مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 20 - المجلد 38

جمادى الأولى 1446 هـ - ديسمبر 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

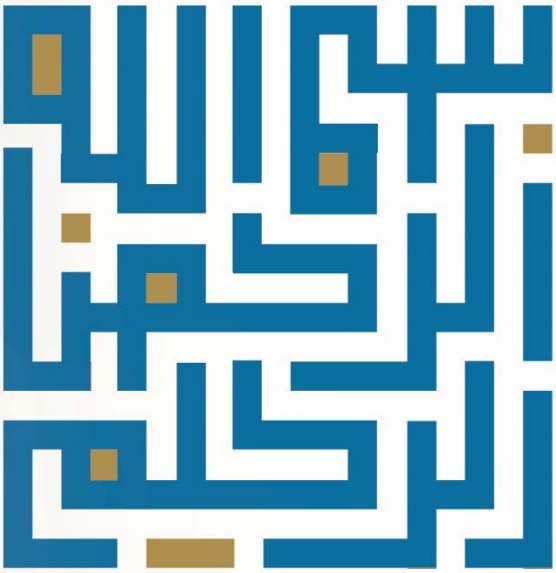
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس د. هلال بن محمد الحارثي	11
2	درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن د. صفيه بنت صالح الدايل	57
3	المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة د. عائشة بنت علي محمد البكري	101
4	الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين د. نايف بن فهد الفريح	135
5	تحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق	187
6	حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي كعوامل مفسرة لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب جامعة القصيم د. أحمد بن مجاور عبد العليم	221
7	مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل وعلاقته بترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لديهم د. ميسم بنت فوزي مطير العزام	269
8	قيم البحث العلمي في مقدمات كتب المفسرين ومستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها د. عائشة بنت حسن بن شراز الزهراني	305
9	التحليل البعدي لفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الإسلامية د. مصعب بن مطلق العنزي	353
10	معركة قُديد 130هـ/747م الموقف السياسي والأثر الاجتماعي والمآل التاريخي د. فوزي بن عناد العتيبي	377

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين

Academic Motivation as a Predictor for Self-Regulated Learning among Gifted Students

إعداد

د. نايف بن فهد الفريح

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم

Dr. Naif bin Fahad Alfurayh

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - college of Education - Qassim University

Email: nfrieh@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-014

د. نايف بن فهد الفريح

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن قدرة الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة ١٧٦ من الطلاب الموهوبين (٩٤ طالباً و٨٢ طالبة)، كما تم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لكليري (Cleary, 2006) (ترجمة وتعريب الباحث)، ومقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث). أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا، والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية ترجع لتأثير التفاعلات المشتركة بين النوع والمرحلة الدراسية ماعدا بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية، حيث أظهر الذكور– عند انتقالهم للمرحلة الثانوية– انخفاضًا في بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية مقارنة بالإناث اللاتي يزداد لديهن الالتزام وتحمل المسؤولية بعد الانتقال للمرحلة الثانوية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، وأن هناك إسهامات مرتفعة للدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية، التعلم المنظم ذاتيًا، الطلاب الموهوبون، المملكة العربية السعودية.

Abstract

The current study aimed to discover the ability of academic motivation to predict self-regulated learning among gifted students, following the descriptive correlational method. The sample consisted of 176 gifted students. The Cleary (2006) instrument of self-regulated learning (translated by researcher), and the instrument of academic motivation (prepared by the researcher) were applied. The results showed a high level self-regulated learning and academic motivation among gifted students. Also, results indicated that there were statistically significant differences on the level of self-regulated learning and academic motivation due to gender, while they indicated that there were no statistically significant differences on the level of self-regulated learning and academic motivation due to educational stage. In addition, results indicated that there were no statistically significant differences in academic motivation due to the interaction effects between gender and educational stage, except the dimension of commitment and responsibility, where male students showed a decrease in the commitment and responsibility when they moved to high school compared to females who have increased commitment and responsibility after moving to secondary school. Moreover, results found a statistically significant relationship between self-regulated learning and academic motivation, and that there were high contributions of academic motivation in predicting self-regulated learning among gifted students.

Keywords: Academic motivation, self-regulated learning, gifted students, Saudi Arabia.

المقدمة

نعيش في وقتنا الحاضر حقبة زمنية تزخر بالتطور المعرفي، والانفجار التقني والتكنولوجي في كافة المجلات والأصعدة، وفي ظل هذا التطور أصحبت المؤسسات التعليمية عاجزة عن إكساب الطلاب جميع المهارات والمعلومات اللازمة، ولذلك برز ما يُسمى بالتعلم المنظم ذاتيًا، باعتباره مدخلاً مهمًا في تحسين عملية التعلم ومساعدة الطلاب على استثمار أفضل ما لديهم من قدرات ومهارات للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات والتقنيات المتجددة (الحسينان، ٢٠١٧). كما يسهم التعلم المنظم ذاتيًا في مساعدة الطلاب الموهوبين على تطوير قدراتهم المعرفية، وتحقيق أهدافهم نحو التميز والنجاح (Efklides, 2019)، ومعالجة المعلومات والمعارف الأكثر تعقيدًا (Winne, 2018)، ويزيد في مستوى مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية (الغامدي، ٢٠٢٠).

وعليه فقد ازداد الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا باعتباره أسلوبًا متناغما مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن إدراك المتعلم لما يتم تعليمه وتقديمه له ليس كافيًا لبلوغ أفضل مستويات التعلم، وإنما يحتاج إلى الإلمام بالتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لأنه ينمي لديه فاعلية الذات، والاهتمام بالمهمة، ويزيد من مستوى قدرته على تحديد الأهداف والتخطيط وتنظيم ومراقبة التعلم، فضلًا عن أنه يسْهم في رفع المستوى الأكاديمي والتقييم الذاتي للتقدم الدراسي. وعلى النقيض فإن تدني مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب- وخصوصا الموهوبين- قد يؤدي إلى العديد من المشكلات التوافقية والتعليمية، ومنها تدني التحصيل الدراسي (النجار وزايد، ٢٠١٧).

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتيًا، فقد حاول العديد من الباحثين دراسة التعلم المنظم ذاتيًا، ودراسة العوامل المؤثرة فيه والتي تزيد من فاعليته واستمراريته، وتدفع الطلاب الموهوبين نحو استخدامه في العملية التعليمية (الخطيب، ٢٠١٨؛ الزهراني، ٢٠١٩). وعليه فقد برزت الدافعية الأكاديمية بوصفها أحد تلك العوامل المؤثرة فيه، وذلك لكونها تعمل على تحرير طاقة الطلاب الكامنة، وتجعلهم يتفاعلون مع الأنشطة التعليمية، وتدفعهم نحو استخدام وتفعيل الاستراتيجيات التعليمية المتقدمة في معالجة المعلومات خلال عملية التعلم (تزكرات ومحمودي، ٢٠٢٢). كما تُعد الدافعية الأكاديمية العامل الجوهري لمختلف الأساليب والاستراتيجيات التعليمية كالتعلم المنظم ذاتيًا، والتي من خلالها يكتسب الطلاب الخبرات والمهارات الجديدة (عودات، ٢٠١٦). ومن ثمّ

يمكن الإشارة إلى العلاقة بين الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا للسلوك، والتعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أداة مميزة له في تحقيق الأهداف. ويؤكد ذلك النجار وزايد (٢٠١٨) أن الدافعية الأكاديمية تمثل الحالة التي تحرك مهارات وطاقة وأفكار الطلاب نحو التعلم، في حين يمثل التعلم المنظم ذاتيًا الاستراتيجية والوسيلة لبلوغ التعلم. كما يؤكد فرحات (٢٠٢٠) أن الدافعية الأكاديمية توجه وتدفع المتعلم نحو تنفيذ وتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

مشكلة الدراسة:

برز التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه توجهًا حديثًا نسبيًا، وأحد أهم أساليب التعلم التي تعمل على تنشئة طلاب قادرين على الاستقلال الذاتي، واستغلال القدرات في عملية التعلم، حيث إن التعلم المنظم ذاتيًا لا يقتصر على كونه تعلماً فاعلاً، بل تخطى ذلك ليصبح هدفًا جوهريًا لعملية التعلم المستمرة والطويلة المدى (الدرابكة، ٢٠١٨). علاوة على ذلك، نجد مؤخرًا أن التعليم لا يقتصر على تلقين الطلاب العلوم والمعارف فحسب، بل تجاوز ذلك ليشتمل على تعليمهم وتنمية قدراتهم على اكتساب وإدراك المعلومات والتعامل معها بشكل ذاتي، وذلك من خلال الاهتمام بتطوير قدراتهم على التعلم المنظم ذاتيًا (الطيب، ٢٠١٢).

وفي ظل ما تشهده المملكة العربية السعودية من تقدم وتطور في مجال الخدمات التربوية لعموم الطلاب، فقد كان كذلك للطلاب الموهوبين نصيب من تلك الخدمات (الزهراني، ٢٠١٩)، وعليه فقد انبثقت العديد من البرامج والمدارس الخاصة بالطلاب الموهوبين، إلا أن معظم التركيز يقع على جوانب تقديم المعرفة والمعلومات الكمية والإثرائية، دون الاهتمام بشكل كبير بالمهارات والاستراتيجيات التعلمية النوعية، والتي تساعدهم في تنظيم تعلمهم، والتعامل مع كمية المعلومات الهائلة، وتحقيق الأهداف. وهنا يأتي التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أحد تلك الجوانب التي لم تلاقِ اهتمامًا ملائمًا من قِبل صناع القرار والمعلمين ورواد المدارس والبرامج من جهة، والباحثين والمتخصصين من جهة أخرى. ولذلك، تبرز الحاجة للاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أحد أهم الاستراتيجيات التي يحتاجها الطلبة الموهوبون في تعليمهم، حيث إنه يعد أحد السمات الأساسية التي تؤثر في حياة الطلاب وتقودهم إلى الإنجاز والتقدم في شتى المجالات، وخصوصا المجال الأكاديمي (فرحات، ٢٠٢٠؛ الفزيع، ٢٠١٨).

في المقابل، لا يعني تعلم أو امتلاك الطلاب الموهوبين لمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قدرتهم على تفعيلها في تعلمهم بشكل تلقائي، بل يحتاجون إلى وجود دافع ورغبة تضمن استخدامهم لها بشكل مستمر، وهنا تبرز الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا مؤثرًا في استخدام واستمرار التعلم المنظم ذاتيًا، فالتكامل بين هذين المتغيرين يتمثل في أن التعلم المنظم ذاتيًا يمثل الأداة أو المهارة، في حين تمثل الدافعية الأكاديمية الباعث نحو استخدام تلك الأداة بفاعلية واستمرارية، وصولًا لتحقيق الأهداف التعليمية. وفي هذا الإطار يشير زيمرمن (Zimmerman, 2008) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية. كما يؤكد تلك العلاقة ما أشار إليه فرحات (٢٠٢٠) من أن الطلاب الذي يتمتعون بمستوى جيد من التعلم المنظم ذاتيًا هم بالأساس يمتلكون دافعية أكاديمية عالية، بل إنه يمكن التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال الدافعية الأكاديمية (عودات، ٢٠١٦).

وعليه، فقد أوصت العديد من الدراسات بأهمية إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين وذلك لقلتها (فرحات،٢٠٢٠؛ الدرابكة، ٢٠١٨)، وأهمية دراسة العوامل المؤثرة بالتعلم المنظم ذاتيًا (جابر وساطع، ٢٠١٨؛ النجار وزايد، ٢٠١٧)، بل أشارت بعض تلك الدراسات بشكل مباشر إلى أهمية دراسة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا (خطاطبة، ٢٠٢٠؛ زكري، ٢٠١٦)، ودراسة القدرة التنبئية للدافعية الأكاديمية على التعلم المنظم ذاتيًا (عودات، ٢٠١٦).

وبناء على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على قدرة الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين من ذكور وإناث في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واللتين تعتريهما العديد من التغيرات السيكولوجية. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين، **وذلك من خلال التساؤلات الآتية:**

١. ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين؟
٢. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٥. هل تسهم الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

٢. تحديد الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الطلاب الموهوبين الذكور والإناث، وبين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣. تحديد الفروق في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الطلاب الموهوبين الذكور والإناث، وبين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، والتفاعلات المشتركة بينهما.

٤. التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

أهمية الدراسة:

- قد تسْهم في ردم فجوة في الأدبيات التربوية والتي لم تتناولها الدراسات والبحوث السابقة والمتمثلة في دراسة الإسهامات التنبئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.
- قد تساعد في رفع مستوى وعي التربويين بأهمية الدافعية الأكاديمية وتأثيرها في الجوانب التعليمية لدى الموهوبين، ومن ثمّ الاهتمام بتنميتها واستثارتها في سياق يحقق مزيدًا من النجاح والتفوق لدى هؤلاء الطلاب.
- تُعد من أوائل الدراسات العربية-في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت الإسهامات التنبئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا، والتفاعلات المشتركة بين النوع والمرحلة الدراسية.

- قد توجّه اهتمام القائمين على المناهج التعليمية نحو أهمية تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وذلك في سبيل تحسين عملية التعليم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- التعلم المنظم ذاتيًّا (Self-regulated Learning)

يعرف بأنه عملية معقدة ومتعددة الأوجه، تقوم على دمج المتغيرات التحفيزية (الكفاءة الذاتية، الرغبة في المهمة) مع العمليات الذاتية (تحديد الأهداف، استخدام استراتيجيات التعلم) من أجل إدارة وتنظيم السلوكيات التعليمية بشكل فعال (Cleary,2006) ويتبنى الباحث في الدارسة الحالية التعريف السابق للتعلم المنظم ذاتيًّا، ويقدر إجرائيًّا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا.

٢- الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation)

تعرف بأنها عملية معرفية تدفع وتوجّه المتعلم نحو المواقف والأنشطة التعليمية بحماس وحيوية واستمرار (قطامي وعدس، ٢٠١٧). وتعرف إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلاب الموهوبون على مقياس الدافعية الأكاديمية.

٣- الطالب الموهوب (Gifted Student)

ويعرف الطالب الموهوب بأنه "الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، خاصة في مجالات التفوّق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية" (الإدارة العامة

للموهوبين، ٢٠١٧). ويُعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الطالب الملتحق بمدارس الموهوبين والذي تم تحديده كموهوب من خلال اختبار الموهبة التابع للمركز الوطني للقياس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا

يعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد أبرز الموضوعات الحديثة التي طرقها الباحثون في مجال التربية، لما له من أهمية كبيرة في تنمية العملية التربوية، حيث يشير هذا المصطلح إلى طبيعة وشكل تعامل المتعلمين مع عمليات التعلم في سياق مراقبة وتنظيم وتقويم الخبرات التعلّمية المقدمة لهم، ومن ثم تعديل وتنمية السلوكيات التعليمية الأكثر فاعلية في سبيل تحقيق الأهداف الأكاديمية.(Albelbisi & Yusop, 2019) ويعرف بأنه عملية مركبة وديناميكية تكاملية، تتضمن مهارات تحقيق غايات تعلم الطلاب، المتمثلة في مهارات إدارة البيئة، وضبط السلوك، والتحفيز الذاتي، والمهارات ما وراء المعرفية (Efklides, 2019). كما يعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية موجهة بشكل ذاتي نحو تحقيق الأهداف من خلال التفكير في كيفية وطرق الوصول إليها، باستخدام استراتيجيات الضبط والمراقبة الذاتية، وصولا إلى تأمل الذات. (Vrieling et al., 2013)

ويرى الأسود (٢٠١٧) أن التعلم المنظم ذاتيًا عبارة عن حالة تسيطر على أداء الأفراد، وتدفعهم نحو التطور والتقدم، واستغلال القدرات والمهارات التعليمية في سبيل تحقيق الذات، وصولًا إلى التكيف الإيجابي والتوازن المعرفي. كما يعرف على أنه قدرة الطلاب على ضبط وتوجيه سلوك التعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، مع القدرة على المشاركة النشطة في التعلم، واستخدام التفكير ما وراء المعرفي، وتكوين مستوى مرتفع من الدافعية، وذلك من أجل الاستفادة القصوى من خبرة التعلم. (Kayacan&Ektem,2019) كما يعرف بأنه عملية بنائية يقوم من خلالها الطالب بتحديد هدف التعلم، ومن ثم مراقبة وضبط وتعديل السلوك التعليمي والانفعالي ومستوى الدافعية في سياق متكامل، في سبيل الوصول إلى أعلى مستوى للتعلم (Fuentes et al., 2019).

وفي هذا الإطار فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي تفسر التعلم المنظم ذاتيًا، ففي اتجاه معالجة المعلومات تم التركيز على عملية التخطيط والتنظيم واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراقبة استخدامها. أما الاتجاه المعرفي الاجتماعي فقد ركز على التصور الذاتي الذي يكوّنه الفرد عن

ذاته، والطريقة التي يعلل بها نجاحه أو إخفاقه في التعلم، والوعي بالفروق بين واقع تعلمه الفعلي والتعلم النموذجي. أما الاتجاه البنائي فيرى أن الصراع المعرفي والخبرات السابقة تُعد أحد الجوانب المسْهِمة في تطور التعلم المنظم ذاتيًّا (المقداد والجراح، ٢٠١٣). أما اتجاه فيجوتسكيان فيرى أن التعلم المنظم ذاتيًّا عبارة عن محصلة التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين ذوي الخبرة العالية، كما يرى أن الدافعية عامل مهم ومسْهِمٌ في تلك التفاعلات. (Whitebread et al, 2010)

أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا

يعد التعلم المنظم ذاتيًّا أحد أهم المهارات الأساسية للأفراد بشكل عام، والطلاب بشكل خاص، والتي يمكن استغلالها وتفعيلها في مواقف الحياة المتنوعة، ومواقف التعلم العامة، كما يمكن استخدامها في العمل وإنجاز المهام واكتساب الخبرات التعليمية. (Skinner et al., 2015) وتبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا في أنه يساعد المتعلم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية في التعامل مع محتوى وعمليات التعلم؛ كما يسْهِم في زيادة مستوى سرعة التعلم، والانخراط في مهام التعلم، وتحقيق الفهم المتعمق. أيضًا، يسْهِم التعلم المنظم ذاتيًّا في تطبيق ما تم تعلّمه في الحياة الواقعية، ويعمل على ضبط السلوك والبيئة التعلمية في سبيل تحقيق الأهداف (Hendikawati et al., 2019). كما تظهر أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا من خلال إسهامه الفاعل في توجيه الأنشطة المعرفية، وتحقيق مستويات عليا في التحصيل الأكاديمي. كما أنه يساعد الطلاب في تقييم التقدم الذاتي وعمل التعديلات الضرورية للوصول إلى الأهداف، ويزيد من مستوى الشعور بمسؤولية التعلم والسعي نحو خلق المتعة في التعلم، والنظر إلى المشكلات التعلمية على أنها تحديات يجب مواجهتها (الفزيع، ٢٠١٨).

بالإضافة إلى ذلك، يزيد التعلم المنظم ذاتيًّا من مستوى النشاط في العملية التعليمية، ويدعم التعلم المستمر، ويزيد من مستوى فاعلية التعلم، والاهتمام بالمهام التعليمية؛ كما يلعب دوراً جوهريًّا في حياة الطلاب، حيث إنه يسْهِم في ارتفاع مستوى الإنجاز في كافة المهام، مع زيادة قدرتهم على تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها، ومن ثم مراقبة وتقويم الأداء (الدرابكة، ٢٠١٨). ويعد التعلم المنظم ذاتيًّا ذا أهمية كبيرة في تحسين العملية التعليمية، وذلك لإسهامه في اعتماد الطلاب على أنفسهم في التعلم، ورفع مستوى وعيهم بقدراتهم وطرق تفكيرهم المستخدمة في التعلم، ورفع مستوى التحصيل لديهم (رحمون، ٢٠٢١). بالإضافة إلى ذلك، يسْهِم في بناء

خطة التعلم الذاتي، وزيادة الكفاءة التعلّمية والثقة بالنفس (جابر وساطع، ٢٠١٨)، ومراقبة السلوك التعليمي والسيطرة عليه، ومن ثم تعديل وتطوير وتنظيم العمليات المعرفية، وذلك في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية (خطاطبة، ٢٠٢٠).

مكونات التعلم المنظم ذاتيًا

تعددت مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، والتي اختلف المتخصصون في تحديدها، حيث يتجه البعض إلى تقسيمها إلى مكونات معرفية سطحية وأخرى عميقة، حيث تشير المكونات المعرفية السطحية إلى استخدام التنظيم المعتمد على الحفظ والتكرار. أما المكونات المعرفية العميقة فتشير إلى استخدام التفكير الناقد، والإتقان، وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة بشكل متكامل (فرحات، ٢٠٢٠). وفي اتجاه آخر، يرى بعض المتخصصين أن التعلم المنظم ذاتيًا يضم في طياته المهارات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر (الغامدي، ٢٠٢٠). وتتضمن المهارات المعرفية: مهارات التنظيم، والتسميع الذاتي، والإتقان (الردادي، ٢٠١٩). أما المهارات ما وراء المعرفية فتتضمن مهارات التخطيط، وتقييم الذات، والمراقبة الذاتية، في حين تتضمن مهارات إدارة المصادر: مهارات طلب الدعم والمساعدة، وإدارة البيئة التعليمية، وإدارة الوقت (الحسينان، ٢٠١٧).

ومن زاوية أخرى، يشتمل التعلم المنظم ذاتيًا على عدة مكونات تتمثل في التقويم الذاتي، والتخطيط والتنظيم، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضبط بيئة التعلم، والتعزيز ومكافأة الذات. ويشير التقويم الذاتي إلى التأكد من جودة ما يتم القيام به من أعمال ومهام. أما التخطيط والتنظيم فيشيران إلى تحديد الأهداف والتخطيط قبل عملية التعلم وإنجاز المهام، وترتيب المواد التعليمية. أما البحث عن المعلومات فيشير إلى الجهد المبذول للحصول على المعلومات المرتبطة بالمهمة وموضوع التعلم. كما يُقصد بالاحتفاظ بالسجلات والمراقبة القدرة على تسجيل ورصد الأحداث والمعلومات حتى يتم العودة لها عند التعلم والحاجة لها. أما بيئة التعلم فتشير إلى القدرة على تهيئة وتنظيم بيئة التعلم نفسيًا وماديًا، في حين يشير التعزيز ومكافأة الذات إلى تذكر وتوقع المكافآت بعد إتمام عملية التعلم والنجاح فيها (شفيق، ٢٠٠٩).

كما يتضمن التعلم المنظم ذاتيًّا عدة مكونات وهي، أولًا- تحديد الأهداف الذي يزيد من مستوى التحفيز والدافعية، وتبني الطرق التي تسْهِم في تحقيق التعلم. ثانيًا- التخطيط الذي يشير إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتعلم، والتي بدورها تساعد على تنظيم البحث عن المعلومات. ثالثًا- التعزيز الذاتي الموجّه نحو الأداء، والذي يتضمن اختيار نوع التعزيز، ومعايير الحصول على التعزيز الذاتي. رابعًا- المراقبة الذاتية لعملية التعلم، وما يرتبط بها من سلوكيات وأخطاء تحدث خلال عملية التعلم. خامسًا- التقويم الذاتي الذي يشير إلى تقييم الطالب لتعلمه، وتعديل وتصحيح عملية التعلم بناء على نتائج ذلك التقييم(Dembo & Seli, 2012).

في المقابل، يرى الهيلات وآخرون (٢٠١٥) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتكون من القدرة على توظيف العمليات ما وراء المعرفية، وامتلاك مستوى مرتفع من الدافعية، والقدرة على ضبط وتعديل السلوك بمهارة. وفي ذات السياق، يشير المقداد والجراح (٢٠١٣) إلى خمس مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا والتي تتمثل في الدافعية الأكاديمية، ومراقبة الذات، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية، وتحديد الأهداف، وتكييف الاستراتيجيات. في حين يرى النجار وزايد (٢٠١٧) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتضمن تحديد الهدف، وتنظيم الجهد في سبيل الوصول للهدف، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة الاجتماعية والفيزيقية.

مفهوم الدافعية الأكاديمية

حظيت الدافعية الأكاديمية باهتمام العديد من المتخصصين في المجال التربوي، وذلك باعتبارها موجهًا لسلوك الطلاب نحو تحقيق أهدافهم وصولًا للنجاح والتفوق الأكاديمي (الأسود، ٢٠١٧). وتعد الدافعية مفهوماً فرضيًّا يتم الاستدلال علية عبر السلوك (بلعاوي، ٢٠١٨)، ويسمى كذلك الدافعية للتعلم (النجار وزايد، ٢٠١٧). وتعرف بأنها عملية داخلية تعمل على استثارة وتنشيط سلوك الفرد وطاقته، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية (زكري، ٢٠١٦). ويرى عودات (٢٠١٦) أن الدافعية الأكاديمية عبارة عن حالة داخلية تقوم على استثارة وتوجيه السلوك نحو تحقيق هدف ما، حيث إنها تتمحور في متابعة ومراقبة الطالب لمهامه سعياً في الوصول إلى أهدافه. كما تعرف بأنها عمليات داخلية تقوم على استثارة النشاط وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية (Kalavani&Rajeseari,2016). ويرى العنزي (٢٠٢١) أنها قوى تثير وتنشط السلوك وتوجهه خلال عملية التعلم، وتعمل على استمراريته، وترتبط

بعمليات التفكير المعرفية. ويعرفها النجار وزايد (٢٠١٧) بأنها توجه يعبر عن رغبة الطالب في الاستمرار في ممارسة أنشطة التعلم، وبذل مزيدٍ من الجهد لإنجاز المهام التعليمية وإتقانها بطرق ذاتية مستقلة مع الاستمتاع بها.

بالإضافة إلى ذلك، فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي فسرت الدافعية الأكاديمية، فالاتجاه السلوكي يرى أن الدافعية حالة تهيمن على أداء الفرد، وتجعله يحاول- من خلال استجاباته ومساعيه المستمرة- إحراز التعزيز، كما يؤكد الاتجاه السلوكي دور التعزيز في دفع السلوك واستمراريته. أما الاتجاه الإنساني فيرى أن الدافعية الأكاديمية تتمثل في الرغبة في النمور والتطور، واستغلال الطاقات والقدرات في سبيل تحقيق الذات، والوصول إلى مرحلة التكيف الإيجابية (نصر الله، ٢٠١٠). أما الاتجاه المعرفي فيرى أن الدافعية تتمثل في سعي المتعلم نحو بناء حالة من التوازن المعرفي، والتي تتحقق من خلال الحصول على إجابة كل سؤال محير أو حل مشكلة، وعليه يبقي الفرد قلقاً حتى يحقق ذلك وصولًا إلى حالة من التوازن (عودات، ٢٠١٦).

أهمية الدافعية الأكاديمية

تعد الدافعية الأكاديمية غاية في الأهمية، بل لا تقل أهميتها عن القدرات العقلية ومهارات التفكير لدى الطلاب، وذلك لأنه في حال تدني أو انعدام الدافعية لديهم، لن يبذلوا أي مجهود في سبيل تعلمهم حتى إن كانوا يتمتعون بالقدرات والمهارات التعليمية (الأسود، ٢٠١٧). وتحتل الدافعية الأكاديمية أهمية عظمى لما لها من تأثير بالغ في رفع مستوى التركيز والانتباه والتفاعل مع الموضوعات الأكاديمية، بالإضافة إلى رفع مستوى التعلم والأداء لدى المتعلمين؛ بل تعد الدافعية أحد شروط عملية التعلم، ومن أهم أهداف النظام التربوي، حيث إنها تعمل على زيادة مستوى إقبال الطلاب على المهام والتكاليف التعليمية بنشاط وفاعلية. كما تعد إحدى السمات التي يمكن استخدامها للتفريق بين الطلاب في التعلم والنجاح والتميز، حيث إن الطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة هم الأكثر إنتاجية وتميزًا (بلعاوي، ٢٠١٨). ويؤكد ذلك العنزي (٢٠٢١) أن الدافعية الأكاديمية تفسر سلوك المتعلمين والاختلافات بينهم في الأنشطة التعلّمية. وقد يكون التباين الذي يظهر على سلوك الطلاب في المواقف التعليمية المتنوعة يعود إلى التباين في الدافعية (Aldhamit&Kreishan,2016).

ومما تجدر الإشارة له أن الدافعية الأكاديمية ترتبط بعمليات التفكير والمعالجة المعرفية، فهي تزيد من مستوى الانتباه إلى الأنشطة التعليمية، مع الإقبال والاستمرار عليها بحيوية، وصولًا إلى مرحلة تحقيق التعلم والإنجاز الدراسي. كما أنها تزيد من المبادأة والمثابرة والإيمان بأن المشكلات التعلّمية تمثل تحديًا، وحلها سيؤدي إلى حالة الاتزان النفسي وتحقيق الذات الذي بدوره يعود على رفع المستوى الأكاديمي (الليثي، ٢٠٢٠). أيضا، تعد أحد العوامل الجوهرية في إحراز النجاح والتفوق الأكاديمي، وإشباع الحاجات المتعلقة بتحقيق الذات، كما تسهم في مواجهة التحديات الدراسية، والتحفيز على زيادة الجهد والمثابرة (العنزي، ٢٠٢١). علاوة على ذلك، تؤثر الدافعية الأكاديمية بشكل إيجابي في السلوك والأداء، وإتقان المهام، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، وتزيد من مستوى النشاط والاهتمام بعملية التعلم (زكري، ٢٠١٦). كما تعمل على زيادة مستوى الطاقة والجهد المبذول في إحراز الأهداف، وتحقيق الجودة والاستمرارية في عملية التعلم، وصولًا إلى الأهداف المرجوة (عامر ومحمود، ٢٠١٧).

مكونات وأبعاد الدافعية الأكاديمية

تتكون الدافعية الأكاديمية، بناء على مصدر الاستثارة، من نوعين هما الدافعية الداخلية والخارجية. أما الدافعية الداخلية الأكاديمية أو ما تسمى الدافعية الأكاديمية الذاتية والتي يكون منشؤها الطالب، فيكون فيها التوجه للتعلم برغبة ودافع داخلي، وذلك في سبيل إرضاء الذات، والإحساس بمتعة التعلم، واكتساب المعارف والمهارات المحببة ذات الحظوة والمكانة لدى المتعلم. وتعد الدافعية الأكاديمية الداخلية إحدى ضروريات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. أما الدافعية الأكاديمية الخارجية فتكون خارجية المنشأ، كالمدرسة أو المعلم أو الآباء أو الأقران، والتي يسعى فيها الطالب نحو التعلم، وذلك لنيل رضاء وتشجيع الآخرين.(Kalavani&Rajeseari,2016)

وفي ذات السياق، فإن الدافعية الداخلية تتمثل في الأنشطة التي يؤديها الطلاب لتحقيق غايات داخلية، وتضم ثلاثة أنماط، أولها دافع المعرفة، ويعني تعلم وفهم علوم جديدة من أجل الشعور بالرضا والمتعة. أما النمط الثاني فيشير إلى دافع الإنجاز الذي يعني الانغماس في المهام من أجل الرضا أو تحقيق هدف ما. أما النمط الثالث فيشير إلى دافع الإثارة الذي يعني الانغماس في مهمة ما بسبب خبرات الإثارة التي يشعر بها المتعلم. أما الدافعية الخارجية فتتمثل في الاستغراق بالأنشطة التعليمية بوصفها وسيلة للحصول على غاية خارجية، وتضم ثلاثة أنماط، أولها دافع

التنظيم الخارجي، ويعني انتظام السلوك من أجل الحصول على المكافآت أو تجنب العقاب. أما النمط الثاني فيشير إلى دافع التنظيم المعرف الذي يعني استناد سلوك الفرد إلى الانتقاء الشخصي والأهمية. أما النمط الثالث فيشير إلى غياب الدافعية الذي يعني غياب إدراك العلاقة بين السلوك والنتيجة (عامر ومحمود، ٢٠١٧).

وفي اتجاه آخر، يرى بعض المتخصصين أن الدافعية الأكاديمية تتمثل في ثلاث مكونات تقوم على تحفيز المتعلم نحو القيام بالأنشطة التعليمية، وهي المعتقدات التي تشير إلى إيمان المتعلم بمهاراته وقدراته على إنجاز المهام والأهداف، والتي تشير إلى توجه المتعلم نحو المهام باعتبارها أهدافًا بحد ذاتها، والاستجابة الانفعالية من أجل إحراز تلك الأهداف (Amrai et al., 2011). في حين يرى العنزي (٢٠٢١) أن الدافعية الأكاديمية تضم أبعادًا عدة تتمثل في الأبعاد الشخصية، والانفعالية، والتوقعات، والإنجاز، والطموح. وبشكل عام، فقد تعددت مكونات وأبعاد الدافعية الأكاديمية، وهنا يمكن عرض الأبعاد التي تناولتها البحوث بشكل متكرر، كبُعد السعي نحو المعرفة، والمثابرة والإصرار، والالتزام وتحمل المسؤولية، والتحدي والمنافسة، والطموح، والثقة بالنفس.

أما السعي نحو المعرفة فيشير إلى قناعة الطالب بأن النشاطات التعليمية التي يؤديها ستحقق أهدافه، وعليه يتولد لديه الإحساس بالشغف وحب الاستطلاع والتعلم (Rigby & Ryan, 2018) في حين تشير المثابرة والإصرار إلى قدرة الطالب على بذل الجهد المستمر في سبيل تحقيق الأهداف، والتغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهه دون ملل حتى ينتهي منها. أما بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية فيعني رغبة الطالب الداخلية في إتقان وتنفيذ المهام التعليمية بأسلوب مستقل، مع تحمل المسؤولية والالتزام بتنفيذها بعيدًا عن تحكم ومراقبة المعلمين والآباء (زكري، ٢٠١٦). ويشير بُعد التحدي والمنافسة إلى الجهد المبذول في سبيل تحقيق أعلى مستويات التعلم والرغبة في التفوق على الأقران، والانخراط في ظروف التحدي والتنافس. في حين يشير بُعد الطموح إلى تفكير الطالب المتواصل في أهدافه المستقبلية، والتي يسعى ويناضل لتحقيقها من أجل تحسين وضعه الحالي (بودالي، ٢٠١٩). أما بُعد الثقة بالنفس فيشير إلى إدراك الطالب لمهاراته وقدراته على التعامل مع المواقف والأنشطة التعليمية المتنوعة بفاعلية، مع إدراك تقبله لذاته وتقبل الآخرين له (عطاالله، ٢٠١٧).

العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعليم المنظم ذاتيًا

إن التعلم المنظم ذاتيًا- بوصفه أحد أهم أساليب التعلم التي تعمل على تنشئة طلاب قادرين على الاستقلال الذاتي واستغلال القدرات في عملية التعلم- لا يقتصر على كونه تعلماً فاعلاً، بل تخطى ذلك ليصبح هدفًا جوهريًا لعملية التعلم المستمرة الطويلة المدى (الدرابكة، ٢٠١٨). علاوة على ذلك، نجد مؤخرًا أن عملية التعليم لا تقتصر على تلقين الطلاب العلوم والمعارف فحسب، بل تجاوزت ذلك لتشمل تعليمهم وتنمية قدراتهم على اكتساب وإدراك المعلومات، والتعامل معها بشكل ذاتي، وذلك من خلال الاهتمام بتطوير قدراتهم على التعلم المنظم ذاتيًا (الطيب، ٢٠١٢). في المقابل، لا يعني امتلاك الطلاب الموهوبين لمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قدرتهم على تفعيلها في تعلمهم بشكل تلقائي، بل يحتاجون إلى وجود دافع ورغبة تضمن استخدامهم لها بشكل مستمر، وهنا تبرز الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا مؤثرًا في استخدام واستمرار التعلم المنظم ذاتيًا، فالتكامل بين هذين المتغيرين يتمثل في أن التعلم المنظم ذاتيًا يمثل الأداة أو المهارة، في حين تمثل الدافعية الأكاديمية الباعث نحو استخدام تلك الأداة بفاعلية واستمرارية، وصولا لتحقيق الأهداف التعليمية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه زيمرمن (Zimmerman, 2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية، وأن الطلاب الذين حققوا مستويات عليا في التعلم المنظم ذاتيًا هم أنفسهم الذين أحرزوا أعلى مستويات الدافعية.

كما تبرز العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية في ضوء الأهداف الأكاديمية التي يحددها الموهوبون، والتي تزيد بطبيعة الحال من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، وتدفعهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في سبيل تحيق تلك الأهداف. ويؤكد ديمبو وسيلي (Dembo & Seli, 2012) أن تحديد الطلاب لأهداف أكاديمية عالية يزيد من مستوى التحفيز والدافعية الأكاديمية، ويقودهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. كما يؤكد النجار وزايد (٢٠١٨) أن الدافعية الأكاديمية تمثل الحالة التي تحرك مهارات وطاقة وأفكار الطلاب نحو التعلم، في حين يمثل التعلم المنظم ذاتيًا الاستراتيجية والوسيلة لبلوغ التعلم. ويؤكد فرحات (٢٠٢٠) أن الدافعية نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية تقود المتعلم نحو تنفيذ استراتيجيات وأنشطة

التعلم المنظم ذاتيًا. علاوة على ذلك، أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية (خطاطبة، ٢٠٢٠؛ رحمون، ٢٠٢١؛ النجار وزايد، ٢٠١٨).

دراسات سابقة:

أُجري عدد من الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، كلٌّ على حدة، ومن بينها دراسات ركزت على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمتغيرات التفكير الشمولي والإبداعي والكفاءة الذاتية والذكاء الناجح، كما تناولت بعض الدراسات الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات الفاعلية الذاتية، الاندماج المدرسي والتواصل اللغوي. في المقابل، تندر الدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية بوصفها منبئًا بالتعلم المنظم ذاتيًا أو العلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين؛ وفيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة في محورين رئيسين هما:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

وفي هذا الإطار، قام فرحات (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا، والتفكير الشمولي. وتكونت عينتها من ٤٩٦ من الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الشمولي، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولصالح الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة قامت بها الغامدي (٢٠٢٠) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. وتكونت عينتها من ١٥٠ طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الموهوبات، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي الدراسة تُعزى لمتغير الصف.

كما قامت جابر وساطع (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى الطلاب الموهوبين. وتكونت عينتها من ١٢٠ من الطلاب الموهوبين. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين،

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا يُعزى لمتغير النوع. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية.

وفي دراسة قام بها الخطيب (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الناجح. وتكونت عينتها من ٧١ من الطلاب الموهوبين في الأردن. أشارت النتائج إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ترجع لمتغير النوع ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الناجح.

كما قام المقداد والجراح (٢٠١٣) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين والعاديين، وتكونت عينتها من ٤٩١ من الموهوبين والعاديين في الأردن. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين، وأن طلاب المرحلة المتوسطة (١٣ عامًا) كانوا أعلى من أقرانهم من الفئات الأخرى (١٥و ١٧ عامًا). كما أشارت النتاج إلى وجود فروق بين الموهوبين والعاديين في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا، تمثّلت في الدافعية الأكاديمية، وتحديد الهدف، واستخدام الاستراتيجية ولصالح الموهوبين. أيضًا، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

المحور الثاني: الدافعية الأكاديمية

وفي هذا الإطار، قامت بوبكري (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينة الدراسة من ٤٦٤ من طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر. وأشارت النتائج إلى تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا، وعدم وجود تفاعل بين تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية والتخصص الدراسي بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيًا.

كما قام عودات (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبئية للدافعية الأكاديمية والعوامل الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينتها من ٥٩٣ طالبًا وطالبة في الأردن. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدافعية الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا

جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في مستوى الدافعية الأكاديمية يُعزى لمتغير الجنس. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية الأكاديمية أسهمت في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا.

وفي دراسة قام بها ألدامت وكرشان (Aldhamit & Kreishan, 2016). وهدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب الموهوبين، ودور الوالدين في تعزيزها، وتكونت عينتها من ١٢٢ من الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب الموهوبين، ووجود فروق في مستوى الدافعية يُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن الإناث قد حصلن على دعم والدي وتعزيز للدافعية أعلى من الذكور.

كما هدفت دراسة العنزي (٢٠١٤) إلى دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم (الدافعية الأكاديمية) ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الموهوبين في تبوك. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٥ من الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم ومهارات التواصل، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوي الدافعية للتعلم ومهارات التواصل تُعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدافعية للتعلم ومهارات التواصل لدى الطلاب الموهوبين.

وفي دراسة قام بها مارتن (Martin,2012) هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية والاندماج المدرسي. وتكونت عينتها من ٣٣٧٨ من الطلاب، من المرحلة العمرية ١٢-١٣ و١٤-١٥و ١٦-١٨ سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الدافعية والاندماج المدرسي في المرحلة ١٢-١٣ و١٤-١٥، وارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة ١٦-١٨ سنة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية والاندماج المدرسي تُعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

١. أن معظم الدراسات السابقة ركزت على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين، ومن ثمّ أتت توصياتها بأهمية دراسة العوامل المتعلقة بها كالدافعية الأكاديمية، وهذا ما

أنار الطريق للدراسة الحالية، ومكّنها من دراسة العلاقة بينهما، والإسهامات التنبُّئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًّا.

٢. أسْهمت الدراسات السابقة في تحديد كلٍّ من أبعاد وفقرات مقياس الدافعية الأكاديمية.

٣. أسهمت الدراسات السابقة بشكل مباشر في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة، وإظهار أهميتها بشكل علمي ومبني على دراسات ميدانية.

٤. تناولت الدراسات السابقة النوع والمرحلة الدراسية كلا على حدة؛ ولكنها لم تتناول التفاعلات المشتركة بينهما، مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير التفاعلات المشتركة بينهما في كلا متغيري الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يمكن من خلاله التعرف على دور الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين.

مجتمع الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة الحالي من جميع الطلاب والطالبات الموهوبين بمنطقة القصيم الملتحقين بمدارس الموهوبين، والبالغ عددهم قرابة ٤٩٠ طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تم التأكد من المؤشرات السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي بالتطبيق عليها من ٣٥ طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة الحالية.

عينة الدراسة الأساسية:

بلغ العدد النهائي لطلاب عينة البحث الحالي من ١٧٦ طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:

جدول (١) توزيع الطلاب عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	٩٤	٥٣,٤٪
إناث	٨٢	٤٦,٦٪
المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
المرحلة المتوسطة	١٠٩	٦١,٩٪
المرحلة الثانوية	٦٧	٣٨,١٪

أدوات الدراسة.

أولاً- مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا (ترجمة وتعريب الباحث)

تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا لكليري (Cleary, 2006)، حيث قام الباحث بتعريب وترجمة المقياس ليتوافق مع عينة الدراسة والبيئة العربية، وينقسم المقياس إلى محورين:

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- المحور الثاني: يتناول مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا، ويتكون من (٢٨) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على ثلاثة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك، ويقيس قدرة الطلاب على تنظيم بيئة التعلم المادية وأدوات ومستلزمات الدراسة، كما يقيس قدرتهم على إدارة السلوك من خلال استخدام استراتيجيات إدارة الوقت، وتحديد الأهداف، والتخطيط، واستراتيجيات التعليم الذاتي وضبط النفس، ويتضمن (١٢) عبارة. البُعد الثاني: يتناول البحث عن المعلومات واكتسابها، ويقيس قدرة الطلاب على البحث عن الدعم الاجتماعي، وتحديد وإيجاد المعلومات، سواء من المصادر البشرية كالمعلمين، أو المصادر الأخرى كالوجبات، وقدرتهم على التعلم والتعامل مع المعلومات، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثالث: يتناول السلوكيات التنظيمية غير الفعالة، ويقيس تجنب المواقف التعليمية التي يكون فيها التعلم صعبًا، وضعف التنظيم والإدارة الذاتية للتعلم، ويتضمن (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة.

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيّمة أثْرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين، مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	
١	٠,٥٣٠**	١	٠,٥٩١**	١	٠,٥٨١**
٢	٠,٥٩١**	٢	٠,٤٠٤*	٢	٠,٨١٨**
٣	٠,٦٤٩**	٣	٠,٧٢٢**	٣	٠,٨٠٢**
٤	٠,٦٦٧**	٤	٠,٣٥٩*	٤	٠,٧٨٣**
٥	٠,٦٦٤**	٥	٠,٧٠٨**	٥	٠,٨٠٥**
٦	٠,٧٧٤**	٦	٠,٧٧٨**	٦	٠,٦٩٧**

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	
٧	٠,٨١٨**	٧	٠,٧٨٦**	٧	٠,٧٣٥**
٨	٠,٦٩٥**	٨	٠,٧٩٦**	٨	٠,٦٨٧**
٩	٠,٦١٠**	*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٣٢٤٦، ٠,٤١٨٢)			
١٠	٠,٦٤٨**				
١١	٠,٦٤١**				
١٢	٠,٥٤٢**				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة
٠,٩١٥**	٠,٦٧٤**	٠,٦١٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة.

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية.

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	المقياس ككل
٠,٨٧٨	٠,٨٠٩	٠,٨٧١	٠,٨٩٢

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً– مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث)

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- المحور الثاني: يتناول مستوى الدافعية الأكاديمية، ويتكون من (٤٨) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على ستة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول السعي نحو المعرفة، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثاني: يتناول التحدي والمنافسة، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثالث: الطموح، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الرابع يتناول الالتزام وتحمل المسؤولية، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الخامس: المثابرة والإصرار، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد السادس: الثقة بالنفس، ويتضمن (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): Face Validity

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: انتماء العبارات للبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيّمة أفادت البحث، وأثْرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على

العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
السعي نحو المعرفة		التحدي والمنافسة		الطموح		الالتزام وتحمل المسؤولية		المثابرة والإصرار		الثقة بالنفس	
١	٠,٦٢٧**	١	٠,٧٩٣**	١	٠,٧٥٣**	١	٠,٨٦٠**	١	٠,٧٤٨**	١	٠,٨٠٥**
٢	٠,٨٦١**	٢	٠,٧٩٩**	٢	٠,٨٠٥**	٢	٠,٨١٩**	٢	٠,٦٦٩**	٢	٠,٦٩٨**
٣	٠,٨١٩**	٣	٠,٨٦٩**	٣	٠,٨٠٩**	٣	٠,٨٤٣**	٣	٠,٧٣٨**	٣	٠,٥٤٩**
٤	٠,٧٩٨**	٤	٠,٨٤٥**	٤	٠,٦٥٩**	٤	٠,٨٥٩**	٤	٠,٨٢٢**	٤	٠,٧٩٨**
٥	٠,٨٦١**	٥	٠,٧١١**	٥	٠,٥٩١**	٥	٠,٨١٠**	٥	٠,٧٩٥**	٥	٠,٦١١**
٦	٠,٦٧٩**	٦	٠,٨٦٦**	٦	٠,٥٧٦**	٦	٠,٨٠٦**	٦	٠,٨٧٤**	٦	٠,٦٣٩**
٧	٠,٦٧٧**	٧	٠,٧٤٠**	٧	٠,٥٩٧**	٧	٠,٤٩٦**	٧	٠,٥٩٥**	٧	٠,٥٥٧**
٨	٠,٨٧٩**	٨	٠,٨١١**	٨	٠,٧٦٣**	٨	٠,٦٩٩**	٨	٠,٧٧٩**	٨	٠,٦٢٥**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٣٢٤٦، ٠,٤١٨)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

السعي نحو المعرفة	التحدي والمنافسة	الطموح	الالتزام وتحمل المسؤولية	المثابرة والإصرار	الثقة بالنفس
٠,٨٣٨**	٠,٩١٠**	٠,٧٨١**	٠,٩٤٨**	٠,٩٥١**	٠,٧٨٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة.

تم التحقق من ثبات درجات مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧): معاملات ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

السعي نحو المعرفة	التحدي والمنافسة	الطموح	الالتزام وتحمل المسؤولية	المثابرة والإصرار	الثقة بالنفس	معامل ثبات المقياس ككل
٠,٩٠٥	٠,٨٧٦	٠,٨٣٠	٠,٩٠٩	٠,٨٨١	٠,٨٠٥	٠,٩٦٥

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي بأن يتم الاختيار من بين خمس اختيارات تعبر عن درجة انطباق العبارة، وتتمثل في (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في الجدول الآتي في الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (٨): محكّات الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

الاستجابة	متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة التوافر		المستوى
تنطبق عليّ أبداً	أقل من ١,٨	(متوسط درجات البُعد مقسوماً على النهاية العظمى لدرجة البُعد)	أقل من ٣٦٪	ضعيف جداً
تنطبق عليّ نادراً	من ١,٨ لأقل من ٢,٦		من ٣٦٪ لأقل من ٥٢٪	ضعيف
تنطبق عليّ أحياناً	من ٢,٦ لأقل من ٣,٤		من ٥٢٪ لأقل من ٦٨٪	متوسط
تنطبق عليّ غالباً	من ٣,٤ لأقل من ٤,٢		من ٦٨٪ لأقل من ٨٤٪	مرتفع
تنطبق عليّ دائماً	من ٤,٢ فأكثر		من ٨٤٪ فأكثر	مرتفع جداً

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي والأبعاد الفرعية لها.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات درجات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي وأبعادها الفرعية.

٣- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، وذلك بمقارنة متوسط درجات الطلاب الفعلي بمتوسط فرضي.

٤- تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) (2□2) Tow Way ANOVA وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين باختلاف الجنس (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) والتفاعلات المشتركة بينهما.

٥- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي الكشف عن علاقة الدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

٦- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

نتائج البحث وتفسيراتها

أولاً– نتائج السؤال الأول

نصُّ السؤال الأول "ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة متوسط درجات الطلاب عينة البحث الحالي بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة " تنطبق عليّ غالباً "، وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في جدول (٨) في تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩): دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الفرعية (درجات الحرية = ١٧٥).

التعلم المنظم ذاتيًّا	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	٤٠,٨	٤٧,٧٨٤	٨,١٥٦	١١,٣٦١**	٧٩,٦٤٪	مرتفع
البحث عن المعلومات واكتسابها	٢٧,٢	٣١,٠٦٨	٦,١١٥	٨,٣٩٢**	٧٧,٦٧٪	مرتفع
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	٢٧,٢	٣١,٠٤٦	٦,٥٣٢	٧,٨١١**	٧٧,٦٢٪	مرتفع
الدرجة الكلية	٩٥,٢	١٠٩,٨٩٨	١٦,٠٧١	١٢,١٣٣**	٧٨,٥٠٪	مرتفع

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، وهو ما يؤكد أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى السعي الحثيث الذي يبذله الطلاب الموهوبون في إظهار تميزهم وتفوقهم، وهذا بدوره يحتم عليهم الاهتمام برفع مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا، والذي سينعكس على تحصيلهم الدراسي، مما سيحقق لهم الشعور والإحساس بالتميز والتفوق. ويؤكد ذلك ما أشار إليه جونسون (Johnsen, 2021) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل طردي. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بالتحاق جميع أفراد عينة البحث بمدارس الموهوبين، والتي من شأنها أن تزيد من نسبة المنافسة بينهم لتقارب

القدرات والمواهب، وهذا بدوره سيزيد من اهتمامهم بتحسين وتنظيم سلوك وبيئة التعلم، والبحث عن المعلومات واكتسابها، والبعد عن السلوكيات غير التنظيمية والتي تمثل مجتمعة التعلم المنظم ذاتيًا.

كما يمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى خصائص الطلاب الموهوبين، حيث يتميز هؤلاء الطلاب بسمات عدة تسْهِم في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، والتي تتضمن سمات القدرة على التخطيط واتخاذ القرار (الفريح، ٢٠٢٢)، والقدرة على التعلم المستقل، وضبط سلوكيات التعلم، والبعد عن المشتتات، وضبط الوقت، وتحديد الأهداف، والبحث عن المعلومات، والانضباط والتقييم الذاتي (Rimm et al., 2018)، والتي تعد في جوهرها ومحصلتها أساسًا للتعلم المنظم ذاتيًا. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بالدعم المدرسي والأسري الذي يتلقاه الطلاب الموهوبون، حيث يتلقون التعزيز والتشجيع لقاء سلوكيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يظهرونها، وهذا ما يؤكده شانين وآخرون (Shannon et al., 2010) أن الدعم الذي يتلقاه الطلاب الموهوبون من معلميهم وأسرهم يساعد في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لديهم حتى يتغلغل في سلوكياتهم ويصبح جزءًا منها.

أيضا، يمكن عزو النتيجة الحالية إلى تعدد المهام والواجبات التي يقوم بها الطلاب الموهوبون نتيجة التحاقهم ببرامج ومدارس الموهوبين، والتي تتطلب منهم الممارسة الفعلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والعمل على تنميتها من أجل القيام بتلك الواجبات والمهام في الوقت المحدد، وعلى الوجه المطلوب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة جابر وساطع (٢٠١٨)، اللتين أشارتا إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠) ودراسة الخطيب (٢٠١٨) اللتين أشارتا إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا كان متوسطًا لدى الطلاب الموهوبين.

ثانياً- نتائج السؤال الثاني

نصُّ السؤال الثاني "ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test لمقارنة متوسط درجات الطلاب عينة البحث الحالي بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً

(عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة "تنطبق عليّ غالباً "، وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في جدول (٨) في تحديد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠): دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في الدافعية الأكاديمية وأبعادها الفرعية (درجات الحرية = ١٧٥).

الدافعية الأكاديمية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
السعي نحو المعرفة	٢٧,٢	٣٠,٤١٥	٦,٨٥٥	٦,٢٢٢**	٧٦,٠٤٪	مرتفع
التحدي والمنافسة	٢٧,٢	٣١,٣١٣	٦,٣٧٧	٨,٥٥٦**	٧٨,٢٨٪	مرتفع
الطموح	٢٧,٢	٣٤,٦٧٦	٥,٣٦٨	١٨,٤٧٧**	٨٦,٦٩٪	مرتفع جداً
الالتزام وتحمل المسؤولية	٢٧,٢	٣٤,١٥٣	٥,٤٧٨	١٦,٨٤١**	٨٥,٣٨٪	مرتفع جداً
المثابرة والإصرار	٢٧,٢	٣٢,٤٥٥	٦,٢٧١	١١,١١٦**	٨١,١٤٪	مرتفع
الثقة بالنفس	٢٧,٢	٣٣,٧٥٦	٥,٥٥٦	١٥,٦٥٣**	٨٤,٣٩٪	مرتفع جداً
الدرجة الكلية	١٦٣,٢	١٩٦,٧٦٧	٣٠,٦٦٤	١٤,٥٢٢**	٨١,٩٩٪	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويعدّ الباحث تلك النتيجة منطقية، وذلك لأن الدافعية الأكاديمية تعدّ أحد سمات الطلاب الموهوبين، ويؤكد ذلك رم وآخرون (Rimm et al., 2018) أن الطلاب الموهوبين يتميزون بدافعية أكاديمية عالية مقارنه مع أقرانهم العاديين. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى وجود الطلاب الموهوبين أفراد الدراسة الحالية في مدارس متوسطة وثانوية مخصصة للموهوبين، في حين كانوا في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام، ومن ثمّ فيمكن القول بأن هؤلاء الطلاب الموهوبين وبعد التحاقهم بالمدارس الخاصة بالموهوبين، قد زاد من مستوى دافعيتهم الأكاديمية، نظرًا لأن جميع أقرانهم من الطلاب الموهوبين. علاوة على ذلك، فإن الالتحاق بمدارس الموهوبين في المملكة العربية السعودية هو أمر اختياري، وعليه فلن يلتحق بها إلا من كان لديه رغبة، ويتمتع بدافعية أكاديمية عالية.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بارتفاع سقف التوقعات والطموح لدى هؤلاء الطلاب الموهوبين وأسرهم في تحقيق أعلى مستويات التعلم والمعرفة، والتي بدورها ستنعكس على تحصيلهم

الأكاديمي، والذي سيمكنهم لاحقاً من الالتحاق بأفضل الكليات والجامعات، وعليه ستتولد لديهم دافعية أكاديمية عالية نحو بذل مزيدٍ من الجهد وتحقيق الأهداف. أيضًا، يمكن تفسير النتيجة الحالية بأن التصنيف الذي حصل عليه الطلاب بوصفهم موهوبين قد يزيد من الدافعية الأكاديمية لديهم، حيث يميل هؤلاء الطلاب إلى تكوين رغبات أكاديمية عالية متوافقة مع التصنيف الذي نالوه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤)، ودراسة ألدامت وكرشان (Aldhamit&Kreishan,2016)، ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

ثالثاً– نتائج السؤال الثالث:

نصُّ السؤال الثالث "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي)؟ والتفاعلات المشتركة بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) Tow Way ANOVA (2×2) وذلك للكشف عن تأثير متغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين في ضوء النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

التعلم المنظم ذاتيًا	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	ذكور	٤٦,٦٠٨	٨,٩٢٦	٤٤,٦٠٠	٨,١٦٥	٤٦,١٨١	٨,٧٦٦
	إناث	٤٩,٨٠٠	٧,٢٨٧	٤٩,٤٨٩	٦,٨٦٥	٤٩,٦٢٢	٧,٠٠٦
	العينة الكلية	٤٧,٦٣٠	٨,٥٣٣	٤٨,٠٣٠	٧,٥٥٨	٤٧,٧٨٤	٨,١٥٦
البحث عن المعلومات واكتسابها	ذكور	٣٠,٣٣٨	٦,٨٠٩	٢٩,٣٥٠	٤,٩٨٧	٣٠,١٢٨	٦,٤٥٣
	إناث	٣١,٩٧١	٥,٤٨٥	٣٢,٢٧٧	٥,٦٤٨	٣٢,١٤٦	٥,٥٤٧
	العينة الكلية	٣٠,٨٦٢	٦,٤٣٤	٣١,٤٠٣	٥,٥٨٧	٣١,٠٦٨	٦,١١٥

التعلم المنظم ذاتيًا	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	ذكور	٢٩,٤٨٦	٨,٠٣٥	٣١,٣٠٠	٤,٨٢٤	٢٩,٨٧٢	٧,٤٨٢
	إناث	٣٣,٠٥٧	٥,٢٢	٣١,٨٩٤	٤,٧١٩	٣٢,٣٩٠	٤,٩٤٦
	العينة الكلية	٣٠,٦٣٣	٧,٤١٩	٣١,٧١٦	٤,٧٢٢	٣١,٠٤٦	٦,٥٣٢
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦,٤٣٢	١٧,٠١٨	١٠٥,٢٥٠	١٥,٩٦٠	١٠٦,١٨١	٦,٧٢٢
	إناث	١١٤,٨٢٩	١٥,١٠٣	١١٣,٦٦٠	١٣,٦٩١	١١٤,١٥٩	١٤,٢٣١
	العينة الكلية	١٠٩,١٢٨	١٦,٨٢٥	١١١,١٤٩	١٤,٧٩٩	١٠٩,٨٩٨	١٦,٠٧١

والجدول الآتي يوضح دلالة تأثير النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (١٢): دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين باختلاف النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	المرحلة الدراسية	٤٧,٤٢٩	١	٤٧,٤٢٩	٠,٧٣٨	٠,٣٩٢ غير دالة
	النوع	٥٧٦,٠٩٢	١	٥٧٦,٠٩٢	٨,٩٦٣	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٢٥,٤١٨	١	٢٥,٤١٨	٠,٣٩٥	٠,٥٣٠ غير دالة
	الخطأ	١١٠٥٥,٧٨٠	١٧٢	٦٤,٢٧٨		
البحث عن المعلومات واكتسابها	المرحلة الدراسية	٤,١١١	١	٤,١١١	٠,١١١	٠,٧٣٩ غير دالة
	النوع	١٨٣,٤٤٢	١	١٨٣,٤٤٢	٤,٩٧١	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	١٤,٧٤٨	١	١٤,٧٤٨	٠,٤٠٠	٠,٥٢٨ غير دالة

التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الخطأ	٦٣٤٧,٤٨٠	١٧٢			
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	المرحلة الدراسية	٣,٧٢٧	١	٣,٧٢٧	٠,٠٩٠	٠,٧٦٤ غير دالة
	النوع	١٥٢,٩٧٢	١	١٥٢,٩٧٢	٣,٧٠١	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	٧٨,١٨١	١	٧٨,١٨١	١,٨٩٢	٠,١٧١ غير دالة
	الخطأ	٧١٠٩,٠٤٠	١٧٢	١,٣٣٢		
الدرجة الكلية	المرحلة الدراسية	٤٨,٧٧٥	١	٤٨,٧٧٥	٠,١٩٨	٠,٦٥٧ غير دالة
	النوع	٢٤٩١,٤٢٧	١	٢٤٩١,٤٢٧	١٠,١١٦	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨ غير دالة
	الخطأ	٤٢٣٥٩,٤٣٧	١٧٢	٢٤٦,٢٧٦		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلاب المرحلتين في ضوء التحصيل الأكاديمي المرتفع والذي يُعد أحد سمات الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية (Johnsen, 2021)، ومن ثمّ فإن هؤلاء الطلاب في كلا المرحلتين يسعون إلى تبوء مكانة مرموقة من خلال تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع والذي يتطلب منهم بطبيعة الحال مستوى مرتفعًا من التعلم المنظم ذاتيًا، وهذا ما يؤكده العتيبي وآخرون(Alotaibi et al., 2017) أن التعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بالتحصيل الأكاديمي، بل إنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا (Judd, 2015).

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بارتباط وتشابه خصائص التعلم المنظم ذاتيًا بخصائص الموهبة دون اعتبار للمرحلة الدراسية، ولاسيما أن عينة الدراسة الحالية في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية يقعون في فئة عمرية متقاربة تتقلص فيها الفروق بينهم في العديد من الخصائص المعرفية.

علاوة على ذلك، فإن الطلاب في هاتين المرحلتين يسارعون نحو التميز والظهور وتأكيد الذات (الجميلي، ٢٠١٨)، مما يقودهم نحو تنظيم بيئة التعلم وضبط السلوك التعليمي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح طلاب الثانوية. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الطلاب في المرحلة المتوسطة (١٣ عاما). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الموهوبات تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

– بالنسبة لمتغير النوع: توجد فروق دالة إحصائيًا في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، والفروق لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة منطقية، ويمكن عزو ذلك إلى وجود فروق في الطبيعة السيكولوجية بين الطلاب والطالبات، حيث الإناث يملن إلى إدارة وتنظيم السلوك والبيئة التعليمية، والابتعاد عن السلوكيات غير التنظيمية وغير الفعالة بشكل أكبر من الذكور، ويؤكد ذلك (Acar &Aktamıs,2010) حيث أشار إلى أن الإناث يملن إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أكثر من الذكور. كما تُعزى النتيجة الحالية إلى بقاء الإناث في منازلهن لفترات أطول من الذكور الذين يقضون معظم أوقاتهم في نشاطات خارج منازلهم، ومن ثمّ نجد أن الإناث يكرسن أوقاتهن في تنظيم بيئة التعلم، وضبط السلوك التعليمي، والتكرار والحفظ، والمتابعة الدورية للتعلم، والتي تمثل جميعها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ويؤكد ذلك عودات (٢٠١٦) أن الإناث يمتلكن مستوى تعلم منظم ذاتيًا أعلى من الذكور، وذلك بفضل قدرتهن على إدارة الوقت، وقضاء معظم نشاطاتهن وأوقاتهن في المنزل، على نقيض الذكور الذين يميلون إلى النشاطات التي تكون خارج المنزل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠١٨) ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠)، ودراسة جابر وساطع (٢٠١٨) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا

تُعزى لمتغير النوع. أيضًا، أشارت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

رابعاً- نتائج السؤال الرابع:

نصُّ السؤال الرابع "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين تُعزى لاختلاف متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) (2×2) Tow Way ANOVA وذلك للكشف عن تأثير متغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين في ضوء النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

الدافعية الأكاديمية	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
السعي نحو المعرفة	ذكور	٣٠,٤٨٧	٧,٠٢١	٢٧,٣٥٠	٧,٩٨٩	٢٩,٨١٩	٧,٣٠٧
	إناث	٣٢,٠٢٩	٥,٣٨٨	٣٠,٤٠٤	٦,٨٢٩	٣١,٠٩٨	٦,٢٧١
	العينة الكلية	٣٠,٩٨٢	٦,٥٥٦	٢٩,٤٩٣	٧,٢٧٠	٣٠,٤١٥	٦,٨٥٤
التحدي والمنافسة	ذكور	٣٢,٠٤١	٦,٠٢٤	٢٨,٤٥٠	٦,٩٧٧	٣١,٢٧٧	٦,٣٧٣
	إناث	٣٢,٦٥٧	٦,٤٢٦	٣٠,٣٨٣	٦,٣٠٩	٣١,٣٥٤	٦,٤٢٠
	العينة الكلية	٣٢,٢٣٩	٦,١٣٣	٢٩,٨٠٦	٦,٥٢٣	٣١,٣١٣	٦,٣٧٧
الطموح	ذكور	٣٤,٢٧٠	٥,٧٠٣	٣٢,٦٥٠	٤,٦١٤	٣٣,٩٢٦	٥,٥٠٧
	إناث	٣٥,٦٥٧	٦,١٢١	٣٥,٤٤٧	٤,٢٥٧	٣٥,٥٣٧	٥,١٠٢
	العينة الكلية	٣٤,٧١٦	٥,٨٤٩	٣٤,٦١٢	٤,٥١٩	٣٤,٦٧٦	٥,٣٦٨
الالتزام	ذكور	٣٣,٨٦٥	٥,٨٥٣	٣٠,٧٠٠	٤,٤٤٩	٣٣,١٩٢	٥,٧١٢

الدافعية الأكاديمية	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
وتحمل المسؤولية	إناث	٣٤,٦٨٦	٥,٦٧٦	٣٥,٦٨١	٤,٤٥٨	٣٥,٢٥٦	٥,٠٠٦
	العينة الكلية	٣٤,١٢٨	٥,٧٨٣	٣٤,١٩٤	٤,٩٨٣	٣٤,١٥٣	٥,٤٧٨
المثابرة والإصرار	ذكور	٣٢,٠٥٤	٦,٦٤٣	٢٩,٥٠٠	٦,١٧٧	٣١,٥١١	٦,٥٩٩
	إناث	٣٣,٣٧١	٦,٢٦٩	٣٣,٦٦٠	٥,٣٤٦	٣٣,٥٣٧	٥,٧٢٢
	العينة الكلية	٣٢,٤٧٧	٦,٥٢٦	٣٢,٤١٨	٥,٨٨١	٣٢,٤٥٥	٦,٢٧١
الثقة بالنفس	ذكور	٣٣,٦٣٥	٥,٩٦٢	٣٢,٣٠٠	٥,٢٦٣	٣٣,٣٥١	٥,٨١٩
	إناث	٣٤,٤٠٠	٥,٤٢٩	٣٤,٠٨٥	٥,١٤١	٣٤,٢٢٠	٥,٢٣٥
	العينة الكلية	٣٣,٨٨١	٥,٧٨٣	٣٣,٥٥٢	٥,٢٠٣	٣٣,٧٥٦	٥,٥٥٦
الدرجة الكلية	ذكور	١٩٦,٣٥١	٣٣,١٥٤	١٨٠,٩٥٠	٢٩,٠٨٣	١٩٣,٠٧٥	٣٢,٧٩٩
	إناث	٢٠٢,٨٠٠	٣١,٣٠٠	١٩٩,٦٦٠	٢٤,٧٨٢	٢٠١,٠٠٠	٢٧,٦١٢
	العينة الكلية	١٩٨,٤٢٢	٣٢,٥٦٦	١٩٤,٠٧٥	٢٧,٣١٢	١٩٦,٧٦٧	٣٠,٦٦٤

والجدول الآتي يوضح دلالة تأثير النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (١٤): دلالة الفروق في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين باختلاف النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السعي نحو المعرفة	المرحلة الدراسية	١٩٩,٩٣٨	١	١٩٩,٩٣٨	٤,٣٢٩	٠,٠٥
	النوع	١٨٦,٣٦٣	١	١٨٦,٣٦٣	٤,٠٣٥	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	٢٠,١٧١	١	٢٠,١٧١	٠,٤٣٧	٠,٥١٠ غير دالة

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الخطأ	٧٩٤٣,٣٢٧	١٧٢	٤٦,١٨٢		
التحدي والمنافسة	المرحلة الدراسية	٣٠٣,٤٠٨	١	٣٠٣,٤٠٨	٧,٦٦٤	٠,٠١
	النوع	٥٧,٣٤٢	١	٥٧,٣٤٢	١,٤٤٩	٠,٢٣٠ غير دالة
	المرحلة الدراسية× النوع	١٥,٢٨٦	١	١٥,٢٨٦	٠,٣٨٦	٠,٥٣٥ غير دالة
	الخطأ	٦٨٠٨,٨٢٠	١٧٢	٣٩,٥٨٦		
الطموح	المرحلة الدراسية	٢٩,٥٦١	١	٢٩,٥٦١	١,٠٤٠	٠,٣٠٩ غير دالة
	النوع	١٥٤,٤٠١	١	١٥٤,٤٠١	٥,٤٣٥	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	١٧,٥٣٦	١	١٧,٥٣٦	٠,٦١٧	٠,٤٣٣ غير دالة
	الخطأ	٤٨٨٦,٦٤٧	١٧٢	٢٨,٤١١		
الالتزام وتحمل المسؤولية	المرحلة الدراسية	٤١,٥٢٨	١	٤١,٥٢٨	١,٤٦٢	٠,٢٢٨ غير دالة
	النوع	٢٩٦,٩٢٤	١	٢٩٦,٩٢٤	١٠,٤٥١	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	١٥٢,٦٥٩	١	١٥٢,٦٥٩	٥,٣٧٣	٠,٠٥
	الخطأ	٤٨٨٦,٦٠٤	١٧٢	٢٨,٤١٠		
المثابرة والإصرار	المرحلة الدراسية	٤٥,٢٩٢	١	٤٥,٢٩٢	١,١٨١	٠,٢٧٩ غير دالة
	النوع	٢٦٤,٦١٣	١	٢٦٤,٦١٣	٦,٨٩٩	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٧١,٢٦٠	١	٧١,٢٦٠	١,٨٥٨	٠,١٧٥ غير دالة
	الخطأ	٦٥٩٧,٥٠٨	١٧٢	٣٨,٣٥٨		
الثقة بالنفس	المرحلة الدراسية	٢٤,٠١٧	١	٢٤,٠١٧	٠,٧٧٤	٠,٣٨٠ غير دالة
	النوع	٥٧,٣٥٩	١	٥٧,٣٥٩	١,٨٤٨	٠,١٧٦ غير دالة
	المرحلة الدراسية× النوع	٩,١٨٢	١	٩,١٨٢	٠,٢٩٦	٠,٥٨٧ غير

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
						دالة
	الخطأ	٥٣٣٩,٤٠٨	١٧٢	٣١,٠٤٣		
الدرجة الكلية	المرحلة الدراسية	٣٠٣٢,٧٥٣	١	٣٠٣٢,٧٥٣	٣,٣٠٤	٠,٠٧١ غير دالة
	النوع	٥٥٨٣,٣٤٢	١	٥٥٨٣,٣٤٢	٦,٠٨٣	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	١٣٢٦,١١٤	١	١٣٢٦,١١٤	١,٤٤٥	٠,٢٣١ غير دالة
	الخطأ	١٥٧٨٦٩,٩٦٨	١٧٢	٩١٧,٨٤٩		

يتضح من الجدول السابق أنه:

– بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الدافعية الأكاديمية ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية، إلا في بُعدي السعي نحو المعرفة، والتحدي والمنافسة، ولصالح طلاب المرحلة المتوسطة.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بوقوع العينة أفراد الدراسة ضمن مرحلة عمرية واحدة تتمثل في مرحلة المراهقة التي تتسم بخصائص وتطورات نمائية متشابهة (الفريح، ٢٠٢٢)، الأمر الذي يقلص الفروق فيما بينهم في مستوى الدافعية الأكاديمية. كما يمكن عزو التشابه في مستوى الدافعية الأكاديمية بين طلاب المرحلتين إلى تشابه البيئة التعليمية، وطرق التدريس، والنشاطات الإثرائية المقدمة للطلاب الموهوبين في المدارس الخاصة بالموهوبين، بوصفها مؤثرات في مستوى الدافعية، حيث إن جميع أفراد عينة البحث ملتحقون بمدارس حكومية خاصة بالموهوبين. علاوة على ذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء تشابه الأهداف الأكاديمية التي يحددها الطلاب الموهوبون، والتي تتمثل في تحقيق أعلى مستويات التعلم، سواء كان ذلك لإشباع الرغبات الداخلية للمعرفة، أو الحصول على أفضل الخيارات التعليمية والوظيفية في المستقبل، ومن ثمّ يمكن القول إن التشابه في تلك الأهداف يقود بطبيعة الحال إلى التشابه في مستوى الدافعية الأكاديمية.

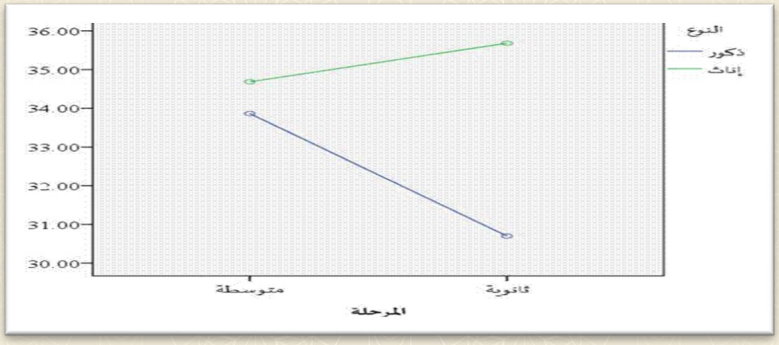
ويمكن عزو تفوق الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة في بُعدي السعي نحو المعرفة، والتحدي والمنافسة إلى وقوعهم في بداية مرحلة المراهقة التي تتسم– وفقا لنظرية النمو الاجتماعي–

بمحاولة اكتشاف الأدوار الاجتماعية، والالتزام بدور اجتماعي (شريم، ٢٠٠٩)، وعليه يمكن استنتاج أن طلاب المرحلة المتوسطة يقعون في بداية مرحلة المراهقة التي تمثل لهم أول انتقال أكاديمي من المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يجعلهم يميلون إلى التجريب والتحدي والاكتشاف والسعي نحو المعرفة. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٤) التي أشارت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مارتن (Martin,2012) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الدافعية، وتُعزى لمتغير العمر، ولصالح الطلاب في عمر ١٦-١٨ سنة (المرحلة الثانوية).

- بالنسبة لمتغير النوع: توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، والفروق لصالح الإناث.

ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى رغبة الطالبات الموهوبات في الوصول إلى أفضل المستويات التعليمية والأكاديمية من أجل زيادة فرص وخيارات التعليم العالي المتميز، ومن ثمّ الفرص المهنية المتنوعة، حيث يشعرن بالتطورات الحالية التي تعيشها المملكة العربية السعودية في جانب تمكين المرأة في شتى المجالات الحكومية والأهلية. كما يمكن تسويغ النتيجة الحالية برغبة الطالبات الموهوبات في إثبات ذواتهن في الجوانب التعليمية والأكاديمية، الأمر الذي يزيد من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهن. ويؤكد تلك النتيجة ما أشار إليه ديميريل وكوسكون (Demirel & Coskun, 2010) أن الإناث يظهرن دافعية أكبر من الذكور. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة ألدامت وكريشان (Aldhamit&Kreishan,2016)، ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الذكور والإناث الموهوبين ولصالح الإناث. وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة عودات (٢٠١٦) ودراسة العنزي (٢٠١٤)، اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية الأكاديمية.

- بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية وأبعادها الفرعية لدى الطلاب الموهوبين، ترجع لتأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية، ماعدا بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية، فالفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتأثير التفاعل يتضح من الشكل الآتي:



شكل (١): تأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية في الالتزام وتحمل المسؤولية

يتضح من الشكل السابق أن الطلاب الذكور عند انتقالهم للمرحلة الثانوية يحدث لديهم انخفاض في بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية مقارنة بالإناث اللاتي يزداد لديهن الالتزام وتحمل المسؤولية بعد الانتقال للمرحلة الثانوية. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى طبيعة التنشئة الأسرية في الوطن العربي، وخصوصًا المملكة العربية السعودية التي تهتم كثيرًا بتهيئة وتدريب الإناث على الالتزام وتحمل المسؤولية على المستوى الأسري والأكاديمي. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى استعداد الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية للدخول في مرحلة الراشدين التي تتطلب منهن تحمل المسؤولية، تمهيدًا لتحمل الأعباء الوظيفية والأسرية مستقبلًا. أيضًا، يمكن تفسير النتيجة الحالية بالطبيعة السيكولوجية للموهوبات في المرحلة الثانوية، حيث يملن إلى إتمام المهام على أكمل وجه وبشكل مثالي، وهذا ما يؤكده الزهراني (٢٠١٩) أن الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية يملن بطبيعتهن إلى السعي نحو التفوق والالتزام وتحمل المسؤولية في جميع ما يوكل إليهن من أعمال وتكاليف بشكل نموذجي ومتقن. كما يؤكد عودات (٢٠١٦) ارتفاع مستوى الالتزام لدى الإناث أكثر من الذكور في التعلم والمراجعة والمتابعة اليومية.

خامساً– نتائج السؤال الخامس:

نصُّ السؤال الخامس "هل تسهم الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين؟". هدف الباحث من هذا السؤال هو التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا بوصفه متغيرًا تابعًا من خلال الدافعية الأكاديمية بوصفها متغيرًا مستقلًّا، وتم في البداية التأكد من دلالة

العلاقات ما بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٥): معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

الدافعية الأكاديمية	التعلم المنظم ذاتيًا			
	إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	الدرجة الكلية
السعي نحو المعرفة	٠,٦٣٥**	٠,٦٥٣**	-٠,١٥٨*	٠,٦٣٥**
التحدي والمنافسة	٠,٥٨٨**	٠,٥٥٣**	-٠,٢١٦**	٠,٥٩٧**
الطموح	٠,٥٥٩**	٠,٤٦١**	-٠,٣٣٠**	٠,٥٩٤**
الالتزام وتحمل المسؤولية	٠,٦٢٥**	٠,٤٥٩**	-٠,٣٦٥**	٠,٦٤٠**
المثابرة والإصرار	٠,٧٣١**	٠,٥٥٧**	-٠,٢٨٦**	٠,٦٩٩**
الثقة بالنفس	٠,٥٦٢**	٠,٤٨١**	-٠,٣٠٩**	٠,٥٩٤**
الدرجة الكلية	٠,٧٢٥**	٠,٦٢٥**	-٠,٣١٨**	٠,٧٣٥**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، وهي علاقات مباشرة. كما قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis وبطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise للتعرف على إسهامات الدافعية الأكاديمية بالتنبؤ في التعلم المنظم ذاتيًا، حيث إن تحليل الانحدار يفسر العلاقات غير المباشرة؛ فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٦): معاملات الانحدار غير المعيارية Beta ومعاملات الانحدار المعيارية B وقيمة معامل الارتباط المتعدد R ومعامل التحديد R2 والنسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين من خلال الدافعية الأكاديمية.

الدافعية الأكاديمية	التعلم المنظم ذاتيًّا							
	إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة		الدرجة الكلية	
	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B
ثابت الانحدار	١٥,٠٥٢**	×××	٨,٦٣٥**	×××	٣١,٨٢٢	×××	٣٨,٩٤١	×××
السعي نحو المعرفة	٠,٣٠٣**	٠,٢٥٤	٠,٤٩٢**	٠,٥٥١			٠,٦٨٥**	٠,٢٩٢
الطموح							٠,٥٧٢**	٠,١٩١
الالتزام وتحمل المسؤولية					–٠,٤٣٥**	–٠,٣٦٥		
المثابرة والإصرار	٠,٧٢٥**	٠,٥٥٧					٠,٩٣٣	٠,٣٦٤
الثقة بالنفس			٠,٢٢٢**	٠,٢٠١				
معامل الارتباط المتعدد R	٠,٧٥٤		٠,٦٧٦		٠,٣٦٥		٠,٧٤٤	
معامل التحديد R2	٠,٥٦٤		٠,٤٥١		٠,١٣٣		٠,٥٤٦	
النسبة الفائية ودلالتها الإحصائية، ودرجات الحرية	١١٤,٢٨٤** (٢، ١٧٣)		٧٢,٧٧٨** (٢، ١٧٣)		٢٦,٧٥٧** (١، ١٧٤)		٧١,١٢٣** (٣، ١٧٢)	

يتضح من الجدول السابق أنه:

– بالنسبة للدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًّا: تسْهم أبعاد السعي نحو المعرفة، والطموح، والمثابرة والإصرار إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، وبلغت قيمة التباين المفسر ٥٤,٦٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

التعلم المنظم ذاتيًّا = ٣٨,٩٤١ +٠,٦٨٥ × السعي نحو المعرفة + ٠,٥٧٢ × الطموح + ٠,٩٣٣× المثابرة والإصرار

– بالنسبة لإدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك: يسهم بُعدا السعي نحو المعرفة، والمثابرة والإصرار إسهاماً دالًّا في التنبؤ بإدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك، وبلغت قيمة التباين المفسر ٥٦,٤٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك = ١٥,٠٥٢ +٠,٣٠٣ × السعي نحو المعرفة + ٠,٧٢٥ × المثابرة والإصرار

– بالنسبة للبحث عن المعلومات واكتسابها: يُسهم بُعدا السعي نحو المعرفة، والثقة بالنفس إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالبحث عن المعلومات واكتسابها، وبلغت قيمة التباين المفسر ٤٥,١٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

البحث عن المعلومات واكتسابها = ٨,٦٣٥ +٠,٤٩٢ × السعي نحو المعرفة + ٠,٢٢٢ × الثقة بالنفس

– بالنسبة للسلوكيات التنظيمية غير الفعالة: يسهم فقط بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالسلوكيات التنظيمية غير الفعالة، وبلغت قيمة التباين المفسر ١٣,٣٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

السلوكيات التنظيمية غير الفعالة = ٣١٨٢٢ –٠,٤٣٥ × الالتزام وتحمل المسؤولية

والنتائج هنا في مجملها تؤكد الإسهامات المرتفعة لكافة أبعاد الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، ماعدا بُعد التحدي والمنافسة فلم يكن له إسهامات دالة في التنبؤ. ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء منطقية العلاقة، فعندما يمتلك الطلاب الموهوبون الدافعية الأكاديمية التي تُعبر عن الدافع والقوة الكامنة لديهم، فإنهم سيجندون جميع القدرات والمهارات لديهم، ومن بينها التعلم المنظم ذاتيًّا، في سبيل تحقيق الغايات. فبطبيعة الحال فإن الموهوب لا يستطيع أن يتعلم بفاعلية ويحقق أهدف التعلم بالاعتماد فقط على ما يقدم له في الأنشطة التعلّمية، وإنما لابد من توافر الجهد الذاتي (التعلم المنظم ذاتيًّا) بوصفه أداة، والدافع والرغبة (الدافعية الأكاديمية) بوصفها محركًا للسلوك. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الفزيع (٢٠١٨) أن الطلاب الموهوبين الذين يتسمون بمستويات عليا من الدافعية يميلون إلى بذل المزيد من الجهد

للتعلم، وتصنيف المعلومات، وتنظيم المذاكرة، والاستعداد الجيد للاختبارات، وتحديد الأولويات الدراسية، والتي تمثل في مجملها التعلم المنظم ذاتيًا.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء الأهداف الأكاديمية المتمثلة في الوصول إلى أعلى مستويات التعلم، والتي يضعها الموهوبون لأنفسهم في سبيل إشباع رغباتهم وفضولهم العلمي من ناحية، وفي الوصول إلى الكثير من الفرص التعلّمية والمهنية من ناحية أخرى، والتي تزيد بطبيعة الحال من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، وتدفعهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في سبيل تحقيق تلك الأهداف. ويؤكد ذلك ديمبو وسيلي (Dembo & Seli, 2012) أن تحديد الأهداف لدى الطلاب يزيد من مستوى التحفيز والدافعية الأكاديمية، ومن ثم تبني طرق واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. كما يؤكد النجار وزايد (٢٠١٧) أن الدافعية الأكاديمية تتأثر بالأهداف الأكاديمية التي يحددها الطلاب؛ كما يعتمد الطلاب على تعلمهم المنظم ذاتيًا في تحقيق تلك الأهداف الأكاديمية (جابر وساطع، ٢٠١٨). ومما يدعم ويفسر النتيجة الحالية أنه في كل من تعاريف التعلم المنظم ذاتيًا (Efklides, 2019) (Albelbisi & Yusop, 2019;، وتعاريف الدافعية الأكاديمية (Kalavani & Rajeseari, 2016؛ زكري، ٢٠١٦) تمت الإشارة بشكل مباشر ومتكرر إلى السعي نحو تحقيق الأهداف بوصفه عاملًا مشتركًا بين المتغيرين.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء اعتماد التعلم المنظم ذاتيًا على وجود الدافعية الأكاديمية، حيث إن التعلم المنظم ذاتيًا لا يمكن أن يظهر بمستويات مرتفعة لدى الطلاب الموهوبين دون وجود دافعية أكاديمية عالية، وهذا ما تؤكده العديد من تعاريف التعلم المنظم ذاتيًا التي أشارت إلى أن الدافعية تمثل متطلبًا أساسيًا لارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (Kayacan & Ektem, 2019؛ Fuentes et al., 2019؛ فرحات، ٢٠٢٠). علاوة على ذلك، هنالك العديد من المتخصصين يرون أن الدافعية تُعد أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيًا (Ventiz&Perels,2019؛ الهيلات وآخرين، ٢٠١٥)، بل يمكن اعتبار الدافعية الأكاديمية منبئًا بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين (المقداد والجراح، ٢٠١٣). بالإضافة إلى ذلك، يؤكد زيمرمن (Zimmerman, 2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بوبكري (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعلم

المنظم ذاتيًا. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عودات (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن الدافعية الأكاديمية قد أسهمت في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

- توعية معلمي الطلبة الموهوبين بأهمية استثارة الدافعية الأكاديمية وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلابهم الموهوبين، من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل.
- ضرورة تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في المناهج بشكل يراعي تنميتها لدى الطلاب الموهوبين.
- تقديم الدورات التدريبية لآباء الطلاب الموهوبين؛ وذلك لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أبنائهم، وتوعيتهم بأهمية استثارة الدافعية الأكاديمية وتأثيرها في جوانب حياة أبنائهم الموهوبين الحالية والمستقبلية.
- مساعدة وتشجيع الطلاب الموهوبين على تحديد أهدافهم التعليمية، والتي بدورها ستزيد من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، ومن ثم تقودهم نحو تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- توسع المدارس في مجال الأنشطة اللامنهجية والتي تهتم بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجميع العوامل المؤثرة فيها لدى الطلاب الموهوبين.

المراجع

المراجع العربية:

الأسود، الزهرة (٢٠١٧). جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(١٢)، ٨٧-٩٥.

الإدارة العامة للموهوبين (٢٠١٧). دليل فصول الموهوبين. *https://moe.gov.sa/ar/pages*

بلعاوي، منذر (٢٠١٨). الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة الملك فيصل، ١٩(٢)، ١٤٣-١٥٩.

بوبكري، ليلى (٢٠١٧). أثر الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية على عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلميذ المرحلة الثانوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الدولي للدراسات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، الجزائر.

بودالي، حميدة (٢٠١٩). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي (رسالة دكتوراه)، جامعة الجزائر، الجزائر.

تزكرات، عبدالناصر ومحمودي، سليم (٢٠٢٢). الفاعلية الذاتية ودافعية التعلم: أي علاقة؟ دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ٦(١)، ١٦٨-١٨٢.

جابر، وصال وساطع، نور (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٥(٥٦)، ١٢٤-١٤٣.

الجميلي، حارث (٢٠١٨). دور الإرشاد التربوي في تنمية الشخصية القيادية لدى المرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار (رسالة ماجستير). جامعة آل البيت، الأردن.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). التعلم المنظم ذاتيًا، المفهوم والتصورات النظرية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

خطاطبة، عائدة (٢٠٢٠). القدرة التنبئية لقوة السيطرة المعرفية والتدريس الإبداعي بالتعلم المنظم ذاتيًا(رسالة دكتوراه). جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، بلال (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة كلية التربية بالأزهر، ١٧٩(٣٧)، ٤٢٦-٤٣٥.

الدرابكة، محمد (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل- دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٤(٦)، ١٤٨-١٦٩.

رحمون، أمينة (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا، دراسة على عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة خميس مليانة. مجلة الدراسات النفسية، ١٢(١)، ٣١٩-٣٣٦.

الردادي، فهد (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. الناسخ العلمي للطباعة والنشر.

زكري، نوال (٢٠١٦). فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الدافعية للتعلم والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٦(١)، ٣٤٥-٤٠٤.

الزهراني، مسفر (٢٠١٩). الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٥(٨)، ٢٨٣-٣١٢.

شريم، رغدة (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شفيق، وليد (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (رسالة دكتوراه). جامعة الزقازيق، مصر.

الطيب، عاصم (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان. عالم الكتاب.

عامر، ابتسام ومحمود، حنان (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٩٤(٢)، ١٩٩-٢٦٦.

عطاالله، مصطفى (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٣(٢)، ١٥٧-١٩٥.

العنزي، فرحان (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالأزهر، ١٨٩(٢)، ٦١٩-٦٨٠.

العنزي، محمد (٢٠١٤). مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين (رسالة ماجستير). جامعة البلقاء، الأردن.

عودات، أدهم (٢٠١٦). التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير). جامعة اليرموك، الأردن.

الغامدي، إيمان (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٨٦(١)، ٥٣٩-٥٨٦.

فرحات، بهاء (٢٠٢٠). التفكير الشمولي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة المتميزين (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة، الأردن.

الفريح، نايف (٢٠٢٢). المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٥(٣)، ٥٠٢-٥٣٨.

الفزيع، فاطمة (٢٠١٨). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية(رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.

الفضلي، ردينة (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بالأحساء. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبدالعزيز، ٢٩(٦)، ٦٤٧-٦٨٠.

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٧). علم النفس العام. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الليثي، أحمد (٢٠٢٠). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. مجلة البحث العلمي، ٢١(٦)، ١٣٩-١٨٥.

المقداد، قيس والجراح، عبدالناصر (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٢٨(٥)، ٦٩-١٢١.

النجار، حسني وزايد، أمل (٢٠١٧). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٣)، ٣٦٧-٤١٦.

نصر الله، عمر، (٢٠١٠). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه. دار وائل للنشر والتوزيع.

الهيلات، مصطفى ورزق، عبدالله والخواجا، أحمد (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ترجمة المراجع العربية:

Alaswed, Alzahrah (2017). Quality of life as a predictor of motivation to learn among the students of Alwady University. Specialized Educational Journal, 6(12), 87-95.

General Administration for the Gifted (2017). Gifted classroom guide. https://moe.gov.sa/ar/pages

Balawi, Munther (2018). Internal and external academic motivation among new students at Qassim University. Journal of Humanities and Administrative Sciences at King Faisal University, 19(2), 143-159.

Boubakri, Laila (2017). The effect of internal motivation and self-efficacy on the process of self-regulation of learning among secondary school students. Paper presented to the International Educational Conference for Educational and Psychological Studies, Medina International University, Algeria.

Boudali, Hamida (2019). Self-regulated learning strategy and its relationship to motivation for academic achievement and the level of university student ambition (PhD dissertation), University of Algiers, Algeria.

Tazkarat, Abdel Nasser and Mahmoudi, Salim (2022). Self-efficacy and learning motivation: what relationship? A field study in some secondary schools in Setif Province. Al-Resala Journal for Human Studies and Research, 6(1), 168-182.

Jaber, Wesal and Satea, Nour (2018). Self-regulated learning strategies and self-efficacy among gifted students. Journal of Educational and Psychological Research, 15(56), 124-143.

Al-Jumaili, Harith (2018). The role of educational guidance in developing the leadership personality in the middle school in Anbar Governorate (Master's thesis). Al-Bayt University, Jordan.

Al-Husseinan, Ibrahim Abdullah (2017). Self-regulated learning, concept, and theoretical perceptions. King Fahd National Publishing Library.

Khatahtbeh, Aida (2020). The predictive ability of cognitive control strength and creative teaching through self-regulated learning (Doctoral dissertation). Yarmouk University, Jordan.

Al-Khatib, Bilal (2018). The level of self-regulated learning and its relationship to successful intelligence among gifted students in Jordan. Al-Azhar College of Education Journal, 179(37), 426-435.

Al-Darabkeh, Muhammad (2018). Self-regulated learning strategies among gifted and non-gifted students in the Hail region - a comparative study. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 34(6), 148-169.

Rahmoun, Amina (2021). Self-regulated learning among university students considering the Corona pandemic, a study on a sample of first-year master's students at Khemis Miliana University. Journal of Psychological Studies, 12(1), 319-336.

Al-Raddadi, Fahd (2019) Self-regulated learning and academic achievement. Alnasek Scientific for printing and publishing.

Zakry, Nawal (2016). The effectiveness of training on some self-regulated learning strategies in improving learning motivation and social competence among a sample of female secondary school students. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 16(1), 345-404.

Al-Zahrani, Misfer (2019). The trend towards self-learning and its relationship to perseverance among gifted female students in the Al-Baha region. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 35(8), 283-312.

Shreim, Raghda (2009). Psychology of adolescence. Dar Almaserah for publishing, distribution and printing.

Shafiq, Walid (2009). Procedural ways of knowing and cognitive beliefs and their relationship to self-regulated learning strategies (Doctoral dissertation). Zagazig University, Egypt.

Al-Tayeb, Asim (2012). Self-regulated learning strategies, a contemporary approach to learning for mastery. Book world.

Amer, Ibtisam and Mahmoud, Hanan (2017). Successful intelligence and its relationship to both academic self-efficacy and academic motivation among female university students. Journal of the College of Education in Zagazig, 94(2), 199-266.

Atallah, Mustafa (2017). Academic procrastination and its relationship to motivational tendencies (internal and external) and self-confidence among students at the College of Education. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 33(2), 157-195.

Al-Anazi, Farhan (2021). Modeling the relationships between academic motivation, metacognition, and academic progress among secondary school students. College of Education Journal at Al-Azhar University, 189(2), 619-680.

Al-Enezi, Muhammad (2014). Linguistic communication skills and their relationship to learning motivation among gifted students (Master's thesis). Al-Balqa University, Jordan.

Awdat, Adham (2016). Self-regulated learning in light of the five big factors of personality and academic motivation among Yarmouk University students (Master's thesis). Yarmouk University, Jordan.

Alghamdi, Iman (2020). Self-regulated learning strategies and their relationship to creative thinking among gifted female students in the secondary stage in Al-Baha region. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 186(1), 539-586.

Farhat, Bahaa (2020). Holistic thinking and its relationship to self-regulated learning among outstanding students (Master's thesis). Mutah University, Jordan.

Alfurayh, Naif (2022). Leadership skills and their relationship to self-esteem among gifted students. Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University, 15(3), 502-538.

Al-Fazia, Fatima (2018). Self-regulated learning and its relationship to perseverance among gifted female students in the secondary stage (Master's thesis). Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Fadhli, Rudayna (2021). Self-regulated learning and its relationship to decision-making among gifted female students in the secondary stage in Al-Ahsa. Journal of Arts and Humanities at King Abdulaziz University, 29(6), 647-680.

Qatami, Youssef and Adas, Abdul Rahman (2017). General psychology. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Laithi, Ahmed (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and methods of coping with stress for a sample of Helwan University students. Journal of Scientific Research, 21(6), 139-185.

Al-Miqdad, Qais and Al-Jarrah, Abdel Nasser (2013). The level of self-regulated learning among gifted and ordinary students in Jordan. Journal of Humanities and Social Sciences, 28(5), 69-121.

Al-Najjar, Hosni and Zayed, Amal (2017). The effectiveness of training on self-regulated learning strategies in improving self-academic motivation and attitudes toward school among a sample of gifted, low-achieving students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(3), 367-416.

Nasrallah, Omar, (2010). Low level of school achievement and achievement, its causes and treatment. Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Hailat, Mustafa, Rizk, Abdullah, and Al-Khawaja, Ahmed (2015). Self-regulated learning strategies: a comparative study between a sample of gifted students and non-gifted students. A working paper presented to the International Conference for the Gifted and Talented, United Arab Emirates University.

المراجع الأجنبية:

Acar, E., & Aktamıs, H. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 5539-5543.

Albelbisi, N. & Yusop, F. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course. Environment. Turkish Online Journal of Distance Education, 20(3), 1-17.

Aldhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1), 13-23.

Alotaibi, K., Tohmaz, R., & Jabak, O. (2017). The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at King Saud University. Education Journal, 6(1), 28-37.

Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(15), 399-402.

Cleary, T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. Journal of school psychology, 44(4), 307-322.

Dembo, M. & Seli, H. (2012). Motivation and learning strategies success: a focus on self-regulated learning. (4th ed.). Taylor & Francis Press.

Demirel, M., & Coskun, Y. (2010). A study on the assesment of undergraduate students' learning preference. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4429-4435.

Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. High Ability Studies, 30(1), 79-102.

Fuentes, M., Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. International journal of environmental research and public health, 16(15), 2778.

Hendikawati, P., Zahid, M. & Arifudin, R. (2019). Android-based computer assisted instruction development as a learning resource for supporting self-regulated learning. International Journal of Instruction, 12(3), 389-404.

Johnsen, S. (2021). Identifying gifted students: A practical guide. Routledge.

Judd, J. (2015). The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students (doctoral dissertation). University of Hawaii, USA.

Kalaivani, M. & Rajeswari, V. (2016). The Role of Academic Motivation and Academic Self Concept in Student's Academic Achievement. International Journal of Research, 4(9), 37-49.

Kayacan, K. & Ektem, I. (2019). The effects of biology laboratory practices supported with self-regulated learning strategies on students' self- directed learning readiness and their attitudes towards science experiments. European Journal of Educational Research, 8(1), 313- 323.

Martin, A. J. (2012). High School Motivation andEngagement: Gender and Age Effects. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.

Rigby, C. & Ryan, R. (2018). Self-Determination Theory in Human Resource Development: New Directions and Practical Considerations. Advanced in Developing Human Resources, 20(2), 133-147.

Rimm, S., & Siegle, D, & Davis, G. (2018). Education of the gifted and talented (7th ed.). Upper Saddle River.

Shannon, M., Barry, C., DeGrace, A., & DiDonato, T. (2016). How parents still help emerging adults get their homework done: The role of self-regulation as a mediator in the relation between parent–child relationship quality and school engagement. Journal of Adult Development, 23(1), 36-44.

Skinner, D., Saylors, C., Boone, E., Rye, K., Berry, K. & Kennedy, R. (2015). Becoming a lifelong learner: a study in self-regulated learning. The journal of allied health,44(3), 172-188.

Vrieling, E., Bastiaens, T. & Stijnen, P. (2013). The self-regulated learning opportunities questionnaire: A diagnostic instrument for teacher Professional Development in Education, 39(5), 799-821.

Ventiz, L. & Perels, F. (2019). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: differential effects of an indirect intervention. International Electronic Journal of Elementary Education, 11(5), 437-448.

Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Winne, P. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In Schunk D. & Greene J. (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 36–48).

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: a historical background, methodological developments and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)