"الإسهام النسبى لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة"

د.محمد أنور إبراهيم فراج[&]

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى وعن تحديد الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل فى تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية، وعن الوزن النسبي لإسهام تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التحصيل الاكاديمي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٨٥ طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود وتم تطبيق مقياسين: الأول يقيس المثابرة الأكاديمية والثاني يقيس تنظيم الذات وتم حساب معاملات الثبات والصدق على عينة استطلاعية تكونت من ٥٠ طالباً وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS (الإصدار ١٧) في معالجة البيانات إحصائيا وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" وتحليل التباين الاحادى الاتجاه وتم استخدام تحليل الانحدار التدريجي المتعدد وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى " والذى تم احتسابة من خلال المعدل التراكمي "GPA " لكل طالب وعند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضي التحصيل الأكاديمى في تنظيم الذات وأبعاده وفى المثابرة الأكاديمية لصالح مرتفعى التحصيل باستخدام اختبار "ت" وعند مستوى دلالة احصائية ٠,٠١، وتم حساب تحليل التباين الأحادى الاتجاه لمستويات تنظيم الذات الثلاث" مرتفع- متوسط- منخفض" في المثابرة الأكاديمية والمعدل التراكمى وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية وباستخدام اختبار" شيفيه" لمعرفة اتجاه الفروق اتضح أن هناك فروقاً في التحصيل الأكاديمى والمثابرة الأكاديمية لصالح مرتفعي تنظيم الذات يليها متوسطى تنظيم الذات يليها منخفضى تنظيم الذات ، ومن خلال نتائج تحليل الانحدار اسفرت النتائج عن تأثير كل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية كمنبآت للتحصيل الاكاديمي حيث ان المتغيرات التى تسهم في التحصيل الأكاديمي هي على الترتيب تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية حيث إن نسبة إسهام تنظيم الذات في المعدل التراكمي بلغت (٥١,١ %) وهى تمثل قيمة R2 وأن نسبة إسهام المثابرة فى المعدل التراكمي (٥,١ %) وهى تمثل التغير في R2 وأن النسبة الكلية للإسهام فى المعدل التراكمي (٥٦,٢%) وهي نسبة إسهام جيدة.

[&] محمد أنور إبراهيم فراج – استاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة الاسكندرية.

"الإسهام النسبى لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة"

د.محمد أنور إبراهيم فراج&

مقدمة الدراسة

يعد التحصيل الاكاديمي الغاية التى يحرص الطلاب على تحقيقها بمختلف مراحل التعليم ولاسيما التعليم الجامعي وعليه فقد يحتاج الطلاب إلى تعلم واكتساب مجموعة من السلوكيات والمهارات التي تمكنهم من التحصيل الاكاديمي بفاعلية ، حيث يتميز التعليم الجامعى باعتماد الطالب على نفسه، بالإضافة إلى تحمل المسئولية بشكل أكبر ويقع جزء كبير من تحصيل المعلومات على عاتق الطالب فإذا لم تكن لديه مجموعة من السلوكيات التى توجه التفكير **للإشراف الذاتي المستمر على السلوك فلن يحقق الطالب هدفه وبشكل يجعله يشعره بالرضا والإنجاز.**

ويعكس التحصيل الاكاديمي النشاط العقلى المعرفي للطالب بالإضافة إلى مدى قدرته على اتباعه مجموعة من العادات والاستراتيجيات والأساليب التى يتبعها ومنها أسلوب تنظيم الذات ، فقد أثبتت الدراسات والبحوث على أهمية مفهوم تنظيم الذات لأنه يساعد على تنظيم حياة الشخص الخاصة بفاعلية من أجل إنجاز حاجاته وأهدافه الخاصة(Ibanez,Moya&Marques: 2005) ، ومن ثم فإن تطوير تنظيم الذاتي يمثل إنجازا كبيرا في مختلف المراحل والذي يرتبط بالكفاءة الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية. وقد ركزت معظم البحوث بشأن تنظيم الذات على علاقته بالتعلم الاكاديمي ، وأن إهمال الجوانب التنموية للتنظيم الذاتي قد يؤثر سلبا على الكفاءة الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية. Gilmore & and Cuskelly (2005)

فعلى المستوى الاجتماعي مثلا نجد أن لدى الآخرين حاجة أساسية إلى الشعور بالانتماء ولديهم في ذات الوقت دوافع قوية للتمركز حول الذات والتضحية بالآخرين ، وليس لديهم القدرة على التحمل والصبر ولحترام الآخرين وملكياتهم أو الالتزام بمحددات ثقافية اجتماعية ، وبإمكانهم إزاء ذلك أن يوظفوا قدراتهم على تنظيم الذات لكى يتغلبوا على هذه الدوافع **الأنانية المتمركزة على الذات وذلك للحفاظ على التقبل الاجتماعي.(مارة السبيعي، ٢٠٠٧ : ص ٤٢)**

& محمد أنور إبراهيم فراج – استاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة الاسكندرية،

ومن ثم تشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التى توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمى باستراتيجية التعميم (Generalization Strategy) والتى تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم الفرد نفسه .

(مصطفى القمش وآخرون : ٢٠٠٨ ، ص ص ١٦٧ – ١٩٨)

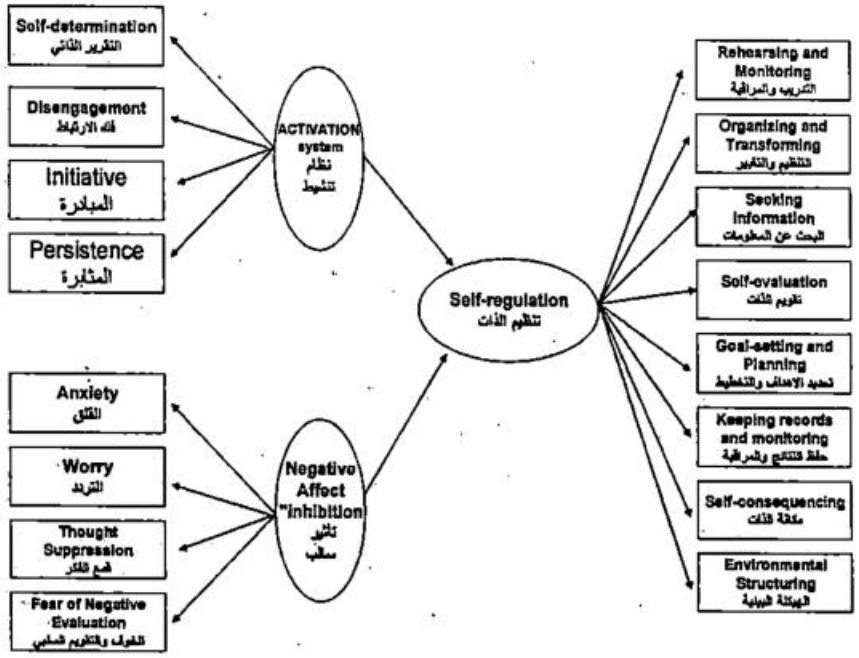
ويؤكد فينتر (٢٠١١) Fetner على أن المساعدة الأكاديمية تجعل المتعلم أكثر كفاءة فى تعليم الرياضيات على سبيل المثال وتؤدى إلى قيام الطالب بالعمل بكفاءة في المستقبل وإلى الأستقلالية ويكون المتعلم أكثر وعياً من خلال ما يلي:-

- الاهتمام بمحتوى التعليم " معارف ومهارات ".
- بناء عادات فكرية جيدة
- تشجيع العمليات التحفيزية والوجدانية .
- تشجيع تنظيم الذات وعمليات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية .

(Fetner, , 2011 : p 7 - 9)

وقد اشار ماجنو كارلو (٢٠٠٨) Magno إلى أن أحد النماذج التى تؤثر فى تنظيم الذات يتكون من تأثيرات سلبية Negative Affect ويتكون من " القلق – التردد – قمع الفكر – الخوف والتقويم السلبي) ، ونظام التنشيط Activation System ويتكون من " التقرير الذاتي- فك الارتباط – المبادرة – المثابرة " وأن تنظيم الذات يؤثر بدوره على " التدريب والمراقبة – التنظيم والتغيير – البحث عن المعلومات – تقويم الذات – تحديد الأهداف والتخطيط – حفظ النتائج والمراقبة – مكانة الذات – الهيكلة البيئية "

(Magno, 2008 :pp 1- 131)



شكل(١) نموذج ماجنو كارلو

وقد أشار تيرنير وآخرون .Turner&Others (1998) إلى أنه بالنسبة للتأثير السالب"الكبت "فإنه يحدث نتيجة إنتاج الطلاب فى فترات الفشل أثناء تأدية المهام الصعبة المكلفون بعملها، حيث ان بعض الطلاب ينظرون إلى ذلك التأثير السلبي نظرة التحدى ومن هنا لا يكون ذا تأثير سلبي عليهم. (Turner &Others, 1998)

ولمواجهة الضغوط والتحديات الجامعية والمتمثلة فى الاعتماد على النفس وظهور التخصص الأكاديمى الذى يتسم بالعمق وليس السطحية في طرح المعلومات وما يرتبط به من تكليفات وواجبات نظرية وعملية والتى تتطلب من الطلاب بذل الجهد مرات ومرات وتأجيل أهداف قصيرة المدى بغرض تحقيق الأهدف بعيدة المدى ومنها التمكن المعرفي و التحصيل الدراسي الجيد بل وفهم التخصص الدراسي الدقيق، فقد أشارت دراسة مانسفيلدوآخرون (٢٠٠٤) &Others Mansfield إلى أن كثيراً من طلاب الجامعة خصوصا طلاب السنوات الأولى يواجهون الكثير من الضغوط والتحديات في البيئة الأكاديمية لأنهم يسعون إلى الحفاظ علي الأداء الأمثل والبقاء في

البرنامج الأكاديمي وقد تم عمل دراسة على ٣٠٤ طالب من طلاب الجامعة وكان سؤال الدراسة هو: هل الطلاب مرتفعو الأداء الأكاديمي يختلفون عن الطلاب منخفضي الاداء الاكاديمي من حيث ضبط النفس وأثبتت نتائج الدراسة أن الطلاب إذا أرادوا أن يحتفظوا بمستوى أكاديمي مرتفع وضبط النفس وقله من الاندفاع فيجب الاهتمام بتنظيم الذات ومن ثم يكون هناك توازن في الأداء . (Mansfield&Others , 2004:pp551-567) ، حيث تشير دراسة تيرنر (١٩٩٢) Turner, إلى أنه بالتحليل الناقد للمراهقين الأمريكيين الذين يحققون نجاحا أكاديميا ولديهم استراتيجيات المواجهة لتحقيق النجاح الأكاديمي يمتلكون المثابرة والصبر وأنهم متفوقون أكاديميا لتأقلمهم مع ثقافة المدرسة.، (Turner, La Shaun K :1992,pp 14- ,18) ، وفي نفس السياق تشير دراسة سمالس وآخرون (٢٠٠٧) Smalls&Others إلى أن الاهتمام بالأنشطة الدراسية والمشاركة الإيجابية للطلاب يضمن لهم مستويات عاليه من المثابرة الأكاديمية وأن قلة المثابرة الأكاديمية وقلة الفضول يرتبط بعدم التفوق العلمي. (Smalls&Others :2007 pp299-330)

ويشير وينر وآخرون (٢٠٠٧) Wyner&Others إلى وجود فروق في المثابرة الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في المدارس الثانوية العليا لصالح الطلاب المتفوقين في مواد الرياضيات وأوصت الدراسة أنه لضمان نجاح جميع الطلاب في المدارس وضمان التخرج من الجامعة وتحقيق أعلى مستويات من التفوق يجب زيادة مصادر المعلومات ، تحسين معدل المثابرة لدى الطلاب . (Wyner& Others , 2007:pp 1 - 68)

في حين توصلت دراسة كلاجيت (١٩٩٨) Clagett إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي يتسمون بـ :

- الألتزام الاكاديمي Academic Commitment .
- المثابرة Persistence
- المكانة الأكاديمية Academic Standing .
- التأهب للدراسة الجامعية ..
- البقاء لوقت أطول فى تقدم.
- الدعم الأكاديمي للأخر . (Clagett , 1998:pp 17 - 20)

حيث أثبتت دراسة بوردس ادجروآخرون (٢٠١١) Bordes-Edgar&Others أن الطلاب مرتفعي "GPA" High school grade point average يكون لديهم درجة عالية من المثابرة الأكاديمية خصوصا GPA الخاص بالدراسة الجامعية .

(Bordes-Edgar&Others ,٢٠١١ :p358-368) ، وأن النجاح الأكاديمى بالكلية يقاس بـ GPA والمثابرة خصوصا لدى طلاب المستوى الأول كما حدث فى جامعة أيوا Iowa state University. (Swenson& Others ,2011 : PP 319-337) ، (Fara ,2010)، واهتمت دراسة وانج (٢٠٠٩) Wang بدراسة عوامل التنبؤ بدرجة البكالوريوس وقد نالت هذه المرحلة اهتماماً كبيراً، وعلى الرغم من قلة الدراسات إلا أنها ركزت على طلاب كليات المجتمع والتنبؤ بعوامل النجاح الأكاديمى وقد تم الاستفادة من الدراسات الطولية في ذلك وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار اللوجستي كنموذج للتأكد من التنبؤ بمثابرة طلاب الجامعة من عام ١٩٨٨ – ١٩٩٢ وأشارت النتائج إلى أن المعدل التراكمي GPA لطلاب الجامعة تنبىء بشكل كبير بالمثابرة الأكاديمية . (Wang , 2009 : pp 122-131)

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية كل من تنظيم الذات Self-Regulation باعتبارها مهارة تشير إلى وعي الفرد ومراقبتة لنشاطاته وسلوكياته المعرفية ، والمثابرة الأكاديمية كسمة من سمات الشخصية القادرة على التحصيل الأكاديمى بشكل جيد إلا أنه يلاحظ أن هناك قلة في الدراسات العربية التى تتناولهم حيث توجة دراسة ميست ووايز مان (٢٠١٠) .Messitt, Wiseman النظر إلى دور أعضاء هيئة التدريس فى مجال توجيه وإرشاد الطلاب من حيث تقديم المشورة الأكاديمية والتى تركز على تقديم البيانات والمعلومات للطالب والمتعلقة بالمفاهيم الجامعية وادوار ومسئوليات الطلاب وتطوير استراتيجية المساعلة للطلاب وزيادة قدراتهم على تحديد الاهداف واتخاذ القرارات وبناء نجاح الطالب على المستوى الأكاديمى وتشجيعهم على مهارات تنظيم الذات وتقرير المصيروهذا بالطبع عمل على زيادة المثابرة واختزال الإجهاد / التعب / استنزاف الجهد لدى الطلاب . (Wiseman& Messitt, ٢٠١٠:pp 35- 52)

وفي نفس السياق أشارت كنسانتاس وأخرون (٢٠٠٨) Kitsantas &Others أيضا إلى أن كثرة المعرفة حول تنظيم الذات وعمليات التحفيز تمكن الطلاب من تحقيق أقصي قدر من النجاح الأكاديمي وفي حياتهم المهنية أيضا وقد يسمح تنفيذ برامج جامعية تشجع الطلاب ليكونوا أكثر استمرارية ومثابرة لاستكمال دراستهم وينبغى على مسئولى الكلية والمدربين التركيز على تطوير التدخل الذي يهدف إلى غرس الشعور بالكفاءة الذاتية لدى الطلاب وتعليمهم كيف يديرون وقتهم بشكل فعال من خلال ورش العمل خصوصا لطلاب السنة الجامعية الأولى لتزويدهم باستراتيجيات

التكيف لتحديد الأهداف الاستراتيجية والتخطيط بفعالية طوال السنة الجامعية الاولـــى ، إن تجهيـــز الطلاب من خلال استراتيجيات تنظيم الذات ومعتقدات الدافعية الإيجابية بشكل مبكر فى دراســـتهم تظهر وتحافظ على دوافعهم وتجعلها أكثر تحديدا وتضمن لهم مستويات تقدم في حياتهم الأكاديمية

(Kitsantas &Others ,٢٠٠٨ :P 43)

وهناك عوامل أكاديمية وغيرأكاديمية تحقق متطلبات النجاح بالكلية تؤثر على أداء الطالب بالكليـــة ومثابرتة وبالنسبة للعوامل غير الأكاديمية تحتوى على

- عوامل نفسية واجتماعية حيث الدافعية بمعنى " الانضباط الذاتي الأكاديمي، والالتزام بالدراسة ، تنظيم الذات بمعنى السيطرة العاطفية والثقة الأكاديمية بالنفس ".
- عوامل أسرية وهى موقف تجاه التعليم والمشاركة مع الطلاب في النشاط المدرسي والاستقرار الجغرافي .

وان المعلومات غير الأكاديمية تدعم تحصيل الطلاب وأدائهم الأكاديمي ACT (2007),

وتشير دراسة ليندنر وهاريس (Lindner & Harris(١٩٩٢ إلى الدراسة التى طبقت على طلاب كلية التربية بجامعة ويسترن والمكونة من ١٠٤ طالب " ٢١ من الذكور – ٨٣ من الإناث " كانوا مسجلين في جميع الصفوف وتم الاعتماد على المعدل التراكمى كمقياس للتحصيل الأكـــاديمى وأسفرت نتائج الدراسة عن نتيجة مؤداها ان تنظيم الذات للمتعلمين يزيد من خبـــرتهم الجامعيـــة ، وهو مؤثر قوى على النجاح الأكاديمي وهذا يمكن قياسة من خلال التقرير الذاتي وأسفرت نتـــائج الدراسة أيضا عن تفوق الذكور على الاناث في تنظيم الذات والمعدل التراكمى الجامعي GPA .

(Lindner & Harris , ١٩٩٢ : PP 517 – 526)

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة التالية

١- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التحصيل الأكاديمى "المعدل التراكمي GPA " وكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لطلاب الجامعة ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحـــصيل الأكـــاديمى"المعـــدل التراكمي GPA " فى تنظيم الذات ككل وأبعاده والمثابرة الأكاديمية ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمى"المعدل التراكمي GPA " والمثابرة الأكاديمية باختلاف مستويات تنظيم الذات ؟

٤- هل يختلف الإسهام النسبي لكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية فـــي التنبـــؤ بالتحـــصيل

الأكاديمى "المعدل التراكمي GPA " لطلاب الجامعة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيرات الدراسة " تنظيم الذات – المثـابرة الأكاديميـة" كمتغيرات مستقلة إيجابية في الشخصية توجه النشاط العقلي المعرفي لطلاب الجامعة وينعكس هـذا من خلال نتائج الطلاب التحصيلية "المعدل التراكمي GPA "، بالإضافة إلى قلة الدراسات العربيـة إلتى تناولت تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية ، ومما يزيد الدراسة اهمية انها تلفت نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلى ضرورة الاهتمام بمهارات تنظيم الذات فضلا عن توجيه اهتمام الطلاب إلى تأجيل الاهتمام بالأهداف قليلة المدى في سبيل تحقيق الأهداف بعيدة المدى من خلال الاهتمام بمتغير المثابرة الأكاديمية ،حيث يرى هانسون (١٩٩٦) Hanson أن تنظيم الذات ذو أهمية علـى مهـن مثل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وعلى الأطفال الصغار والأولاد والفتيات والـسؤال هل تنظيم الذات يفسر مثابرة الطلاب فى اتخاذ المقررات العلمية بالدراسة الجامعية خصوصا لـدى الفتيات وهل يمكن شرح وتفسير المثابرة بواسطة متغير تنظيم الذات .

(Hanson, 1996:pp 596- 604)

ون استخدام التقرير الذاتى وأستخدام معلم الصف أنشطة تعلم تنظيم الـذات والمثـابرة فـى المـدارس الثانوية العليا يساعد على التحصيل الدراسي ودرجة الذكاء أيضا للطلاب.

(Myers & Others :٢٠٠٣, p p97-116)

وفى السنوات الأخيرة تنامى الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات وأصبح هناك نمو وتطور هائل فى الـتعلم الالكترونى فى الكليات والجامعات وأنه في بعض الكليات بلغت نسبة التسرب من التعليم الإلكترونـي ٦٠% وتم دراسة المثابرة للطلاب فى هذه البرامج على عينة مكونة من ١٨٧ طالب وتم الحكم على مثابرة الطلاب من خلال تسجيلهم فى برامج التعلم الإلكتروني وتم قياس GPA ومقياس الكفاءة الدراسية SAT وكانت كلها مرتبطة بالمثابرة وذات دلالة . (Nichols& Levy ,2009: PP 14-25)

وتشير دراسة ستيفنسون وآخرين (١٩٩٩)Stephenson & Others على زيادة كفاءة المتفوقين فـى الانشطة المتعلقة بتنظيم الذات بعد تنظيم أنشطة مختلفة لتنظيم الذات علـى الطـلاب مرتفعـى ومنخفـضى التحصيل . (١٠-١ pp:١٩٩٩, Stephenson &Others)

وهذا ما أكدته الال (١٩٩٣) Allal على أن مرتفعى التحصيل الأكاديمى لديهم تنظيم ذات لعمليات ما وراء المعرفة مرتفع . (pp 12-16 : ١٩٩٣, Allal)

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة على النحو التالي :

- التعرف على طبيعة متغير تنظيم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- التعرف على طبيعة متغير المثابرة الأكاديمية وعلاقتة بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة .

مصطلحات الدراسة

- تنظيم الذات

تعريف تنظيم الذات

يعرف زيمرمان (٢٠٠٢) Zimmerman تنظيم الذات على أنه " توليد للأفكار ذاتيا ، للمشاعر والأفعال والإجراءات التى يتم توافقها لتحقيق الأهداف بشكل دورى ومتتابع " ويؤكد أيضا على أن تنظيم الذات ليس القدرة العقلية أو مهارة الأداء وإنما عملية تمكن المتعلمين من تحويل قدراتهم العقلية في المهارات الأكاديمية إلى إجراءات. ويوضح تنظيم الذات في بنية ثلاث مراحل (مرحلة التدبر، مرحلة الأداء ، ومرحلة التأمل الذاتي(Zimmerman ,2000:PP 64-72)، وتؤكد دراسة كولينز (١٩٨٢) Collins, J. L. على أن الدراسات عادة ما تربط تنظيم الذات بتحسين الأداء،ويذكر باندورا وشينك (١٩٨١) Bandura, A., & Schunk, D.H. أن تنظيم الذات هو المعتقدات حول الذات،وتنظيم الذات يشتمل كل من القدرات العامة لتنظيم السلوك وكذلك القدرة على تنظيم الانتباه ،كوب (Kopp، ١٩٨٢)،يرى باندورا (١٩٩٧) Bandura, A أن تنظيم الذات ينطوى على الكفاءة الذاتية والتى تعرف على أنها اعتقاد الفرد فى تعريفه لها على أنها القدرة على الوصول إلى أهداف محددة .(Bandura, A, 1997) .

إن تنظيم الذات المتعلق بالمعرفة والسلوك يكون له تأثير مهم على تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي في الفصل الدراسي ، وهناك ثلاثة تعريفات متنوعة لتنظيم الذات ومهمة للأداء الصفي فالتعريف الأول يتضمن تعلم الطلاب والتخطيط لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وتعديل الإدراك المعرفي لهم، والتعريف الثاني يتعلق بإدارة الطلاب والتحكم أو السيطرة على جهودهم ومهامهم الأكاديمية داخل الصف، فعلى سبيل المثال الطلاب يكونون قادرين ولديهم إصرار ومثابرة على أداء المهمة الصفية الصعبة حتى ولو في أجواء من الضوضاء ، لأنهم يحافظون على مهاراتهم المعرفية

للمشاركة فى مهمة ما وتمكينهم من الأداء الأفضل ، في حين التعريف الثالث يتركز حول أن بعض الباحثين يهتمون بتصميم الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب في عمليات الإدراك العقلي (تعلم – تذكر – فهم المادة) وان الاستراتيجيات المعرفية المختلفة والتدريب عليها وإعدادها بشكل منظم تشجع على المشاركة النشطة في التعلم المعرفي وبالتالى ينتج عنها مستويات عالية من الإنجاز. **(Paul and Elisabeth , 1990: PP 33- 40)**

ويرى الباحث أن تنظيم الذات فى جوهره "ميكانزم / آليه تنمى لدى المتعلم مجموعة من السلوكيات والعادات والمهارات التى تؤثر بالإيجاب فى عملية التعليم والتعلم وتساعده هذه الميكانزمات في التنظيم والتخطيط والتوافق لتحقيق الأهداف ومن ثم تغيير بيئته الشخصية الذاتية الداخلية إلى الأفضل ".

وترتبط قدرات تنظيم الذات بعدد من المتغيرات منها النجاح الأكاديمى والقدرة على المواجهة، المرض والصحة النفسية ، وكذلك الإدمان وهو ما يجعل تنظيم الذات مكونا مهما في توضيح التغيرات البنائية التي تطرأ على الفرد من الطفولة إلى المراهقة إلى مرحلة الرشد ،قد تلعب القدرة على تنظيم الذات أيضا دورا رئيسياً في سن المراهقة فيما يتعلق بسلوك المخاطرة لدى المراهق فعلى سبيل المثال ، في الدراسات الطولية، أثبتت نتائج البحوث أن انخفاض مستويات تنظيم الذات في مرحلة المراهقة المبكرة يؤدى إلى مستويات أعلى من المجازفة الجنسية . (Raffaelli&Others,2005:54)

ويشير فيلدمان وبراون Feldman & Brown ١٩٩٣ أن ضعف ضبط النفس في مقتبل المراهقة يؤدى إلى ارتفاع معدلات سوء السلوك .

(Feldman & Brown,1993:PP 15-35)

وتنظر دراسة ماجنو ٢٠٠٨ Magno إلى تنظيم الذات باعتبارة عاملا مهما يتدخل فى النواحى الاكاديمية والقدرات وأن لتنظيم الذات علاقة بالمتغيرات النفسية ونواتج البرامج الأكاديمية، وتشير الدراسة أن الطلاب فى التعليم الجامعي الذين لا يستخدمون مهارات تنظيم الذات و تنظيم الذات الأكاديمية فى المقررات العلمية يكونون صفات الأداء الأكاديمى الضعيف Perform poor، وبالتالى لا يحدث تقدم فى الأداء ، ونتائج هذه الدراسة تشير إلى ضرورة تقديم الدعم لتوقع الربط بين تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمى بين طلبة الجامعات فى مختلف المقررات العلمية ، ولقد وجد أن النتائج تشير إلى أن تنظيم الذات ومعتقدات الكفاءة الذاتية والأكاديمية تزيد من التحصيل

الدراسي . (Magno, 2008 :pp 1- 131) ، وعن القيم الموجبة للطلاب وعلاقتها بتنظيم الذات أشار هيومن وفان (Human; van (2008 إلى أنه من خلال دراسة ١٢٨ طالباً من مدرستين مختلفتين ومن بيئتين تربويتين مختلفتين (مدرسة تدريب مهني وفني بلغ عدد طلابها ٦٣ طالبا ، ٦٥ طالباً من مدرسة ثانوي عام) وأن القيم الإيجابية التى تم قياسها هى المرونة والثقة والمثابرة والتفاؤل وأن البناء المرتبط بتنظيم الذات والذى تم قياسة هو الدافعية والدعم الاجتماعى وتعلم أهداف حل المشكلات وأثبتت الدراسة أن معظم الطلاب من ذوى القيم الاجتماعية العالية اجمعوا على أن هناك ارتباطاً بين تنظيم الذات والأداء الأكاديمي وأن تنظيم الذات هو المحرك الاساسي لأهداف التعلم . (Human; van ,2008: pp p451-485)

وتشير دراسة راتيلي(٢٠٠٧-Ratelle &Others إلى أن تنظيم الذات يساعد الطلاب على التوافق الأكاديمي (Ratelle&Others, 2007:p734-746)

وبدراسة تأثير تحديد الأداء الأدنى والاعتقاد بمركز الضبط أو وجهة الضبط وتنظيم الذات المتعلق بالسلوك الأكاديمى تم اقتراح ما يلى:

- أن التأثيرات المتعلقة بتنظيم الذات تكون فى مهام معينة خاصة بالسلوك الأكاديمى.
- الأداء الاكاديمى الفعال كوظيفة تكون متعلقة بالدافعية والمهارة .

(Barling , 1982:pp 100- 103)

وتشير دراسة ويس وروبان (٢٠٠٦) Reis& Ruban أن الدراسات المقارنة تحاول تحسين النظرة الثاقبة لطبيعة وخصوصيات وأنماط مشتركة بين الأفراد المتعلقة باستراتيجية تنظم الذات تم استخدام عينتين مختلفتين من طلاب الجامعات ، الطلاب منخفضي التحصيل ٤١ ، ١٣١ مرتفعى التحصيل لوصف استراتيجية تنظيم الذات لهم للنواحى الاكاديمية لطلاب ما بعد الثانوى فى عملهم الأكاديمى بعد المرحلة الثانوية ووجد أن هناك فروقاً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل وتنظيم الذات . **(Ruban &Reis,2006 : p p148-156)**

وأشارت دراسة كلاسن وآخرون (٢٠٠٨) Klassen&Others أن ٢٥% من بين ١٩٥ طالباً من المشاركين من طلاب الجامعة الذين يتسمون بالسلبية والمماطلة في تنفيذ المهام هم من ذوى المعدل التراكمى الجامعي المنخفض GPA وذوى مستوى مرتفع في تأجيل المهام اليومية ومن ذوى تنظيم الذات المنخفض.(**Klassen&Others ,2008: PP 915 - 931)**

وتشير دراسة بيدجيرنو و داى (٢٠٠٧) Bidjerano & Dai إلى أن هناك علاقة بين نموذج السمات الشخصية الخمس (الانبساط مقابل الانطواء Extraversion Vs Introversion ، التقبل مقابل العداء Agreeableness Vs Antagonism ، الضمير الحي مقابل عدم التوجه Conscientiousness Vs Undirectedness ، العصابية مقابل الاستقرار العاطفي Neuroticism Vs Eemotional Stability ، الانفتاحية على التجربة مقابل الانغلاق Openness to Experience Vs Not Open to Experience) واستخدام استراتيجيات تعلم تنظيم الذات وتم تطبيق الدراسة على الطلاب الملتحقين بالجامعة وأثبتت الدراسة أن كلاً من تنظيم الذات والسمات الشخصية هى منبئات للتحصيل الطلابي الأكاديمى وأن كل من تنظيم الذات والسمات الشخصية الخمس أسهمت بنسبة من التباين وهذا اتضح من خلال معادلة تحليل الانحدار المتعدد . (Bidjerano & , Dai,٢٠٠٧: pp 69-81)

نظرية تنظيم الذات

ترى نظرية تنظيم الذات أن أفضل شخص ينظم ذاته هو ذلك الشخص القادر على تحقيق أهدافه . (Olson,2009) ، نظرية تنظيم الذات تشيرإلى أن الطلاب القادرين على تحمل المسئولية وعدم إلقاء اللوم على الآخرين الذين يستخدمون التغذية الراجعة Feedback استخداما نشطا يزداد تعلمهم وتكون لديهم القدرة على التقويم الذاتى الأمر الذى يؤدى إلى مزيد من نتائج التعلم الإيجابية ومن ثم يؤثر على الأداء الأكاديمى للطلاب. (Brown& Hirschfield,2007: pp 63 - 74) ، وفي هذا الصدد يذكر السعيد دردرة(٢٠٠٨) إلى أنه من خلال البحث ومن منظور السيبرانطيقا (وهى ميكانزمات الضبط والتنظيم الذاتي خاصة التى يدخل فيها الفرد رد الفعل أو التغذية الراجعة Feedback سواء في الآلات أو الاشخاص او الجماعات او النظم " (كمال دسوقي ، ١٩٨٨ : ٣٤١) ،(حامد زهران ، ١٩٧٨ : ١٢٣) حيث ترى نظريات قوة الإرادة ومصادر الضبط الذاتي أنه عندما يخطط الفرد لإنجاز مجموعة من الأهداف فذلك يتطلب منه قدرا من التنظيم وقوة الارادة، بهدف التحكم في الرغبات والاندفاعات غير المرغوبة ، وتأجيل الإشباعات الملحة في ضوء الوعى الذاتي والمراقبة الذاتية لمدى التقدم نحو تحقيق تلك الأهداف .(السعيد دردرة، ٢٠٠٨ ، ٥٣٠).، ويذكر باندورا(١٩٨٦) Bandura أن تنظيم الذات يعمل من خلال مجموعة من الوظائف النفسية الفرعية التى يجب تطويرها وحصرها لتوجيه التغيير الذاتى(Bandura,1986) ، حيث إن المهام الفرعية المكونة في ممارسة تنظيم الذات من خلال التأثير على رد الفعل الذاتي، أن أنظمة تنظيم الذات تكمن في جوهر العمليات السببية، إلا أنها لا تلعب دور المؤثرات الخارجية بشكل أكبر،

ولكنها توفر الأساس لاتخاذ إجراءات هادفة، فضلا عن أنها تنظم معظم السلوك البشري، وبشكل هادف، من خلال التفكير المسبق / الاستباقي ، حيث إن هناك مجموعة من الأفراد لهم معتقدات حول ما يمكنهم القيام به، فإنها تتوقع النتائج المحتملة من الإجراءات المستقبلية، ووضع الأهداف لأنفسهم ، ومن خلال ممارسة التفكير المسبق، فإنهم يحفزوا ويوجهوا أعمالهم من خلال التفكير، إن مهارات تنظيم الذات تحدد جزئيا مدى فعالية الأفراد في حشد جهودهم ومواردهم لتحقيق اهدافهم.(Bandura,A, 1991: pp 248 - 287) ، ويشير كل من باندورا وسيمون (١٩٧٧) Bandura & Simon إلى أنه لا النية ولا الرغبة وحدها لديها التأثير الكبير إذا لم تتوفر لدى الفرد القدرة على ممارسة العمل والدافع الخاص بالسلوك وأن الوظائف الفرعية الأساسية لممارسة تنظيم الذات تظهر من خلال التاثير على رد الفعل الذاتي. (Bandura & Simon, 1977 :pp 177-193) ، إن نظرية تنظيم الذات أو SRT هي نظام إدارة واعية للصحة الشخصية، وتتكون النظرية من عدة مراحل وهى أن يراقب الفرد سلوكه ومن ثم تقييم هذا السلوك الذي يؤثر على الصحة الشخصية للفرد وأن هذا التعزيز للسلوك يستمر من خلال الاستمرار فى السلوك المعزز. (Kanfer 1970;1971;1980) وهناك نموذج لتنظيم الذات نموذج يمتد من Kanfer (١٩٧٠) إلى (ميلر وبراون، ١٩٩١) حيث تم اقتراح سبع خطوات في عملية تنظيم الذات في الخطوات الأولي ، يتلقى الفرد المعلومات ثم يتعهد الفرد بعملية التغيير من خلال وضع وتنفيذ الخطة،ثم تقييم فعالية الخطة، وعند الانتهاء من هذه العملية من تنظيم الذات، إذا كان فعالا ، فهناك تقدم ملحوظ نحو تحقيق أهداف شخصية ومعيارية،وهذا بدوره يؤدى إلى النجاح الأكاديمى والمهنى، (Rick,2011:pp ١٤)، بالإضافة إلى أن هناك أربعة عناصر لتنظيم الذات التي وصفها الباوميستير وآخرون (٢٠٠٧) هي :

المعايير : السلوك المرغوب فيه.

الدافع : لمواجهة المعايير.

الرصد : من المواقف والأفكار التي تسبق كسر المعايير.

قوة الإرادة : قوة الداخلية للسيطرة على الباعث.(Baumeister&Vohs,2007: pp 1-14)

ويرى الباحث أن نظرية تنظيم الذات تسلط الضوء على تحقيق الأهداف من خلال إعادة النظر في أسلوب الحياة وترشيد التفكير عن ذي قبل، وتشير النظرية إلى أن تنظيم الذات يعبر في جوهره عن وعي الفرد بمهاراته ونشاطه العقلى المعرفي وتوجيهه بتفعيل استراتيجية المراقبة الذاتية والتأثير على الاندفاعات والرغبات غير المقبولة والتأكيد على قوة الإرادة من خلال ضبط النفس وتقويم الذات المستمر والنظر إلى الحاضر المستمد من تطلعات المستقبل أو التفكير المستقبلى وهذا

يعد مؤشراً قوياً على امتلاك الفرد للتفكير الاستباقي ، أيضا تؤكد نظرية التنظيم الذاتي على أن تنمية التنظيم الذاتي لا تتم في الصف الدراسي إلا من خلال تفعيل مبدأ التغذية الراجعة Feedback فيتعهد الفرد بالتغيير من خلال وضع خطة وتنفيذها من خلال اتباع أساليب تفكير علمية/ عملية – موضوعية.

- **المثابرة الاكاديمية**

أشار كل من سوميرز وآخرون(١٩٩٩) Somers; Hall & Vander (1999) و جون John و وبير Weber وهيو HU (٢٠٠١) وتشي وهينتون (٢٠٠١)

Chu & Hinton إلى أن المثابرة الأكاديمية يقصد بها الاستمرار في الالتحاق بالعمل في البرنامج خلال الفصول الدراسية الثلاث الأولى أى ١٢ شهر عمل بالبرنامج الدراسي " برنامج البكالوريوس " وهذا هو التعريف المنطقى

Somers&Others, 1999: pp 18 - John&Others,2001:pp401-428) (21&Chu,2001 &

وفى دراسة مارلين وويجام Marilyn & Wiggam (2004) وجد أن مصطلح المثابرة المستخدم في الدراسة يفسر من خلال سجل قيد الطالب الفردى الذي يعكس التحاقة بالبرنامج أو عدم التحاقة في كل فصل دراسي ، والجزء الأكبر من نظام قاعدة البيانات لطلاب الجامعة ، جزء من سجل الطالب يستخدم فى متابعة الطلاب ورفع التقارير الأكاديمية عنهم سجل مدة الطالب .

(Marilyn & Wiggam ,2004: p27)

ويرى الباحث أن المثابرة الأكاديمية هى " قدرة الطالب على النجاح الأكاديمى باستمرار واهتمام وحماس وإصرار ، بطرق وأساليب مختلفة لتحقيق أهداف مفضلة وبعيدة المدى".

وأثبتت دراسة كونتيراس (٢٠٠٩) Contreras, F أن الطلاب ذوى التحصيل المرتفع لديهم قدر عال من المثابرة والمرونة وتقدم نماذج نجاح متعددة وأن الجامعات بحاجة ملحة إلى اختيار أبنية ومؤسسات لممارسة تأثيرات ولدعم الطلبة مرتفعى التحصيل لتقليل الصعاب في برامج الدراسات العليا . (Contreras, F ,٢٠٠٩:p p610-631)

وتشير دراسة كل من ستيوارت (٢٠١١) Stewart ودراسة سكلينسنج (٢٠١٠) ، Schlinsog, Jimmie A. أن هناك علاقة دالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبين GPA

للمدرسة والمعدل التراكمى الجامعي والمثابرة وأن من أهم العوامل الأكاديمية التى تتنبأ بالمثابرة هو GPA خصوصا في الفصل الدراسي الاول وأن الارتباط ذو دلالة احصائية حيث زادت نسبة التباين عن ٢٦% وتوصي الدراسة بان المناخ الجامعى يجب أن ينمى المثابرة لـدى الطـلاب . (٢٠١١ Stewart,) (Schlinsog, ٢٠١٠)

وتشير دراسة فونج وآخرين (٢٠١٠) .Vuong&Others إلى أثر الكفاءة الذاتية على النجاح الاكاديمى لطلاب الجامعة من طلاب السنة الثانية من خلال مشاركة طلاب مـن (٥- ٢٣) كليـة بولاية كاليفورنيا عبر الانترنت Online وأثبتت الدراسة وجود علاقة بـين التحـصيل الاكـاديمى GPA ومعدلات المثابرة والكفاءة الذاتية وأن معدلات المثابرة الاكاديميـة للطـلاب تتـأثر بـالنوع والخصائص الديموغرافية . (Vuong ,2010 : PP 50-64) وهذا مـا تؤكـدة دراسـة دايـدابو (٢٠٠٩).DaDeppo ، وهدفت دراسة هـارلتى ميـشيل (٢٠١١) .Hartley, Michael T إلـى فحص العلاقة بين مقاييس متعلقة بالمرونة الشخصية والقدرة على التكيف داخـل الـشخص نفـسه بالإضافة الى الصحة العقلية فيما يتعلق بتكامل النواحى الأكاديمية والاجتماعية والمحددات الرئيـسيه للمثابرة الاكاديمية وكان المشاركون فى الدراسة ٦٠٥ طالب من طـلاب جامعـة ميـد ويـسترن Midwestern University خلال العام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ وتم استخدام تحليـل الانحـدار التدريجى المتعدد وأسفرت النتائج عن أن عوامل المرونة الشخصية فسرت تباين الذين شاركوا فـى تراكم المعدل التراكمى GPA بالإضافة إلى الاستعداد والتحصيل وان المطالب الجامعية ذات دلالـة وهناك حاجة لمزيد من الأبحاث أو البحث عن المفهوم المتعلق بـ المرونـة وارتباطـة بالمثـابرة الأكاديمية . (Hartley, Michael T. ,٢٠١١ : 596-604) ، وتشير دراسة بورجيت وآخـرون (٢٠٠٩ , Burgette&Others) إلى أنه تم عمل دراسة طولية من ٢٠٠١ – ٢٠٠٥ لمعرفة تأثير المقررات على المثابرة للطلاب فى جامعة جنوب الوسط Mid-Southern University والعلاقة بين الإنجاز الأكاديمى الجامعى GPA والنوع وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد واتضح أن هنـاك تأثيراً إيجابياً للمثابرة على تحصيل طلاب السنة الأولى والثانية .

(Burgette & Others , 2009: PP. 235-263)

- المعدل التراكمي GPA&

& يتقدم الباحث بالشكر والتقدير الى سعادة الأستاذ أديب الصبي المحاضر بقسم الحاسب الآلي والمشرف على شـئون الطلاب – بكلية المعلمين جامعة الملك سعود – لتزويده الباحث بالمعدلات التراكميـة لعينـة التطبيـق . واختـصارات التقديرات هي

يقيس مستوى التحصيل الذي وصل اليه الطالب وحسب نظام جامعة الملك سعود يحسب المعدل التراكمي من خمس درجات.

حيث تؤكد الدراسات على أن GPA المعدل التراكمى الجامعى يعد من مؤشرات التحصيل الدراسي وأن معظم هذه الدراسات تسعى لإثبات ذلك وهذا يتضح بصدق من تتبع تقديرات الطلاب. (Grubb,1998:PP 301 - 319) (Adolman,C.1992)

- الدراسات السابقة

هدفت دراسة **بيمبنيوتي و بيبينديتو** (٢٠١١) .. DiBenedetto ;Bembenutty إلى معرفة العلاقة بين تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمى والاختلاف بين الجنسين حيث تم اختيار عينة مكونة من ٥٧ طالباً من طلاباً الجامعة بواقع (٢٤ من الذكور ، ٣٣ من الإناث) والمسجلين في مقرر البيولوجى فى كلية حضرية بنيويورك وتم تطبيق مقياس تعلم تنظيم الذات ،الكفاءة الذاتية وتقديرات الاختبار النهائى (+A-----F) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط بين تنظيم الذات والكفاءة الذاتية وتقديرات نهاية المقرر حيث بلغت ٠,٢٨ ، وهناك فروق بين الذكور والإناث فى تنظيم الذات لصالح الاناث ، وأن هناك تأثير لتنظيم الذات كمنبىء بالتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة P 0.575 = ومعامل بيتا B = 0.10 وهذا يمثل نسبة من التباين بلغت ٠,١٥ % . وان الطلاب الذين يعتقدون فى تحقيق اهداف اكاديمية محددة أولئك الذين تلقوا اعلى الدرجات بالطبع وهم يؤجلون أى شىء لتحقيق أهداف أكاديمية مهمة ، بل تأخر إشباع الأهداف التى تعوق تلك الأهداف المهمة. Bembenutty, H. (2009a,b).

وقد اهتمت دراسة بابنتونيو وآخرين (٢٠١٠) Papantoniou&Others بدراسة تأثير سيطرة التحرر والمبادرة والمثابرة واستراتيجية تعلم تنظيم الذات التى تستخدم " ما وراء المعرفة " على الإنجاز الدراسي حيث تكونت العينة من ٢٧٥ طالباً جامعياً من طلاب كلية التربية وتم جمع البيانات من خلال دورة علم النفس وتم تطبيق اختبار تنظيم الذات وتم استخدام درجات الطلاب فى

الرمز	A+	A	B+	B	C+	C	D+	D	F
التقدير	ممتاز مرتفع	ممتاز	جيد جدا مرتفع	جيد جدا	جيد مرتفع	جيد	مقبول مرتفع	مقبول	راسب
النقاط	٥,٠	٤,٧٥	٤,٥	٤,٠	٣,٥	٣,٠	٢,٥	٢,٠	١,٠

نهاية الدورة وتشير النتائج إلى أن تنظيم الذات بالنسبة لطلاب الجامعة كاستراتيجية تؤثر على تحصيلهم الدراسي إيجابيا . (Papantoniou & Othesr, 2010, pp 5-32)

وفى الصين أجرى هونج إينسوك وآخرون (٢٠٠٩) Hong&Othesr دراسة لاختبار الفروق بين أهمية تقارير الواجبات المنزلية للطلاب والدافعية واستراتيجية ما وراء المعرفة من خلال استكمال الواجبات المنزلية على بناء تنظيم الذات والتعرف على الفروق بين الجنسين وكانت الدراسة على ٣٣٠ طالباً من الصف السابع و ٤٠٧ من طلاب الصف الحادي عشر والطلاب قاموا بتعلم استراتيجية تنظيم الذات من خلال الواجبات المنزلية وتم تصنيف الطلاب إلى ثلاثة مستويات " فائدة مرتفعة لقيمة الذات وفحص الذات ، جهد متوسط ، قيمة ذاتية وفحص للذات منخفض" ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في الواجبات المنزلية على تنظيم الذات .

(Hong&Others ,٢٠٠٩:p269-276)

وتشير دراسة كيتسانتس وهي ووينسلير (٢٠٠٨) Huie, F.& Winsler, A.. ;Kitsantas,A.. عن تنظيم الذات والقدرة كمنبئات بالنجاح الأكاديمي خلال الكلية : دراسة الصدق التنبؤي حيث طبقت الدراسة على ٢٣٤ طالباً من طلاب الكلية المقيدين فى المقررات الأولية التمهيدية الفصل الدراسي الأول والمقيدين فى (مقرر علم النفس ١٠٠ ، مقرر الاتصال ١٠٠) من جامعة وسط أطلانطا mid-Atlantic وتقريبا ٦٣% منهم من الإناث ومتوسط الاعمار بلغ ١٨ عاماً ، وتم جمع المعدل التراكمى الجامعى لكل طالب GPA بعد ذلك للطلاب في الفصل الدراسي الثانى من العام الدراسي الأول ، والفصل الدراسي الرابع من العام الدراسي الثانى ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن معامل الارتباط بين تنظيم الذات والتحصيل الدراسي فى الفصل الدراسي الثانى من العام الدراسي الأول والفصل الدراسي الرابع من العام الدراسي الثانى دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ على الترتيب حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب ٠,٢١ ، ٠,٢٢ .وقد بلغت نسبة تباين تحليل الانحدار الهرمى المتعدد على النحو التالى " نسبة إسهام تنظيم الذات على التحصيل الأكاديمى الجامعى GPA " العام الدراسي الأول بلغت قيمة R2 (٠,٤٥) وفي العام الدراسي الثاني بلغت قيمة R2 (٠,٤٦)

(Kitsantas,A..; Huie, F.& Winsler, A ٢٠٠٨: pp 42-68)

وتم إجراء دراسة على طلاب الكلية الجدد Freshman وطلاب الكلية بالسنة الثانية Sophomore حيث بلغ عددهم ٣٤٢ تم اختيارهم من فصول مصممة بالعمل باستراتيجيات التعلم النشط والتفكير الناقد ودعمت النتائج المقولات النظرية بان تنظيم الذات يتطلب الفضول العقلي والحماس وتحمل المخاطر والمثابرة وليس فقط استراتيجيات التعلم النشط.

(Schapiro ;Livingston,2000: pp23-35)

وفى دراسة لاجبيوتوويانج (١٩٩٨) Lajubutu & Yang إلتى تهدف إلى دراسة نـواتج أو مخرجات الكلية من الطلاب وتحاول إيجاد أفضل الطرق للحد من الهدر التعليمى " التسرب" لفهـم تطلعات الطلاب ومعرفة احتياجاتهم ، وطبقت الدراسة على ٢٢٦٢ طالباً وتم تقـسيمهم علـى ٨ فصول دراسية على النحو التالى:

- ذووا التحصيل المرتفع High Achievers وهم اصحاب تقديرات دراسية مرتفعة وقضوا بالكلية اربع سنوات دون انخفاض فى تقديراتهم .
- المثابرون Persisters الطلاب الذين ما زالوا حالياً ملتحقين بالكلية والمعدل الجامعى التراكمى GPA يزيد عن ٢,٠٠.
- منعدموا التحصيل Non achiervers وهؤلاء الطلاب موجودن بالكلية لكن لم يحصلوا علـى تقديرات .

أثبتت الدراسة أن ٣٤% من الطلاب ذوي تحصيل مرتفع هم من المثابرون .

(Lajubutu & Yang, 1998 :pp 1 - 20)

وأكدت دراسة باون (١٩٩٥) Boughan على أن نسبة ٩٦% من ذوى التحصيل يتسمون بـ

- المثابرة العالية .
- القدرة المرتفعة.
- تحمل العبء الدراسي طوال الوقت .
- المتابعة .
- الحضور .

حيث طبقت الدراسة على ٢٦٤٣ من طلاب كليات المجتمع بجورجيا George s

(Boughan, 1995: p 1 - 33)

وأكدت دراسة فوجت وآخرين (٢٠٠٧) Vogt&Others على ان دراسات التقدم الأكاديمي للطلاب في برامج الدراسة الهندسية حسب النوع " ذكور / إناث" قد لاقت اختلافاً بـين محتلـف التخصصات الهندسية حيث إن نتائج الدراسات تؤكد على أن الإناث أقل فـي مـستوى الإنجـاز الإكاديمى في كليات الهندسة من الذكور ، وقد طبقت الدراسة على ٧١٣ طالباً بواقع " ٤٠٩ مـن الذكور – ٣٠٤ من الإناث" وشمل استطلاع رأى الطلاب في عدة تخصصات هندسية واتضح من

النتائج أن هناك قلة في الفجوة بين الجنسين من طلاب " المحولات – التسليح" وهؤلاء الطلاب على ثقة ويحققون نجاحا أكاديميا وأن الإناث أظهروا زيادة في سلوكيات تنظيم الذات الأكاديمي ويجب أن يتزامن / يترافق مع التحصيل الدراسي على وجه التحديد وأن هناك تأثيرا كبيرا لمتغيرات البيئة الصفية على أداء الطلاب . (Vogt&Others ,٢٠٠٧: pp 337-364)

وأشارت دراسة فانزيل و ليفنجستون (١٩٩٩) VanZile , Livingston إلى أن طلاب الكليات ذوى التحصيل المنخفض والبالغ عددهم ٩٤ طالباً يستخدمون مستوى أقل من إستراتيجيات تنظيم الذات وأن هناك علاقة قوية بين تنظيم الذات والدافعية إيجابية مع ذوى التحصيل المرتفع بلغ عددهم ٤٩ طالباً وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات تنظيم الذات مفيدة في تحسين أداء الطلاب ذوى المستوى الاكاديمى المنخفض .

(VanZile , Livingston , ١٩٩٩ p:p54-60)

وهدفت دراسة هيللى وآخرين (٢٠٠٩, Hellle&Others) إلى تسليط الضوء على الآليات أو ميكانزمات التحصيل الدراسي في المدارس العليا على أساس افتراض أن تعلم تنظيم الذات يمكن أن يكون منبئاً بالتحصيل الدراسي وأن توجهات التعلم تنبىء بالتنظيم الذاتي وهذا من خلال دراسة مسحية من خلال تطبيق قائمة أساليب التعلم Inventory learning styles(ILS) على عينة من طلاب السنة الأولى والثانية فى فنلندا بلغ عددهم ٢٤٥ طالبا وقد تم جمع بيانات عن التحصيل من خلال عدة مصادر وهى :

- نتائج امتحان شهادة الثانوية العامة الوطنية .
- النتيجة النهائية GPA.
- تقارير الصف التاسع

وأسفرت النتائج عن أن تأثيرتنظيم الذات للتحصيل الدراسي ليس بسيطاً وأن نتائج عمل التحليلات الإحصائية على الدراسة الطولية للطلاب وجدت أن ٤٠% من تباين الآداء في امتحان شهادة الثانوية العامة ، ويحاول الباحث في هذه الدراسة بالتفصيل البحث عن كيف يمكن للتغيرات فى تنظيم الذات أن تؤثر على التحصيل الدراسي وكيف يمكن تشجيع تعلمتنظيم الذات وهو أن الطلاب يواجهون صعوبة في أداء الأنشطة الأساسية المعرفية المطلوبة حيث أن تنظيم الذات لن يؤثر بدرجة كبيرة على درجة الثانوية بخلاف التعلم الجامعي " التحصيل الجامعي".

(Hellle & Others ,2009: PP 24 – 30)

التعليق على الدراسات السابقة

قام الباحث بعرض الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة العلاقة بين كل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي "المعدل التراكمي GPA " ومن خلال استعراض الدراسات السابقة اتضحت أهمية تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي في التعليم الجامعي ولكن لاحظ الباحث عدم وجود دراسة تناولت المتغيرين معا في علاقة انحدارية لمعرفة الوزن النسبي لتأثير كل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي ،وبعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة من حيث الأهداف والمنهج المستخدم والعينة وأدوات جمع البيانات والنتائج التى توصلت إليها كل دراسة وكذا أوجة الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ، تم استفادة الباحث في صياغة فروض الدراسة واختيار وبناء الأدوات المناسبة فضلاً عن تحديد الأساليب الأحصائية المناسبة وفي مناقشة النتائج وتفسيرها أيضا .

الفروض

١- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمى وكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لطلاب الجامعة .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمى والمثابرة الأكاديمية باختلاف مستويات تنظيم الذات .

٤- لا يوجد إسهام نسبي لكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة .

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضا لمنهج الدراسة و للعينة ، ووصفاً لأدوات الدراسة والتأكد من صلاحية الأدوات والمعالجة الإحصائية .

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطى المقارن ، حيث إنه المناسب لطبيعة وأهداف الدراسة، والتى تحاول التعرف على مدى إسهام تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسي فى

التعليم الجامعي من خلال حساب معاملات الارتباط بين تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى وإيجاد الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمي فى تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية والفروق بين مستويات تنظيم الذات فى المثابرة الأكاديمية و التحصيل الدراسي.

ثانياً : العينة

أ- مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية المعلمين جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية من طلاب المستوى الخامس والسادس الدارسين لمقرر علم النفس التربوى ١١١ – تـرب ، ومقـرر التقويم التربوى ٢٠١ ترب وقد بلغ متوسط اعمار طلاب المستوى الخامس والسادس ٢٠,٨٩١ بانحراف معيارى ٢,٢٣٥ .

ب – العينة الاستطلاعية

بلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية ٥٠ طالباً من (المستوى الخامس والسادس) وذلك لتقنين أدوات الدراسة وهي

١- مقياس المثابرة الأكاديمية . ٢ – استبانه تنظيم الذات.

ج- العينة الأساسية

تكونت العينة النهائية من ٨٥ طالباً من طلاب المستوى الخامس والسادس

ثانياً : أدوات الدراسة – تكونت أدوات الدراسة من

١- مقياس المثابرة الأكاديمية. ٣ – استبانه تنظيم الذات.

وفيما يلى عرض لكل منهما

أولاً: مقياس المثابرة الأكاديمية **إعداد الباحث**

- وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته الأولية من "١٥" عبارة ، عدد "٣٠" موقفاً لأن كل عبارة تتكـون مـن موقفين ، قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات المتعلقة بالدراسة الجامعية والمستقبل الوظيفى للطالب بحيث إن كل عبارة تتكون من موقفين على الطالب أن يختار منهم موقفاً واحـداً ويعطـى الاستجابة " تنطبق تماما ، قد تنطبق " للموقف الأول ،" قد تنطبق ، تنطبق تماما " للموقف الثاني مع

العلم أن أحد الموقفين يرتبط بالهدف قصير المدى والموقف الآخر يرتبط بالهدف بعيد المدى.

وقد تم بناء هذا المقياس بعد اتباع الباحث لعدد من الخطوات وهى:-

- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة

تم الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التى تقيس المثابرة بشكل عام والمثابرة الأكاديمية بشكل خاص ، وذلك كوسيلة لمساعدة الباحث على صياغة عباراته والاحتكام إلى الاختبارات السابقة كمعيار صدق وطريقة كتابه بنود المقياس ، وقد تعددت وتباينت هذه المقاييس بتباين الأهداف التى أعدت من أجلها ، وفيما يلى سوف نشير إلى بعض المقاييس التى تم الاطلاع عليها والاستفادة منها وذلك على النحو التالى:

- دليل مقياس المثابرة الأكاديمية لطلاب الإعدادي والثانوي والجامعة الذي أعدة للبيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٩).

- دراسة Magno من مقياس تأثير التحكم (٢٠٠٨) *Action Control Scale* وعبارات المثابرة فيه من ٢٥ – ٣٦ .

- اختبار دافعية الإنجاز (٢٠٠٩) اعداد حنان السيد ومحمد مصطفى ويتكون من أربعة أبعاد هى " تحديد الهدف – مستوى الطموح – المثابرة – الكفاءة المدركة " .

حيث تم تعريف المثابرة على أنها "القدرة على التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماس لموضوع ما ، وتفعيل قدراته ومهارته لإتمام العمل على نحو متكامل" .

(حنان السيد ، محمد مصطفى ، ٢٠٠٩ : ص ٦١١)

- تقدير الدرجات "

حيث إن المقياس يتكون من ١٥ مفردة وكل مفردة بها موقفين فرعيين فإن الدرجة العظمى للمقياس هى ٦٠ درجة والدرجة الصغرى للمقياس هى ١٥ درجة " تم تخصيص الدرجتان (١ ، ٢) للموقف الاول" تنطبق تماما – قد تنطبق" ، الدرجتان (٣ ، ٤) للموقف الثانى " قد تنطبق – تنطبق تماما" ، وكلما زادت الدرجة زادت المثابرة الأكاديمية للطالب؛ أى الاصرار على تحقيق واشباع الاهداف بعيدة المدى على حساب إشباع وتحقيق الأهداف قصيرة المدى .

- التعريف الإجرائي للمثابرة الأكاديمية

من خلال استعراض الباحث لتعريف الدراسات والأدبيات والمقاييس المرتبطة بالمثابرة الأكاديمية تم التوصل إلى التعريف الاجرائي الذي ينص على أن المثابرة الأكاديمية هى " قدرة الطالب على النجاح الأكاديمى باستمرار واهتمام وحماس وإصرار ، بطرق وأساليب مختلفة لتحقيق أهداف مفضلة وبعيدة المدى".

- الخصائص السيكومترية للمقياس

١- ثبات المقياس

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بصفة عامة باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٨٩ وهى قيمة ثبات مرتفعة ومقبولة ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بقيمة ثبات عالية .

ثبات عبارات المقياس

تم حساب ثبات كل عبارة من عبارات المقياس وذلك باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ ، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (١)

جدول (١) قيم معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لكل عبارة من عبارات مقياس المثابرة الاكاديمية

رقم العبارة	قيمة معامل الثبات	رقم العبارة	قيمة معامل الثبات	رقم العبارة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٧٩٦	٦	٠,٧٨٢	١١	٠,٧٧٠
٢	٠,٧٩٠	٧	٠,٧٦٧	١٢	٠,٧٧٩
٣	٠,٧٨١	٨	٠,٧٨٢	١٣	٠,٧٨٠
٤	٠,٧٧٦	٩	٠,٧٦١	١٤	٠,٧٧٥
٥	٠,٧٩٧	١٠	٠,٧٦١	١٥	٠,٧٧٧

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١) أن عبارات المقياس مرتفعة الثبات .

الاتساق الداخلى

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلى عن طريق إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(٢)

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة بيرسون ودلالتها* الإحصائية

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٤٦**	٦	٠,٤٠٤**	١١	٠,٦٤١**
٢	٠,٤٦٣**	٧	٠,٦١٩**	١٢	٠,٤٣١**
٣	٠,٤٢٠**	٨	٠,٤٠١**	١٣	٠,٥١٠**
٤	٠,٥١٠**	٩	٠,٧٤٩**	١٤	٠,٤٩٣**
٥	٠,٥٢٧**	١٠	٠,٥٨٦**	١٥	٠,٥٦٨**

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٢) دلالة ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة لكل العبارات ، وهذا مؤشر قوى على الاتساق الداخلى للمقياس .

صدق المقياس

- صدق المحكمين&

تم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوى وبلغ عددهم "٥" وذلك لحساب نسب الاتفاق والاختلاف على عبارات المقياس .

فقد قام الباحث بعرض عبارات المقياس ومواقفه على مجموعة من المحكمين بحيث طلب منهم قراءة التعريف الإجرائي للمثابرة الأكاديمية والحكم على مواقف كل عبارة من حيث مدى الوضوح واستبعاد المواقف غير المناسبة أو إعادة صياغتها أو إضافة بعض المواقف والتى تزيد من قيمة المقياس وقد تم الإبقاء على المواقف التى حازت على نسبة اتفاق بلغت ٨٠% أى التى وافق عليها أربعة محكمين من أصل خمسة محكمين ومن ثم استقر المقياس في صورته النهائية على ١٥ عبارة .والجدول(٣) يبين نتائج هذا الحساب

---

* مستوى الدلالة ٠,٠١ يرمز له بالرمز ** - مستوى الدلالة ٠,٠٥ يرمز له بالرمز * .

& أ.د. محمود عبد الحليم منسي - استاذ القياس والتقويم ، أ.د. عادل السعيد البنا - استاذ القياس والتقويم(جامعة دمنهور) ، أ.د. ناجى قاسم الدمنهورى - استاذ علم النفس التربوى ، أ.د. احلام حسن - استاذ الصحة النفسية، د. خالد حسن بكر الشريف - مدرس علم النفس التربوى.

جدول (٣)

نسب الاتفاق والاختلاف على كل موقف من مواقف عبارات المقياس

رقم العبارة	رقم الموقف	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	رقم العبارة	رقم الموقف	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
١	أ	٤	١	٨٠%	٩	أ	٥	-	١٠٠%
	ب	٤	١	٨٠%		ب	٤	١	٨٠%
٢	أ	٤	١	٨٠%	١٠	أ	٥	-	١٠٠%
	ب	٥	-	١٠٠%		ب	٥	-	١٠٠%
٣	أ	٥	-	١٠٠%	١١	أ	٤	١	٨٠%
	ب	٥	-	١٠٠%		ب	٥	-	١٠٠%
٤	أ	٤	١	٨٠%	١٢	أ	٤	١	٨٠%
	ب	٥	-	١٠٠%		ب	٥	-	١٠٠%
٥	أ	٥	-	١٠٠%	١٣	أ	٥	-	١٠٠%
	ب	٤	١	٨٠%		ب	٤	١	٨٠%
٦	أ	٥	-	١٠٠%	١٤	أ	٤	١	٨٠%
	ب	٤	١	٨٠%		ب	٥	-	١٠٠%
٧	أ	٤	١	٨٠%	١٥	أ	٤	١	٨٠%
	ب	٥	-	١٠٠%		ب	٥	-	١٠٠%
٨	أ	٥	-	١٠٠%					
	ب	٥	-	١٠٠%					

يلاحظ من خلال استعراض نتائج جدول (٣) أن جميع مواقف عبارات المقياس ذات نسبة عالية من الاتفاق لم تقل عن ٨٠% وبلغ أحدها ١٠٠% .

صدق التكوين

يقيس هذا النوع من الصدق مدى دقة ما يدعي الاختبار قياسه ومدى قياس الاختبار لتكوين فرضي معين أو سمة معينة وفي هذا الاختبار أجمع السادة المحكمون والمتخصصون في الميدان التربوي أن الاختبار ومفرداته صادقان في قياس المثابرة الأكاديمية.

صدق المحتوى

يشير هذا النوع من الصدق إلى إمكانية مفردات المقياس داخل مجال معين ومحدد أن تكون ذات صفات مميزة تتطابق مع ما يتعلق بالمجال الوثيق الصلة بالموضوع المراد قياسه وأن يكون هناك انسجام بين مفردات المقياس وبين مجال أو موضوع القياس.

وفي الدراسة الحالي قام الباحث بتطبيق معادلة هولستي Holesty بحيث تتطلب هذه الطريقة أن يقوم بالتحليل مع الباحث- باحث آخر * ثم قام الباحث بحساب ثبات تحليله وتحليل الباحث الآخر وذلك باستخدام معادلة هولستي.والجدول (٤) يبين نتائج هذا الحساب

جدول (٤) معامل ثبات تحليل الباحث وباحث آخر باستخدام معادلة هولستي

المقياس	عدد مفردات الباحث (ن١)	عدد مفردات الباحث الآخر (ن٢)	عدد مرات الاتفاق بينهما	معامل ثبات التحليل C.R
عبارات المقياس ككل	١٥	١٥	١٥	%١٠٠

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول (٤) أن ثبات التحليل للمفردات تام بحيث أن كل مفردة تقيس بالفعل الجانب المراد قياسه وهو المثابرة الأكاديمية.

استبانه تنظيم الذات The Self-Regulation Questionnaire (SRQ)

ترجمة وإعداد الباحث

من اعداد ميلر وبراون ولويندوسكى (١٩٩٩)Miller&Brown&Lawedowski

حيث يقصد بتنظيم الذات " القدرة على التنمية والتخطيط المرن للسلوك من اجل تحقيق الأهداف " .

وفي دراسة تتبعية للخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات لدان وكاتى (٢٠٠٨)

Dan and Kate حيث تم تطبيق مقياس تنظيم الذات "المطبق في الدراسة الحالية " على عينة بلغ عددها ٢٣٧ طالباً في دورة تمهيدية لعلم النفس ولم يرفضوا جميعا المشاركة في الدراسة وقد تم

---

*أ.د محمود منسي

استبعاد دارس بلغ عمرة ٤٧ عاماً من العينة وبالتالى بلغ حجم العينة النهائى ٢٣٦ مشارك منهم ١٠١ من الذكور و١٣٥ من الإناث بنسبة مئوية بلغت ٥٧,٢% ومتوسط أعمارهم ١٨,٧ بانحراف معيارى ٠,٩ وأعمارهم تتراوح بين ١٨ – ٢٦ عاماً وكان توزيع أفراد العينة على سنوات الدراسة بالكلية كما يلى:

- الطلاب الجدد Freshman منهم ٦٦ ذكوراً و ١٠٧ اناثاً .
- طلاب السنة الدراسية الثانية Sophomore منهم ٢٨ من الذكور و ٢٤ من الإناث.
- طلاب الفرقة الثالثة Junior منهم ٥ ذكور و٣ إناث.
- طلاب التخرج Senior منهم ٢ ذكور وأنثى واحدة .

وبلغت قيمة الاتساق الداخلى للاستبانه ٠,٨٩ ، معاملات الارتباط الداخلية بين أبعاد الاستبانه تتراوح من ٠,٦٨ إلى ٠,٨٩ .(Dan and Kate ,2008:pp 414–422)

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بترجمة الاستبانه وتعريبها وتم التحقق من الشروط السيكومترية لذلك من خلال اتباع الباحث للخطوات التالية :

- تم ترجمة استبانه تنظيم الذات من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وتم عرضها على ثلاثة أعضاء من قسم اللغة الانجليزية بكلية المعلمين جامعة الملك سعود بهدف المراجعة اللغوية للترجمة وعما اذا كانت الترجمة العربية تحمل نفس المعنى باللغة الانجليزية ام لا وقد تم إجراء بعض التعديلات البسيطة على الترجمة العربية .

-تم بعد ذلك عرض الاستبانه على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الاسكندرية وجامعة دمنهور بهدف المراجعة السيكومترية لعبارات الاستبانة والاستفادة من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم .

وتكونت الاستبانة فى صورتها النهائية من ٦٣ عبارة موزعة على سبعة محاور وهى(تلقى معلومات ذات صلة Receiving relevant information ، تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير Evaluating the information and comparing it to norms ،إحداث تغيير Triggering change ،البحث عن البدائل " الخيارات "Searching for options ،وضع الخطة Formulating a plan ، تنفيذ الخطة Implementing the plan ، تقييم فعالية الخطط ".وهى تدور بين الخطوتين (١ ،٢)"

.(Assessing the plan's effectiveness -which recycles to steps 1 and 2

بالنسبة لتوزيع مستويات تفسر تنظيم الذات والجدول(٥) يبين تفسير درجات مستويات كفاءة تنظيم الذات:

جدول(٥)

مستويات كفاءة تنظيم الذات

الدرجة	التفسير
أكبر من أو يساوى ٢٣٩	كفاءة مرتفعة على تنظيم الذات
من ٢١٤ – ٢٣٨	كفاءة متوسطة على تنظيم الذات
أقل من أو يساوى ٢١٣	كفاءة ضعيفة على تنظيم الذات

توزيع العبارات على المحاور

يوضح الجدول (٦) توزيع المفردات على محاور المقياس:

جدول(٦) توزيع العبارات على المحاور

م	اسم المحور	ارقام العبارات
١	تلقى معلومات ذات صلة	١- ٨- ١٥- ٢٢- ٢٩ – ٣٦- ٤٣- ٥٠ – ٥٧
٢	تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير	٢- ٩- ١٦- ٢٣- ٣٠- ٣٧- ٤٤- ٥١- ٥٨
٣	إحداث تغيير	٣- ١٠- ١٧- ٢٤- ٣١- ٣٨- ٤٥- ٥٢- ٥٩
٤	البحث عن البدائل " الخيارات ".	٤- ١١- ١٨- ٢٥- ٣٢- ٣٩- ٤٦- ٥٣- ٦٠
٥	وضع الخطة	٥- ١٢- ١٩- ٢٦- ٣٣- ٤٠- ٤٧- ٥٤- ٦١
٦	تنفيذ الخطة	٦- ١٣- ٢٠- ٢٧- ٣٤- ٤١- ٤٨- ٥٥-٦٢
٧	تقييم فعالية الخطط " وهى تدور بين الخطوتين ١،٢".	٧- ١٤- ٢١- ٢٨- ٣٥- ٤٢- ٤٩- ٥٦- ٦٣

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتوزيع استجابات الطلاب على عبارات الإستبانه كما يلى (موافق بشدة – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق بشدة) ،للعبارات الإيجابية تكون الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) وفي حال العبارات السلبية تكون الدرجات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥) مع العلم أن أرقام العبارات السلبية هى(٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٠-١٢-١٣-١٥-١٩-٢٠-٢١-٢٤-٢٦-٢٩-٣١-٣٣-٣٧-٤٠-٤٣-٤٥-٥٠-٥٥-٦٢-٦٣)

تتكون الاستبانه من ٦٣ عبارة موزعة على سبعة محاور ، ومن خلال قيام الباحث بتحليل محتوى ومضمون عبارات كل محور من المحاور السبعة قام بوضع تعريف إجرائى لكل محور من المحاور كما يلى :

١ – تلقى معلومات ذات صلة .

ويقصد بها " قدرة الفرد على متابعة تقدمه نحو تحقيق أهدافة بشكل معتدل بحيث يحكم على تصرفاته واخطائه لا حقا من خلال المعلومات المرتبطة بالحدث أو الفعل أو السلوك".

٢ – تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير.

ويقصد بها " قدرة الفرد على الحكم على سلوكياته من خلال مقارنه نفسه بمن هم حوله ومن ثم الارتقاء بمعاييره الشخصية لكى يحقق ما يريد".

٣ – إحداث تغيير.

ويقصد به " قدرة الفرد على الاستمرار لإعمال العقل لتحقيق أهدافة باتباع طرق وأساليب مختلفة وغير تقليدية ولإحداث التغيير فى نفسه وفيمن حوله بالشكل الذي يريده ".

٤ – البحث عن البدائل " الخيارات"

ويقصد به " قدرة الفرد على التغيير وقبول التحدى وحل المشكلات من خلال طرح حلول متنوعة وبديلة وممكنه لتحقيق أهدافه ".

٥ – وضع الخطة .

ويقصد به " قدرة الفرد على وضع الخطط لتحقيق اهدافة فضلا عن اتخاذ القرارات بشكل مناسب .

٦- تنفيذ الخطة.

ويقصد به " قدرة الفرد على مواجهة التحديات بالإرادة القوية من خلال امتلاك بعض الأدوات كتركيز الانتباه أثناء التخطيط مثلا ".

٧- تقويم فعالية الخطط " تشمل الخطوتين ١ ، ٢).

ويقصد به " قدرة الفرد على تعزيز ذاته عند تحقيقة لبعض الأهداف والتعلم من الأخطاء أولا بأول دون تكرارها، من أجل التغيير إلى الأحسن".

- الخصائص السيكومترية للاستبانه

- الثبات

قام الباحث بحساب قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ بالنسبة للاستبيانه ككل والمحاور الفرعية السبعة ويتضح ذلك من خلال استعراض نتائج الجدول(٧)

جدول (٧)

قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا- كرنباخ للاستبيانه ككل والمحاور الفرعية

مسلسل	المحور	قيمة معامل الثبات
١	تلقى معلومات ذات صلة	٠,٧٨٢
٢	تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير	٠,٧٩١
٣	إحداث تغيير	٠,٦٧٧
٤	البحث عن البدائل " الخيارات"	٠,٧٤٠
٥	وضع الخطة	٠,٧٠٦
٦	تنفيذ الخطة	٠,٦٩٧
٧	تقويم فعالية الخطط " تشمل الخطوتين(١ ، ٢)	٠,٦٧٠
	قيمة معامل ثبات الاستبانه ككل	٠,٨٨٠

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الثبات للاستبانه ككل والمحاور الفرعية

- ثبات العبارات

قام الباحث بحساب قيمة معامل الثبات لكل عبارة من عبارات المحاور باستخدام معادلة ألفـا- كرونباخ وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة معامل ثبات كل عبارة من عبارات المحاور باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ

الابعاد / المحاور													
تلقى معلومات ذات صلة		تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير		احداث تغيير		البحث عن البدائل "الخيارات"		وضع الخطة		تنفيذ الخطة		تقويم فعالية الخطط " تشمل الخطوتين (٢٠١)	
م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات	م	قيمة الثبات
١	٠,٧٦٥	١٠	٠,٧٧٧	١٩	٠,٧٧٧	٢٨	٠,٨٨٠	٣٧	٠,٨٧٩	٤٦	٠,٨٧٩	٥٥	٠,٧٧٧
٢	٠,٧٨١	١١	٠,٧٧٥	٢٠	٠,٧٧٩	٢٩	٠,٧٨٠	٣٨	٠,٧٧٩	٤٧	٠,٧٧٦	٥٦	٠,٧٧٥
٣	٠,٧٨٢	١٢	٠,٧٨٠	٢١	٠,٧٨١	٣٠	٠,٧٦٧	٣٩	٠,٧٧٧	٤٨	٠,٧٧٥	٥٧	٠,٧٧٩
٤	٠,٧٧٩	١٣	٠,٧٧٦	٢٢	٠,٧٧٥	٣١	٠,٦٧٧	٤٠	٠,٧٧٩	٤٩	٠,٧٧٦	٥٨	٠,٧٧٩
٥	٠,٧٧٨	١٤	٠,٧٧٧	٢٣	٠,٧٧٨	٣٢	٠,٧٧٧	٤١	٠,٧٧٩	٥٠	٠,٧٨٠	٥٩	٠,٧٧٨
٦	٠,٧٧٧	١٥	٠,٧٧٩	٢٤	٠,٧٧٧	٣٣	٠,٧٧٩	٤٢	٠,٧٧٨	٥١	٠,٧٧٦	٦٠	٠,٧٧٦
٧	٠,٧٧٩	١٦	٠,٧٧٨	٢٥	٠,٧٧٦	٣٤	٠,٦٧٧	٤٣	٠,٧٧٩	٥٢	٠,٧٧٩	٦١	٠,٧٧٧
٨	٠,٧٧٩	١٧	٠,٧٧٦	٢٦	٠,٧٧٧	٣٥	٠,٧٧٥	٤٤	٠,٧٧٦	٥٣	٠,٧٨١	٦٢	٠,٧٧٦
٩	٠,٧٧٩	١٨	٠,٧٧٦	٢٧	٠,٧٧٨	٣٦	٠,٧٧٩	٤٥	٠,٧٧٦	٥٤	٠,٧٧٩	٦٣	٠,٧٧٨

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٨) ارتفاع قيم معاملات ثبات العبارات .

- الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانه من خلال حساب قيمة معامل الارتبـاط بين درجة المفردة ومجموع الدرجة الكلية للمحور التى تنتمى إليه وهذا يتـضح مـن خـلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور باستخدام معادلة بيرسون

تلقى معلومات ذات صلة		تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير		احداث تغير		البحث عن البدائل "القرارات"		وضع الخطة		تنفيذ الخطة		تقويم لمرفة فعالية " تشمل التغذية الراجعة (١٠)	
رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط	رقم المفردة	قيمة الارتباط
١	٠,٣٣١**	٢	٠,٤١٤**	٣	٠,٣٦١**	٤	٠,٣٣٨**	٥	٠,٦٧٠**	٦	٠,٤٠٣**	٧	٠,٣٢٩**
٨	٠,٤١٨**	٩	٠,٤٢١**	١٠	٠,٤٩٢**	١١	٠,٧٣٥**	١٢	٠,٤٤١**	١٣	٠,٤٩٣**	١٤	٠,٥٩٩**
١٥	٠,٥٢٦**	١٦	٠,٣٠٩**	١٧	٠,٤٩٠**	١٨	٠,٣٩٢**	١٩	٠,٤٥٢**	٢٠	٠,٣٢٣**	٢١	٠,٣٨١**
٢٢	٠,٤٥٩**	٢٣	٠,٦٣٠**	٢٤	٠,٣٠٨**	٢٥	٠,٥٢٦**	٢٦	٠,٦٤١**	٢٧	٠,٣٨١**	٢٨	٠,٣٨٨**
٢٩	٠,٤٢٣**	٣٠	٠,٤٢٧**	٣١	٠,٣٩٢**	٣٢	٠,٥٦٠**	٣٣	٠,٦٢٥**	٣٤	٠,٥٤٥**	٣٥	٠,٥٥٥**
٣٦	٠,٣٤١**	٣٧	٠,٣٨٠**	٣٨	٠,٣٦١**	٣٩	٠,٥٩٤**	٤٠	٠,٤٧٩**	٤١	٠,٥٦١**	٤٢	٠,٤٩٣**
٤٣	٠,٤٦٣**	٤٤	٠,٤٥٠**	٤٥	٠,٥١٠**	٤٦	٠,٤٤٣**	٤٧	٠,٣٧٨**	٤٨	٠,٤١٤**	٤٩	٠,٦٣٠**
٥٠	٠,٣٩١**	٥١	٠,٣٦٢**	٥٢	٠,٤٤٢**	٥٣	٠,٣٢٢**	٥٤	٠,٣٧٤**	٥٥	٠,٥٩٢**	٥٦	٠,٥٩٤**
٥٧	٠,٣٥٥**	٥٨	٠,٤٣٥**	٥٩	٠,٦١٣**	٦٠	٠,٥١٤**	٦١	٠,٤٩٩**	٦٢	٠,٦٧٨**	٦٣	٠,٤٢٤**

** ٠,٠١ ، * ٠,٠٥

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٩) الدلالة الاحصائية لمعاملات ارتباط العبارات بمحاورها عند مستويات دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٥ .

- الصدق

التجانس الداخلي

ويتم حسابه عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانه باستخدام معادلة بيرسون وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(١٠).

جدول (١٠)

قيمة معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانه

م	المحور	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تلقى معلومات ذات صلة	٠,٧٠٦	٠,٠١
٢	تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير	٠,٧٠٩	٠,٠١
٣	إحداث تغيير	٠,٧١٨	٠,٠١
٤	البحث عن البدائل " الخيارات"	٠,٧٥٦	٠,٠١
٥	وضع الخطة	٠,٧٤٩	٠,٠١
٦	تنفيذ الخطة	٠,٧٠٦	٠,٠١
٧	تقويم فعالية الخطط " تشمل الخطوتين(١،٢)	٠,٧٩٧	٠,٠١

من خلال استعراض نتائج الجدول (١٠) يتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط .

- الصدق العاملي التوكيدى لمحاور ومفردات استبانه تنظيم الذات

وللتحقق من البنية العاملية لهذا المقياس تم إجراء التحليل العاملي على مستوى المقاييس الفرعية، بعد التأكد من أن معاملات الارتباط بين البنود دالة إلى حد كبير. وذلك بهدف التوصل إلى بنية عاملية واضحة ، تؤيد افتراض وجود عامل عام يجمعها أو لا تؤيده .

وبعد التحقق من ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين متغيرات الاتجاه، اتجهنا نحو إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي .وتوجد هذه الاختبارات في حزمة . (SPSS 20) ومن هذه الاختبارات حساب محدد المصفوفة الارتباطية Determinant (IRI)، فتبين أن مقداره (٠,٠٨٥) أي لا يساوي الصفر ، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردةNon Singular ، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف (أو عمود) آخر. كما تم حساب معامل اختبار" بارتليت Bartlett's test"، فكان مقداره (٥٠٢١,٥) عند

درجات حرية (٢٦١٢,٣) وهو دال بدلالة لا تقل عن (٠,٠٠١) مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة .Identity Matrix بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية. كما تم حساب معامل "K M O" أو ما يطلق عليها معاملات "كايزر ماير أولكن Keiser-Meyer)" (Olkenللتحقق من كفاءة سحب العينة، أو المعاينة Sampling adequacy فكان مرتفعا (0.٧٩).

وبذلك تم التحقيق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، وقد اتبع الباحث أسلوب الاختيار فى تحديد عدد العوامل وذلك حيث قام الباحث بترجمة المقياس والتزم فى التحليل العاملى بعدد المحاور التى فى المقياس الأساسي وهى (٧) وهذه الخاصية موجودة فى برنامج التحليل العاملي فى برنامج (SPSS) وقد أفضى إلى استخلاص (٧) عوامل بعد التدوير المائل، فسرت العوامل ما قيمتة (٥٧,٧٣%) من التباين الكلي. والجدول(١١) يوضح قيم التشبع على العوامل السبعة.

جدول (١١)

قيم التشبع على العوامل السبعة

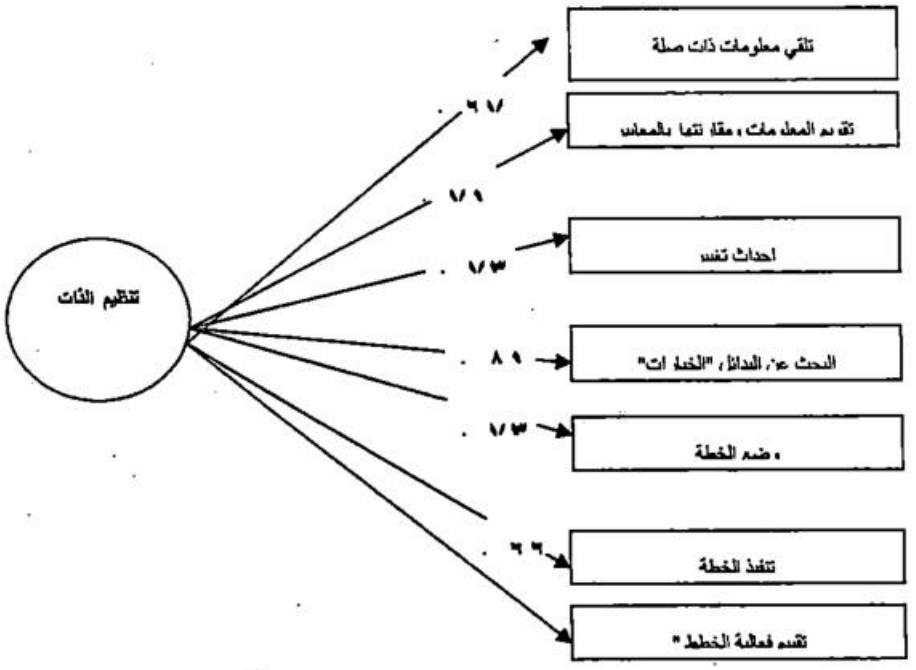
العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٩	٠,٧٧٤						
٣٦	٠,٧٤٥						
٤٣	٠,٧١٨						
٨	٠,٧١٧						
١	٠,٧٠٤						
٥٧	٠,٦٧١						
١٥	٠,٦٤٩						
٢٢	٠,٦١٥						
٥٠	٠,٦٠٤						
٣٠		٠,٥٩٥					
٢٣		٠,٥٠٦					
١٦		٠,٤٩٨					
٥٨		٠,٧٧٧					
٢		٠,٧٧٠					

العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥١		٠,٧٥٩					
٤٤		٠,٧٥٦					
٩		٠,٧٥٢					
٣٧		٠,٧٣٧					
١٧			٠,٥٩٥				
٣١			٠,٧١٧				
٤٥			٠,٧٠٤				
٣٨			٠,٦٩٧				
٣			٠,٦٤٢				
١٠			٠,٥٢٧				
٥٩			٠,٧٣٤				
٥٢			٠,٧٣١				
٢٤			٠,٧٢٩				
٢٥				٠,٦٧٩			
٥٣				٠,٦٦٧			
٣٩				٠,٦٦٧			
٦٠				٠,٦٢٧			
٤				٠,٥٥٩			
١٨				٠,٥٥٢			
١١				٠,٥٢٩			
٣٢				٠,٨٠٨			
٤٦				٠,٧٩١			
٣٣					٠,٧٨٣		
٦١					٠,٧٨٢		
٥٤					٠,٧٤٧		
٥					٠,٦٩٤		
١٢					٠,٦٧٧		
٢٦					٠,٦٦٦		
١٩أ					٠,٦٥٠		
٤٧					٠,٦٤٢		
٤٠					٠,٦٠٤		
٥٥						٠,٧٧٦	

العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٦٢						٠,٧٠٦	
٦						٠,٦٧٩	
٢٠						٠,٦٣٦	
١٣						٠,٥٣٥	
٤١						٠,٥٢٠	
٢٧						٠,٤٩٣	
٣٤						٠,٤٦٢	
٤٨						٠,٤٣٥	
٣٥							٠,٧٧٥
٥٦							٠,٧٤٤
٢٨							٠,٦٩٥
١٤							٠,٦٥٦
٧							٠,٦٠٨
٦٣							٠,٣٩٣
٤٩							٠,٤٢٣
٤٢							٠,٤٢٤
٢١							٠,٣٣٤
الجذر الكامن	١٢,٩٤	٦,٤١	٥,٩١	٣,٩٩	٢,٨٦	٢,٤٠	١,٨٥
نسبة التباين	٢٠,٥٤	١٠,١٨	٩,٣٨	٦,٣٤	٤,٥٣	٣,٨١	٢,٩٤
التراكمي	٢٠,٥٤	٣٠,٧٢	٤٠,١٠	٤٦,٤٤	٥٠,٩٧	٥٤,٧٨	٥٧,٧٣

(ب) الصدق العاملى التوكيدى

كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (التحتى) لاستبانة تنظيم الذات عن طريق نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (ن=٨٥) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وذلك للتحقق من كون العوامل السبعة تتشبع على عامل كامن واحد بإستخدام برنامج ليزرال ٨,٨ Lisrel 8.8 ويوضح الشكل (٢) وجدولي (١٢ ، ١٣) نتائج التحليل.



شكل (٢)

المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لاستبانه تنظيم الذات

يتضح من شكل (٢) أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة (٦,٧٥١- ٧,٢٢١ – ٧,٤٩٥ – ٨,٨٠٩ – ٧,٥٧٧- ٦,٥٥٦ – ٨,٩٥٨) ، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة فى الجدول (١٢، ١٣) للنموذج الذى يوضح الشكل (٢) إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا^{2} (١٩,٤٨٣) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أقل من (٠,٠٥). وقيم مؤشرات حسن المطابقة AGFI, GFI, CFI, NNFI أكبر من (٠,٩) كما فى جدولي (١٢)، (١٣)

جدول (١٢)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد لاستبانة تنظيم الذات

	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
١	الاختبار الإحصائي كا^{2}	١٩,٤٨٣	أن تكون قيمة كا^{2} غير دالة إحصائيا
	درجات الحرية	١٤	
	مستوى دلالة كا^{2}	٠,١٤٧	
٢	نسبة كا^{2}/درجات الحرية	١,٣٩١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٣٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٧٧	(صفر) إلى (١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٣٠٩	٠,٠٥ فاقل
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI	٠,٥٥٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٦٥٩	
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٥٨	(صفر) إلى (١)
	مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٧٧	(صفر) إلى (١)
	مؤشر المطابقة النسبي	٠,٩٣٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٤	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٣٨	(صفر) إلى (١)
	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨٥	

جدول (١٣)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأربعة متغيرات مشاهدة على مقياس تنظيم الذات

(نموذج العامل الكامن الواحد)

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية
تلقي معلومات ذات صلة	٠,٦٧٣	٠,٠٩٩٧	**٦,٧٥١
تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير	٠,٧٠٨	٠,٠٩٨٠	**٧٣,٢٢١
إحداث تغيير	٠,٧٢٨	٠,٠٩٧١	**٧,٤٩٥
البحث عن البدائل "الخيارات"	٠,٨١٤	٠,٠٩٢٤	**٨,٨٠٩
وضع الخطة	٠,٧٣٣	٠,٠٩٦٨	**٧,٥٧٧
تنفيذ الخطة	٠,٦٥٨	٠,٠١٠٠	**٦,٥٥٦
تقويم فعالية الخطط	٠,٨٢٣	٠,٠٩١٩	**٨,٩٥٨

يتضح من الجدول (١٣) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق – كما يسميها بورسكوج وسوربوم Joerskog & Soerbom, (1993) قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة لاستبانة تنظيم الذات ،يتضح من نتائج جدولي (١٢،١٣) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق السبعة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يلاحظ أن المتغير "تقييم فعالية الخطط " هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث كان معامل صدقة أو تشبعه (٠,٨٢٣) ، يليه البحث عن البدائل ومعامل صدقة أو تشبعه (٠,٨١٤) .

ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لهذا المقياس، وأن المتغيرات المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد ينتظم حوله العوامل السبعة (تلقي معلومات ذات صلة، تقويم المعلومات ومقارنتها بالمعايير ، إحداث تغيير ، البحث عن البدائل، وضع الخطة، تنفيذ الخطة، تقييم فعالية الخطط).

– الاساليب الاحصائية المستخدمة

استخدم الباحث في عرض وتحليل بيانات الدراسة كلاً من :

(معامل الفا– كرونباخ ، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات ، تحليل التباين الاحادى الاتجاه ANOVA ، اختبار شفيه للمقارنات SCheffe ، تحليل الانحدار التدريجي المتعدد ، معامل ارتباط بيرسون ، تحليل تباين الانحدار ANOVA for Regression ،اختبار "ت" لحساب قيمة "ت" الانحدارية التحليل العاملى التوكيدي باستخدام بأسلوب المكونات الأساسية Components ، الاختبار الإحصائي كا^{2} ، مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد، النسب المئوية – برنامج spss17 – برنامج ليزرال Lisrel 8.8).

نتائج الدراسة ومناقشاتها

نتائج الفرض الأول والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمى وكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لطلاب الجامعة ".

وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بحساب قيمة معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي " المعدل التراكمي GPA " وتنظيم الذات باستخدام معادلة بيرسون وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول (١٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين التحصيل الأكاديمى "المعدل التراكمي GPA " وكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لطلاب الجامعة " ومستوى الدلالة الاحصائية

المتغيرات	المعدل التراكمي GPA	تنظيم الذات	المثابرة الأكاديمية
المعدل التراكمي GPA	١,٠٠٠	--	--
تنظيم الذات	٠,٧١٥*	١,٠٠٠	--
المثابرة الأكاديمية	٠,٧٠١*	٠,٧٨٦*	١,٠٠٠

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٤) دلالة معاملات ارتباط كل منتنظيم الذات والمعدل التراكمي GPA ، والمثابرة الأكاديمية والمعدل التراكمي GPA عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ ، ويتضح أيضا دلالة معامل ارتباط تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ .

- وبالنسبة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات والمعدل التراكمي GPA تتفق مع دراسة رافيللى وآخرين (٢٠٠٥) Raffaelli&Others الى أن هناك ارتباطاً بين تنظيم الذات والنجاح الأكاديمى ، وتؤكد دراسة (٢٠٠٥) Gilmore,Linda A., Cuskelly, Monica الى أن اهمال تنظيم الذات يؤثر سلبا على النواحى الأكاديمية ، ويرى الباحث أن نظام التقويم المتبع مع الطلاب في مادة التقويم التربوي يعتمد على التقويم المستمر " تكليفات – أنشطة بعضها يتم بشكل جماعي والآخر يتم بشكل فردى بالإضافة إلى المداخلات الشفهية والاختبارات الشهرية " تجعل التغذية الراجعة التى يحصل عليها الطالب تكون بشكل فورى مما ينعكس بالإيجاب على تنظيم الطالب لسلوكياته وعاداته وأن يقوم الطالب بعمل تقويم ذاتي بشكل مستمر مما ينعكس بالإيجاب على تحصيله الأكاديمى وهذا ما يؤكد عليه نيكول دايفيد (٢٠٠٧) Nicol, David ، حيث يلجأ بعض الطلاب من خلال عملية التقويم الذاتي المستمر بتحويل مواقف الفشل في بعض التكليفات إلى مواقف تحدي للتغلب على الفشل الاكاديمي أى من خلال

اتباع استراتيجية تنظيم الذات يصل الأمر إلى تحدى الفشل لتحقيق النجاح .وهذا ما يؤكد عليه تيرنير وآخرون (١٩٩٨) Turner&Others ، وبالتالي فإن تنظيم الذات يؤثر على التنظيم والتغيير والبحث عن المعلومات وتقويم الذات بشكل مستمر ومن ثم تحديد الأهداف والتخطيط وبالتالى يؤثر بالإيجاب على التحصيل الأكاديمي وهذا ما تؤكد عليه دراسة ماجنو كارلو Magno,Carlo (٢٠٠٨)

- وبالنسبة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والمعدل التراكمى GPA يتفق هذا مع دراسة سمالس كيارا وآخرين (٢٠٠٧) Smalls, Ciara &Others ، بوردس ادجروآخرين (٢٠١١) Bordes-Edgar ,et al. ، فارا (Fara ,2010) ، سوينسون(Swenson Goguen ,2011) ووانج (٢٠٠٩) Wang فونج وآخرين (Vuong &Others(٢٠١٠ ، ين وآخرين Yen et al.,2004، داديو ٢٠٠٩ DaDeppo حيث يرى الباحث أن طبيعة الدراسة بالمرحلة الجامعية تتطلب قدرا كبيرا من تحمل المسئولية والاعتماد على النفس بشكل مستمر بهدف أن يبقى الطالب ويستمر في البرنامج الدراسي بالكلية لحين التخرج وعليه تجد الطالب كثير السؤال والاستفسار والمتابعة لأستاذ المقرر حيث يغلب على سلوك الطالب الفضول والاهتمام بالأنشطة والتكليفات والحرص على تقديمها في الوقت المحدد والمتفق عليه من خلال خطة المقرر ، وما يدفع الطالب إلى الحرص على استمرار توفر برامج التوجية والإرشاد الطلابي بالكلية بحيث تضمن التدخل المبكر لاية حالة انخفاض في التحصيل مما يشجع الطلاب على الاستمرار في البرامج التى تقدمها الكلية " برنامج اللغة الإنجليزية – برنامج الرياضيات – برنامج العلوم – برنامج الدراسات القرآنية – برنامج الحاسب الآلي" ، وبالتالى تكون دوافع الطالب ايجابية وموجهه نحو الدراسة بفاعلية wiseman.2010, Kitsantas,A . 2008 ، وهذه النتيجة تتفق ايضا مع دراسة كل من ستيوارت (٢٠١١) Stewart, Sheilynda F. ودراسة سكلينسنج (٢٠١٠) ، Schlinsog, Jimmie A. حيث أثبتت هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المعدل التراكمي GPA وبين المثابرة الأكاديمية.

- وبالنسبة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية وتنظيم الذات يتفق هذا مع دراسة هانسون (١٩٩٦) Hanson, S. L. ، دياموند وآخرين Diamond & Others, 2007 ، زيمرمان (٢٠٠٢) Zimmerman , M التى ترى أن تنظيم الذات يفسر المثابرة الأكاديمية للطلاب على أساس أن الطلاب المثابرين هم الأكثر تكيفا مع مهارات وسلوكيات

تنظيم الذات وهم الأكثر نجاحا بالاضافة إلى أن وضوح الأهداف وتحديدها هى القوة الدافعة التى تقود تنظيم الذات والمثابرة ، ومن ناحية أخرى يرى الباحث أن المثابرة من أهم جوانب تنظيم الذات ، باعتبار استراتيجيات تنظيم الذات" تلقى معلومات ذات صلة،تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير ،إحداث تغيير،البحث عن البدائل " الخيارات" ،وضع الخطة،تنفيذ الخطة ،تقويم فعالية الخطط " الهادفة تدفع الطالب إلى الاستمرار في التحصيل الدراسي بإصرار لتحقيق أهداف بعيدة المدى متمثلة في الحصول على وثيقة التخرج بل والعمل في الحقل التربوي بنجاح بل ويتميز ، على اعتبار أن مهارات تنظيم الذات تكسب الطالب مهارات وعادات إيجابية في عملية التعلم تدفعه إلى الالتحاق بفعاليات برامج التوجية والإرشاد والنشاط الطلابى وبرامج المهارت الحياتية وبرامج دمج التقنية بالتعليم بشكل مخطط ومن ثم تتغير البيئة الداخلية للطالب إلى الافضل وصولا إلى الهدف بعيد المدي الذي حدد طريقة ومسار مهارات تنظيم الذات ، أى أن استراتيجيات ومهارات تنظيم الذات هى الدافع للاستمرار والإصرار، ، حيث يشير هيومن وفان (Human-Vogel, Salome; van Petegem, Peter (2008 إلى أن تنظيم الذات هو المحرك الأساسي لأهداف التعلم لدى الطالب فضلا عن أن القيم الإيجابية لدى الطالب والمتمثلة في المثابرة الأكاديمية ترتبط بتنظيم الذات .

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمى فى تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي " .

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بتقسيم الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمى "المعدل التراكمي GPA " وذلك بحساب وسيط الدرجات "المعدل التراكمي GPA " فبلغت ٣,٢٨ وعلية من بلغ ٣,٢٨ فما فوق مرتفع التحصيل الأكاديمي وفيما عدا ذلك منخفض التحصيل الاكاديمي ، بعد ذلك قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(١٥):

جدول (١٥) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمى "المعدل التراكمي GPA " في تنظيم الذات وأبعاده ، المثابرة الأكاديمية باستخدام اختبار"ت" ودلالتها الاحصائية

المتغير	تصنيف المعدل التراكمي GPA	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنظيم الذات ككل	مرتفع	٤٢	٢٢٧,١١٦	٩,٢٧١	٨٣	٧,٨٤٠	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٠٥,٢٥١	١٥,٣٣٠			
تلقى معلومات ذات صلة	مرتفع	٤٢	٣٢,٩٧٦	١,٧١٧	٨٣	٤,٩٣٥	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٩,٦٠٤	٤,٠٨٩			
تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير	مرتفع	٤٢	٣٣,٠٧١	٢,٠٦٤	٨٣	٥,٢٥٤	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٩,٥١١	٣,٨٨٧			
إحداث تغيير	مرتفع	٤٢	٣١,٢٦١	٣,١٦٢	٨٣	٤,٣٦٣	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٨,٦٢٧	٣,٤٤٣			
البحث عن البدائل " الخيارات"	مرتفع	٤٢	٣٤,٥٩٥	٣,٠٨٤	٨٣	٣,٦٩٧	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٣١,٣٩٥	٤,٦٢٩			
وضع الخطة	مرتفع	٤٢	٣٠,٤٧٦	٣,٠٧٨	٨٣	٣,٣٠٩	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٧,٥١١	٤,٩٤٤			
تنفيذ الخطة	مرتفع	٤٢	٢٩,٩٠٤	٣,٠١٨	٨٣	٤,٣٠٦	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٢٦,٧٢٠	٣,٦٩٢			
تقويم فعالية الخطط " تشمل الخطوتين(١٠٢)	مرتفع	٤٢	٣٤,٨٣٣	٣,٥٦٠	٨٣	٣,٤٨٥	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٣١,٨٨٣	٤,١٢٤			
المثابرة الاكاديمية	مرتفع	٤٢	٤٩,٩٠٤	٥,٢٤٨	٨٣	٢,٧٤٨	٠,٠١ دال
	منخفض	٤٣	٤٥,١٨٦	٩,٨٤٤			

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١٥) دلالة قيمة"ت" عند مستوى دلالة ٠,٠١

ومن ثم دلالة الفروق بين متوسطات مرتفعي ومنخفضى التحصيل الأكاديمى في متغير تنظيم الذات وابعاده " تلقى معلومات ذات صلة،تقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير ،إحداث تغيير،البحث عن البدائل " الخيارات" ،وضع الخطة،تنفيذ الخطة ،تقويم فعالية الخطط " ، ومتغير المثابرة الأكاديمية لصالح مرتفعى التحصيل.

- بالنسبة إلى متغير تنظيم الذات اتفقت النتائج مع مانسفيلدوآخرين (٢٠٠٤) Mansfield, ,et al. Phylis M. حيث يرى أن مرتفعي التحصيل الدراسي يمتلكون مستويات عالية من ضبط النفس وقلة الاندفاع وعليه فهم يحتفظون بمستويات أكاديمية عالية، وأن لديهم قدراً كبيراً من السيطرة على عواطفهم وأن لديهم ثقة عالية أكاديمية بالنفس بالإضافة إلى الالتزام بالدراسة (ATC,2007) ، وتؤكد دراسات كل من ستيفنسون وآخرين (١٩٩٩)Others& Stephenson ، فانزيل و ليفنجستون (١٩٩٩) VanZile , Livingston، الال (١٩٩٣) Allal، ويس وريبان (٢٠٠٦) Ruban ; Reis ، كلاسن وآخرون (٢٠٠٨) Klassen&Others على زيادة تفوق مرتفعي التحصيل في الأنشطة الخاصة بتنظيم الذات وأن الطلاب ذوى التحصيل المنخفض يستخدمون استراتيجيات تنظيم الذات بشكل أقل ، وأنهم يميلون إلى تأجيل المهام مقارنة بمرتفعي التحصيل ، وأن مرتفعي التحصيل الأكاديمي لديهم مهارات تنظيم ذات لعمليات ما وراء المعرفة.
- بالنسبة إلى أبعاد تنظيم الذات هناك فروق ذات دلالة احصائية في الأبعاد لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي ، حيث يرى الباحث أن تفوق ذوى التحصيل المرتفع في تلقي المعلومات ذات الصلة حيث أنهم أكثر قدرة على متابعة التقدم لتحقيق الأهداف وأكثر قدرة على ملاحظة تاثير سلوكياتهم في الآخرين ويتعلمون من أخطائهم وفي نفس الوقت قادرون على الحكم على تصرفاتهم ، في حين ما يتعلق بتقويم المعلومات ومقارنتها مع المعايير يرى الباحث أن مرتفعى التحصيل دائما يحاولون الارتقاء بمعاييرهم الشخصية بالإضافة إلى أنهم يعرفون ما يريدون بالضبط لوضوح الرؤية والأهداف، وبالنسبة لإحداث تغيير يرى الباحث أن مرتفعي التحصيل يطلبون دائما من المحيطين بهم الاستمرار في تحقيق أهدافهم لانهم يمتلكون القدرة على النظر بطرق مختلفة لتحقيق ذلك من خلال طرق غير روتينية وبالتالى تسير أمورهم فى الاتجاه الإيجابى لأنهم لديهم الرغبة للتغيير قبل الآخرين ، بالنسبة للبحث عن البدائل أو الخيارات يرى الباحث أن مرتفعى التحصيل يحققون اهدافهم التى وضعوها لأنفسهم من خلال طرق مختلفة تتسم بالمرونة بالإضافة إلى ثقتهم بأنفسهم لأنهم قادرون على إحداث التغيير المطلوب من خلال

طلب مشورة من هم أكثر منهم خبرة مثلا لأنهم دائما لديهم الحل البديل إذا تعذر عليهم الحل المناسب ، بالنسبة لوضع الخطة يرى الباحث أن مرتفعي التحصيل يضعون خطة زمنية لتحقيق اهدافهم بتواريخ ومواعيد محددة بدليل التزامهم تسليم تكليفاتهم في الوقت المحدد والمتفق عليه مع أستاذ المادة ، وبالتالى لا يجدون صعوبة في اتخاذ قرار يتعلق بخطتهم الزمنية مع العلم انهم يضعونها مرنة تسمح لهم بحرية وضع حلول وقرارات بديلة ، وهم بذلك قادرون على مواجهة التحديات والمخاطر، نتيجة إعمالهم للتفكير بعقلانية قبل الإقدام على تنفيذ اية مهمة، بالنسبة لتنفيذ الخطة يرى الباحث أن مرتفعي التحصيل ينفذون خطتهم في ضوء الجدول الزمنى وخطة العمل التى تم وضعها من قبل بتركيز دون تشتيت للانتباه وامتلاك ارادة قوية للتنفيذ فيما يخص واجبات وتكليفات المقرر مثلا، بالنسبة لتقويم فاعلية الخطط يرى الباحث أن ذوى التحصيل المرتفع لديهم استراتيجية لتعزيز أنفسهم عند تحقيق بعض وليس كل الأهداف من خلال الاحتفال بالنجاحات البسيطة ، لأنهم على سبيل المثال قادرون على تغيير طريقة تفكيرهم في حال وجود مشكلة تعوق التقدم نحو تحقيق الأهداف ، ويقيمون أنفسهم من زاوية هل تم الأستفادة من الأخطاء دون تكرارها مرة أخرى ، لأنهم يشعرون بالحزن اذا لم يحققوا أهدافهم .

- بالنسبة إلى متغير المثابرة الأكاديمية اتفقت نتائج الدراسة مع تيونر (١٩٩٢) Turner, La Shaun K. ، كلاجيت (١٩٩٨) Clagett ، بوردس ادجروآخرين (٢٠١١) Bordes-Edgar&Others، كونتيراس (٢٠٠٩) Contreras, F حيث ترى الدراسات أن مرتفعي التحصيل ذوو مستويات مثابرة أكاديمية عالية لأنهم أكثر قدرة على التوافق مع الجو الدراسي العام وهم أكثر مرونة ويرى الباحث أن ذوى التحصيل المرتفع يستذكرون دروسهم أولا بأول طوال الفصل الدراسي ، ويحضرون محاضراتهم و يحرصون على استذكار كل اجزاء المنهج وحريصون على الالتقاء باستاذ المادة من خلال الساعات المكتبية ويحاولون توظيف شبكة الانترنت في زيادة إدراكهم عن المادة الدراسية ، وأكثر قدرة على تحمل الضغط النفسي نتيجة استذكار دروسهم أولا بأول ، بالإضافة إلى تسليم تكليفاتهم في الموعد المحدد سلفا، ولديهم طرق استذكار متنوعة مثل عمل تلخيصات أو الاطلاع على كتب من المكتبة.. الخ.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمى والمثابرة الأكاديمية باختلاف مستويات تنظيم الذات " .

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بتصنيف العينة في ضوء متغير تنظيم الذات إلى ثلاثة

مستويات وذلك حسب تعليمات الاستبانه إلى ذوى القدرة المرتفعة على تنظيم الذات ، وذوى القدرة المتوسطة وذوى القدرة الضعيفة ومن خلال تطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA تم معرفة الفروق في المعدل التركمي والمثابرة الأكاديمية في ضوء اختلاف مستويات تنظيم الذات ويتضح ذلك من خلال استعراض نتائج الجداول(١٦):

جدول (١٦)

تحليل التباين الأحادى الاتجاه لمستويات تنظيم الذات الثلاث" مرتفع- متوسط- منخفض" في المثابرة الأكاديمية والمعدل التراكمى GPA

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المثابرة الأكاديمية	بين المجموعات	٢٣٠٤,٨٩٧	٢	١١٥٢,٤٤٨	٨,٤٨١	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	١١١٤٢,٦٧٩	٨٢	١٣٥,٨٨٦		
	الكلى	١٣٤٤٧,٥٧٦	٨٤			
التحصيل الأكاديمي "المعدل التراكمي GPA"	بين المجموعات	١٨,٩٣٥	٢	٩,٤٦٨	١٨,٨٢٣	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٤١,٢٢٢	٨٢	٠,٥٠٣		
	الكلى	٦٠,١٥٨	٨٤			

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مستويات تنظيم الذات في المثابرة الأكاديمية والمعدل التراكمى GPA ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe وهذا يتضح من الجدول التالي

جدول (١٧)

قيمة "ف" للفروق بين المجموعات في تنظيم الذات "مرتفع-متوسط-منخفض" بإستخدام اختبار شيفيه في متغير المثابرة الاكاديمية والمعدل التراكمى GPA

المتغيرات	مرتفع = ٦	متوسط = ١٤	ضعيف = ٦٥	اتجاه الفروق بطريقة"شيفيه"		
	م	م	م	١،٢	١،٣	٢،٣
المثابرة الأكاديمية	٤٧,١٦٦	٤١,٠٠٠	٣١,٣٠٧	٦,١٦٦	*١٥,٨٥٩	*٩,٦٩٢
التحصيل الأكاديمي "المعدل التراكمي GPA"	٤,٤٢٨	٤,٠١٠	٣,٠٤٤	٠,٤١٨	*١,٣٨٤	*٠,٩٦٦

يتضح من خلال استعراض جدول(١٧) لاختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين مرتفع وضعيف في المثابرة الأكاديمية لصالح المرتفع ، وبين المجموعتين متوسط وضعيف لصالح المتوسط ،في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفع والمتوسط ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين الضعيف والمرتفع في التحصيل الأكاديمي" المعدل التراكمي GPA " لصالح المرتفع ،وتوجد علاقة بين المجموعتين المتوسط والضعيف لصالح المتوسط ، في حين لا توجد فروق بين مجموعة المرتفع والمتوسط. وهذا يتفق مع دراسة ديكوورث وآخرين (Duckworth et al.,2009) ، دنكان وآخرين ٢٠٠٧ Duncan&Others ، ماكيلاند وآخرين McClelland, (2000) ،ومكوتش وسيجال (McCoach,Siegle ,٢٠٠١) حيث ترى أن ذوى المستويات العليا من تنظيم الذات اكثر قدرة على التركيز واكثر قدرة على التحصيل الاكاديمي ، وأن الطلاب الاكثر تنظيما لذاتهم هم أكثر احتمالا ومثابرة واكثر وصولا إلى النجاح الأكاديمي وأكثر قدرة على الانخراط في الأنشطة الجماعية ، فضلا عن أن تنظيم الذات المرتفع يؤدى الى زيادة التحصيل الأكاديمى عن الطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي ، ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين مجموعة تنظيم الذات المرتفع والمتوسط في المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي " المعدل التراكمى GPA " يعود إلى أن مهارات تنظيم الذات لا تختلف كثيرا بين المستوى المرتفع والمتوسط ومن ثم نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية حيث ان درجة الإصرار هنا ومحاولة بذل الجهد لتحقيق الأهداف البعيدة المدى تتم بشكل معتدل نقل حدته نوعاً ما عن ذوى المستوى المرتفع من تنظيم الذات وبالمثل فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي نجد أن متوسط معدلات الطلاب ذوى تنظيم الذات المتوسط قريبة من متوسط معدلات ذوى تنظيم الذات المرتفع ومن ثم لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المستويين المرتفع والمتوسط .

نتائج الفرض الرابع والذي ينص علي " لا يوجد إسهام نسبي لكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة ".

لدراسة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Regression Analysis والجدول(١٨) يوضح نتائج تحليل الانحدار التدريجي المتعدد للإسهام النسبي لكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي"المعدل التراكمي GPA" للطلاب

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار التدريجي المتعدد للإسهام النسبي لكل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي"المعدل التراكمي GPA"

ترتيب المتنبئات	R	R2	التغير في R2	ت ٠	B	Beta β	الخطأ المعياري	ت ٠ الانحدارية
تنظيم الذات	٠,٧١٥	٠,٥١١	٠,٥١١	٨٦,٧٣*	٠,٠٤٤	٠,٤٣٠	٠,٠١٢	٣,٦٦*
المثابرة الأكاديمية	٠,٧٥٠	٠,٥٦٢	٠,٠٥١	٥٢,٦١*	٠,٠٠٦	٠,٣٦٣	٠,٠٠٢	٣,٠٧٥*

• *قيم "ف" دالة عند مستوى ٠,٠١ . – ثابت الانحدار ١,٣٩١.

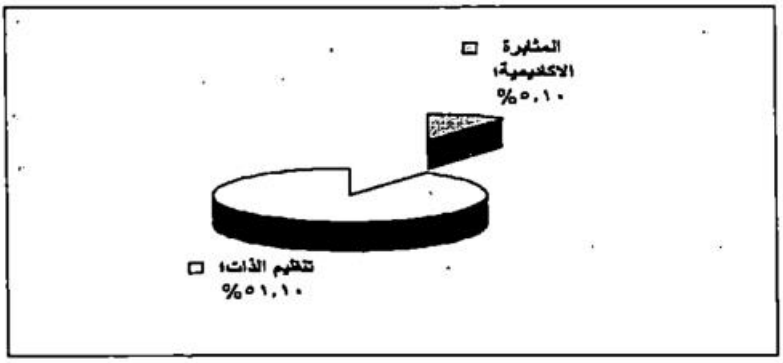
• • قيم "ت" دالة عند ٠,٠١ ، ** قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (١٨) أن المتغيرات التى تسهم في التحصيل الأكاديمي" المعدل التراكمي GPA" هي على الترتيب تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية حيث إن نسبة أسهام تنظيم الذات فى المعدل التراكمي بلغت (٥١,١ %) وهى تمثل قيمة R2 وهى تفسر نسبة التباين في المعدل التراكمي ، وأن نسبة إسهام المثابرة فى المعدل التراكميGPA (٥,١ %) وهي تمثل التغير في R2 وهى تفسر نسبة التباين في المعدل التراكمي ،وأن النسبة الكلية للإسهام فى المعدل التراكمي GPA (٥٦,٢%) وهي نسبة إسهام جيدة، وللتأكد من دلالة هذه القيم وأنها جوهرية وليست راجعة الى العشوائية قام الباحث بحساب قيمة"ف" من خلال تحليل تباين الانحدار ANOVA for Regression لمعرفة أن التباين الناتج عن المتغيرات المستقلة " المنبئات" له أثر ذو دلالة إحصائية على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى وأن هذا التباين يفوق التباين الناجم عن العشوائية وقد اسفرت النتائج عن أن قيمة "ف" المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ولتحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ولترتيب هذه المتغيرات حسب الأهمية قام الباحث أيضا بحساب قيمة بيتا– β – Beta "معامل الانحدار الجزئي المعياري لتحديد الأهمية النسبية لكل متغير مستقل من حيث تأثيرة في المتغير التابع "، ومعاملات الانحدار الجزئي B "غير المعياري" وحساب قيمة "ت" الانحدارية ودلالتها الإحصائية ويتضح أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ على حسب ترتيب المتغيرات المستقلة " المنبئات".

كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ" الانحدار المعيارية" بالتحصيل الأكاديمي" المعدل التراكمي GPA" من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية على النحو التالي:

التحصيل الأكاديمي" المعدل التراكمي GPA" = ١,٣٩١ + ٠,٤٣٠ تنظيم الذات + ٠,٣٦٣ المثابرة الأكاديمية.

ويوضح الشكل(٢) نسب إسهام كل من تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي" المعدل التراكمي GPA"



شكل (٢) نسب اسهام كل من تنظيم الذات والمثابرة الاكاديمية في التحصيل الاكاديمي

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بوركوسكي وثوربي (Borkowski&Thorpe.,1994) في أن تنظيم الذات منبىء بالتحصيل الدراسى ، وأشارت دراسات ماجنو Magno,Carlo 2008 إلى أن تنظيم الذات يتدخل في النواحى الأكاديمية وأنه يزيد من التحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة ،وكذلك دراسة بيدجيرانو Bidjerano 2007 و دراسة ويس وروبان Ruban;Reis 2006 ، ودراسة **بيمبنيوتي و بيبيندتو** (٢٠١١) Bembenutty, Hefer; DiBenedetto, Maria K. ، هيللى وآخرين (٢٠٠٩ , Hellle&Others) التى أكدت على أهمية تنظيم الذات بدرجة كبيرة على التحصيل الجامعى وأن الدراسات الإحصائية اثبتت ان تأثير تنظيم الذات بلغ ٤٥% وهى نسبة جيدة وهذا من نتائج تحليل الانحدار المتعدد ، وبالنسبة لتأثير المثابرة الأكاديمية على التحصيل الأكاديمى تتفق النتيجة مع دراسة هارتلى وميشيل (Hartely,Michael T.2011) ، بورجيت وآخرين Burgette&Others, 2009 ، ستيوارت (٢٠١١) Stewart, Sheilynda F. ودراسة سكلينسنج (٢٠١٠) ، Schlinsog, Jimmie A. حيث اجمعت الدراسات على أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد أثبتت أن هناك تأثيراً ايجابياً للمثابرة على التحصيل الأكاديمى .

توصيات وتضمينات تربوية

في مجال الطلاب

- يراعى ضرورة الاهتمام بمبدأ التغذية الراجعة الفورية من قبل عضو هيئة التدريس لأهميتها في توجية سلوك الطالب ولتأثيرها الإيجابي على تنظيم الذات.
- تفعيل مبدأ التقويم المستمر مع الطلاب لاهميتها في جعل الطالب يتعرف على مستواه أولا بأول وهذا من شأنه ينظم الذات للطالب فضلا عن معالجة الإخفاق الدراسي له بشكل مستمر وبالتالى يحول الطالب مواقف الفشل إلى نجاح أكاديمي وهذا من شأنه التأثير الإيجابي على المثابرة الأكاديمية للطلاب.
- **الاهتمام باساليب تعزيز الطلاب بطرق مختلفة لأن هذا من شأنه أن ينعكس بالإيجاب على دافعية الطالب ويكون له أفضل الأثر على مهارات تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية للطلاب.**
- الاهتمام بمتابعة حضور الطلاب إلى قاعة المحاضرات .
- الاهتمام بعلاج حالات التعثر الدراسي من حلال تفعيل خدمة التوجية والإرشاد الطلابي.

في مجال البحث التربوي

استكمالا للجهد البحثي الحالي توصي الدراسة الحالية بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول النقاط التالية:

- فعالية التقويم التكوينى والتغذية الراجعة الفورية على مهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.
- **فعالية التقويم التكوينى والتغذية الراجعة الفورية على المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.**
- المكونات العاملية للمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين.
- العلاقة بين تنظيم الذات والسمات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة.
- السمات الشخصية لمرتفعى ومنخفضى المثابرة الأكاديمية من طلاب الجامعة.

المراجع

١ – السعيد عبد الصالحين محمد دردرة (٢٠٠٨) : " تنظيم الذات كعامل عام او كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية"، **دراسات نفسية** ، المجلد ١٨، العدد الثالث ، يوليو ٢٠٠٨ ، ص ص ٥٢٥ – ٥٦٠ .

٢ – حامد زهران (١٩٨٧) : قاموس علم النفس . القاهرة:عالم الكتب.

٣- حنان السيد زيدان ، محمد مصطفى عبدالرازق (٢٠٠٩): " برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوى صعوبات التعلم (منخفضى التحصيل) من طلاب الجامعة"،دراسات عربية فى علم النفس ، مج ٨، ع٣ : ص ص ٥٨٣- ٦٣٥.

٤ – سارة عبد العزيز السبيعي (٢٠٠٧) :" **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وكل من التنظيم الذاتي واضطراب المسلك لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**"، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٥- فاروق عبد الفتاح موسى(٢٠٠٩):"**دليل مقياس المثابرة الأكاديمية لطلاب الإعدادي والثانوي والجامعة** ". القاهرة ، النهضة المصرية.

٦- كمال دسوقي (١٩٨٨): ذخيرة علوم النفس : المجلد الأول. القاهرة:الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٧- مصطفى القمش و عدنان العضايلة و جهاد التركي (٢٠٠٨) : "فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الاردن "، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** ، مجلد ٢٢ (١) ، ص ص ١٦٧- ١٩٨ .

8-ACT .(2007)." The Role of Nonacademic Factors in College Readiness and Success. Issues in College Success ",N.Y.: ACT, Inc..

9-Adolman,C.(1992). The way we are : The community college as American thermometet:Washington,DC:U.S.Government Printing Office.

10-Allal, L.(1993). Text Transformations as an Indicator of Self-Regulation in Writing., paper presented at the annual meeting of the American educational research association (Atlanta, GA.April 12 – 16).

11-Bandura,A.(1986).Social foundations of thought and action : A social cognitive theory.Englewood Cliffs,NJ:Prentice-Hall.

12-Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York,: W. H. Freeman and Company.

13- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.

14-Bandura,A.,& Simon,K.M.(1977).The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior . Cogntive Therapy and Research,1,177-193.

15- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 248-287

16-Barling, J.(1982). " Self-Determined Performance Standards and Locus of Control Beliefs in Children's Academic Performance.", British Journal of Educational Psychology, V52 , 100-03.

17- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. Social and Personality Psychology Compass, 1, 1-14

18- Bembenutty, H. (2009a). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender, and expectancy-value. Journal of Personality and Individual Differences, 46, 347-352.

19- Bembenutty, H. (2009b). Self-regulation and homework completion. Psychology Journal, 6(4), 138-153.

20-Bidjerano, T.; Dai, D. Y .(2007). The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-Regulated Learning Strategies ,Learning and Individual Differences, 17(1), p69-81.

21-Bordes-Edgar,V. ; Arredondo,P.; Kurpius,S.R:& Rund, J.(2011)."A Longitudinal Analysis of Latina/o Students' Academic Persistence ",Journal of Hispanic Higher Education, 10(4), 358-368.

22- Borkowski,J.G.;Thorp,P.K.(1994). Self-regulation and Motivation : A life-span perspective for underachievement . Issues and educational applications. Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

23-Boughan, K.(1995)." Tracking Student Progress at PGCC: Fall 1990 Entering Cohort Four-Year Patterns of Attendance and Timing of Outcomes. Enrollment Analysis EA96-1.", Office of Institutional Research and Analysis Enrollment Analysis EA96-1.

24- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book,17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

25-Brown, G . L.& Hirschfield, G. F.(2007)." Students' Conceptions of Assessment and Mathematics: Self-Regulation Raises Achievement ", Australian Journal of Educational & Developmental Psychology,7,63-74.

26-Burgette, John E.; Magun,J.S.(2009). Freshman Orientation, Persistence, and Achievement: A Longitudinal Analysis ,Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 10(3), 235-263.

27-Chu, H., & Hinton, B.E. (2001). Factors affecting student completion in a distance learning mediated HRD baccalaureate program. Distance Learning Symposium 4. Academy of Human Resources Development Conference Proceedings. Tulsa, Oklahoma. February 28 - March 4, 2001.

28-Clagett, C. A.(1998). Can College Actions Improve the Academic Achievement of At-Risk Minority Students? , paper presented at the annual form of the association for instituational research (38 th, Minneapolis, MN, May

17- 20).

29- Collins, J. L,. (1982, March). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

30- Contreras, F.(2009).Sin Papeles y Rompiendo Barreras: Latino Students and the Challenges of Persisting in College ,Harvard Educational Review,79(4), 610-631.

31-DaDeppo, Lisa M. W.(2009)."Integration Factors Related to the Academic Success and Intent to Persist of College Students with Learning Disabilities ,Learning Disabilities Research & Practice, 24(3),122-131.

32-Dan J. N.,& Kate, B. C.(2008). A Follow-Up Psychometric Analysis of the Self-Regulation Questionnaire,Psychology Addict Behavior. 2005 Decembe;19(4),414–422.

33-DiBenedetto, M. K.,& Bembenutty, H.(2011). " Within the Pipeline: Self-regulated Learning and Academic Achievement among College Students in Science Courses ",Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, Apr 8-12.

34- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. and Munroe, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. Science, 318, 1387–88:

35- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth,K. and Japel, C. (2007) .School readiness and later achievement. Developmental Psychology, 43(6), 1428–46.

36- Duckworth,K.,Akerman,R.,Mavgreor,A.,Salter,E. and Vorhaus,J.(2009). Self-regulation Learning: A literature Review. London: WBL [online]. Available: http://www.learningbenefits.net/Publications/ResReps/ResRep33.pdf [July, 2009]. Website:

Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL)

37-Fara, K. J.(2010). The Relationship of College Credit Earned while in High School to First-Semester College GPA and Persistence to the Second College Year ,ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Iowa State University

38-Feldman, S. S., & Brown, N. L. (1993). Family influences on adolescent male sexuality :The mediational role of self-restraint. Social Development, 2, 15-35.

39- Fetner,D. M.(2011).Joining the Conversation: Idea Exchange--Scaffolding: Tutor Training Activity,Learning Assistance Review, 16(1), 7-9.

40-Gilmore, L. A.& Cuskelly,M.(2005).The Measurement of Self-Regulation from Ages 2 to 8. In Gilmore, Linda A. and Cuskelly, Monica, Eds. Proceedings 40th APS Annual Conference, 28 September - 2 October, Melbourne, Australia.

41-Grubb,W.N.(1998).Vocationalizing higher education : The causes of enrollment and completion in Two – Year college , 1970-1980.Economics of Education Review,7,pp.301. – 319.

42- Hanson, S. L. (1996).Lost talent: Women in the sciences. Philadelphia, PA: Temple University Press

43-Hartley, Michael T.(2011)."Examining the Relationships between Resilience, Mental Health, and Academic Persistence in Undergraduate College Students ",Journal of American College Health,59(7),596-604.

44-Hellle,L.; Tuijula,T; Laakkonen, E.(2009). Scholastic Achievement in High School Explained? Validation of a Longitudinal Structural Equations Model , Online Submission, Paper prepared for the Biennial Conference on Learning and Instruction (13th, Amsterdam, Aug 24-30.

45- Hong,E.; Peng,Y.& Rowell,L.L.(2009). "Homework Self-Regulation: Grade,Gender, and Achievement-Level Differences",Learning and Individual Differences, 19(2), 269-276.

46- Human-Vogel,S; van,P.P.(2008)."Causal Judgments of Positive Mood in Relation to Self-Regulation: A Case Study with Flemish Students ", Contemporary Educational Psychology,33(4),451-485.

47- Ibanez,M., Ruiperez,M., Moya,J., Marques,M.& Ortet,G. (2005). A Short version of the Self-Regulation Inventory (SRI-S), Personality and Individual Differences, 39(6),1055-1059.

48-John, E.P.; Hu, S., & Weber, J. (2001). State policy and the affordability of public higher education: The influence of state grants on persistence in Indiana. Research in Higher Education, 42(4), 401-428.

49-Kitsantas, A.; Winsler, A.& Huie, F.(2008). Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success during College: A Predictive Validity Study ,Journal of Advanced Academics, 20(1), 42-68.

50-Klassen, R.M.; Krawchuk, L. L.& Rajani, S.(2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination, Contemporary Educational Psychology, 33(4),915-931.

51-Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18, 199-214.

52- Lajubutu,O.A.; Yang,F.(1998)." Predictive Factors for Students' Success at a Mid-Sized Rural Community College. AIR 1998 Annual Forum Paper. ", paper presented at the annual form of the association for instituational research (38 th, Minneapolis, MN, May 1- 20).

53-Lindner, R. W.& Harris, B.(1992). The Development and Evaluation of a Self-Regulated Learning Inventory and Its Implications for Instructor-Independent Instruction. ",ERIC, pp 517 – 526.

54-Magno, C.(2008). Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning ,Online Submission, Ph.D. Dissertation, De La Salle University Presented to the Counseling and

Educational Psychology Department College of Education De La Salle University.

55- Mansfield, P. M.; Pinto, M. B.; Parente, D. H.& Wortman, T. I.(2004). College Students and Academic Performance: A Case of Taking Control , NASPA Journal, 41(3),551-567.

56-Marilyn, K.& Wiggam, M, .(2004). "Predicting Adult Learner Academic Persistence: Strength Of Relationship Between Age, Gender, Ethnicity,Financial Aid, Transfer Credits, And Delivery Methods ",Ph.D. School Of The Ohio State University.

57- McClelland, M., Morrison, F.J. and Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. Early Childhood Research Quarterly, 15,307–29.

58- McCoach,D.B.,Siegle,D.(2001).A comparison of high achievers and law achievers attitudes, perceptions, and motivations, University of Connecticute ,Academic Exchange ,pp 71-76.

59- Myers, M. D.; Nichols, J. D.& White, Janet.(2003). Teacher and Student Incremental and Entity Views of Intelligence: The Effect of Self-Regulation and Persistence Activities. , International Journal of Educational Reform,12(2), 97-116.

60-Nichols, A. J.& Levy, Y.(2009). Empirical Assessment of College Student-Athletes' Persistence in E-Learning Courses: A Case Study of a U.S. National Association of Intercollegiate Athletics (NAIA) Institution ,Internet and Higher Education,12(1), 14-25.

61- Nicol, David.(2007)." Laying a Foundation for Lifelong Learning: Case Studies of E-Assessment in Large 1st-Year Classes ",British Journal of Educational Technology,38(4),668-678.

62-Olson, T. D.(2009). " Assessment of Preservice Physical Education Teacher Education (PETE) Students' Self-Regulation: Implications for Teacher Foundational Enhancement ", ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University

of New Mexico.

63- Paul,R.P.and Elisabeth,V.D.(1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, Journal of Educational Psychology,82(1),33-40

64-Papantoniou,G; Moraitou,D; Katsadima,E& Dinou,Magda.(2010). "Action Control and Dispositional Hope: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning ",Electronic Journal of Research in Educational Psychology,8(1), 5-32 .

65-Raffaelli, M.; Crockett, L. J.& Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. Journal of Genetic Psychology, 166, 54-75.

66-Ratelle,C.F.; Guay,F.; Vallerand,R.J.; Larose, S.& Senecal, Caroline.(2007).Autonomous,Controlled,and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis,Journal of Educational Psychology, 99(4), 734-746 .

67-Rick H. Hoyle and Erin K. Davisson .(2011)." Assessment of Self-Regulation and Related Constructs: Prospects and Challenges ", Paper presented at the National Research Council Board on Testing and Assessment Workshop on Assessment of 21st Century Skills, Irvine, CA, January 13, 2011.

68-Ruban, L.& Reis, S. M.(2006). "Patterns of Self-Regulation: Patterns of Self-Regulatory Strategy Use among Low-Achieving and High-Achieving University Students ",Roeper Review,28(3),148-156.

69-Schapiro,S.R.; Livingston, J.(2000)." Dynamic Self-Regulation: The Driving Force behind Academic Achievement. ",Innovative Higher Education,25(1), 23-35.

70-Schlinsog, Jimmie A.(2010)." Engagement in the First Year as a Predictor of Academic Achievement and Persistence of First-Year Students ",ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Louisville.

71-Smalls,C.; White,R.; Chavous,T.& Sellers,R.(2007).Racial Ideological Beliefs and Racial Discrimination Experiences as Predictors of Academic Engagement among African American Adolescents,Journal of Black Psychology,33(3), 299-330.

72-Somers, P. C. J.; Hall, M.& Vander, P. J. (1999). A comparison of the persistence of African American and white students using NPSAS: 96. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. San Antonio, Texas. November 18-21.

73- Stephenson,R.; Poissant,H.& Dade, M.(1999). Third Graders' Self-Regulation and Self Efficacy in a Concept Formation Task: Differences between Low and High Achievers. ,U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI), PP 1-10.

74- Stewart, S. F.(2011)." An Examination of Pre-Entry and Academic Performance Factors that Predict Persistence for Academically Under prepared Students at a Public Research University ", ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of Oklahoma.

75- Swenson, G.; Lisa, M.; Hiester, M. A.& Nordstrom, A. H.(2011). Associations among Peer Relationships, Academic Achievement, and Persistence in College ,Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,12(3),319-337.

76-Turner, La Shaun K.(1992). "Coping Strategies of Resilient African American Adolescents. ", paper presented at the annual convention of the American psychological association (100 th, Washington , DC, August pp 14 – 18.

77-Turner, J. C.; Thorpe, P. K.& Meyer, D. K. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. Journal of Educational Psychology, 90, 758-771.

78- VanZile-Tamsen, C& Livingston, J. A.(1999)." The Differential Impact of Motivation on the Self-Regulated Strategy Use of High- and Low-Achieving College Students. ",

Journal of College Student Development,40(1),54-60.

79- Vogt, C. M.; Hocevar, D& Hagedorn, L. (2007)." A Social Cognitive Construct Validation: Determining Women's and Men's Success in Engineering Programs ",Journal of Higher Education,78(3), 337-364 .

80- Vuong, M.; Brown,W. S.; Tracz, Susan.(2010). The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students , Journal of College Student Development, 51(1), 50-64.

81- Wang, X.(2009)." Baccalaureate Attainment and College Persistence of Community College Transfer Students at Four-Year Institutions ",Research in Higher Education,50(6),570-588.

82-Wiseman,C.S.; Messitt, H. (2010). Identifying Components of a Successful Faculty-Advisor Program,NACADA Journal, 30(2), 35-52.

83- Wyner, J.S.; Bridgeland, J.M.& Dilulio, J. J.(2007). Achievementrap: How America is Failing Millions of High-Achieving Students from Lower-Income Families , A Report by the Jack Kent Cooke Foundation & Civic Enterprises with original research by Westat, pp 1- 68.

84- Yen, C., Konold, T.R.; McDermott, P.A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? Journal of School Psychology, 42, 157–69 .

85- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An over view. Theory into Practice, 41,64-72.

86- Zimmerman, M. C.(2002). Academic self-regulation explains persistence and attrition in web-based courses: a grounded theory.Unpublished Ph.D., Northern Arizona University.

"The relative contribution of self-regulation and academic persistence in predicting academic achievement among a sample of university students"

By Dr. Mohamed Anwar Ibrahim Frrag

Summary of the study

The present study aims to reveal the relationship between self-regulation and academic Persistence and academic achievement "average cumulative GPA" "and find differences between high and low achievement in self-regulation and academic Persistence, and the relative weight of the contribution of self-regulation and academic Persistence in academic achievement and applied study on 85 students students from Teachers College at King Saud was applied two measures first measures the academic Persistence and the second measures the self-regulation were calculated persistence and honesty on a sample pilot study consists of 50 students were using the statistical analysis, SPSS version 17 in the processing of data statistically were used Pearson's correlation coefficient and test the "T '.and analysis of variance was used gradual decline of the multi-The results of the study on a correlation function between the self-regulation and academic Persistence and academic achievement "average cumulative GPA" "At the level of significance of 0.01, and the existence of statistically significant differences between high and low academic achievement in the organization of self -The dimensions and in the academic Persistence for high collection using the test' T" and at the level of

statistically significant 0.01, were calculated analysis of variance unilateral direction of the levels of self-regulation "three High – Medium - Low" in the academic Persistence and average cumulative GPA and the results of the existence of statistically significant differences using the test scheffe to determine the direction of the differences became clear that there are differences in academic achievement and academic Persistence for high self-regulation, followed by middle-self-regulation, followed by low self-regulation, and by the results of the regression analysis yielded results on the impact of Ka of self-regulation and academic Persistence predictors of academic achievement as the variables that contribute to in academic achievement are respectively self-regulation and academic Persistence, where the proportion of the contribution of self-regulation in the average cumulative total (51.1%) which represents the value of R2 and the percentage contribution of academic Persistence in the average cumulative (5.1%), representing Change in R2 and that the overall ratio to contribute to the average cumulative (56.2%) which is a good contribution