– الثقة بالنفس – طالبات المرحلة الثانوية.

The relationship between self-defeating learning and self-confidence among high school female students

Abstract:

The study aims to determining the relationship, Self - Organized Education and self-confidence for sample Secondary school students .and the relationship between the self-confidence for sample Saudi Female Students and Non - Saudi Female Students, and measure the difference in self-esteem among students according to the quantitative estimate .

The study sample consists of (100) Secondary school students in Riyadh City.. The researched prepared Self - Organized Education scale and self-confidence scale.

The Results showed that: There is a positive relational between Self - Organized Education and and self-confidence .

And There are statistically significant differences between the averages of Saudi and non-Saudi female students on the self-confidence scale for non-Saudi students .

The study also found a difference in the degree of self-confidence among the students according to the quantitative assessment for the students with the highest estimate.

Keywords: self-defeating learning - self-confidence - high school students

مقدمة:

يتسم العصر الحالى بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة أي عصر التفجير التكنولوجي والتي من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها وإنتقالها وتضاعفها، وكان من نتائجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التى غيرت كثير فى أساليب التعليم والتعلم وانتقل محور الاهتمام فى العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمراً اساسياً، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفى المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات. وعلى الرغم من ذلك نجد أن الأساليب التقليدية فى التدريس لاتقيم وزناً لآراء الطلاب وميولهم وحاجاتهم، كما أنها لاتترك مجالاً لهم للتعبير عن رغباتهم وأبداء أفكارهم، ولا تحترم مبادرتهم الشخصية بل تفرض عليهم قالباً معيناً يتلائم فقط مع رغبات المعلمين والأهل، كل ذلك يعتبر من أهم أسباب فقدان الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلاب، لذلك كان على الاباء والمعلمين فى المدارس الاهتمام بممارسة أساليب تربوية أكثر فاعلية فى تعزيز ثقة الطالب بنفسة. (ياسر، ومعمر،2011).

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم. (Pintrich, Schunk, 2004)

ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المتخصصون في علم النفس التربوي، وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذين يسعوا إلى تكوينه، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم. (كامل، 2003)

ان أهمية التعلم المنظم ذاتيا للفرد ومناسبته لعصر التفجير التكنولوجي، نرى ان التعلم المنظم ذاتيا مظهرا هاما لتعلم الطلاب وتحقيق انجازهم الاكاديمي داخل حجرة المدرسة، بل تسهم في تحسين مستواهم ومستوي الدافعية والاجاز لديهم، فالتعلم المنظم ذاتيا هو بماثبة القوة الدافعة التي توجه المتعلم لمجالات جديدة في المهارات والمعلومات وبالتالي تزيد مستويات الثقة بالنفس لدي الطلاب.

حيث أظهرت نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن الطرق التقليدية السائدة فى مدارسنا لاتسهم فى خلق تعلم حقيقى، لذلك ظهرت العديد من الدعوات من اجل تطوير طرق وأساليب تدريس جديدة تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتشركة فى تعلمة بطريقة فعالة وتضعة دائماً فى موقف يجبر فيه على بذل الجهد والتفكير فيما يتعلمه من خلال القراءة ، والتحدث، والتفكير العميق، والكتابة، والقدرة الذاتية على تنظيم ما يتعلمة مما يعزز الثقة بالنفس لدية. (Dodge,B,1996). أن الطالب قليل الثقة بنفسة هو عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات لسببين: الأول أنه لايثق فيما لديه من معلومات أو أداء، فلن يتمكن من النقاش والحوار مع غيره وسيفضل الصمت والسبب الثان أنه سيصدق كل مايقال عنه بالسلب، أما الايجابى فسيأخذه على محمل الاستهزاء أو أنه مجاملة لأصل لها فى الواقع، مما يعنى أنه لم يتمكن من إحراز أى نقطة نجاح، أن

إحراز أى منها فلن يشعر بلذة الفرح والنجاح، وهذا بدوره سيجعله يعيش جو من الملل والكأبة، ويفضل تجنب الزملاء ليفادى أنتقاداتهم له وتعليقاتهم الساخرة ، لاعتقاده أنه أقل منهم قدراً. (كاظم نور، و أخرين ،201734).

ولكى تتمكن المؤسسات التعليمية من إعداد متعلمين يتسمون بالثقة بالنفس، بجب تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم بها، بحيث تقوم على تدريب المتعلمين على تحمل قدر كبير من المسؤلية عن كل ما يرتبط بتعلمهم، كالمساهمة فى صياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم وتوجية التعلم وتخطيط وتوجية عملياتهم العقلية نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والوعى باساليب والإستراتيجات المناسبة لتحقيقها، والتحكم فى الوقت والجهد المستخدم فى اتمام عملية التعلم، وبذل جهد أكبر فى تنظيم بيئة التعلم والتعامل مع مصادر التعلم المختلفة، مع التميز بفاعلية ذات عالية، وإدراك قيمة ما يقومون به من مهام. وهذا ما يهيئهم له التعلم المنظم ذاتياً. (Schunk,2008). فالتعلم المنظم ذاتيا يعرف الطلاب متى وكيف وممن يطلبون المساعدة ويظهرون مستويات أعلى فى التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظياً ذاتياً ومن هنا فقد أصبح مطلباً ملحاً لمواجهة الطرق التقليدية فى التعلم القائم على الحفظ والاستظهار، بالاضافة إلى اسهامات هذا النوع من التعلم فى مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، والتغلب على ضعف الإمكانات، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التى تلقى قبولاً فى مجالات التعلم، حيث يكون المتعلم مشاركاً وفعالاً، ومختاراً، ومحتملاً مسؤلية تعلمة. (عبد الوهاب، ومحمد،2005). فالتعلم المنظم ذاتياً له مكونات رئيسية يمارسها الطلاب الفاعلون أثناء تعلمهم، فيكونون أكثر وعياً للعلاقات الوظفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية وهى كالتالى:

- مكون ما وراء المعرفة وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط والتنظيم، والدراسة الذاتية، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.
- مكون دافعى، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفء، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً.
- مكون سلوكى: وهنا المتعلم ذاتيا يبدع أويصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة (Zimmerman,1998)

دراسات سابقة أشارت لمحور التعليم المنظم ذاتياً

دراسة(Wolters, C.A., Won, S., Hussain, M., 2017)، حيث هدفت إلى التحقق عما إذا كان يمكن استخدام إدارة الوقت الأكاديمي للطلاب الجامعيين لفهم مشاركتهم في الأشكال التقليدية والنشطة من التسويف ضمن نموذج التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من 446 طالبا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية والاستراتيجيات المعرفية كانت في البداية متنبآت كبيرة بالأشكال التقليدية والنشطة من التسويف، وظهرت إدارة الوقت كمؤشر مهم لكل من الأشكال التقليدية والنشطة من التسويف.

دراسة (العتيبي،2017) التي وصلت إلي وجود علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز، و الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للانجاز لصالح الإناث.

وأيضاً دراسة(Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مكونات الدافعية في التعليم المنظم ذاتيًا وكذلك مكونات استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 100

طالبا جامعيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير كمكونات للتعليم المنظم ذاتيًا لها أهمية كبيرة، كما وجد أن لها علاقة إيجابية كبيرة مع التسويف الأكاديمي وأن مكونات التعليم المنظم ذاتيًا تشير إلى علاقة قوية مع التسويف الأكاديمي.

ودراسة (Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,2015)، حيث هدفت إلي دراسة العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الاحتياجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي كما أظهرت وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي.

وأيضاً كدراسة (Sui-Chu,2004) والتي كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم،والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبه المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

بينما خلصت دراسة (marin,cobr,2016) إلي وجود علاقة موجبة التعليم الذاتي والتفوق، كما أثبت وجود جوهرية ذات دلالة إحصائية ترجع للتخصص لصالح طالبات القسم العلمي.

كذلك دراسة (جهاد الشريف،2014) وقد أعربت النتائج عن وجود تحسن في أكتساب مهارة التعليم الذاتي بالنسبة للجنسين نتيجة للبرنامج الإرشادري القائم علي التحفيز.

وقد توصلت الدراسات السابقة الخاصة بمحور الثقة بالنفس إلي:

كدراسة (Anesa,Jamie,2018) و التي توصلت إلي أن مهارات التنظيم الذاتي للطالب هي ما تزيد من ثقة الطالب بنفسه وبقدراته.

ودراسة (سمية علي، 2009) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى، فى حين لم توجد تلك الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى؛ مما يعنى استمرارية فعالية برنامج تنمية الثقة بالنفس لدي الطلاب.

وكذلك توصلت دراسة (ياسر محمد أيوب، معمر ارحيم،2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التطبيقيين القبلى والبعدى لمقياس دافعية الانجاز ولصالح التطبيق البعدى، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيا أيضا بين التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدى، وجدت فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لاختبارات التحصيل فى اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى، وجود علاقة ارتباط ايجابية بين مستوى التحصيل الدراسى لمادتى الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الثقة بالنفس.

ودراسة (عدوية أحمد، ايمان الخير،2015) التي توصلت إلى أنه تتسم درجات الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) بالارتفاع (عدا بعد تقدير الذات النفسى فانه يتسم بدرجة فوق المتوسطة، لاتوجد علاقة ارتباط دالة لم إحصائياً بين درجات الثقة بالنفس ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم(القراءة، الكتابة) بمراكز ذوى الاحتياجات الخاصة فى جميع الأبعاد (عدا أوجه النشاط وتقدير الذات الرفاقى والمجموع الكلى لتقدير الذات.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بنتائج الدراسات الخاصة بالتعليم المنظم ذاتياً وكذلك الثقة بالنفس. كما أنه لم يتم الربط بين متغير التعليم المنظم ذاتياً ومتغير الثقة بالنفس إلا من خلال دراسة واحدة هي دراسة (Anesa,Jamie,2018) وكانت لدي طلاب الجامعات. وتأتي إضافة الدراسة الحالية لجمع المتغيرين وللكشف عن العلاقة بينهم لدي طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى بعض القصور والإضطرابات النفسية التي لوحظت في الطلاب خلال الفترات السابقة، نظراً للثورة التكنولوجيا والتقدم والتطور المتلاحق الذي اصبح يلاحق الفرد والطالب في كل مكان، أصبح الأن بمقدور الطالب تلقي الأكثر كماً والأكثر صعوبتاً، بطريقة مختلفة، تعطيه الثقة بنفسه والأمل في التفوق، وحيث أن طريقة التعلُم المنظم ذاتيا أسلوب تعلم يمكن الفرد من ان يعلم نفسه بنفسه وفقا لقدراته وسرعته في اكتساب المعرفة وفهمها وتطبيقها وبما يتوافق مع ميوله واهتماماته، هذا التعلم يتيح فرصة للطالب لاستثمار طاقاته وقدراته وجهوده الشخصية في تحصيل المعلومات والحقائق مما يزيد الدافعية لديه واعتماده علي نفسه وثقته بالنفس وتقدير الطالب لذاته، ومن هنا نبعت مشكلة الدارسة التي تتمثل في الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس:

ما العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية؟

الاسئلة الفرعية:

1. " هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس ".
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس لصالح مرتفعى التعليم المنظم ذاتياً"
3. "هل وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات والطالبات غير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس "
4. " مدى تباين درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي (86 – 91 % / 91 – 95 % / 96 – 100 %) "

أهداف البحث:

- يهدف البحث الى التعرف على العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس.
- يهدف البحث الى التعرف على الفروق بين كل من متوسطات درجات الأفراد مرتفعي ومنخفضي التعليم المنظم ذاتياً على مقياس الثقة بالنفس ولصالح مرتفعي التعليم المنظم ذاتياً، ومتوسطات درجات الطالبات السعوديات والطالبات غير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس.
- يهدف البحث الى التعرف على مدى اختلاف درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي: -

الأهمية النظرية:

- التعلم المنظم ذاتيا تبرز وظيفته الفعالة والاساسية في مجال التربية والتي تعزي الي كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والتي يمكن اعتبارها اهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك للتركيز على شخصية المتعلم باعتباره مشارك نشط وفعال في العملية التعليمية.

تتمثل في إلقاء الضوء على ظاهرة عدم الثقة بالنفس التى تصيب الطالبات من خلال عدم الرضا عن طريقة التعليم الحالي وحاجتهم لطريقة أخري تتناسب والعصر المعلوماتي الحالي.

- ضعف البحوث العربية والمحلية التي قامت بدراسة تلك الظاهرة، وحاجة المكتبات إلى هذه البحوث.

الأهمية التطبيقية:

-تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب، وذلك بساعدة المعلمين وذلك وفق أساليب مفضلة للتعلم.

-توفير ما يضمن الثقة بالنفس للطالبات بتلك المرحلة، حتى يتمكنن من الالتحاق بالجامعات التي يرغبن بها، ويحققن التفوق المنشود.

أهداف الدراسة:

1. تحديد مدى العلاقة التعلم المنظم ذاتياً لدي طالبات المرحلة الثانوية السعوديات وغير السعوديات.
2. تصميم مقياس لقياس االتعليم المنظم ذاتياً طالبات المرحلة الثانوية السعوديات وغير السعوديات.
3. تصميم مقياس لقياس الثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية السعوديات وغير السعوديات.
4. قياس تباين درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي (86– 90 % / 91 – 95 % / 96 – 100 %)

مصطلحات الدراسة:

التعليم المنظم ذاتياً: Self - Organized Education

التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدف ، (ايمان وطوط 2014 :56)

وعرفة (أحمد،2007)، بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

التعريف الإجرائي للدراسة وهي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة علي مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

الثقة بالنفس: Self-Confidence

هي مدي إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على تحقيق طموحاته، والتصدي للمصاعب والغلب عليها. (عبد الفتاح، منال،2017)

التعريف الإجرائي للدراسة وهي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الثقة بالنفس.

طالبات المرحلة الثانوية: Secondary school students

التعريف الإجرائي للبحث هما الطالبات اللواتي أجتزنا المرحلة المتوسطة، وتم قيدهم بالمدارس الثانوية.

محددات الدراسة:

-**حدود بشرية:** تشمل عينة الدراسة الطالبات السعوديات وغير السعوديات في المرحلة الثانوية بالرياض، والتي تتراوح أعمارهم ب ين13و15 عاما.

-**حدود مكانية:** الحدود المكانية للدراسة هي مدينة الرياض بالسعودية.

-**حدود زمانية:** تطبق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2017).

فروض الدراسة:

1. " توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس ".
2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس لصالح مرتفعى التعليم المنظم ذاتياً"
3. " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات والطالبات غير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس "

4- تتباين درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي (86 – 90% / 91 – 95 % / 96 – 100%)

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع الدراسة.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات السعوديات وغير السعوديات المتواجدات بمدارس مدينة الرياض والبالغ عددهم (7704)

ثالثا: عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة من الطالبات بطريقة عشوائية، قوامها (100) طالبة، من السعوديات وغير السعوديات مقسمة كالتالي (54) سعودية، (46) غير سعودية. وتتراوح أعمارهم بين (13)، (15) عاماً، من مدارس مدينة الرياض.

أدوات الدراسة:

مقياس التعلم المنظم ذاتياً

أطلعت الباحثة على المقاييس العربية والأجنبية المرتبطة بالمقياس الحالى ومن ثم صاغت عباراتة.

صدق وثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

أولا: صدق المقياس:

1- الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل. وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (39) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (200) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (7) عومل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (68.912%) من التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح مصفــوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (1): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

ج	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشيوع
1		0.783						0.671
2		0.752						0.595
3		0.701						0.633
4		0.759						0.643
5	0.747						0.323	0.677

ج	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشيوع
6			0.759					0.795
7						0.868		0772
8	0.804							0.669
9	0.584							0.448
10			0.791					0.707
11	0.667							0.566
12			0.840					0.774
13			0.802					0.729
14	0.727							0.646
15	0.800							0.749
16		0.713						0.620
17	0.844							0.721
18	0.840							0.756
19					0.824			0.703
20		0.843						0.720
21	0.853							0.755
22	0.711							0.582
23		0.762						0.706
24		0.639						0.446
25			0.677	0.488				0.731
26			0.823					0.719
27	0.827							0.739
28			0.875					0.816
29			0.744					0.727
30			0.750	0.566				0.776
31			0.739					0.660

تابع جدول (1): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشيوع
32		0.713						0.566

العوامل العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشيوع
33		0.852						0.744
34		0.745						0.674
35		0.559						0.501
36			0.696					0.855
37		0.862						0.763
38	0.808							0.780
39	0.789						0.304	0.740
الجذر الكامن	7.888	7.453	6.53	1.484	1.228	1.208	1.086	–
نسبة التباين	20.225 %	19.111 %	16.743 %	% 3.805	% 3.148	% 3.097	% 2.784	–
نسبة التباين التراكمية	20.225 %	39.336 %	56.079 %	59.884 %	63.032 %	66.129 %	68.912 %	–

*** حذفت جميع التشبعات التى تقل عن 0.3.**

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع تشبع عليه عبارتين فقط هما (25، 30)، والعامل الخامس تشبع عليه عبارة واحدة فقط هى العبارة (19)، والعامل السادس تشبع عليه عبارة واحدة فقط هى العبارة (7)، والعامل السابع تشبع عليه عبارتين فقط هما (5، 39)، ولذا سوف يتم استبعاد هذه العوامل (الرابع، الخامس، السادس، السابع) لأنة لم يتشبع على كل منهم ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser. كذلك يتم حذف العبارتين (7، 19) لأنهما لم تتشبعا على أى من العوامل الأخرى. وبذلك يصبح عدد العبارات (37) عبارة متشبعة على ثلاثة عوامل تفسر (56.079%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا:

جدول (2): درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــــــارات	درجة التشبع
21	أقوم بحفظ النقاطا هامة عدة مرات	0.853
17	أناقش زملائي بالمدرسة في المقررات المدرسية	0.844
18	أحدد مواعيد منتظمة للإستذكار	0.840
27	أهتم بالبحث في بنك الأسئلة	0.827
38	يصعب علي الإستذكار بمفردي	0.808
8	أشعر بالضجر عندما لا أتمكن من فهم بعض الموضوعات بمفردي	0.804
15		0.800
39		0.789
5		0.747

رقم العبارة	العبـــــــــارات	درجة التشبع
14	أحتاج مساعدة معلميني	0.727
22	أبحث في عدة مصادر عن المعلومة الواحدة	0.711
11	إن المقررات المدرسية تفوق طاقتي الإستعابية	0.667
9	أقدم علي شراء الكثير من الكتب التعليمية	0.584
	أذهب إلي المكتبة دائماً	
	أفضل الفديوهات التعليمية المصورة	
	أأومن أن التفوق ينبع من تعدد مصادر المعلومات	

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.584 ، 0.853) وبلغ جذرها الكامن (9.906)، ويفسر هذا العامل (25.399%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " البحث الذاتي ".

جدول (3): درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيبا تنازليا

عدد	العبـــــــــارات	درجة التشبع
37	أتردد في طلب المساعدة من زملائي	0.862
33	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به	0.852
20	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الأختبارات	0.843
1	أضع لنفسي هدف محدد	0.783
23	أشعر بالقلق تجاه مستقبلى الدراسي	0.762
4	أحتاج الى روح التعاون	0.759
2	تنتابنى أحاسيس الكأبة والضيق عند المذاكرة	0.752
34	أري أن التعليم يجب أت يقتصر علي الحفظ والتلقين	0.745
32	أستشعر بكثير اللإلتبسات أناء المذاكرة	0.713
16	أستمتع بالمذاكرة بطريق الإستكشاف	0.713
3	أرهق كثير من الإستذكار بمفردي	0.701
24	أشعر أنني قادرة علي التوصل أي معلومة ما دمت أبحث عنها بطريقة صحيحة	0.639
35	أشعر أنني قادرة علي أستخدام الوسائط التعليمة بطريقة صحيحة	0.559

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.559 ، 0.862) وبلغ جذرها الكامن (7.916)، ويفسر هذا العامل (20.297%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الطموح ".

جدول (4): درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا

عدد	العبـــــــــارات	درجة التشبع
28	أراقب سلوكياتي داخل الفصل	0.875
12	أدون ملاحظات أستاذتي علي أخطائي	0.840
26		0.823

عدد	العبـــــــــارات	درجة التشبع
13	أضع نسبة تقريبا للكم الذي تم أستعابي له بمفردي	0.802
10	أحرص علي عدم الغياب من المدرسة	0.791
6	أعرف أن بحاجة لمساعدة أساتذتي	0.759
29	أطلب مساعدة أساتذتي أذا لم أصل لنتجة مرضية أثناء بحثي عن المعلومة	0.744
31	أحب أن أتأكد من صحة مصدر المعلومات	0.739
36	لا أتطرق في إجابتي بالإختبارات لنقاط بعيدة عن المقرر التعليمي	0.696
25	أحرص علي النقاش داخل الفصل مع زملائي	0.677
30	أعتذر عن حضور حلقات النقاش	0.570
	أحرص علي مراجعة أخطائي مع معلميني أثناء الدرس	

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.570 ، 0.875) وبلغ جذرها الكامن (6.76)، ويفسر هذا العامل (17.333%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الألتزام ".

2- صدق الاتساق الداخلى:

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات االطالبات على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = 200)

البحث الذاتي		الطموح		الالتزام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
5	0.512	1	0.488	6	0.495
8	0.571	2	0.521	10	0.524
9	0.421	3	0.569	12	0.531
11	0.462	4	0.475	13	0.529
14	0.397	16	0.432	25	0.377
15	0.483	20	0.403	26	0.416
17	0.456	23	0.385	28	0.424
18	0.572	24	0.457	29	0.439
21	0.530	32	0.462	30	0.554
22	0.557	33	0.429	31	0.479
27	0.426	34	0.408	36	0.405
38	0.449	35	0.411		
39	0.384	37	0.378		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (6): الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً (ن = 200)

الأبعـــــــــاد	معاملات الارتباط
البحث الذاتي	0.598
الطموح	0.603
الالتزام	0.614

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثانيا: ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (7): معاملات الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

الأبعـــــــــاد	عـــــدد العبـــارات	ألفا كرونباخ (ن = 200)	إعادة التطبيق (ن = 50)
البحث الذاتي	13	0.815	0.831
الطموح	13	0.827	0.849
الالتزام	11	0.806	0.824
المقياس ككل	37	0.839	0.853

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة.

مقياس الثقة بالنفس:

أطلعت الباحثة على المقاييس العربية والأجنبية المرتبطة بالمقياس الحالى ومن ثم صاغت عباراتة.

أولا: صدق المقياس:

1- الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (39) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (200) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (6) عومل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (73.749%) من التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح مصفـــوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (8): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
1		0.851					0.775
2	0.798						0.658
3		0.833					0.741
4	0.870						0.793
5	0.876						0.813
6			0.790				0.637
7			0.881				0.873
8	0.863						0.751
9	0.809						0.703
10	0.840						0.758
11			0.703				0.527
12			0.757			0.350	0.840
13			0.758				0.677
14				0.834			0.772
15		0.813					0.725
16	0.834						0.723
17			0.796				0.892
18	0.843		0.319				0.822
19		0.676					0.740
20		0.700					0.522
21		0.828					0.723
22						0.676	0.578
23		0.817					0.724
24		0.881					0.798
25	0.846						0.742
26	0.862						0.767
27	0.830						0.741

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
28	0.867						0.812
29			0.881				0.873
30			0.765				0.683
31			0.820				0.751

تابع جدول (8): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
32		0.791					0.745
33		0.730					0.577
34					0.738		0.663
35			0.733				0.776
36		0.865					0.790
37		0.768					0.631
38	0.893						0.843
39				0.891			0.805
الجذر الكامن	9.906	7.916	6.76	1.761	1.304	1.116	–
نسبة التباين	% 25.399	% 20.297	% 17.333	% 4.516	% 3.344	% 2.861	–
نسبة التباين التراكمية	% 25.399	% 45.696	% 63.028	% 67.545	% 70.889	% 73.749	–

* حذفت جميع التشبعات التى تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع تشبع عليه عبارتين فقط هما (14، 39)، والعامل الخامس تشبع عليه عبارة واحدة فقط هى العبارة (34)، والعامل السادس تشبع عليه عبارتين فقط هما (12، 22)، ولذا سوف يتم استبعاد هذه العوامل (الرابع، الخامس، السادس) لأنة لم يتشبع على كل منهم ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser. كذلك يتم حذف العبارات (14، 22، 34، 39) لأنها لم تتشبع على أى من العوامل الأخرى. وبذلك يصبح عدد العبارات (35) عبارة متشبعة على ثلاثة عوامل تفسر (63.028%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا:-

جدول (9): درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــــــــارات	درجة التشبع
38	أشعر أنني قادره علي أنجاز كل ما أسعي إليه دراسياً	0.893
5	أساتذتي يروننني طالبة متفوقة	0.876
4	أشعر بالحرج عندما تقل درجاتي بالإختبار عن ذي قبل	0.870
28	أعرف أنني سألتحق بإحدي كليات القمة	0.867
8	أكره أن أضع لنفسي المبررات في حالة عدم النجاح المرجو	0.863
26	أساعد زميلاتي بالدراسة	0.862
25	أأومن أنني لست بحاجة للدروس الخصوصية	0.846
18	الإستذكار بمفردي أفضل من الإستذكار مع زميلاتي	0.843
10	أقدر علي التوصل للأسئلة الصعبة بمفردي دون مساعدة	0.840
16	أعرف أن لكل معلومة فائدة	0.834
27	أخشي أن تقوم زميلاتي بضياع وقتي	0.830
9	أنا قادره علي كسب المسابقات التعليمة	0.809
2	أخشي أن لا أصل لهدفي المحدد لدخول كلية التي أرغب بها	0.798

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.798 ، 0.893) وبلغ جذرها الكامن (9.906)، ويفسر هذا العامل (25.399%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الكفاءة ".

جدول (10): درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــــــــارات	درجة التشبع
24	زميلاتي لا يروننني طالبة متميزه	0.881
36	أنا قادره علي الوصل لأهدافي	0.865
1	لا أخجل من طلب المساعدة من أساتذتي	0.851
3	القراءة متعة بالنسبة لي	0.833
21	التميز ليس بهدف صعب المنال	0.828
23	أتعلم بمفردي أكثر مما هو مطلوب مني في المقررات الدراسية	0.817
15	أحتاج دائما لكلمات التشجيع من أساتذتي	0.813
32	الإخفاق في بعض الأسئلة يزيد من إصراري علي التميز	0.791
37	أحب أن أزيد من معلوماتي دائماً	0.768
33	أود أن أدرس عدة لغات	0.730
20	أعرف أن الثقافة يجب أن تكون في مجلات متعددة	0.700
19	لا أري الحماسة من زميلاتي للبحث الحر معي في المقررات الدراسية	0.676

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.676 ، 0.881) وبلغ جذرها الكامن (7.916)، ويفسر هذا العامل (20.297%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " ترقية الذات ".

جدول (11): درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــــــــارات	درجة التشبع
7	كنت أود أن تكون طريقة التعليم قائمة علي المناقشة	0.881
29	أخجل في حالة توجيهه الأسئلة الشفوية لي	0.881
31	أحب أن أتوسع في المعارف عن الموضوعات المدرسية	0.820
17	احب الإشتراك بالمسابقات المدرسية	0.796
6	أود أن أكون الأولي علي مدرستي	0.790
30	أود أن أحصل علي أعلي الدرجات العلمية	0.765
13	أخشي التحاور مع أساتذتي أمام زملائي	0.758
12	أحب أن أكمل تعليمي الجامعي ببلد أجنبي	0.757
35	لا أخشي توجية الأسئلة لأساتذتي	0.733
11	أحب البحث في الموضوعات الصعبة	0.703

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.703 ، 0.881) وبلغ جذرها الكامن (6.76)، ويفسر هذا العامل (17.333%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الإقدام ".

2- صدق الاتساق الداخلى:

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (12): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = 200)

الكفاءة		ترقية الذات		الإقدام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	0.515	**1**	0.398	6	0.398
4	0.526	**3**	0.413	7	0.510
5	0.475	**15**	0.345	11	0.417
8	0.377	**19**	0.423	12	0.457
9	0.347	**20**	0.478	13	0.526
10	0.395	**21**	0.415	17	0.439
16	0.425	23	0.505	29	0.469
18	0.447	24	0.422	30	0.586

الكفاءة		ترقية الذات		الإقدام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
25	0.309	32	0.518	31	0.553
26	0.478	**33**	0.419	35	0.487
27	0.462	**36**	0.408		
28	0.405	**37**	0.516		
38	0.519				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (13) الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس الشعور بالثقة بالنفس (ن = 200)

الأبعـــــــــاد	معاملات الارتباط
الكفاءة	**0.643**
ترقية الذات	**0.618**
الإقدام	**0.605**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثانيا: ثبات مقياس الشعور بالثقة بالنفس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (14) معاملات الثبات لمقياس الشعور بالثقة بالنفس

الأبعـــــــــاد	عـــــدد العبـــارات	ألفا كرونباخ (ن = 200)	إعادة التطبيق (ن = 50)
الكفاءة	13	0.802	0.829
ترقية الذات	12	0.775	0.801
الإقدام	10	0.814	0.835
المقياس ككل	35	0.829	0.867

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة.

نتائج الدراسة :

بالنسبة للفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه " **توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس.

جدول (15) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس (ن = 100)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً / أبعاد الثقة بالنفس	البحث الذاتي	الطموح	الالتزام	الدرجة الكلية
الكفاءة	0.473**	0.554**	0.576**	0.634**
ترقية الذات	0.334**	0.320**	0.411**	0.420**
الإقدام	0.256**	0.406**	0.494**	0.444**
الدرجة الكلية	0.459**	0.540**	0.522**	0.636**

**** دال عند مستوى (0.01)** *** دال عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من:

- بُعد الشعور بالكفاءة لمقياس الثقة بالنفس وجميع أبعاد مقياس التعليم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للمقياس.
- بُعد ترقية الذات لمقياس الثقة بالنفس وجميع أبعاد مقياس التعليم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.
- بُعد للإقدام لمقياس الثقة بالنفس وجميع أبعاد مقياس التعليم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للمقياس.
- الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وجميع أبعاد مقياس التعليم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للمقياس.

بالنسبة للفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه " **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس لصالح مرتفعى التعليم المنظم ذاتياً**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب درجتى الأرباعى الأعلى والأدنى لدرجات أفراد العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، واعتبر الحاصلين على درجة الأرباعى الأعلى أو أكثر مجموعة مرتفعى التعلم المنظم ذاتياً ، بينما الحاصلين على درجة الأرباعى الأدنى أو أقل مجموعة منخفضى التعلم المنظم ذاتياً ، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (16) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعلم المنظم ذاتياً على مقياس الثقة بالنفس

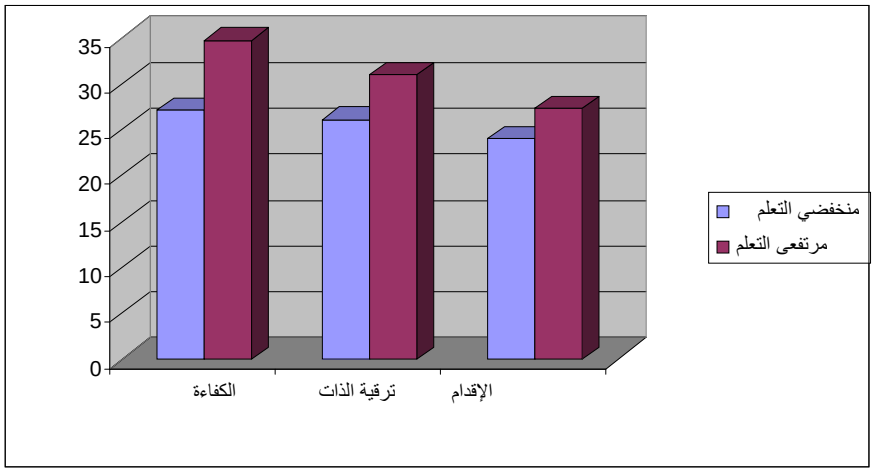
الأبعـــــاد	منخفضى التعلم المنظم ذاتياً (ن = 25)		مرتفعى التعلم المنظم ذاتياً (ن = 25)		قيمـــة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة	27.12	3.395	34.72	2.319	9.243	0.01

الأبعـــــاد	منخفضى التعلم المنظم ذاتياً (ن = 25)		مرتفعى التعلم المنظم ذاتياً (ن = 25)		قيمـــة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
ترقية الذات	26.12	4.746	31.04	4.504	3.759	0.01
الإقدام	24	3.958	27.24	1.786	3.731	0.01
الدرجة الكلية	77.24	9.302	93	6.801	6.839	0.01

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.68 وعند (0.05) = 2.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس، لصالح مرتفعى التعلم المنظم ذاتياً.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس.



شكل (1) الفروق بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعلم المنظم ذاتياً على مقياس الثقة بالنفس

بالنسبة للفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات والطالبات غير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس** "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح ذلك.

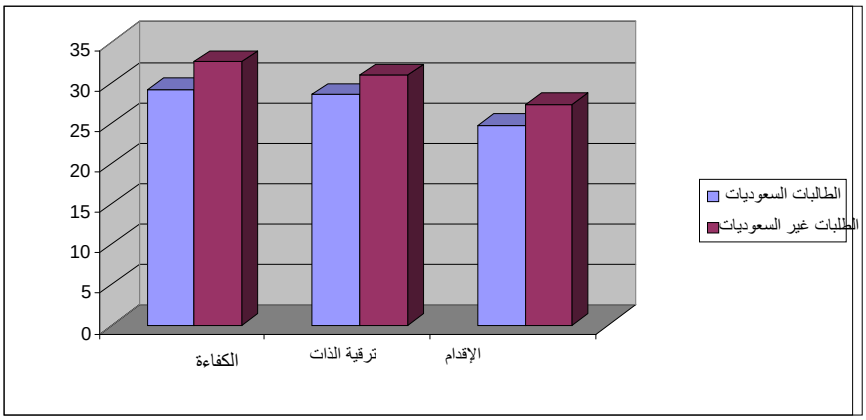
جدول (17): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات وغير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس

الأبعـــــاد	الطالبات السعوديات (ن = 54)		الطالبات غير السعوديات (ن = 46)		قيمـــة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة	29.17	4.902	32.54	3.188	4.005	0.01
ترقية الذات	28.46	4.875	30.85	3.983	2.649	0.01
الإقدام	24.63	3.662	27.24	2.035	4.299	0.01
الدرجة الكلية	82.26	10.679	90.63	6.329	4.663	0.01

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.63 وعند (0.05) = 1.98

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات وغير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس، لصالح الطالبات غير السعوديات.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات وغير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس.



شكل (2): الفروق بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات وغير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس

النسبة للفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " **تتباين درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف النسبة المئوية للتقدير السنوي (86 – 90 % / 91 – 95% / 96 – 100%)** "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخـــدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، والجدولين التاليين يوضحان نتائج هذا التحليل.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطالبات طبقا لمتغير التقدير السنوي على مقياس الثقة بالنفس

الأبعـــــاد	% 90-86 (ن = 28)		% 95-91 (ن = 40)		% 100-96 (ن = 32)	
	م	ع	م	ع	م	ع
الكفاءة	33.36	2.909	30.75	4.192	28.38	4.851
ترقية الذات	31.18	4.683	29.93	4.469	27.69	4.223
الإقدام	26.89	2.183	26.20	3.180	24.44	3.784
الدرجة الكلية	91.43	6.888	86.88	8.555	80.50	10.821

جدول (19): تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات الطالبات على مقياس الثقة بالنفس

الأبعـــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	370.731	2	185.366	10.941	0.01
	داخل المجموعات	1643.429	97	16.943		
	الكلى	2014.160	99			
ترقية الذات	بين المجموعات	190.883	2	95.441	4.812	0.01
	داخل المجموعات	1923.757	97	19.833		
	الكلى	2114.640	99			
الإقدام	بين المجموعات	99.156	2	49.578	4.973	0.01
	داخل المجموعات	966.954	97	9.969		
	الكلى	1066.110	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1822.558	2	911.279	11.383	0.01
	داخل المجموعات	7765.232	97	80.054		
	الكلى	9587.790	99			

يتضح من الجدول السابق وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير التقدير الكمي فى تباين درجات الطالبات على جميع أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس.

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق التى ترجع لمتغير التقدير الكمي تم استخدم اختبار شفيه Schefee للمقارنات البعدية، وذلك للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعات الثلاث على مقياس الثقة بالنفس، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (20): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعات الثلاث على مقياس الثقة بالنفس باستخدام اختبار شفيه

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالتها		
				1	2	3
الكفاءة	1- 100-96 %	28	33.36	–		
	2- 95-91 %	40	30.75	*2.607	–	
	3- 90-86 %	32	28.38	**4.982	*2.375	–
ترقية الذات	1- 100-96 %	28	31.18	–		
	2- 95-91 %	40	29.93	1.254	–	
	3- 90-86 %	32	27.69	*3.491	2.238	–
غلإقدام	1- 100-96 %	28	26.89	–		
	2- 95-91 %	40	26.20	0.693	–	
		32	24.44	*2.455	1.762	

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالتها		
				1	2	3
	3- 86-90 %					-
الدرجة الكلية	1- 96-100 %	28	91.43	-		
	2- 91-95 %	40	86.88	4.554**	-	
	3- 86-90 %	32	80.50	10.929**	6.375*	-

** دال عند المستوى (0.01) * دال عند المستوى (0.05)

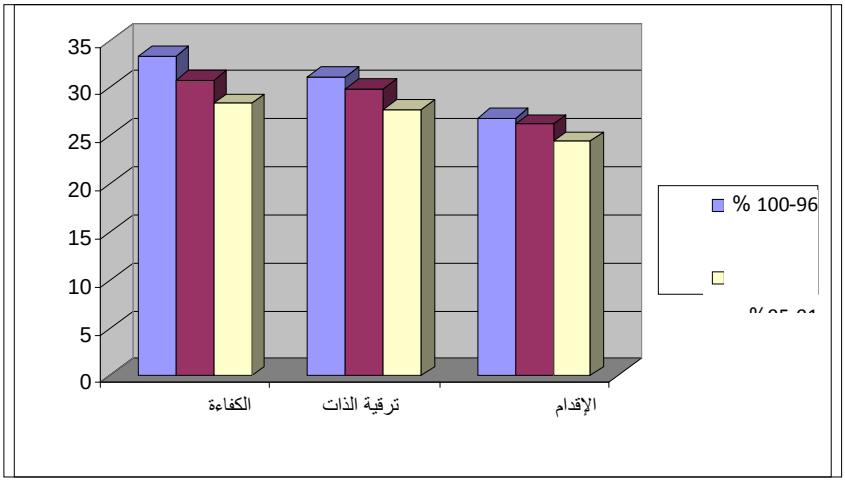
يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من:

- الطالبات ذوات التقدير من 96– 100 % والطالبات ذوات التقدير من 91 – 95% على بعد الشعور الكفاءة لصالح الطالبات ذوات التقدير من 96 – 100 %.
- الطالبات ذوات التقدير من 96 – 100 % والطالبات ذوات التقدير من 86 – 90 % على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس لصالح االطالبات ذوات التقدير من 96 – 100 %.
- الطالبات ذوات التقدير من 91 – 95 سنة والطالبات ذوات التقدير من 86 – 90 سنة على بعد الكفاءة والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطالبات ذوات التقدير من 91– 95 سنة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من :

- االطالبات ذوات التقدير من 96 – 100 % و الطالبات ذوات التقدير من 91 – 95 % على بعدى ترقية الذات، الإقدام، والدرجة الكلية للمقياس.
- الطالبات ذوات التقدير من 91– 95 % والطالبات ذوات التقدير من 86– 90 سنة على بعدى ترقية الذات، والإقدام.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعات الثلاث من (86– 90 % / 91 – 95 % / 96 – 100 %) على أبعاد مقياس الثقة بالنفس.



شكل (3) الفروق بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعات الثلاث (86 – 90% / 91 – 95 % / 96 – 100 %) على أبعاد مقياس الثقة بالنفس

تفسير النتائج:

تفسير الفرض الأول:

والذى ينص على أنه"" توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المنظم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس".

وتوضح الباحثة تفسيرًا لهذة النتيجة بأن التعليم المنظم ذاتياً، هو تعلم نابع من ذات الفرد، وكما تري إيمان عبيد 2017 أن إستراتيجيات تشير إلي الأفعال الموجهة نحو إكتساب المعارف والمهارات، والتي تتضمن القوة والغرض وإدراكات الذات. كذلك يري Bandura,1988 أن اختيار المتعلم لإستراتيجية ما، من إستراتيجيات التعلُم يمده بمعلومات مفيدة حول فاعلية الذاتية. وعلية تري الباحثة أن مجرد أختيار الفرد لإستراتيجية ما، وقدرة علي أختيار المناسب له ، هي عملية تزيد من ثقة الطالب في قدراته.

تفسير الفرض الثانى:

والذى ينص على أنه""توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعى ومنخفضى التعليم المنظم ذاتياًعلى مقياس الثقة بالنفس لصالح مرتفعى التعليم المنظم ذاتياً"

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما مارست الطالبات إسترلتيجيات التعليم المنظم ذاتياً، وكان هناك نوع من الإختيار الحر، ذادت من ثقة الطالبات في أنفسهم. وكما يري (Schunk,2008,400). فالتعلم المنظم ذاتيا يعرف الطلاب متى وكيف وممن يطلبون المساعدة ويظهرون مستويات أعلى فى التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظياً ذاتياً . وهذا ما يتفق مع دراسة (Anesa,Jamie,2018).

تفسير الفرض الثالث:

والذى ينص على أنه"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات السعوديات والطالبات غير السعوديات على مقياس الثقة بالنفس "

وقد جاءت النتجة مخالفة لتصور الباحث وكانت الفروق لصالح الطالبات غير السعوديات حيث يكون لدي الطالبات الفرصة للتنقل والبحث أكثر من زميلتهن، كما أنهم قد يتمكنوا من البحث في بلادهم في الأجازات، وأثناء التنقل والسفر.

تفسير الفرض الرابع:

والذى ينص على أنه" تتباين درجات الثقة بالنفس لدى الطالبات باختلاف التقدير الكمي (86 – 90 % / 91 – 95 % / 96 – 100 %) "

حيث أنه كلما كانت الطالبات أكثر تقديراً، فهي أكثر ثقة بالنفس، ويرجع لهذا لأن الطالبة الأكثر تقديراً علي الطالبة التي تستوعب أكثر من غيرها بالتعلُم الذاتي، وهذا ما يؤكد صحة الفروض السابقة.

النتائج والتوصيات:

1. الإهتمام بتطوير إستراتيجات التعلُم عموماً في المدارس والجامعات.
2. التنويع في أستخدام الإستراتيجيات في برامج التعليم.

3. توعية الطلاب بمدي أهمية طرق التعليم الجديدة وسياسة الإعتماد علي النفس.
4. عمل ورش عمل لتدريب الظلاب علي كيفية أستخدام إستراتيجات التعلم المختلفة.
5. تدريب المعلمين علي التعامل مع الطلاب في ضوء الإستراتيجيات المتنوعة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، لطفي عبد الباسط . (2001). مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أحمد، إبراهيم أحمد (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع31 ، ج3 (104-70).

إيمان وطوط و مروة حمورية ومنيرة بن عمر(2014) . *سمة التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدي عينة من طلبة البكالوريا*(رسالة ماجيستر غير منشورة، الجزائر).

الجراح، عبد الناصر (2010) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، عدد4، ص333- 384.

الشريف، جهاد(2014). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أستراتيجات التعلم الذاتي لدي طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي، كلية البنات ،جامعة عين شمس*،11(2)،345-388.

عبد الفتاح، منال ثابت (2017). التفوق و الثقة بالنفس. القاهرة، مصر: دار أقرأ للنشر والوزيع.

عبد الوهاب، فاطمة محمد (2014). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء النعرفة في تحصيل الفزياء وتنمية التفكير التأملي والإتجاه نحو استخدامها لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، *مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية، دار المنظومة،بنك المعرفة*،195-212.

العتيبي، رسمية فلاح (2017). أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، *مجلة البحث العلمي، كلية البنات ،جامعة عين شمس*،18(4)،55-108.

عدوية، أحمد وإيمان ،الخير (2015). الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية بمراكز ذوي الإحتياجات الخاصة، *مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية*،8(4)،159-213.

علي، سمية مصطفى رجب. (2009). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدي طالبات الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، بغزة).

كاظم،نورالدين، و سهر، نبيل، وعدنان،علي (2017). *الثقة بالنفس لدي طلبة كلة التربية*،(بحث مقدم لنيل شهادة البكالوريوس، كلية التربية،جامعة غزة)

كامل، مصطفي محمد. (2003) التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل.

محمد ياسر،و ارحيم، معمر (2011) أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلُم النشط علي مستوي دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدي التلاميذ بطئ التعلُم، *مجلة العلوم الإنسانية جامعة الأزهر بغزة*، 13(1)، 98–130.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dogge,B., (1996). *Active learning on the wed (k12 Version*),http://edwed.sdus.edu/ people/bdodge/active/Activelearnln gk-12.html.

Marin,C., (2016).Detection between the correlation between Self-learning and excellence,American, *Journal of Pharmaceutical Education*,80,9,245-278.

Pintrich, p.R. , Schunk, D. H. (2004).*Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition prentice Hall Merrill.

Schunk,D., (2008). Metacognintion-regulation self-regualated learining educational psychology review,(20),463-467.

Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.(2015) *The relationship between Basic Psychological Needs and self regulated learning with Academic Procrastination*, Report and Opinion; 7 (4).

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

Wolters, C.A., Won, S., Hussain, M.(2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning,, *Metacognition and Learning, pp. 1-19.*

Yap ., Samsilah B. R. , Fatemeh S. (2016) Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination, *American Journal of Applied Sciences*.

Zimmerman,B.,(1998). Academic studing and the development of personal skill; A self-regulatory perspective, *Journal of Education Psychologist*,33(2),73-86.