الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

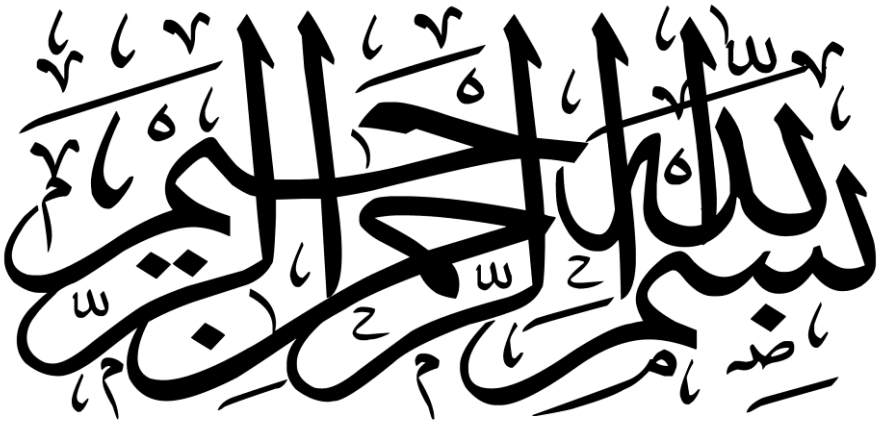
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 3

صفر 1442هـ / أكتوبر 2020م

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



معلومات الإيداع

في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية:

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

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

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني:

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(رئيس التحرير)

أ.د. عبدالرحمن بن علي الجهني
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(مدير التحرير)

***

معالي الأستاذ الدكتور/ راتب بن سلامة السعود
وزير التعليم العالي الأردني سابقًا أستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبدالرافع السمدوني
أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبدالله الشريف
أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين
أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالعزيز بن سليمان السلومي
أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالله بن علي التمام
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري
أستاذ الجغرافيا الاقتصادية جامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي
أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

***

سكرتير التحرير: مجتبى الصادق المنا

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبدالله آل ناجي
مدير جامعة حفر الباطن

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر
مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

قواعد وضوابط النشر في المجلة(*)

- أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن يراعى فيه منهج البحث العلمي وقواعده.
- ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
- لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (word) وبصيغة (pdf)، ويرفق تعهّدًا خطّيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

(*) يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

محتويات العدد

البحث	الصفحة
التفكك الأسري وعلاقته بتغير القيم التربوية عند الأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدينة المنورة د. عبداللطيف بن محسن العريني	٧
التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك إلى محمد بن مطرّف د. عادل بن عيد الجهني	٦٧
المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. عبدالرحمن بن عوه البلادي	١١٩
إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى تركي محمد عبد الوهاب معلم	١٧٧
فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار (MOOCs) في تعزيز الهوية الوطنية، وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي	٢٤٧
فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية د. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري	٣٠٥
إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة د. هيلة منديل محمد التويجري	٣٧٩
المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان محمد مودود	٤٥٩
أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية علاجها (WhatsApp أنموذجًا) د. محمد بن حسن مشهور حمدي	٥٢٩

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى

Self-organized learning strategies according to the Purdie model in light of the academic specialization and level of academic achievement of Umm Al-Qura University students

تركي محمد عبد الوهاب معلم

باحث دكتوراه بجامعة أم القرى تخصص علم نفس التعلم

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وفق نموذج بوردي Purdie على عينة من طلاب جامعة أم القرى تعزى إلى نوع المسار (علمي، إداري، طبي) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض). وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالبٍ من طلاب السنة التحضيرية، واستخدمت الدراسة مقياس بوردي لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا (Purdie،1989)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تبعًا لمتغير المسار (علمي، إداري، طبي)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد المقياس تبعًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، مسار التخصص الأكاديمي، مستوى التحصيل الدراسي، السنة التحضيرية.

Abstract

The current study aimed to reveal the differences in the use of self-organized learning strategies in the light of the Purdy model on a sample of Umm Al-Qura University students attributed to the type of pathway (scientific، administrative، medical) And level of academic achievement (high، medium، low) As well as the detection of differences in the use of self- organized learning strategies. The study sample consisted of 204 students from the preparatory year within the three tracks (track scientific and medical administrative track and track)،The study used a measure(Purdie، 1989).، The study found several results: No statistically significant differences between the mean dimensions of the self-organized learning strategies scale according to the path variable (scientific، administrative، medical). The study also found statistically significant differences between the dimensions of the dimensions of the scale according to the variable and the level of academic achievement (high، medium، low) for students with high achievement.

Key words: Self- organized learning strategies، The course of academic specialization، Level of academic achievement، Preparatory year students.

المقدمة

يعد التعلم عملية نشـــطة تنمو فيها قدرات المتعلم الذاتية، ويبني فيها مهاراته ومعلوماته، لذا اهتم التربويون بالتنظيم الذاتي للتعلم كونه أحد أهم سمات المتعلم الفاعل، والذي ينبع من التقييم الذاتي (الجراح،٢٠١٠)، ويؤكد ألبرت باندورا على عمليات التعلم المنظم ذاتيًّا من خلال نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والتي يؤكد فيها أن المتعلم يستطيع ضبط سلوكياته من خلال اعتقاداته وتصوراته عن نتائج هذه السلوكيات، وأن التنظيم الذاتي يسهم في تعديل وتغيير السلوكيات (Bandura،2002). فنتائج السلوك الذي يقوم به المتعلم تؤثر في تعلمه وأن الخبرة والمعرفة تؤدي دورًا مهمًّا في عملية التعلم، فالمتعلم يمكنه التحكم بأفعاله وبالبيئة من خلال القيام بعمليات نشـــطة تغير من نفسه، وتمكنه من تعديل البيئة المحيطة (Bandura،2006).

ويشـــير التنظيم الذاتي للتعلم إلى رغبة المتعلم في بذل المزيد من الجهد من ناحيته؛ لإبقاء ما تعلمه منظمًا بما يســـاعده في تحقيق أهدافه المرجوة؛ وبالتالي تحديد هذه الأهداف، واختيار الإســـتراتيجيات المناســـبة للتنظيم ومدى توافرها (كامل،٢٠٠٣)، أي أن المتعلم المنظم ذاتيًّا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الإستراتيجيات المناسبة له، ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم (رشوان،٢٠٠٦).

ويذكر ســـينج (Singh،2009) أن دور المتعلم في التعلم التقليدي يكون متلقيًا فقط يعتمد على التلقين والتركيز على المحتوى والاعتماد على المعلم، واعتماده على أنماط متماثلة من التفكير منتظرًا توجيهات المعلم ومنتظرًا الدافعية الخارجية، أما دور المتعلم في التعلم المنظم ذاتيًّا فيكون فاعلًا

يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويستخدم أنماطًا مختلفة من التفكير ويركز على الدافعية الداخلية، فهو يعتمد على عملية التقييم والمراقبة الذاتية.

ويعرف بنتريش (Pintrich،1999) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. في حين يعرفه زيمرمان(Zimmerman،1995) بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطًا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم، في حين يعرفه بمبنوتي (Bembenutty،2006)بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

ويذكر زيمرمان (Zimmerman،2008) أن من خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًّا إمكانيتهم بتوجيه ومراقبة تعلمهم وإدارة خبرات تعلمهم، بالإضافة إلى ارتفاع مستوياتهم التحصيلية، بواسطة توظيفهم لاستراتيجيات متعددة تسهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم في مجال دراسي معين، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل (M،Posner ،2008؛ رزق،٢٠٠٩ ؛الحارثي، ٢٠١٤).وتحديد أهدافهم وإيجاد الدافعية لتحقيقها، والمرونة في التعديل المستمر لسلوكياتهم وفق ما تتطلبه ظروف التعلم؛ مما يتيح لهم الاندماج في مادة التعلم، وهو ما أشارت إليه الدراسات الأخرى مثل (الدردير وجابر، ٢٠٠٥؛ حافظ وعطية، ٢٠٠٧؛ علوان وميرة،٢٠١٢).

والتأكيد على أهمية وفاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجال التعليم وتأثيرها على مستوى الطلاب.

ويذكر الجراح (٢٠١٠) أنه قد تعددت النماذج التي تصف مكونات التعلم المنظم ذاتيًا والتي تسلط الضوء على الجوانب التطبيقية التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند دراسة أثر استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين على التحصيل الدراسي في المجالات المختلفة، فيذكر أحمد (٢٠٠٧) أن بوردي (Purdie) قدم نموذجًا يتكون من أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا: أولها: وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning)، ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة(Keeping Records and Monitoring) وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها: الحفظ والتسميع (Rehearsing and Memorizing) ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها ورابعها: طلب المساعدة الاجتماعية (Social Assistance Seeking) ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات. ويعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج استخدامًا في الدراسات التربوية وأشهرها لعدة مستويات دراسية تشمل التعليم العام والتعليم الجامعي كما يذكر الدباس(٢٠٠٤) و عبد الحميد (٢٠١١).

ويرى بنترِتش وجارسيا (Pintrich & Garcia،1991) أن مستوى أداء الطالب المعرفي يتـأثر بتوجيه الهدف الداخلي، والـذي بـدوره يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما وراء المعرفة، وإدارة المصادر والتعاون والتنظيم؛ مما يزيد مستوى الوعي المعرفي لديه، فيصـــبح أكثر ميلًا لاستخدام الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء؛ لذا لابد من طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديه.

يـذكر الجراح (٢٠١٠) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها. وبما أن زيادة مستوى الأداء يعد هدفاً مهمًّا من أهداف التعلم، فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم يجب أن تعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، كما يشير بيجز (Biggs،1985) أنها تمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يعني أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي (Judd،2005). وهو ما تؤيده عدة دراسـات، مثل: دراسـة أوتز (Otts2010)، ودراســة القيســي (٢٠١١)، و دراســة العريني (٢٠١٤)، ودراســة الغامدي (٢٠١٩)، وعلى النقيض أثبتت عدة دراســات خلاف ذلـك، مثـل: دراســـة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges، Cox & ، 2008)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة سوليفان (Sullivan،2010).

ويرى رشوان (٢٠٠٦) أنه من المفيد التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يطبقها الفرد عبر مدى واسع من المهام في مجالات التعلم المختلفة بصفة عامة، حيث تشير الدراسات التربوية إلى الدور الذي تقوم به استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجال دراسي معين في الأداء الأكاديمي، وأن طبيعة المهام المكلف بها، والتي تتضمنها المقررات الدراسية ترتبط بمستوى التنظيم الذاتي للتعلم. ويفترض بنتريتش (Pintrich،2004) أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة، وأن دافعيتهم تتغير وفق تغير المجالات الدراسية التي يخوضونها، وهو ما تؤيده عدة دراسات، مثل: دراسة بوليس (Polleys،2000)، ودراسة زِمرمان ومارتينز-بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001)، ودراسة الدباس (٢٠٠٤)، ودراسة بريك(٢٠١٣)، ودراسة الجنابي (٢٠١٨)، إلا أنه يوجد تناقض في الدور الذي يمكن أن تقدمه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في المجال الدراسي، فتشير عدة دراسات، مثل: دراسة اسماعيل (٢٠١٢)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٧)، إلى أنه لا يوجد أي دور لأي من الإستراتيجيات المستخدمة في المهام المختلفة، وأن المتعلمين يستخدمون ما هم معتادون عليه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودورها في العملية التعليمية، حيث ركزت كثير من الأبحاث والدراسات، مثل: (الجراح، ٢٠١٠ ؛ Sullivan،2010 , ريان، ٢٠١٤؛ Mart 2015)في التعلم المنظم ذاتيًا على متغيرات متعددة، والتي من أهمها التحصيل الدراسي

والتخصص الأكاديمي، ومن خلال العرض السابق والاطلاع على تراث البحث التربوي في التعلم المنظم ذاتيًا والذي يشير إلى عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول الدور النسبي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجال دراسي معين في الأداء الأكاديمي، فبعضها أثبت وجود فروق دالة إحصائيًا في حين عارضت دراسات أخرى هذه النتيجة، ففي متغير التخصص الأكاديمي تفترض بعض الدراسات وجود فرق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب التخصصات المختلفة، وهو ما تؤيده عدة دراسات، مثل: دراسة بوليس (Polleys،2000)، ودراسة زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001)، و دراسة الدباس (٢٠٠٤)، ودراسة بريك(٢٠١٣)، ودراسة الجنابي (٢٠١٨)، وتناقض هذه النتيجة دراسات أخرى، مثل: دراسة اسماعيل (٢٠١٢)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٧). أما ما يخص متغير التحصيل الدراسي فنجد بعض الدراسات التي تؤيد وجود فرق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب مستويات التحصيل الدراسي المختلفة مثل دراسة أوتز (Otts2010) ودراسة القيسي (٢٠١١) ودراسة العريني (٢٠١٤) و دراسة الغامدي (٢٠١٩)، وعلى خلاف ذلك عارضت بعض الدراسات هذه النتيجة، مثل: دراسة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges، Cox & ،2008)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة سوليفان (Sullivan،2010).

مما يعني ضرورة تسليط الضوء أكثر على هذه المتغيرات نظرًا لأهمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الجامعية بشكل عام، ونظرًا لأهمية مرحلة السنة التحضيرية للطالب بشكل خاص، كونها مرحلة انتقالية يحمل فيها المتعلم صفات المرحلة الثانوية من حيث محدودية الخبرات والقدرات الأكاديمية والمعرفية من جهة ومن صفات المرحلة الجامعية من جهة أخرى من حيث القدرات البحثية وتحمل المسؤولية تجاه مستقبله، بالإضافة إلى قلة الدراسات في البيئة السعودية تختص بالسنة التحضيرية ماعدا دراسة بريك (٢٠١٣)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦).

لذا؛ يرى الباحث أنه من الضروري تسليط الضوء على طلاب هذه المرحلة، وعلى كيفية إعدادهم وتجهيزهم لهذه المرحلة التي من خلالها يتحدد مصير الطالب والمجال الدراسي الذي يطمح له، فطلاب السنة التحضيرية لا يقلون عن المراحل الدراسية الأخرى أهميةً فهي تعتبر المرحلة الأهم قبل أن ينتقل الطلاب إلى الدراسة الجامعية؛ ومن ثم الانتقال إلى الحياة العملية.

وللوصول إلى نتيجة واضحة فيما يتعلق بتحديد مشكلة الدراسة، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى نوع المسار للتخصص الأكاديمي (علمي، إداري، طبي)؟

٢- هل توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ونوع مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تمثل دراسة التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي أمرًا بالغ الأهمية، حيث يعكس التوجه العلمي المستمر، نحو فهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تحقيقًا للاستفادة الممكنة من تلك الإستراتيجيات وتوظيفها بالشكل المناسب.

٢- تسهم الدراسة الحالية في زيادة فهمنا بعملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة في السنة التحضيرية، وذلك بالتعرف على الإستراتيجيات الشائع استخدامها لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية لطلاب المراحل الجامعية المختلفة، ومراحل التعليم العام تعتمد على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا المرتبط بالتحصيل الدراسي، والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم النظرية والعلمية.

٢- تقدم الدراسة الحالية عددًا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا التي يمكن الاستفادة منها في بناء برامج وحقائب تدريبية لتنمية مهارات التعلم ذاتيًّا لدى طلاب السنة التحضيرية.

مصطلحات الدراسة:

١- **التعلم المنظم ذاتيًا:** هو: "عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية، كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من الأنشطة التي تحدث لأسباب لا شعورية" (Zimmerman،2008)، ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده، وهي: (وضع الهدف والتخطيط، ويقصد به قدرة الطالب على وضع أهداف والتخطيط. لها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ويقصد به قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته وتسجيلها. التسميع والحفظ، ويقصد به قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية

أو صامتة. وطلب المساعدة الاجتماعية، ويقصد به لجوء الطالب إلى الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، وأداء الواجبات).

٢- **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا**: مجموعة من الخطوات المتكاملة التي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها المتعلم بوعي لكي يصل إلى تحقيق أهدافه (Zimmerman،2008)، وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بجميع أبعاده كما اقترحتها بوردي Purdie)،(1989 وهي:(وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية).

٣- **مستوى التحصيل الدراسي**: وهو مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال تعلمه، وفي الدراسة الحالية يعرف بأنه الدرجات التي يكتسبها الطالب في جميع المواد الدراسية، وتدخل في حساب المعدل التراكمي ونستطيع بذلك تصنيف الطلاب حسب مستويات تحصيلهم إلى (تحصيل مرتفع، تحصيل متوسط، تحصيل منخفض)، حيث إن الطالب الحاصل على معدل ما بين ٥ — ٤,٥٠ يكون تحصيله مرتفعًا، والحاصل على معدل ما بين ٤,٤٩ – ٣ يكون تحصيله متوسطًا بينما الحاصل على معدل ما بين ٣,٩٩ — ١ يكون تحصيله منخفضًا.

٤ – **مسار التخصص الأكاديمي**: يعرف بأنه المجال العلمي الذي يختاره الطالب ضمن التخصصات الأكاديمية، والتي يرغب الطالب في مواصلة الدراسة فيها مستقبلاً، وتشمل ثلاثة مسارات (مسار علمي، مسار طبي، مسار إداري)، ويتم تخصيص الطلاب بعد نهاية الدراسة إلى إحدى الكليات العلمية في الجامعة.

٥ – **السنة التحضيرية بالجامعات السعودية**: إحدى البرامج التعليمية في جامعة أم القرى، لمدة فصلين دراسيين في السنة الأولى من التحاق الطالب بالجامعة، ويخضع خلالها الطلاب لبرنامج أكاديمي يشتمل على مواد تحضيرية في ثلاثة مسارات (مسار علمي، مسار طبي، مسار إداري)، ويتم تخصيص الطلاب بعد نهاية البرنامج بنجاح إلى إحدى الكليات العلمية في الجامعة.

حدود الدراسة:

١ – **الحدود الموضوعية**: طبقت الدراسة على (التعلم المنظم ذاتيًّا) في ضوء:(مسار التخصص الأكاديمي– مستوى التحصيل الدراسي).

٢ – **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على عينة من طلاب السنة التحضيرية.

٣ – **الحدود المكانية**: طبقت الدراسة في جامعة أم القرى بالعابدية بمكة المكرمة.

٤ – **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

٥ – **الحدود الادائية**: طبقت الدراسة مقياس بوردي(Purdie ،(1989 .

الإطار النظري:

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا:

يعرفه بنترِتش (Pintrich،2000) بأنه العملية البنائية الفعالة، والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة تعلمهم.

بينما يعرف شين (Chen،2002) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه عملية يقوم فيها المتعلم بتحويل قدراته الخاصة إلى مهارات أكاديمية، والذي يتطلب من الطلاب التعلم من خلال استخدام الأهداف فوق المعرفية، وإدارة الوقت، والتنظيم الاجتماعي، لتحسين نتاجات التعلم.

ويذكر بنتريش وشنك (Pintrich & Schunk،2004) تعريفًا للتعلم المنظم ذاتيًّا بأنه العملية التي يحافظ فيها المتعلمون على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الأهداف؛ فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم.

ويقول ديدز (Didis،2007): إن التعلم المنظم ذاتيًّا يشير الى القدرة على فهم وضبط بيئات التعلم، بينما تعريف ماك ورتر (McWhorter، 2008)للتعلم المنظم ذاتيًّا هو المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلاب دافعية – داخلية أو خارجية – للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم، أما تعريف (Zimmerman،2008) للتعلم المنظم ذاتيًّا: أنه

عمليات التوجيه والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أشكال النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية. وهنا يميز زيمرمان بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد وإرادة، والنشاط الذي يحدث من غير أنْ يقصده الفرد.

وأخيرًا، يعرف جارنر (Garner،2009) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه التعلم الذي يكون فيه المتعلم على وعي بالإستراتيجيات الدافعية والإرادية، والتي تؤدي إلى إثارة المتعلم وتحفيزه للمحافظة على التقدم الفعال عند مواجهة التحديات في عملية التعلم.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا:

تذكر عدة مصادر، مثل: (Eilam، Zeidner &Aharon ؛ 2009; Matuga،2009; Bandura،2006) مدى أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا ومنها:

١) جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم بسبب وجود الكم الهائل من المعارف.
٢) قدرة الطالب على الارتقاء بكفاءة الذات الأكاديمية، فهو قادر على التخطيط الأكاديمي والتنظيم البيئي ومراجعة أهداف التعلم وتوجيه حياته وتغيير سلوكه لاختيار السلوك الأفضل له.
٣) إمكانية تقييم قدرة المتعلم على تنظيم الجوانب المختلفة للتعلم، وهي تتمثل في المعرفة، والدافعية، وبيئة التعلم الاجتماعية والمكانية.

٤) ترك الحرية للطالب وفرديته واعتماده على نفسه، حيث إن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم من خلال اسهام عمليات التنظيم الذاتي.

٥) تحسن مستوى التعلم عند ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم.

٦) التعلم الذاتي أسلوب حياة لتنمية الذات، تكون مهارات التعلم الذاتي وسائط نموه وأعمدة ينهض عليها صرح الشخصية في تنمية مستمرة للذات ومن أجل جودة الحياة

٧) الإسهام في عملية التجديد الذاتي للمجتمع وبناء مجتمع دائم التعلم لديه القدرة على مسايرة التقدم المعرفي، ويتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب

٨) مساعدة المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة.

الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًا:

هنا يميز سينج Singh)، (2009 بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًا كما في الجدول (١).

جدول (١) التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًا

	التعلم التقليدي	التعلم المنظم ذاتيًا
محور التعلم	موجه من المعلم	يركز على حرية الطالب وفرديته
نمط التعلم	يعتمد على تلقين الطلاب ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه	يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

	التعلم التقليدي	التعلم المنظم ذاتيًّا
مصادر التعلم	التركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر	يعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة
دور الطالب	يكون الطالب فيه منصاعًا ومستسلمًا	يزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات
توجيه التعلم	يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم	اعتماد الطالب على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم
أنماط التفكير	استخدام أنماط تفكير متماثلة	يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير
الدوافع والتحفيز	تستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما تقل روح المغامرة	يركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب
التقويم	يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة	يعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب
أسلوب التعلم	يسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج	يستخدم أسلوب حل المشكلة

تفسير التعلم المنظم ذاتيًّا:

ركّزت الدراسات في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات في تفسيرها للتعلم على العوامل الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات، العزو، الأهداف...الخ)، سواءً الدوافع الداخلية من المتعلم نفسه أو الدوافع الخارجية القادمة من المحيط البيئي الاجتماعي متمثلةً في المؤسسات التعليمية، والثقافة السائدة، ومنسوبي التعليم كالمعلمين وأعضاء هيئة التدريس وحتى زملاء الدراسة (Montalvo , Gonzalez Torres،2004)، ولقد اعتبر السلوكيون الإجرائيون أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتضمن الاختيار من بين أفعال بديلة والتعزيز لنتائج الاستجابة البديلة مع التأكيد على دور العوامل الخارجية في التعلم المنظم ذاتيًّا، والطرق التعليمية الأساسية المستخدمة في

تدريبهم مثل النمذجة، والتعليم اللفظي، والتعزيز. أي أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، بمعنى أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الإستراتيجيات التي تؤدى إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي (Mace، Belfiore، Hutchinson & ، 2001)، كما يذكر براك وآخرون (Brak، Paton & Lan، 2010) أن باندورا Bandura كان من أوائل الذين أشاروا أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن التفاعل بين العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية للطالب عندما يتعامل مع المهام الأكاديمية، كما أنه يتأثر بالبيئة وبأفراد مجتمعها كنماذج، وأما اتجاه معالجة المعلومات فيضع تصورًا عن الأداء العقلي للإنسان في التنظيم الذاتي من خلال نمطين أساسيين للمكونات العقلية، وهما: حجم الذاكرة، ومعالجة المعلومات. فالوحدة الأساسية للتنظيم الذاتي هي حلقة التغذية الراجعة المتكررة، فالمعلومات المدخلة يتم اختبارها أولًا في ضوء معيار محدد مسبقًا، وإذا لم يضاهِ الأداء ذلك المعيار، فإن المعلومات المدخلة يتم معالجتها وعندئذ يعاد اختبارها، وهذه الدائرة المتكررة تستمر حتى تُضاهى المعلومات معيار الاختبار، وفى هذه اللحظة تخرج في صورة مخرجات، ويمكن وصف هذه الصيغة على أنها منظمة ذاتيًا؛ لأنها تمكن الشخص ليتكيف تبعًا لتغير ظروف المدخلات (Zimmerman، 2001)، أما في النظرية البنائية المعرفية ونظرة جان بياجيه Piaget فقد اهتم بتفسير التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ خلال مراحل نمو الأفراد على مستوى التفكير والإدراك والقدرات، فالطفل يكوّن بفعالية نظريات حول العالم ليكوّن معنى لخبراته الخاصة متضمنة بناء نظرية عن ذاته، والأطفال يحاولون فهم أنفسهم وعالمهم، والطرق التي ينظمون بها معارفهم

بحيث تتلخص في نظريات مختلفة عن العمر والخبرة. ويبنون نظريات حول التعليم والتعلم، وبصفة خاصة نظريات عن الذات في التعلم المنظم ذاتيًّا (Paris، Byrnes، & Paris، 2001)

الأبعاد النفسية للتعلم المنظم ذاتيًّا:

وضع كل من زيمرمان وريسنبيرج (Zimmerman & Risemberg)، 1997 نموذجًا مفاهيميًّا يلقي الضوء على ستة أبعاد سيكولوجية أساسية موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢) الأبعاد السيكولوجية للتعلم المنظم ذاتيًّا حسب نموذج زيمرمان وريسنبيرج

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	ظروف المهمة	سمات التنظيم	عمليات التنظيم
لماذا؟	البعد الدافعي	اختيار المشاركة	مدفوع داخلياً	أهداف الفرد، فعالية الذات، القيم والإيعازات
كيف؟	البعد التنظيمي	ضبط الطريقة	مخطط روتيني	استخدام الإستراتيجية، الراحة
متى؟	البعد الزمني	ضبط الوقت	محدد للوقت بدقة	تخطيط وإدارة الوقت
ماذا؟	البعد الاستجابي	ضبط الأداء	واعٍ للأداء والنتائج	المراقبة والحكم الذاتيين،
أين؟	البعد المكاني	ضبط البيئة فيزيقيًّا	حساس بيئيًّا	ضبط الفعل والارادة
مع من؟	البعد الاجتماعي	ضبط البيئة اجتماعيًّا	حساس اجتماعيًّا	اختيار المكان والبيئة المناسبة

ومن خلال هذه الأبعاد التي وضحت مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم من خلال التركيز على الكيفية التي يؤدي المتعلمين نشاطهم في التعلم عمليًّا من أكثر من جهة والدور الفاعل لهم في ذلك، ومن خلال اعتماد الدراسة

الحالية من الباحث لمقياس بوردي (Purdie،1989) فيجد الباحث أن المقياس يركز على كل من البعد الدافعي والتنظيمي والزمني والاجتماعي.

عمليات التعلم المنظم ذاتيًا:

لا يحدث التعلم المنظم ذاتيًا مباشرة، وإنما يمر وفق مراحل متعاقبة تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي من خلال التنظيم للمعرفة وتخزينها وربطها بالخبرات السابقة، وذلك يتطلب المراقبة الذاتية والتطوير وفق التغذية الراجعة، كما يذكر شنك (Schunk،2001) أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن ثلاث عمليات، هي:

١- الملاحظة الذاتية Self-observation: وهي مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر والأداء الخفي، وعوامل الموقف مثل: عدد صفحات الواجب، والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، والمشتتات.

٢- الحكم على الذات Self judgment: ويتم في هذه العملية مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وهذه الأحكام تتأثر بنوع المعايير المطبقة، وخواص الهدف، وأهمية الهدف، والعزو.

٣- رد الفعل الذاتي Self reaction: وهي مجمل الاستجابات التي تتراوح من مدح الذات إلى نقد الذات، ومن المثابرة على الإستراتيجية لأقصى حد إلى تغيير الإستراتيجية، ومن الالتزام بالهدف إلى تعديل الهدف.

مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا:

قدمت عدة دراسات نماذج مختلفة توضح مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا، فقد حدد زيمرمان (Zimmerman،2008) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي، هي: الإستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية. كما يشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot،1990) إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا، المكون الأول: إستراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني: في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية والمكون الثالث: الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها، مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. ويتبنى الباحث النموذج المقدم من بوردي (Purdie) الذي يتكون من أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا، هي: أولها وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning) ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة(Keeping Records and Monitoring)، وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها الحفظ والتسميع

(Rehearsing and Memorizing)، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها، ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية (SeekingSocial Assistance)، ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (أحمد، ٢٠٠٧).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرفها زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons، 2001) بأنها خطط منظمة تساعد الطلاب على تشفير المعلومات وأداء المهمة. كما يشير (Ruohotie ,2002) أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتضمن أي أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تسهل من اكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة. كما تم وضع تصنيف لكل من (Zimmerman ; Martinez-Pons،2001) اللذين حددا أربع عشرة استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك على أساس البحوث والنظريات السابقة، وهي:

١ – التقييم الذاتي Self-Evaluation.

٢ – التنظيم والتحويل Organizing & Transforming.

٣ – وضع الهدف والتخطيط Goal Setting & Planning.

٤ – البحث وطلب المعلومات Seeking Information.

٥ – حفظ السجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring.

٦ – التركيب البيئي Environmental Structure.

٧ – نتائج الذات Self-Consequences.

٨ – التسميع والاستظهار Rehearsing & Memorizing.

٩ – طلب المساعدة الزملاء Seeking Peer- Assistance.

١٠ – طلب المساعدة المعلمين Seeking Teacher Assistance.

١١ – طلب المساعدة البالغين Seeking Adult Assistance.

١٢ – مراجعة السجلات بدقة Reviewing Records.

١٣ – مراجعة الاختبارات Reviewing Tests.

١٤ – مراجعة الكتب العلمية Reviewing Text Books.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًّا والتخصص الأكاديمي:

تناولت دراسة بوليس (Polleys،2000) العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا ونمط الشخصية والمقارنة بين طلاب تخصص الطب والتخصصات الأخرى، حيث استخدمت الدراسة استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) لبنترتش وآخرين وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا ونمط الشخصية عند جميع تخصصات عينة الدراسة (طلاب الطب، التخصصات الأخرى) والمتكونة من (١٢٦) طالبًا من طلاب الجامعة كما أن الإستراتيجيات المستخدمة من قبل طلاب الطب أكثر بحوالي الضعف عن طلاب التخصصات الأخرى، أي أنه يوجد فرق في استخدام هذه الإستراتيجيات.

وهدفت دراسة زِيمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001) إلى معرفة الفروق لدى الطلاب بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والفاعلية الذاتية وفقًا للتخصص (علمي وأدبي) والمستوى الدراسي، لدى عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بواسطة مقياس معد من قبل الباحثين، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح طلاب التخصص العلمي.

كما هدفت دراسة الدباس (٢٠٠٤) إلى معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب السنة الأولى الجامعية في التخصصات الأدبية والعلمية لدى عينة قوامها (٢٤٠) ما بين طالب وطالبة من جامعة البلقاء و(٢٤٠) ما بين طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي بمحافظة البلقاء، وتم بناء مقياس خاص بالباحث، ولقد خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأداء بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح التخصصات العلمية.

أما دراسة إسماعيل (٢٠١٢) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكلٍّ من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص، على عينة قوامها ٤٠٥, ولقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين طلاب التخصصين الأدبي والعلمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ما عدا التنظيم الما وراء المعرفي لصالح التخصص العلمي.

وأما دراسة الحربي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات جامعة أم القرى من الأقسام العلمية والأدبية، حيث شملت العينة (٤٠٠) طالبة شملت كليتين لكل قسم بواقع (٢٠٠) طالبة لكل قسم، ودلت النتائج على وجود فروق بين الطالبات في التخصص في استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً، أبعاد (التنظيم والتحويل، تحديد الهدف، طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق بين الطالبات في باقي الابعاد.

كما هدفت دراسة بريك(٢٠١٣) إلى الكشف علاقة التعلم المنظم ذاتيًّا بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، حيث بلغت عينة الدراسة (١٩٤) طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود باستخدام مقياس من إعداد الباحث، حيث دلت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لصالح طلاب المسار العلمي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني لصالح طالبات المسار العملي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لصالح الطلاب.

وهدفت دراسة كل من أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) إلى معرفة مدى وجود فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بين

طلاب السنة التحضيرية لدى طلاب جامعة الملك سعود، حيث طبقت الدراسة مقياس من إعداد الحسينان (٢٠١٠) على عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بلغت ١٤٨ طالبًا، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا وفقًا لاختلاف التخصص (علمي/إنساني).

كما هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١٧) إلى معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء التحصل الأكاديمي والمستوى الدراسي والتخصص لدى عينة من طلاب جامعة القصيم والبالغ عددهم (٣٣٥)، حيث استخدم مقياس الغرايبة (٢٠١٠) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي، ولا توجد فروق دالة تعزى إلى التخصص.

وهدفت دراسة الجنابي (٢٠١٨) لمعرفة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بالجامعة المستنصرية ببغداد وفق متغير التخصص (علمي/إنساني)، ولقد استخدمت الباحثة مقياس بوردي على عينة بلغت (٢٠٠) من طلاب وطالبات الكلية، حيث خرجت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير التخصص (علمي/إنساني).

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة العسيري (٢٠٠٢) إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهي تعد الدراسة الأولى في البيئة السعودية، ولقد كان من نتائجها:

وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتفوقين دراسيًّا والمتأخرين دراسيًّا في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وعدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والقدرات العقلية بين المتفوقين دراسيًّا والمتأخرين دراسيًّا.

أجرى أندرتون (Anderton،2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢٨) معلمًا ومعلمة من معلمي قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وفي دراسة أجراها هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges، Stackpole-Hodges،Cox & ، 2008) للكشف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٧٠) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية، وقد أظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١٠) إلى قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين من طلبة جامعة القصيم، حيث تم بناء مقياس من إعداد الباحث. وطبق على عينة قوامها (٤٥٣) طالبًا. وأظهرت النتائج الارتباطية وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًّا بين المقياس بأبعاده الثلاثة (المعرفية،

والتوجه الذاتي وما وراء المعرفة) من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى. أظهرت النتائج أيضًا أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي أكثر الإستراتيجيات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة تليها الإستراتيجية المعرفية، بينما لم تتنبأ استراتيجية التوجه الذاتي بالتحصيل الأكاديمي بشكل دال إحصائيًا.

كما أجرى أوتز (Otts2010) دراسة استهدفت التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقدرة التنبوئية للتحصل الدراسي بين الجنسين على عينة قوامها ٣٧٥ (٢٣٥ طالبة و ١٤٠ طالبًا) بالمرحلة الجامعية طبق عليهم مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش وزملائه، وقد أشارت النتائج إلى تفوق الاناث على الذكور في استراتيجيتي: إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد ولا توجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات: التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وتعلم الأقران وطلب المساعدة، بالإضافة إلى قدرة التعلم المنظم ذاتيًا بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وتعرفت دراسة سوليفان (Sullivan،2010) على مدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، حيث بلغت العينة ١٣٣ طالبًا وطالبة ممن يدرسون مقررات علم النفس التربوي طبق عليهم مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش وزملائه وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت، وبيئة التعلم، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة) في

التحصيل بينما لا يوجد تأثير لاستراتيجيات (التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التحصيل.

وفي دراسة القيسي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتيًّا، والجنس، والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية. ولقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالبٍ وطالبة بواقع (١٢٢ذكورًا،٩٥ إناثًا) للكليات العلمية و بواقع (٨٣ذكورًا، ١٠٠ إناث) للكليات الإنسانية، حيث استخدمت الدراسة مقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gredler، 1997) الذي يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى مستوى التعلّم المنظم ذاتيًّا ولصالح المستوى المرتفع مقابل المستوى المنخفض والمتوسط، كما بينت النتائج وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا بين المستوى المتوسط والمنخفض ولصالح المتوسط.

وهدفت دراسة العريني (٢٠١٤) إلى معرفة درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض من طالبات المستوى السابع والثامن من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم، وإذا ما كان هناك فروق في درجة استخدام هذه الإستراتيجيات،حيث شملت العينة ١٩ طالبة من المستوى السابع و ٢٠ طالبة من المستوى الثامن، حيث دلت النتائج على وجود فروق احصائية لدى طالبات المستوى الثامن وعدم وجود فروق إحصائية لدى طالبات المستوى السابع، كما لوحظ وجود فروق إحصائية لدى طالبات المستوى الثامن والمستوى السابع في درجة

استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى معرفة تأثير استراتيجية في التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي تكونت عينة بحثه من (٦٠) طالبًا، حيث استخدم مقياس الغرايبة (٢٠١٠) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، واختبار تحصيلي في مادة الفقه، وخلصت الدراسة إلى فاعلية تأثير استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة في الدراسة على التحصيل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق لأدبيات البحث التربوية ما يلي:

١. انطلقت الدراسات السابقة من خلال نماذج ومقاييس متعددة لمتغير التعلم المنظم ذاتيًا والإستراتيجيات المستخدمة، مثل نموذج شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gredler،1997)، ونموذج زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons، 2001)، ونموذج (MSLQ) لبنترتش وآخرين (Pintrich،2000)، ونموذج بوردي (Purdie) وهو ما يتبناه الباحث في هذه الدراسة لعدم وجود دراسة في البيئة السعودية تستخدم مقياس هذا النموذج حسب علم الباحث.

٢. تفاوتت الدراسات في متغيرات الدراسة على عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والتعليم العام، ولم تركز على مرحلة تتوسط هذه

المرحلتين (الجامعية والثانوية تحديدًا)، وهي مرحلة السنة التحضيرية في البيئة السعودية غير دراستين على حد علم الباحث، وهما دراسة البريك(٢٠١٣)، ودراسة أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) ولم تتناول هاتان الدراستان متغير التعلم المنظم ذاتيًّا مع متغير التحصيل والتخصص في دراسة واحدة لعينة الدراسة وفق نموذج بوردي وهو ما تتناوله الدراسة الحالية.

٣. تباينت نتائج الدراسات السابقة وفق متغير التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الدراسي، حيث ذكرت بعض الدراسات أن التعلم المنظم ذاتيًّا يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، بينما ذكرت بعض الدراسات أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا يعزى إلى متغير التحصيل الدراسي، في حين تذكر بعض الدراسات تأثير بعض الإستراتيجيات والمكونات، وعدم تأثير الإستراتيجيات الأخرى في التعلم المنظم ذاتيًّا، وستتناول هذه الدراسة هذا الجانب لإظهار وجود هذه الفروق أم لا.

٤. أظهرت أغلب الدراسات وجود فروق دالة إحصائيًّا وفق متغير التعلم المنظم ذاتيًّا والتخصص الأكاديمي والتي جاءت في صالح التخصصات العلمية، ماعدا دراسة كل من أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) والغرايبة (٢٠١٧)، وستتناول الدراسة هذا الجانب لإظهار وجود هذه الفروق أم لا.

فروض الدراسة:

أولًا: الفروض البديلة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: الفروض الصفرية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي كونه مناسبًا في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

حدد الباحث مجتمع الدراسة بأنه يتكون من جميع طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى المسجلين لعام ١٤٣٨هـ (عن طريق عمادة القبول والتسجيل بجامعة أم القرى) بجميع مساراتها الثلاثة (المسار العلمي، المسار الطبي، المسار الإداري)، والذي بلغ عددهم وفق الإحصائية (١٨٩٩) طالبًا، موزعين على المسارات الثلاثة: المسار العلمي (١٠٦٤) طالبًا، المسار الطبي (٦٢٦) طالبًا، المسار الاداري (٢٠٩) طلاب، حسب الإحصائية الصادرة عن عمادة القبول والتسجيل بالجامعة.

عينة الدراسة:

تم سحب عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع الكلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٤) طلاب، كما بلغ متوسط أعمارهم (١٩) سنة بانحراف معياري (١)، موزعين على المسارات الأكاديمية ومستوى التحصيل الدراسي وفق للجداول (٣) و(٤).

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير تخصص المسار الأكاديمي (ن=٢٠٤)

تخصص المسار الأكاديمي	العدد	النسبة
المسار العلمي	٩٢	٤٥,١٪
المسار الطبي	٦٦	٣٢,٤٪
المسار الإداري	٤٦	٢٢,٥٪

تخصص المسار الأكاديمي	العدد	النسبة
المجموع الكلي	٢٠٤	١٠٠٪

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (ن=٢٠٤)

التحصيل الدراسي	العدد	النسبة
مستوى مرتفع	٦٢	٣٠,٣٩٪
مستوى متوسط	٧٦	٣٧,٧٥٪
مستوى منخفض	٦٦	٣١,٨٦٪
المجموع الكلي	٢٠٤	١٠٠٪

أداة الدراسة:

مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لبوردي Purdie

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie, 1996)، والذي قام أحمد (٢٠٠٧) بتعريبه على البيئة المصرية، حيث يتكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد بواقع سبع فقرات لكل بعد.

الخصائص السيكو مترية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته الأصلية: قام بوردي (Purdie, 1996)، بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (٢٥٤) طالبًا الذي كشف عن أربعة عوامل، هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (٠,٣٠)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (٥١,٤٧٧) من التباين، كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم

معامل الثبات بين (٠,٨١-٠,٦٩)، موزعة على الأبعاد كالتالي: وضع الهدف والتخطيط (٠,٧٢)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٦٩)، التسميع والحفظ (٠,٧٦)، طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٨١). وتحقق (أحمد،٢٠٠٧) من الصدق بإجراء التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (١٦٠) طالبًا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت (٠,٣٨٩—٠,٧٨٢)، هذه القيم بين وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).كما تحقق (أحمد،٢٠٠٧) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (٠,٧٨- ٠,٨٤)، موزعة على الأبعاد كالتالي: وضع الهدف والتخطيط (٠,٨٣)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٧٨)، التسميع والحفظ (٠,٨٤)، طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٧٩).

الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في الدراسة الحالية:

١ – صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من الصدق عن طريق التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس ككل من خلال التعرف على معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وكذلك معامل الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس:

أ – معامل الارتباط بين فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا والدرجة الكلية:
حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفحوصًا، ولإيجاد صدق الأداة؛ تم استخدام معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس موضحة بالجدول (٥). يتبين من خلال الجدول أن جميع فقرات المقياس لها ارتباط بالدرجة الكلية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠٤– ٠,٧٠٠)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومقبولة للقياس.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية:(ن=٣٠)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٨**	١٥	٠,٤٣٢**
٢	٠,٥٩٦**	١٦	٠,٥٢٤**
٣	٠,٦٤٠**	١٧	٠,٥٥٩**
٤	٠,٤٥٥**	١٨	٠,٤٢٢**
٥	٠,٤١٦**	١٩	٠,٤٥٨**
٦	٠,٤٦٨**	٢٠	٠,٤٩٨**
٧	٠,٤٣٠**	٢١	٠,٤٤٢**
٨	٠,٦٥٥**	٢٢	٠,٦٤٨**
٩	٠,٥٧٠**	٢٣	٠,٥٩٩**
١٠	٠,٥٧٣**	٢٤	٠,٤٣١**
١١	٠,٤٨٧**	٢٥	٠,٥٤٧**
١٢	٠,٤١٣**	٢٦	٠,٦٢٧**
١٣	٠,٥٥٦**	٢٧	٠,٤٩٣**
١٤	٠,٧٠٠**	٢٨	٠,٤٠٤**

ب – معامل الارتباط بين فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:
يتبين من خلال الجدول (٦) أن جميع فقرات المقياس لها ارتباط مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥) وتراوحت معاملات ارتباط بعد وضع الهدف والتخطيط بين

(٠,٣٩١ – ٠,٨٠٨)، وتراوحت معاملات ارتباط بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٤٦٤ – ٠,٧٣٩)، كما تراوحت معاملات ارتباط بعد التسميع والحفظ بين (٠,٣٨٢ – ٠,٦٨٦)، وأخيرًا، بلغت معاملات ارتباط بعد طلب المساعدة الاجتماعية بين (٠,٤٧٤ – ٠,٦٩١)؛ مما يدل على أن المقياس جيد للاستخدام على البيئة السعودية.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:(ن= ٣٠)

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
وضع الهدف والتخطيط	١	٠,٤٦٨**	التسميع والحفظ	١٥	٠,٦٢١**
	٢	٠,٣٩١**		١٦	٠,٤٧٥**
	٣	٠,٨٠٨**		١٧	٠,٣٨٢**
	٤	٠,٦٤٩**		١٨	٠,٦٣٧**
	٥	٠,٥٧١**		١٩	٠,٥٤٤**
	٦	٠,٥٣٨**		٢٠	٠,٦٨٦**
	٧	٠,٦٩٠**		٢١	٠,٤٣٩**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٨	٠,٧٥٣**	طلب المساعدة الاجتماعية	٢٢	٠,٥١٧**
	٩	٠,٦٠٩**		٢٣	٠,٦٦٠**
	١٠	٠,٦٨٧**		٢٤	٠,٥٠٧**
	١١	٠,٧٣٩**		٢٥	٠,٤٧٤**
	١٢	٠,٤٦٤**		٢٦	٠,٦٩١**
	١٣	٠,٦٤٦**		٢٧	٠,٦١٧**
	١٤	٠,٧٠٧**		٢٨	٠,٤٧٧**

**دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١ *دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ج – معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: يتبين من خلال الجدول (٧) أن أعلى معامل ارتباط لبعد وضع الهدف والتخطيط كان بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٣٥) كما كان أعلى معامل ارتباط لبعد التسميع والحفظ كان بعد وضع

الهدف والتخطيط، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٣١). وكان أعلى معامل ارتباط لبعد طلب المساعدة الاجتماعية هو بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٢١)، وجميعها ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). أما معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية فكان أعلى معامل ارتباطًا بالدرجة الكلية هو بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧٢) يليه بعد وضع الهدف والتخطيط، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩٦) ثم بعد التسميع والحفظ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨٢)، وجميعها ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وأخيرًا بعد طلب المساعدة الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (٧) معاملات ارتباط أبعاد المقياس ببعض وبالدرجة الكلية

الأبعاد	وضع الأهداف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط		٠,٦٣٥**	٠,٥٣١**	٠,٤٨٣**	٠,٧٩٦**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة			٠,٥٢٢**	٠,٥٢١**	٠,٨٧٢**
التسميع والحفظ				٠,٤٨٩**	٠,٧٨٢**
طلب المساعدة الاجتماعية					٠,٧٠٠**

**دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١ *دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

٢ – ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronback alpha، وذلك على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفحوصًا. حيث إن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بلغ (٠,٨٩)، وهو معامل ثبات

مرتفع، ويدل أن المقياس صالح للاستخدام في الدراسة الحالية. كما بلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠,٥٨ – ٠,٧٦)، وهي معاملات ثبات جيدة وتدل أن المقياس يتصف بالثبات، حيث كان أعلى معامل ثبات لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وأدنى معامل ثبات كان لبعد طلب المساعدة الاجتماعية. كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية، حيث بلغ (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع ويدل أن المقياس يتصف بالثبات بطريقة التجزئة النصفية. أما معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا قد تراوحت بين (٠,٥٨ – ٠,٧٥)، وهي معاملات ثبات جيدة ويدل أن المقياس يتصف بالثبات بأبعاده بطريقة التجزئة النصفية، وكان أعلى معامل ثبات لبعد وضع الأهداف والتخطيط، وأدنى معامل ثبات كان لبعد التسميع والحفظ. ومن خلال ما سبق؛ يتضح للباحث أن المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية يحقق درجة صدق مناسبة من خلال الاتساق الداخلي للفقرات مع الأبعاد ومع الدرجة الكلية، كذلك يحقق درجة ثبات جيدة من خلال معامل ألفا كرونباخ وتطبيق التجزئة النصفية؛ وبالتالي ملاءمة تطبيقه على عينة الدراسة.

تعليمات المقياس وطريقة التصحيح:

يصحح مقياس بوردي بإعطاء استجابات المفحوصين (٣) درجات إذا كانت الاستجابة (دائمًا) إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص، ويعطى (٢) درجتين إذا كانت الاستجابة (أحيانًا) إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بصورة قليلة، ويعطى (١) درجة واحدة إذا كانت الاستجابة (نادرًا) إذا كان مضمون البند لا ينطبق على المفحوص. وتدل الدرجة المنخفضة على ضعف امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا. بينما

تدل الدرجات المرتفعة على قدرة المتعلم على استثمار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تعلمه، وبذلك تكون أعلى درجة في المقياس (٨٤) وأقل درجة (٢٨).

الأساليب الإحصائية:

١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا والإستراتيجيات المستخدمة لدى أفراد العينة لمعرفة الفروق الظاهرية بين مجموعات عينة الدراسة لكل متغير من متغيرات الدراسة (مسار التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي) لاختبار الفرض الأول والفرض الثاني.

٢- معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

٣- تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرض الأول والفرض الثاني.

٤- استخدام الاختبار البعدي (اختبار LSD لأقل فرق معنوي) لإيجاد الفروق بين المجموعات في الفرض الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: تحليل النتائج:

١ – نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.**" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق متغير (مسار التخصص الأكاديمي)

التخصص	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٤	٠,٣٦
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,١٥	٠,٣٧
	التسميع والحفظ	٢,٣٧	٠,٤٠
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٣٢	٠,٣٩
	الدرجة الكلية	٢,٢٧	٠,٢٩
الطبي	وضع الهدف والتخطيط	٢,١٣	٠,٣٩
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٦	٠,٤١
	التسميع والحفظ	٢,٤٠	٠,٤٦
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٢٩	٠,٥١
	الدرجة الكلية	٢,٢١	٠,٣٥
الإداري	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٦	٠,٣٦
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٥	٠,٤٦
	التسميع والحفظ	٢,٤٧	٠,٤١
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٢٧	٠,٤٦
	الدرجة الكلية	٢,٢٥	٠,٣٢

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد التعلم المنظم ذاتيًّا وفقًا للمسار (العلمي والإداري والطبي) وللتحقق من

جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. وكذلك تجانس باختبار ليفين لفحص تماثل تباين المجموعات، وتتضح النتائج في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار ليفن

البعد	قيمة اختبار ليفين	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	٠,٥٥٨	٠,٥٧٣	غير دالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٥٠	٠,١٣١	غير دالة
التسميع والحفظ	٠,٥٠٩	٠,٦٠٢	غير دالة
طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٦١٨	٠,٠٧٥	غير دالة
الدرجة الكلية	١,٢١٨	٠,٢٩٨	غير دالة

يتبين من خلال الجدول (٩) تحقق افتراضية تجانس التباين لعدم دلالة أي بعد من الأبعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني تجانس التباين؛ وبالتالي تحقق شروط التباين الأحادي وإمكانية تطبيقه في الإجابة عن السؤال الثالث، وتتضح الإجابة على السؤال من خلال نتائج الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري)

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
وضع الخطط والأهداف	بين المجموعات	٠,٦٥٤	٢	٠,٣٢٧	٢,٣٩٢	٠,٠٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧,٤٧٢	٢٠١	٠,١٣٧			
	المجموع	٢٨,١٢٦	٢٠٣				

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	٠,٥٢٧	٢	٠,٢٦٤	١,٦١١	٠,٢٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢,٨٩٦	٢٠١	٠,١٦٤			
	المجموع	٣٣,٤٢٤	٢٠٣				
التسميع والحفظ	بين المجموعات	٠,٢٨٠	٢	٠,١٤٠	٠,٧٨٣	٠,٤٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥,٩٣٣	٢٠١	٠,١٧٩			
	المجموع	٣٦,٢١٣	٢٠٣				
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	٠,١١٠	٢	٠,٠٥٥	٠,٢٧١	٠,٧٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠,٦٨٩	٢٠١	٠,٢٠٢			
	المجموع	٤٠,٧٩٩	٢٠٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,١٢٤	٢	٠,٠٦٢	٠,٦١٧	٠,٥٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠,٢٠٠	٢٠١	٠,١٠٠			
	المجموع	٢٠,٣٢٤	٢٠٣				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا تبعًا لمتغير المسار(علمي، إداري، طبي)، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد وضع الأهداف والتخطيط(٢,٣٩٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (١,٦١١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد التسميع

والحفظ (٠,٧٨٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية(٠,٢٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (٠,٦١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).ومما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية.

٢ – نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة."**

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي). والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق متغير (مستوى التحصيل الدراسي)

التحصيل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	وضع الهدف والتخطيط	٢,٣٥	٠,٣٧
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٣٢	٠,٣١
	التسميع والحفظ	٢,٦٧	٠,٣١
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٦٢	٠,٣٥
	الدرجة الكلية	٢,٥٠	٠,١٨
متوسط	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٨	٠,٣٤
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,١٩	٠,٣٥

التحصيل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التسميع والحفظ	٢,٤٦	٠,٣٦
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٣٣	٠,٣٩
	الدرجة الكلية	٢,٣٢	٠,٢٤
منخفض	وضع الهدف والتخطيط	١,٩٧	٠,٣٨
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	١,٧٨	٠,٣٦
	التسميع والحفظ	٢,٠٨	٠,٣٨
	طلب المساعدة الاجتماعية	١,٩٦	٠,٣٥
	الدرجة الكلية	١,٩٥	٠,٢٥

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا (مستوى التحصيل الدراسي: مرتفع، متوسط، منخفض) وللتحقق من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. والتاكد من تجانس التباين باختبار ليفين لفحص تماثل تباين المجموعات، وتتضح النتائج في الجدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج اختبار ليفن

البعد	قيمة اختبار ليفين	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	٢,١٨٣	٠,١١٧	غير دالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٧٢٩	٠,٤٨٤	غير دالة
التسميع والحفظ	٠,٦٨٠	٠,٥٠٨	غير دالة
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٣٥٤	٠,٧٠٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٢,٠٥١	٠,١٣١	غير دالة

يتبين من خلال الجدول السابق تحقق افتراضية تجانس التباين لعدم دلالة أي بعد من الأبعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني تجانس التباين؛ وبالتالي تحقق شروط التباين الأحادي وإمكانية تطبيقه في الإجابة عن السؤال الرابع، وتتضح الاجابة عن السؤال من خلال نتائج الجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
وضع الخطط والأهداف	بين المجموعات	٥,٩٢٢	٢	٢,٩٦١	٢٦,٨٠٦	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٢٠٤	٢٠١	٠,١١٠			
	المجموع	٢٨,١٢٦	٢٠٣				
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	١٠,٣٤٨	٢	٥,١٧٤	٤٥,٠٧٠	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٣,٠٧٥	٢٠١	٠,١١٥			
	المجموع	٣٣,٤٢٤	٢٠٣				
التسميع والحفظ	بين المجموعات	١١,٣٣٣	٢	٥,٦٦٧	٤٥,٧٨٠	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٦,٢٠٢	٢٠١	٠,١٢٤			
	المجموع	٣٦,٢١٣	٢٠٣				
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	١٤,١٠٥	٢	٧,٠٥٢	٥٣,١٠٤	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٦,٦٩٤	٢٠١	٠,١٣٣			
	المجموع	٤٠,٧٩٩	٢٠٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠,١٤٩	٢	٥,٠٧٥	١٠٠,٢٥٢	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٠,١٧٤	٢٠١	٠,٠٥١			
	المجموع	٢٠,٣٢٤	٢٠٣				

من خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي(مرتفع، متوسط، منخفض)، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد وضع

الأهداف والتخطيط(٢٦,٨٠٦)، و بلغت قيمة (ف) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٤٥,٠٧٠)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد التسميع والحفظ (٤٥,٧٨٠)، وبلغت قيمة (ف) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية(٥٣,١٠٤)، كما بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (١٠٠,٢٥٢)، حيث بلغت قيمة دلالتها (٠,٠٠) لجميع الأبعاد، وهي قيمة أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة إحصائيًا لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ولصالح أي مجموعة فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت نتائجه كما هي موضحة في الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار LSDلمتغيرمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية

المجموعات	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	
				التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
ذوي التحصيل المرتفع	وضع الهدف والتخطيط	٦٢	٢,٣٥	٠,١٠	٠,٤١*
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		٢,٣٢	٠,١٣*	٠,٥٤
	التسميع والحفظ		٢,٦٧	٠,٢١*	٠,٥٨*
	طلب المساعدة الاجتماعية		٢,٦٢	٠,٢٩*	٠,٦٦*
	الدرجة الكلية		٢,٥٠	٠,١٨*	٠,٥٥*
ذوي التحصيل المتوسط	وضع الهدف والتخطيط	٧٦	٢,٢٨		٠,٣١*
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		٢,١٩		٠,٤١
	التسميع والحفظ		٢,٤٦		٠,٣٨*
	طلب المساعدة الاجتماعية		٢,٣٣		٠,٣٨*
	الدرجة الكلية		٢,٣٢		٠,٣٧*
ذوي التحصيل المنخفض	وضع الهدف والتخطيط	٦٦	١,٩٧		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		١,٧٨		
	التسميع والحفظ		٢,٠٨		

المجموعات	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	
				التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
	طلب المساعدة الاجتماعية		١,٩٦		
	الدرجة الكلية		١,٩٥		

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح للباحث ما يلي:

١- بالنسبة لبعد وضع الهدف والتخطيط: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد وضع الهدف والتخطيط لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٣٥)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٢٨) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٧).

٢- بالنسبة لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٣٢)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,١٩) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٧٨).

٣- بالنسبة لبعد التسميع والحفظ: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد التسميع

والحفظ لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٦٧)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٤٦) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (٢,٠٨).

٤- بالنسبة لبعد طلب المساعدة الاجتماعية: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد طلب المساعدة الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٦٢)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٣٣) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٦).

٥- بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) للدرجة الكلية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٥٠) مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٣٢) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٥).

ومما سبق عرضه يتضح؛ أنه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بسبب مستوى التحصيل الدراسي على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

ثانيًا: تفسير النتائج:

١ – تفسير نتيجة الفرض الأول: وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية ".

وبالإمكان تفسير نتيجة عدم وجود فروق بين مسارات التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) وإرجاعها إلى تماثل وتشابه استخدام هذه الإستراتيجيات لفهم المحتوى العلمي بين الطلاب، أي أن تجهيز الطلاب للمعلومات يتم بالطريقة نفسها، بغض النظر عن الاختلاف في مواقف المجالات البيئية، وهو نوع التخصص الدراسي. فاستخدام المتعلمين لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم، وإتقان استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة يمكّنهم من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية لديهم وفق الإستراتيجية المتبعة؛ مما يؤدي إلى تحسين في التعلم. فالنجاح الأكاديمي يعتمد على قدرة المتعلمين على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وليس على المجال الذي تستخدم فيه، فالطلاب يقومون بعمل ما اعتادوا على عمله عندما يواجهون موقفًا تعليميًا أو مشكلة معينة.

وبالإمكان في المجال التربوي وضع تصور مفاده أن إكساب الطلاب – التعليم العام والسنة التحضيرية– مهارات واستراتيجيات التعلم المتنوعة من خلال تعويدهم على استخدامها في الأنشطة التعليمية المختلفة والدورات التدريبية، وطرح المعلمين نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم؛ وبالتالي

تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي؛ لذا لابد من توعية المعلمين وإدراكهم لآثار الوعي الأكاديمي الذاتي، بالإضـــافة إلى عدم الاعتماد على أســـلوب التقويم النهائي منفردًا، والذي يقيس النتيجة النهائية فقط واعتماد التقويم البنـائي الـذي يعتمـد على مراقبـة وملاحظـة الطلاب أثنـاء قيـامهم بالمهام الدراسية.

وبالتالي؛ قبول الفرض الصـــفري ورفض الفرض البديل، وهي نتيجة تتفق مع كل من: دراســـة إسماعيل (٢٠١٢)، ودراســـة الحربي (٢٠١٢)، ودراســـة أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) ودراســـة الغرايبة (٢٠١٧)، كما أنها تختلف مع كل من: دراسة بوليس (Polleys،2000)، دراسة زِيمرمان ومـارتينز– بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons ،2001)، دراســـة الدباس (٢٠٠٤)، دراسة بريك(٢٠١٣)، دراسة الجنابي (٢٠١٨).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية إلى عدم وعي أو معرفة الطلاب باســـتراتيجيات مختلفة للتعلم المنظم ذاتيًّا، وتلقي الطلاب خلال مراحل التعليم العام نفس نظام التعليم من حيث طرق وأســـاليب التدريس المقدمة لدى جميع التخصـــصـــات مع اختلاف المناهج الدراســـية، والتي قد تختلف بسبب تخصص الدراسة (علمي، أدبي)، بمعنى امتلاك جميع الطلاب نفس الخلفية والمعرفة بأساليب الدراسة، الأمر الذي ينعكس عليهم خلال دراستهم في السنة التحضيرية وعلى استراتيجيات التعليم المتبعة.

٢ – تفســير نتيجة الفرض الثاني: وهي " توجد فروق في اســتخدام اســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بسـبب مسـتوى التحصـيل الدراسـي على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصـــالح الطلاب ذوي

التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض ".

وتفسر هذه النتيجة من الناحية المعرفية وفق نموذج بوردي Purdie من خلال خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًا، والتي ذكرها زيمرمان(Zimmerman، 1986) فهم يمتلكون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تمكنهم من إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، وتحديد أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم وتقدمهم وتنظيم أفكارهم وفق مكوني (وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) في نموذج بوردي، كما يصفهم بنتريتش ودي جروت (Pintrich & DeGroot،1990) أنهم يستخدمون استراتيجيات تمكنهم من المشاركة المعرفية الفاعلة أثناء التعلم؛ مما يساعد في تحصيل مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي، مثل الحفظ والتسميع وفق مكون (التسميع والحفظ)، كما أنهم يربطون بين أفكارهم والبيئة الاجتماعية المحيطة ومخرجاتها فهم يديرونها ويصممونها ويستخدمون ما بها من موارد كما يشير زيمرمان (Zimmerman،1986) وفق مكون (طلب المساعدة الاجتماعية) من نموذج بوردي.

أما في الميدان التربوي، فيمكن القول: إن الطلاب ذوي التنظيم الذاتي للتعلم هم الأكثر قدرة على استخدام الإستراتيجيات التي تمكنهم من إحراز مزيد من التقدم والتحصيل والتفوق في دراستهم، أكثر مما يفعل منخفضو التنظيم الذاتي للتعلم والذين يحصلون على مستوى منخفض من التحصيل الدراسي؛ مما يعني ضرورة تنويع وسائل التدريس والتعليم من قبل معلميهم وتهيئة بيئات التعلم المناسبة التي تتيح لهم استخدام استراتيجيات متنوعة

بحيث يعتادوا ممارسة المهارات والوسائل التي تدفع بهم نحو مزيد من التقدم والتحسن الأكاديمي.

وبالتالي؛ رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهي نتيجة تتفق مع كل من: دراسة العسيري (٢٠٠٢) ودراسة أوتز (Otts2010)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة القيسي (٢٠١١)، ودراسة العريني (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، بينما تختلف مع كل من: دراسة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges، Cox & ،2008)، واتفقت النتائج في بعض المكونات مثل: دراسة الغرايبة (٢٠١٠)، والتي توصلت إلى أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي أكثر الإستراتيجيات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، تليها الإستراتيجية المعرفية. بينما لم تتنبأ استراتيجية التوجه الذاتي بالتحصيل الأكاديمي بشكل دال إحصائيًّا، ودراسة سوليفان (Sullivan،2010) التي ذكرت وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة) في التحصيل بينما لا يوجد تأثير لاستراتيجيات (التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التحصيل.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية إذ أن الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتميزة من ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون كل خبراتهم وإمكانياتهم الدراسية، ويسخرونها في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للترشح في التخصصات العلمية التي يطمحون لها؛ مما يعني وجود الدافعية

والرغبة لذلك؛ وبالتالي استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة التي تمكنهم من بلوغ ما يصبون إليه.

ثالثاً: ملخص النتائج:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية وترجع الدراسة ذلك إلى تلقي الطلاب خلال مراحل التعليم العام نفس نظام التعليم من حيث طرق وأساليب التدريس المقدمة لدى جميع التخصصات مع اختلاف المناهج الدراسية، والتي قد تختلف بسبب تخصص الدراسة (علمي، أدبي) بمعنى امتلاك جميع الطلاب نفس الخلفية والمعرفة بأساليب الدراسة، الأمر الذي ينعكس عليهم خلال دراستهم في السنة التحضيرية وعلى استراتيجيات التعليم المتبعة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض، حيث إن الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتميزة من ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون كل خبراتهم وإمكانياتهم الدراسية، ويسخرونها في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للترشح في التخصصات العلمية التي يطمحون لها؛ مما يعني

وجود الدافعية والرغبة لذلك؛ وبالتالي استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة التي تمكنهم من بلوغ ما يصبون اليه.

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، والتي لا يميل بعض الطلاب باستخدامها، مثل: (وضع الأهداف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) من خلال تطوير أساليب وطرق التدريس وتنويعها لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة طلاب السنة التحضيرية.

٢- تطوير المقررات الدراسية بما يتوافق مع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة السنة التحضيرية بجميع مساراتها (علمي، إداري، طبي).

٣- بناء وتطوير حقائب وبرامج تدريبية لرفع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة السنة التحضيرية بجميع مساراتها (علمي، إداري، طبي).

٤- بناء وتطوير حقائب وبرامج تدريبية لرفع مستوى وكفاءة المعلمين بالتعليم العام وهيئة التدريس بالتعليم الجامعي، لكي يتمكنوا من تهيئة البيئة التعليمية بما يتناسب مع طلابهم، ويمكنهم من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بشكل أكبر وأكثر تنوعًا.

٥- عمل المزيد من الأبحاث والدراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا وعن المزيد من المتغيرات التي قد تؤثر فيه وتتفاعل معه ومع عينات مختلفة من طلاب وطالبات المملكة العربية السعودية؛ مما يعطي فهمًا أعمق يمكننا من إجراء المزيد من التطبيقات في الميدان التعليمي، مثل: دراسة علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بمتغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية، مثل: الاتجاه نحو الدراسة، الحالة الاقتصادية، أساليب التعلم، الدافعية نحو التعلم، ودراسة مقارنة بين مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

٦- الاهتمام من جانب الإرشاد الأكاديمي بالجامعة بتنمية استراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة والتدريب عليها، وخاصة طلاب الأقسام الأدبية.

٧- التأكيد على تنمية مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا من المرحلة الابتدائية؛ كي تتحقق الفائدة القصوى من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، هيثم محمد؛ أبو دنيا، نادية عبده؛ عبد المعطي، محمد السيد (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢،٧٣ - ١٧.

إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٨٧ (١)، ٩٩- ١٠٢.

بريك، السيد رمضان (٢٠١٣). التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقته بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *المجلة العلمية بكلية التربية*، ٢٩ (٢)، ٣٩٨- ٤٣٢.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٦ (٤)،٣٣٣– ٣٤٨.

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٤). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الرياضيات. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩٨ (٢).

حافظ، وحيد السيد وعطية، سليمان (٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*،٦٨ (٢)،١٦٥ - ٢٠٣.

الحربي، مها (٢٠١٢). التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجنابي، ندى صباح عباس (٢٠١٨). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية الآداب، بجامعة بغداد*، ١٢٧،٨٨ – ٩٠.

الدباس، خولة عبد الحليم (٢٠١٠). الفروق في مهارات التعّلم المنظم ذاتيًا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الدردير، عبد المنعم أحمد وعبد الله، جابر محمد (٢٠٠٥). *علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)*. القاهرة: عالم الكتب.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدي المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٧١ (١)،٦٥ – ٧٣.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

ريان، عادل (٢٠١٤). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٨ (٣)،٣٢ – ٤٠.

الريماوي، محمد عودة وآخرون(٢٠٠٤). *علم النفس العام*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٠). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق.

سالم، محمود عوض وزكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

شعبان، شريف عبد الله خليل (٢٠٠٩). التعلم القائم على التنظيم الذاتي بين النظرية والتطبيق مصطلحات تربوية جديرة بالدراسة. *مجلة التربية بالبحرين*، *٢٧* (٨)، ٩٦-١٠٣.

الشمايلة، نسرين بهجت (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيًّا لطلبة المرحلة الأساسية العليا(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد الحميد، أسماء محمد (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، *٨١*(٢)، ٣١١-٣١٣.

العريني، وجدان إبراهيم (٢٠١٤). درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض من طالبات المستوى السابع والثامن من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العسيري، محمد بن علي آل مانع (٢٠٠٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

علوان، ســـالي طالب وميرة، أمل كاظم (٢٠١٢). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفســـية والتربوية بجامعة بغداد*، ٢٠١٦، ٢٨٠-٣٣٣.

الغامدي، يوسـف بن سـعيد (٢٠١٩). أثر اسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة المنظم ذاتيًا في تنمية التحصـــيل الدراســـي والتنظيم الذاتي بمادة الفقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفســـية، ١٠(٢)، ٧٧ - ٨٠.

الغرايبة، ســـالم علي ســـالم (٢٠١٠). قياس اســـتراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،٧ (٢)،٩١ - ١١٦.

الغرايبة، سالم علي سالم (٢٠١٧). العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*،٤٤ (١)،١٤٢ - ١٤٧.

القيســـي، لما ماجد موســـى. (٢٠١١). أثر التعلم المنظم ذاتيًا والجنس والكلية على تحصـــيل طلبة كلية العلوم التربوية قســـم علم النفس التربوي بجامعة الطفيلة التقنية بالأردن. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٣٥ (٢)، ٥٠-٦٥.

كامل، مصـــطفى محمد (٢٠٠٣). *التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية*. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، طنطا.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ الغرايبة، عايش موسى (٢٠١٠). *الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Ahmed، Haitham Mohamed; Abu Donia، Nadia Abdo; Abdel Moaty، Mohamed El-Sayed (2016). The relationship between self-organized learning strategies and perceived self-efficacy among preparatory year students at King Saud University. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*، 73, 12-17.

Al-Dabbas، Khawla Abdel-Halim (2010). *Differences in self-organized learning skills between those with high achievement and those with low achievement between university students and high school students in scientific and literary specialties* (unpublished doctoral thesis). Faculty of Higher Education Studies، Amman Arab University for Graduate Studies، Jordan.

Al-Dardeer، Abdel-Moneim Ahmed and Abdullah، Jaber Mohamed (2005). *Cognitive psychology (contemporary readings and applications).* Cairo: The World of Books.

Al-Harbi، Maha (2012). *Critical thinking and its relationship to self-organized learning strategies for Umm Al-Qura University students* (unpublished Master Thesis). College of Education، Umm Al-Qura University، Makkah Al-Mukarramah.

Al-Harthi، Subhi Saeed (2014). The effectiveness of using some self-organizing learning strategies on the level of motivation for achievement and academic achievement among students with learning difficulties in mathematics. *Journal of the Faculty of Education، Benha*، 98 (2).

Al-Jarrah، Abdel Nasser (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*، 6 (4)، 333--348.

Al-Rimawi، Muhammad Awda et al. (2004). *General Psychology*. Amman: Al Masirah House for Publishing، Distribution، and Printing.

Al-Sayed، Walid Shawky Shafiq (2009). *Procedural knowledge methods and cognitive beliefs and their relationship to self-organized learning strategies* (unpublished doctoral thesis). Faculty of Education، Zagazig University، Egypt.

Abdul Hamid، Asma Muhammad (2011). The contributions of the study and family environments to self-organized learning among high school and university students and their relationship to academic achievement. *Benha College of Education Journal*، 87 (2)، 311-313.

Al-Eraini، Wijdan Ibrahim (2014). *The degree of using self-organizing learning strategies among those with high and low achievement among students of the seventh and eighth levels from the English Language Department at the Qaseem University* (unpublished Master Thesis). College of Education، Umm Al-Qura University، Makkah Al-Mukarramah.

Al-Asiri، Mohammed bin Ali Al-Manea (2002). *Self-organized learning strategies and their relationship to some personality variables* (unpublished doctoral thesis). College of Social Sciences، Imam Muhammad bin Saud Islamic University، Riyadh.

Alwan، Sally Talib and Meera، Amal Kazem (2012). Cognitive beliefs and their relationship to self-organized learning among university students. *Journal of Psychological and Educational Sciences، University of Baghdad*، 106, 280-333 .

Al-Ghamdi، Youssef bin Saeed (2019). The effect of self-organized learning strategy on developing academic achievement and self-regulation of fiqh for high school students. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*، 10 (2)، 77-80.

Al-Manizel، Abdullah Falah; Al-Gharaibeh، Ayesh Mousa (2010). *Educational Statistics: Applications using statistical packages for social sciences*. Amman: Al Masirah House for Publishing، Distribution and Printing.

Al-Zghoul، Emad Abdel-Rahim (2010). *Learning theories. Amman*: Dar Al-Shorouk.

Anderton، B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. *Journal of interactive online learning، 5* (2)، 156-177.

Bandura، A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International Review*، 51, 269-290.

Bandura، A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*، 1, 164- 180.

Bembenutty، H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*، 10 (4)، 221- 248.

Betsy , M ; Joan , M & Sally , M.(2003). The Differential Impact of Academic Self – Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Stud. *Journal of Learning Disabilities ,* 36(3)،270-286.

Brak، L., Lan، W. & Paton، V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*، 11 (1)، 61-78.

Biggs، J. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*، 55, 185-212.

Brick، Mr. Ramadan (2013). Self-organized learning and its relationship to specialization and academic achievement for a sample of male and female students of preparatory year at King Saud University. *The Scientific Journal of the College of Education*، 29 (2)، 398-432.

Chen، C. (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course Systems Course. Information Technology. *Learning، and Performance Journal*، 20(1)، 11.

Didis، N. (2007). *Self-regulated learning of physics: A Modeling example*. Paper Presented at the GIREP-EPEC Conference، Opatija، Croatia.

Eilam،B ;Zeinder، M. & Aharon،I. (2009). Student conscientiousness، Self-regulated learning and Science Achievment: An Explorative Field study. *Psychology in the schools*، 46(5)، 420- 432.

Garner. J.(2009). Conceptualizing of the relations between executive functions and self- regulated learning. *The Journal of Psychology*،143(4)، 405-426.

Gharaibeh، Salem Ali Salem (2010). Measuring self-organizing learning strategies، determining their dimensions and their relationship to academic achievement for a sample of undergraduate students. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*، 7 (2)، 91-116.

Gharaibeh، Salem Ali Salem (2017). The relationship between self-esteem and some self-organizing learning strategies for Qassim University students in light of some variables. *Journal of Educational Science Studies at the University of Jordan*، 44 (1)، 142-147.

Hafez، Wahid Al-Sayed and Attia، Suleiman (2007). The effectiveness of a self-organized learning program in developing creative writing skills for high school students. *Benha College of Education Journal*، 68 (2)، 165-203.

Hodges، Ch.; Stackpole-Hodges، Ch.; & Cox، K. (2008). Self-Efficacy، Self-Regulation، and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. *Journal of Educational Computing Research*، 38 (2)، 139 – 153.

Ismail، Ibrahim El-Sayed (2012). Self-organized learning strategies and their relationship to the trend towards study and academic achievement for university students. *Journal of the Faculty of Education، Mansoura University*، 87 (1)، 99-102.

Janabi، Nada Sabah Abbas (2018). Self-organized learning for students of the College of Basic Education. *Journal of the College of Arts، University of Baghdad*، 127, 88-90.

Judd، J. (2005). *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*. Unpublished Thesis in the university of Hawaii، USA.

Kamel، Mostafa Mohamed (2003). *Self-Regulating Learning: Theoretical Models*. A scientific paper presented to the eighth scientific conference of the Faculty of Education، Tanta University، self-learning and future challenges، Tanta.

Mace، F. C., Belfiore، P. J., & Hutchinson، J. M. (2001). Operant theory and research on selfregulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 39-68). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Matuga،J. (2009). Self-Regulation، Goal Origination and Academic Achievment of Secondary Students in Online University. *Course Educational Technology and Society*، 12(3)، 4-11.

Martha Leticia González (2015). Personal aspects that favor self-regulated learning in texts comprenhension in university students. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*، *13* (2)، 17-3 5.

McWhorter، W. (2008). *The Effectiveness of using lego mindstorms robotics activities to influence self-regulated learning in a university introductory computer programming course*(Unpublished doctoral Dissertation). The University of North Texas.

Montalvo. F.T. & Gonzalez Torres. M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*، 2 (1)، 1-34.

Otts، C. (2010). *Self-regulation and math attitudes: Effects on academic performance in developmental math courses at a community college*. (Doctoral Dissertation). University of Kansas.

Paris، S. G., Byrnes، J. P., & Paris، A. H. (2001). Constructing theories، identities، and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253-288). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Polleys. M. (2000). *Astudy of The relationships between Selfregulated Learning Personality and Achievement*(Unpublished Ph D). Auburn University.

Posner، M. (2008). *Evolution and development of self- regulation* (The American Museum of Natural History).New York: Publications، Dept of Anthropology.

Pintrich، P. R., & DeGroot، E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*، 82(1)، 33-40.

Pintrich، P.; & Garcia، T.(1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Online، Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html

Pintrich، P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*، 31(6)، 459-470.

Pintrich، P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts، P. R. Pintrich، & M. Zeidner (Eds.)، *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego، CA: Academic Press.

Pintrich، P.R., & Schunk، D. H. (2004). *Motivation in education: Theory، research and applications.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Merrill.

Qaisi، lama Majed Musa. (2011). The effect of self-organized learning، gender، and college on the achievement of students of the Faculty of Educational Sciences، Department of Educational Psychology، Tafila Technical University، Jordan. *Journal of the Faculty of Education، Ain Shams University*، 35 (2)، 50-65.

Rizk، Mohamed Abdel Samie (2009). Strategies for self-organized learning and self-efficacy among outstanding students، both ordinary and university students. *Journal of the Faculty of Education*، Mansoura University، 71 (1)، 65-73.

Rashwan، Rabih Abdo (2006). *Self-organized learning and achievement goals: contemporary models and studies*. Cairo: The World of Books.

Ryan، Adel (2014). The predictive ability of multiple intelligences in self-organized learning skills and academic achievement among students of the Faculty of Education at Al-Quds Open University. *An-Najah University Journal for Research*، 78 (3)، 32 - 40.

Ruohotie، P. (2002). Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie(Eds.)، *Theoretical understandings for learning in the virtual university* (pp. 37-70). Hameenlinna، Finland: RCVE.

Salem، Mahmoud Awad and Zaki، Amal Abdel Mohsen (2009). *Learning difficulties and self-regulation.* Cairo: ITrack for printing and publishing.

Schunk، D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-152). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Shaban، Sherif Abdullah Khalil (2009). Self-organizing learning between theory and practice educational terms worth studying. *Bahrain Education Journal*، 27 (8)، 96-103 .

Shamailah، Nisreen Bahgat (2007). *The effect of a training program for internal motivation to learn on the degree of self-organized learning for students of the upper basic stage* (unpublished doctoral thesis). Amman Arab University، Jordan.

Singh، P. (2009). *An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System.* Retrieved December 8, 2009 from http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Sullivan، C. (2010): *Academic self-regulation، academic performance، and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* (Doctoral Dissertation). University of Maryland.

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

Zimmerman، B. J., & Risemberg، R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.)، *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). San Diego، CA: Academic Press.

Zimmerman، B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman، B. J., & Martinez-Pons، M. (2001). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.)، *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale، NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman & Martinez-Pons(2001).Student Differences in Self – Regulated Learning: Relation Grade , Sex , and Giftedness to Self - Efficacy and Strategy use. *Journal of Education Psychology* , 82 , 51 – 59.

Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*، 45(1)،1

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of
Educational and Social Sciences

Safar 1442 Hijri / October2020 No. 3