



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	50	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



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



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

● البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

● جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستلّاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغوياً.

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، وطلب 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 عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته 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:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة 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 يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السمييري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. نور هيدايانتو ستيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والمحقق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان	12
2	مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس د. أسماء بنت محمد القطيم	58
3	القيادة الأخلاقية كمدخل لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. عبد الله بن أحمد الجاسر	106
4	دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة د. مريم بنت فراج الشلوي	156
5	الإسهام النسبي لأنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزوجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة جدة ومدينة القاهرة (دراسة عبر ثقافية) د. الجوهرة بنت عبد القادر شيبني	204
6	القيادة المحفزة مدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة (نموذج مقترح) د. خلود بنت أحمد الأنصاري	258
7	أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية د. أنس بن حسين آل علي	306
8	انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن د. بدرية بنت سعود المطيري	354
9	الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م) دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية د. بدر بن ذعار الحربي	400

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم
ذاتياً لدى طلبة الجامعة

**The Role of the University Teaching Skills Course in
Developing Self-Regulated Learning Skills Among
University Students**

إعداد

د. مريم بنت فراج الشلوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mariam Faraj Al-Shalawi

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of
Education - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: alshalawimariam6@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-004

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تكون مجتمع البحث من (1672) طالبًا وطالبة، درسوا مقرر مهارات التعليم الجامعي بالمستوى الأول، واختيرت عينة عشوائية بلغت (138) طالبًا وطالبة، منهم: (64) طالبًا و(64) طالبة، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لجميع المحاور كان مرتفعًا، ففي مرحلة التخطيط جاءت مهارة تحديد الأهداف بالمرتبة الأولى (طلاب: 4.480، وطالبات: 4.287)، بينما حلت إدارة الوقت بالمرتبة الأخيرة (طلاب: 4.373، وطالبات: 3.976)، وفي مرحلة التنفيذ بلغ المتوسط العام (طلاب: 4.301، وطالبات: 4.304)، وجاء محور المراقبة الذاتية أولاً (طلاب: 4.368، وطالبات: 4.351)، في حين جاء محور إدارة المشاعر والضغط أخيرًا (طلاب: 4.255، وطالبات: 4.169)، أما في مرحلة التقويم؛ فكان المتوسط العام مرتفعًا (طلاب: 4.310، وطالبات: 4.499)، مع تفوق الطالبات نسبيًا في مهارات التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتحفيز، كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير النوع الاجتماعي؛ لصالح الطلاب الذكور، وقدمت الدراسة عدة توصيات، منها: تنمية مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، خاصة في مراحل التقييم الذاتي والتحفيز؛ لما لها من دور فاعل في دعم الاستقلالية الأكاديمية، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: مقرر مهارات التعليم الجامعي، مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، طلبة الجامعة.

Abstract

The study aimed to identify the role of the University Teaching Skills course in developing self-regulated learning skills among students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. The research population consisted of (1, 672) male and female students, who studied the University Learning Skills course at the first level. with a random sample of 128 student: (64) male and (64) female students selected

The results showed that the overall average for all themes was high. In the planning phase, goal setting skill ranked first (students: 4, 480, female students: 4, 287), while time management ranked last (students: 4, 373, female students: 3, 976). In the implementation phase, the overall average was (students: 4, 301, female students: 4, 304), with self-monitoring coming first (students: 4, 368, female students: 4, 351), while managing emotions and stress ranked last (students: 4, 255, female students: 4, 169). During the evaluation phase, the overall average was high (male students: 4.310, female students: 4.499), with female students outperforming male students in self-assessment, results review, and motivation skills. The results also revealed statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the gender variable, favoring male students. The study presented several recommendations, including the development of self-regulated thinking skills, particularly in the stages of self-assessment and motivation, due to their effective role in supporting academic autonomy and enhancing learners' self-efficacy.

Keywords: University Learning Skills Course, Self-Regulated Learning Skills, University Students.

المقدمة

يعد التعليم الجامعي ركيزة أساسية في المنظومة التعليمية - لا سيما في سنوات الدراسة الأولى - حيث تنبع أهميته من دوره في الارتقاء بالطلبة ومتطلباتهم: الأكاديمية والحياتية والاجتماعية والفكرية؛ بما يسهم في بناء شخصياتهم وتنمية قدراتهم؛ لتلبية احتياجاتهم المستقبلية، وتسهم المقررات الجامعية بدور حيوي في إعداد الطالب الجامعي وصياغة مستقبله؛ مما يفرض على القائمين على تصميمها وتطويرها مسؤولية كبرى تتمثل في: تلبية احتياجات الطلبة، ومواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، وإكساب الخريجين المهارات الأساسية التي تمكنهم من الانخراط بكفاءة في الحياة المهنية، ومواصلة تطوير أنفسهم بعد التخرج.

وانطلاقاً من ذلك، تتأكد أهمية جودة المقررات الجامعية؛ لما لها من أثر مباشر في بناء كوادر علمية مؤهلة ومدربة، قادرة على قيادة مؤسسات المجتمع، ويتطلب هذا أن تكون مدخلات التعليم ومخرجاته ذات جودة عالية؛ بما يضمن تحقيق أهداف التعليم الجامعي في إعداد خريجين يمتلكون مهارات متميزة، تسهم في التنمية المجتمعية، ويعد توفير بيئة أكاديمية داعمة مطلباً أساسياً لضمان جودة الحياة الجامعية للطلبة، وتحقيق التخرج بكفاءات قادرة على مواجهة متغيرات العصر (حمادة، 2020).

وعليه؛ فإن الاهتمام بالمهارات الجامعية أمر جوهري ينبغي أن ينعكس على محتوى الخطط، والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس، والتقييم، والأنشطة اللامنهجية، فالغاية لم تعد مقتصرة على تزويد الطلبة بالمعرفة فحسب؛ بل أصبح الهدف تمكينهم من الأدوات المعرفية والمهارات التي تحوّلهم من مجرد مستخدمين للمعرفة إلى منتجين لها؛ وهو ما يعد من المهام الرئيسة لأعضاء هيئة التدريس (القوس، 2020).

وفي هذا السياق، أوصى المؤتمر الدولي لتقويم التعليم في المملكة العربية السعودية عام 2018 بضرورة تفعيل المهارات الجامعية؛ لأهميتها في برامج تنمية القدرات البشرية، مؤكداً أهمية تنمية المهارات المستقبلية ودمجها في النظام التعليمي الجامعي، مع وضع آليات دقيقة لقياسها وتقويمها، وبأني ذلك انسجاماً مع رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى تمكين الجامعات السعودية من القيام

بأدوارها ومهامها بصورة تتلاءم مع المستجدات و المتطلبات التنموية وفق أسس ومعايير علمية (المطيري، 2022).

وفي ظل هذه المتغيرات؛ أصبحت المهارات الجامعية بمنزلة حجر الأساس في تأهيل الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية، ويبرز هنا دور مقرر (مهارات التعليم الجامعي)، الذي يسعى إلى مساعدة الطالب على التكيف مع البيئة الجامعية، وتطوير مهارات أساسية يحتاج إليها للنجاح الأكاديمي والشخصي، وتطوير مهارات التفكير، والبحث، والنقد، والتواصل، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، فضلاً عن مساعدة الطلبة على اكتشاف قدراتهم وتطوير ميولهم.

ومن أبرز المحاور التي يتناولها هذا المقرر: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً، الذي يقوم على قدرة الطالب الجامعي على إدارة تعلمه بنفسه من خلال وضع الأهداف، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، ومراقبة تقدمه، وتقييم نتائجه، وتعديل سلوكه عند الحاجة، وتأتي أهمية هذا النمط من التعليم في كونه يعزز استقلالية الطالب ومسؤوليته عن تعلمه (الرشيد، 2020)، وتوضح الحاجة المتزايدة إلى التعليم المنظم ذاتياً في ظل ازدياد أعداد الطلبة داخل الجامعات؛ بما يجعل من الصعب على عضو هيئة التدريس متابعة كل طالب بما يتناسب مع قدراته الفردية؛ لذلك يعد التعلم المنظم ذاتياً أسلوباً بنائياً يساعد الطالب على اكتساب إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، مثل: إدارة الوقت، وتنظيم بيئات التعلم، والمراقبة الذاتية للعملية التعليمية. وهو بذلك يمثل أحد الحلول الملائمة لتحقيق جودة التعلم؛ إذ يمكن الطالب من التمييز بين ما تعلمه بعمق وما يحتاج إلى تطوير؛ مما يجعله أكثر فاعلية في إدارة تعلمه (سعداوي، 2024).

وقد جاء هذا الاتجاه نتيجة التحول من النظرية السلوكية التي كانت تنظر إلى التعلم بوصفه استجابات قابلة للملاحظة والقياس، إلى النظرية المعرفية التي تعد عملية عقلية نشطة، قائمة على التفاعل مع المعلومات.

ويتميز الطلبة المنظمون ذاتياً بقدرتهم على تحديد أهداف واضحة، وتوظيف إستراتيجيات معرفية متعددة، وإيجاد دافعية ذاتية لتحقيق تلك الأهداف، مع القدرة على مراقبة التعلم وتعديل إستراتيجياته بما يتناسب مع الظروف التعليمية (العنبي، 2024).

وتشير الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا له أثر إيجابي في رفع الأداء الأكاديمي للطلبة، حيث يتيح لهم المشاركة الفاعلة في أنشطة تعليمية متنوعة، مثل: المناقشات، والمشاريع البحثية، والأنشطة التعاونية؛ مما يعزز جودة العملية التعليمية في الجامعات (Elesio, 2023). كما أن تدريب الطلبة الجامعيين على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يُعدّ ضرورة؛ إذ يمكنهم من توظيف قدراتهم وإمكاناتهم في بناء المعرفة، والبحث عن مصادر جديدة، مع امتلاك دافعية ذاتية للاستقلالية، والمسؤولية في التعلم (خروبي، 2023).

وتنبع أهمية هذا الموضوع من كونه يعالج جانبًا جوهريًا في بناء شخصية الطالب الجامعي، ويعزز مشاركته الفاعلة في عملية التعلم، بعيدًا عن اقتصار دوره على التلقي السلبي للمعلومة، كما يسهم في تحسين جودة التعليم الجامعي، عبر توجيه البرامج الأكاديمية نحو مخرجات معرفية، ومهارية، تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، القائمة على التفكير النقدي، والتنظيم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية المتزايدة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في البيئة الجامعية؛ لكنّ الواقع يشير إلى وجود قصور لدى الطلبة في هذا الجانب، حيث بينت دراسات (آل الشهري، 2024؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ Lobos et al., 2024) أن الطلبة يعانون من ضعف في التخطيط، والتنظيم الذاتي للتعلم، وقصور في استخدام إستراتيجيات المتابعة، والتقويم الذاتي، كما أظهرت دراسة لوبوس وآخرين (Lobos et al., 2024) أن الطلبة غالبًا ما يعتمدون على أساليب تعلم تقليدية لا تتناسب مع متطلبات بيئات التعلم المتغيرة؛ مما يضعف فاعلية تحصيلهم الأكاديمي، وأوصت دراسات أخرى مثل: (آل الشهري، 2024؛ بن ماضي والعسيري، 2022؛ سعداوي، 2024؛ الشمري، 2023؛ العتيبي، 2024؛ Chan, 2024؛ Belletti & Vaillant, 2022) بضرورة إعادة النظر في المقررات الجامعية ومدى تضمينها لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، مع أهمية قياس مدى امتلاك الطلبة لهذه المهارات قبل دراسة مقرر مهارات التعليم الجامعي وبعده، ومدى إسهام هذا المقرر في تعزيزها، وفي هذا السياق، جاء المؤتمر الدولي لتقويم التعليم في المملكة العربية السعودية (2018)؛ ليؤكد أهمية تفعيل المهارات الجامعية - خاصة المهارات المستقبلية- ومنها مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وربطها بمقررات تنمية القدرات البشرية، بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

وبناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور واضح لدى طلبة الجامعة في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. وللتصدي لهذه المشكلة تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؟.

ويتفرع عنه السؤالان الآتيان:

1. ما مستوى ممارسة التعلم المنظم لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس؟
- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. الاستجابة إلى الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بوصفه من المهارات العقلية العليا التي تدعم التعلم الجامعي المستقل مدى الحياة.
2. الإسهام في إثراء المكتبة التربوية العربية، من خلال تناول دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا، وهو مجال ما يزال بحاجة إلى مزيد من البحوث.
3. إفادة صانعي القرار وأعضاء هيئة التدريس ومصممي المقررات في تطوير محتوى مقرر مهارات التعليم الجامعي، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

4. تمكين الطلبة الجامعيين من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بما يعزز استقلاليتهم الأكاديمية وكفاءتهم الذاتية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عدد من الحدود، التي ينبغي أخذها في الحسبان عند تفسير نتائجها، وهي:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مقرر مهارات التعليم الجامعي، واقتصرت على قياس مجموعة من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وهي: مرحلة التخطيط (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)، ومرحلة التنفيذ (التنفيذ الفعلي للخطط، والمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، والتكيف مع التحديات، وإدارة المشاعر والضغوط، وتقييم الأداء في أثناء التنفيذ)، ومرحلة التقويم (التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتخطيط للتحسين، والتحفيز واستمرارية التطوير).

واختيرت هذه المراحل الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقويم)؛ لكونها تمثل دورة التعلم المنظم ذاتيًا، التي تساعد الطالب على إدارة تعلمه بفاعلية، وثُمَّكَّته من التكيف مع البيئة التعليمية المتغيرة، وتنمية استقلاليتته، ورفع مستوى تحصيله الأكاديمي؛ بما يعزز قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الجامعية وتحدياتها بمرونة وفاعلية.

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الحدود الزمانية: نفذت الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الجامعي (1447هـ/ 2025م).

مصطلحات الدراسة:

مقرر مهارات التعليم الجامعي:

يعرف بأنه: المقرر الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية اللازمة لتحقيق النجاح في حياتهم الأكاديمية، ويركز على تطوير مهارات التعلم، والتفكير، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم؛ لتمكين الطلبة من مواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية التي يمكن أن تواجههم خلال مرحلة الدراسة الجامعية.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرف بأنه: "عملية ذهنية معرفية يُنشِط فيها المتعلم أدائه ويستثمره؛ حتى يتحقق له الهدف بانتظام، وأنه مجموعة من الإستراتيجيات المتعددة التي يمكن للتعلم تطبيقها، وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه" (قطامي، 2005).

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا:

مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المتعلم، وتستهدف تنظيم ذاته، معتمداً على إمكانياته للتحكم في عملية تعلمه، وتظهر من خلال نواتج التعلم (الكيال، 2019، ص. 48).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من السلوكيات، والعمليات القابلة للملاحظة والقياس، التي يوظفها المتعلم في أثناء المواقف التعليمية والتدريبية، وتشمل عددًا من المهارات المتنوعة لمرحلة التخطيط (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)، ومرحلة التنفيذ (التنفيذ الفعلي للخطط، والمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، والتكيف مع التحديات، وإدارة المشاعر والضغوط، وتقييم الأداء في أثناء التنفيذ)، ومرحلة التقويم (التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتخطيط للتحسين، والتحفيز واستمرارية التطوير)، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة التي أعدها الباحثة لقياس هذه المهارات.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها موضوع الدراسة، حيث ركز على التعلم المنظم ذاتيًا بالدرجة الأولى.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يهدف التعلم المنظم ذاتيًا إلى مساعدة الطلبة على بناء أنشطة التعلم الخاصة بهم، من خلال إستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، وسلوكية، التي ترتبط بهذه الأنشطة، وتتضمن هذه الإستراتيجيات أساليب تهدف إلى اكتساب المعرفة، وتنظيمها، وحفظها، ومراقبتها، ويرتبط التعلم المنظم ذاتيًا بتحديد أهداف التعلم، والقدرة على إدارة الوقت، وتنظيم عمليات التعلم.

ويعرف التعلم المنظم ذاتيًا، بأنه: الأفكار والعواطف والسلوكيات ذاتية التنظيم، الموجهة نحو تحقيق الأهداف، وتُوصف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها عملية ديناميكية يقوم الطلبة من خلالها بالتنشيط، والحفاظ على الإدراك والتأثيرات والسلوكيات الموجهة بشكل منهجي تجاه تحقيق الأهداف التعليمية، وهذه الإستراتيجيات مهمة بشكل خاص لدى طلبة الجامعات؛ لأنهم مطالبون بتنظيم دراستهم ذاتيًا، فالطلبة الأكثر استخدامًا لهذه الإستراتيجيات يظهرون أداء أكاديميًا أفضل، ويكونون أكثر رضا عن أدائهم التعليمي الأكاديمي (Bai & Wang, 2020; Yuksel et al., 2023).

ويعرف التعلم المنظم ذاتيًا، بأنه: "القدرة على تحديد الأهداف، والتخطيط، والمراقبة، والتفكير في عملية التعلم الخاصة بالطلبة" (Saadati et al., 2021)

ويُعدّ التعلم المنظم ذاتيًا ذا أهمية كبيرة في تحسين عملية التعليم؛ لأنه يساهم في اعتماد الطلبة على أنفسهم في التعلم، ورفع مستوى وعيهم بقدراتهم وطرق تفكيرهم المستخدمة في التعلم، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم (رحمون، 2021)، ويساهم التعلم المنظم ذاتيًا في دعم خطة التعليم الذاتي، وزيادة الكفاءة العلمية والثقة بالنفس، ومراقبة السلوك التعليمي والسيطرة عليه؛ ومن ثم تعديل العمليات المعرفية وتنظيمها لتحقيق أهداف التعليم الجامعي (خطاطبة، 2020).

والتعلم المنظم متغير رئيس من أجل تكيف الطلبة عند الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، فالطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيًا يتحكمون بشكل فعال في تعلمهم، ومراقبة مدى فعالية

عملية التعلم لديهم، واتخاذ القرارات المناسبة؛ ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم، ويظهرون مستوى عاليًا من الذكاء، والاستقلالية في تعلمهم؛ لتلبية المتطلبات الأكاديمية، وتحقيق النتائج الأكاديمية الناجحة.

ويؤدي التعلم المنظم ذاتيًا إلى تحسين عملية التعلم لطلبة الجامعات، ومساعدتهم على تحديد الأهداف والتخطيط، وتحسين الكفاءة الذاتية، والرفاهية الأكاديمية لديهم، كما يساعد الطلبة على تقييم نتائج التعلم، وإجراء التعديلات على عملية التعلم عند الحاجة، وتحقيق النجاح الأكاديمي (Özyer & Altınsoy, 2023).

والتعلم المنظم ذاتيًا أحد الجوانب المتنامية في مجال علم النفس التربوي، ويؤدي دورًا مهمًا في النجاح الأكاديمي للطلبة، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا نشطون ومدركون لتعلمهم وقدراتهم، ولديهم دوافع ذاتية للتحكم في سلوكهم وبيئة تعلمهم لتحقيق أهدافهم التعليمية (Brahma & Saikia, 2023).

ومما سبق؛ يتبين أن التعلم المنظم ذاتيًا: عملية يتحكم فيها الطالب في أنشطته التعليمية، وقدرته على إدارة عملية تعلمه بشكل واع ومستقل، بحيث يحدد أهدافه التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، واختيار الإستراتيجيات، والأساليب التي تناسب تعلمه، ومراقبة تقدمه بشكل مستمر، ثم تعديل مساره التعليمي عند الحاجة.

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا:

تساعد عمليات تحديد الأهداف في التعلم المنظم ذاتيًا الطلبة على التحكم في بيئات التعلم الخاصة بهم، واختيار الإستراتيجيات التي ستمكنهم من الوصول إلى أهدافهم واتباعها، وتقدم نظريات التعلم ذاتية التنظيم التي تركز على شرح نجاح التعلم من خلال نماذج مختلفة لكيفية تحقيق هذه المهارة، وتضمن نماذج التعلم ذاتية التنظيم أن الطلبة يمكنهم تحمل مسؤولية تعلمهم، وتحديد أهداف التعلم الخاصة بهم والتخطيط لها، واكتساب المقدرة على التحكم في سلوكهم وتقييمه بما يتوافق مع هذه الأهداف، ويتكون أنموذج التعليم الذاتي من مكونات الإدراك فيما وراء المعرفة والدافعية، ويركز على تذكر المعلومات، وتخطيط العملية والمعتقدات والمواقف التي تؤثر في

الإدراك وما وراء المعرفة، ومن المهم جدًا توجيه مواقف الطلبة وسلوكهم في عملية التعلم المنظم ذاتيًا.

ويركز نموذج التعلم المنظم ذاتيًا - الذي يتضمن مكون ما وراء المعرفة - على تحديد الطلبة لإستراتيجيات التعلم، ويوضح هذا النموذج أن الطالب يبني إنجازاته الأكاديمية في إطار الإدراك، والدافعية، والبيئة، والمكونات الفردية، وأن إنجازاته يعتمد على اختيار الإستراتيجية، ويتحمل الطلبة الذين يخضعون للتعلم المنظم الذاتي المسؤولية من خلال الاستفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء تحديد أنماط التعلم الخاصة بهم، وتؤثر هذه العملية بشكل إيجابي في أداء تعلم الطلبة وإنجازهم (Nacarolu, 2023 & Bekta).

وقد تعددت مكونات التعلم المنظم ذاتيًا؛ لكن هناك اختلاف عند المختصين في تحديدها، حيث اتجه بعضهم إلى تقسيمها لمكونات معرفية سطحية، وأخرى عميقة، وتشير المكونات المعرفية السطحية إلى استخدام التنظيم المعتمد على الحفظ والتكرار، أما المكونات المعرفية العميقة تشير إلى استخدام التفكير الناقد والإتقان، وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة بشكل متكامل (فرحات، 2020).

ويرى بعض المختصين أن التعلم المنظم ذاتيًا يضم في طياته المهارات المعرفية، وما وراء المعرفة وإدارة المصادر، وتتضمن المهارات المعرفية: مهارات التنظيم، والتسميع الذاتي، والإتقان، أما مهارات ما وراء المعرفة فتتضمن: مهارات التخطيط، وتقييم الذات، والمراقبة الذاتية، في حين تتضمن مهارات إدارة المصادر: مهارات طلب الدعم والمساندة، وإدارة البيئة التعليمية، وإدارة الوقت (الغامدي، 2020).

ويشمل نموذج التعلم المنظم ذاتيًا: مهارات الأداء الأكاديمية التي تعزز التركيز لدى الطلبة، وتعزز استقلالياتهم والتعلم الاستباقي لديهم، وهناك أبعاد متعددة للتعليم المنظم ذاتيًا تتمثل في الآتي:

- التفكير المسبق: تمثل هذه المرحلة العمليات والمعتقدات التي يمرّ بها الطالب قبل الانخراط في مهمة التعلم، وتتضمن تحليل المهام والتحفيز الذاتي في أثناء تحليل التعليمات المناسب،

ويعتمد التحديد للأهداف واستخدام الإستراتيجيات على معتقدات الدافعية الذاتية كالكفاءة الذاتية، وتوقع النتائج، وتوجيه هدف التعلم .

- التحكم في الأداء: يشمل ضبط النفس والمراقبة الذاتية، حيث يرتبط ضبط النفس بالتعلم الذاتي، وتركيز الاهتمام، وتحديد إستراتيجيات المهام.

- التفكير التأملي: في هذه المرحلة يقيم الطالب لتعلمه بعد أداء المهمة، ومقارنة أدائه بأقرانه؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، فرد الفعل الذاتي للطالب في هذه المرحلة يمس البعد العاطفي، فإذا كان هناك رضا عن الأداء؛ يكون ذلك أكثر تحفيزاً للتعلم في المستقبل (Nambiar et al., 2022).

وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً تعد أمراً مهماً في كثير من مهام التعلم - خاصة لطلبة الجامعات- إذ تشكل كفاءة رئيسة تضع الأساس للتعلم للطلبة مدى الحياة، وتتضمن أساليب تهدف إلى اكتساب المعرفة وتنظيمها وتحويلها ومراقبتها، وتوجيه أنشطة الطلبة ومشروعاتهم البحثية نحو الهدف، والتنبؤ بنتائج التعلم ، وتقوم فاعلية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التفكير، حيث يهدف إلى توليد المعرفة وإنتاجها وتوظيفها عملياً أكثر من نقلها أو حفظها؛ مما يؤكد دور الطالب المتعلم ذاتياً المهم في عملية التعلم (هلال، 2020).

وتعد مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعات من الركائز الأساسية لنجاحهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي، حيث تمكن الطالب من التحكم في عملية تعلمه عبر مجموعة مترابطة من القدرات الذهنية والسلوكية؛ إذ يبدأ الطالب بمهارة تحديد الأهداف التي توجه مساره الأكاديمي، تليها مهارات التخطيط والتنظيم، التي تساعد على إدارة الوقت وتقسيم المهام المعقدة إلى خطوات قابلة للإنجاز، كما يمارس مهارات المراقبة الذاتية والتقييم من خلال متابعة تقدمه وتصحيح مساره عند الحاجة، والاستفادة من التغذية الراجعة، ويعزز الطالب تعلمه باستخدام إستراتيجيات متنوعة، مثل: التلخيص، والمناقشة، وحل المشكلات، إلى جانب قدرته على إدارة دافعيته الداخلية لمواجهة التحديات والمحافظة على المثابرة، وتبرز أهمية هذه المهارات في تمكين الطالب من التكيف مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية، وبناء شخصية مستقلة قادرة على اتخاذ القرارات التعليمية بكفاءة، وبذلك فإن امتلاك طلبة الجامعات لهذه المهارات لا يقتصر على

تحسين تحصيلهم الدراسي فحسب؛ بل يعدهم أيضاً للتعلم مدى الحياة، ومواجهة متطلبات سوق العمل المتجددة.

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تتنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تتكون هذه الإستراتيجيات مما يأتي:

- الإستراتيجيات المعرفية:

تعمل هذه الإستراتيجيات على بناء المعرفة وتنظيمها من خلال دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى الطالب، ومن الإستراتيجيات المعرفية ما يأتي (الرشدي وياقوب، 2023):

1. التسميع (التكرار): يتضمن ما يقوم به الطالب خلال مراجعة المقرر من قراءة المعلومات لأكثر من مرة؛ حتى تخزن في الذاكرة وتُستدعى عند الحاجة، إضافة إلى عمل ملخصات للموضوعات الدراسية؛ حتى يسهل مراجعتها وفهمها، وتدوين الأفكار المهمة خلال التعلم باستخدام أشكال ورسومات معينة؛ ليسهل تذكرها واستيعابها.

2. الإيضاح (التوضيح): يتضمن قيام الطالب بعمل روابط وعلاقات بين المعرفة المقدمة إليه والمعرفة الموجودة لديه سابقاً؛ حتى يسهل عليه فهم المعرفة الجديدة، عبر ممارسة إعادة الصياغة والتلخيص وتدوين الملاحظات، وعمل الأشكال والرسومات والمخططات التفصيلية، وإضافة بعض تفاصيل المعرفة الجديدة لتصبح ذات معنى للطالب.

3. التنظيم: يتضمن قيام الطالب بتصنيف المحتوى المعرفي وتجزئته إلى فقرات وموضوعات محددة، من خلال إعادة تجميع الأفكار والمصطلحات المهمة؛ حتى يسهل فهمها وربطها بالخبرات السابقة.

4. الاحتفاظ بالسجلات: يتضمن تسجيل الطالب الأحداث والنتائج، ومراقبة المهام التي يقوم بها لتحقيق أهداف التعلم، من خلال تسجيل الأساليب التي اتبعها لإكمال مهمة ما بنجاح، وتدوين الإنجازات والنتائج التي توصل إليها، وتدوين الأخطاء والعقبات التي واجهها في محاولة منه؛ لتجنبها في المرات اللاحقة.

5. التفكير الناقد: يتضمن قدرة الطالب على القراءة الناقدة للمعرفة المقدمة إليه من خلال فهم الأسباب والترابطات بين الأفكار، وتحليل المعارف وتقييمها بأسلوب منطقي وعقلاني.
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتضمن ما يقوم به الطالب بشكل مستمر من خلال التخطيط لأهداف تعلمه، ومراقبة تعلمه، ثم التقييم الذاتي لما توصل إليه، وتتضمن العديد من الإستراتيجيات، ومنها (جاد، 2021).
1. إدارة الوقت: تشير إلى إدارة وقت الطالب، عبر تحديد فترات زمنية؛ لإنجاز المهام بوضع جدول زمني محدد للذاكرة، وإنجاز المهام المطلوبة.

2. إدارة الجهد: تتضمن قدرة الطالب على ضبط جهوده لإنجاز المهام؛ حتى وإن كانت مملة أو صعبة حتى تنجز بعناية ودقة.

3. إدارة بيئة التعليم: تتعلق بالأمكان التي يتم فيها التعليم، وينبغي أن تكون هادئة وخالية من أي مشتتات.

4. طلب الدعم الأكاديمي: يتضمن طلب الطالب الدعم والعون والمساندة من الآخرين - سواء كانوا زملاء أو مدرسين - عند مواجهته أي صعوبة أكاديمية محددة من أجل التغلب عليها.
- إستراتيجيات الدافعية:

تستخدم هذه الإستراتيجيات لضبط الدافعية وتنظيمها، وتتضمن عددًا من الإستراتيجيات؛ منها (خروبي، 2023):

1. حوار الذات عن الكفاءة (الإتقان): حيث يحاول الطالب بمحاورة ذاته حول الغاية من إنجاز المهمة بدقة وإتقان؛ مما يزيد من دافعيته إلى التعلم والعمل لإكمال المطلوب منه.

2. حوار الذات عن الأداء: يحاور الطالب نفسه حول الهدف من أدائه للمهمة بنجاح؛ للحصول على درجات مرتفعة، أو التفوق عن الأقران، أو فهم محتوى المقرر بإتقان.

وبناءً على ما سبق؛ فإن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تمثل مجموعة من الأساليب والآليات التي يستخدمها طلبة الجامعات للتحكم الواعي في عملية تعلمهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ إذ يبدأ الطالب بتطبيق إستراتيجيات تحديد الأهداف التي تمنحه وضوح الرؤية واتجاهها

محددا للتعلم، ثم ينتقل إلى إستراتيجيات التخطيط والتنظيم التي تعينه على توزيع الجهد والوقت بشكل متوازن بين الدراسة والأنشطة الأخرى، كما يفعل إستراتيجيات المراقبة الذاتية لمتابعة مستوى التقدم والتعرف على نقاط القوة والضعف، ويعتمد في ذلك على التغذية الراجعة، سواء من الأساتذة أو الزملاء.

كما يوظف الطلبة إستراتيجيات التعلم النشط، مثل: التلخيص، والمناقشة، واستخدام الخرائط الذهنية، وحل المشكلات؛ بما يثري الفهم العميق، ويعزز التفكير النقدي، ولا تقل أهمية إستراتيجيات التقييم الذاتي التي تساعد الطالب على مقارنة ما تحقق فعلا بما خطط له، وتعديل أسلوب التعلم عند الحاجة، ومن جانب آخر، يسهم تفعيل إستراتيجيات إدارة الدافعية والانفعالات في زيادة المثابرة والتكيف مع الضغوط الأكاديمية؛ وبذلك فإن هذه الإستراتيجيات تشكل منظومة متكاملة تدعم استقلالية الطالب، وتطور قدراته على التعلم مدى الحياة، وتمكّنه من مواكبة المتغيرات المعرفية والمهنية.

الدراسات السابقة:

سعت الدراسة إلى الحصول على العديد من الدراسات - العربية والأجنبية- التي تناولت موضوع البحث، وقد رتبت تنازلياً من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يأتي عرض له:

هدفت دراسة العتيبي وآخرين (2021) إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً بوصفه منبئاً بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، باستخدام المنهج الوصفي (الارتباطي/الفارقي/النبؤي)، الذي طبق على عينة بلغت (343) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية لدى طلبة جامعة أم القرى بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، واهتزاز الثقة، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، والتعلم المنظم ذاتياً وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط - الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة - التسميع والحفظ - طلب المساعدة الاجتماعية).

كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح الذكور، ولصالح طلبة التخصصات النظرية، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لدى الذكور على

أبعاد النهوض الأكاديمي: (اهتزاز الثقة، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، ولدى طلبة التخصصات النظرية على بعدي (فاعلية الذات، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، وقد أظهر الذكور فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وجميع أبعاده، كما ظهرت فروق دالة إحصائية بين مرتفعي النهوض الأكاديمي ومنخفضي الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وجميع أبعاده؛ لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي.

وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، وكانت الأبعاد الأكثر إسهاماً هي: (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية).

أما دراسة السنيدي (2022)، فهدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمرية، واستخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (272) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من مختلف التخصصات، كما استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتياً المعد من قبل الباحث، والمكون من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية: التنظيم المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي، وتنظيم بيئة التعلم، والتنظيم الذاتي، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعاً على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتياً، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية (دكتوراة- ماجستير) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتياً، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المرحلة العمرية (ما بين 22-28 سنة- ما بين 29-36 سنة- 37 سنة فأكثر) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتياً وعلى مستوى الأبعاد الأربعة.

وسعت دراسة عنقرة (2022) إلى التعرف على مستوى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لعينة من طلبة جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك طبق مقياس بوردي (Purdie) على عينة بلغت (377) طالباً وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2019-2020)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم المنهج الوصفي.

وبعد المعالجة الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن امتلاك الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاءت ضمن المستوى المرتفع، باستثناء إستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، التي جاءت ضمن المستوى المتوسط عند الذكور والإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس والسنة الدراسية.

بينما هدفت دراسة بيليتي وفايانت (Belletti & Vaillant, 2022) إلى البحث في عمليات تعلم التنظيم الذاتي لدى طلاب جامعيين الحاصلين على درجة جامعية، في مجال أنظمة الحاسوب من جامعة خاصة في أوروغواي، وحللت السمات الرئيسة التي تميز عمليات التنظيم الذاتي، مستمدة من بحث كمي نوعي قائم على استبانة مُعدّة مُسبقًا ومُكيّفة لهذا السياق المحدد، ومن هذه السمات: استبانة إستراتيجيات التعلم المحفزة (MSLQ)، التي طبقت على (187) طالبًا؛ كما أجريت مقابلات شبه منظمة مع (10) طلاب، ومن أبرز نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية والخارجية، وتنوع إستراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب المبتدئون والمتقدمون.

وفيما يتعلق بالإستراتيجيات المعرفية، فيستخدم الطلاب بشكل رئيس إستراتيجيات معالجة المعلومات المعقدة، وتطور بعض عمليات التنظيم الذاتي بما يتوافق مع التقدم الأكاديمي للطلاب المبتدئين والمتقدمين.

وهدف دراسة ابن ماضي والعسيري (2022) إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، والتعرف على إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة من الكليات (الصحية والعلمية والإنسانية)، اخترن بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسان: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا - من إعداد بوردي (Purdie)، ترجمة أحمد (2007) - ومقياس فاعلية الذات - من إعداد كيم وبارك (Kim & Park, 2000)، ترجمة عبد القادر وأبي هاشم (2007) - وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، كما بينت نتائج تحليل

الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص الدراسي: (صحي - علمي - إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وأبعادها الفرعية تبعًا لمتغير التخصص الدراسي: (صحي - علمي - إنساني)؛ لصالح طالبات المسار (الصحي).

وأوصى الباحثان-بناء على نتائج الدراسة-بتوظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية والتربوية بالجامعات؛ لمساهمة في تعزيز فاعلية الذات وتحسين الأداء الأكاديمي.

وهدف دراسة خروبي (2023) إلى التعرف على مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وهل هناك اختلاف بين الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي والتفاعل بينها في استخدام هذه الإستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من (151) طالبًا وطالبة من جامعة ورقلة، اختيروا عشوائيًا، وقد اعتمد على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة بني مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ جاءت ضمن المستوى المتوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام هذه الإستراتيجيات باختلاف الجنس، والمستوى، والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

أما دراسة الشمري (2023)، فهدفت إلى: التعرف على دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات بجامعة حائل، ووجود فروق في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للمتغيرات الآتية: (الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؛ ولتحقيق هذه الأهداف؛ طورت الباحثة مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم (MSLQ) *Motivated strategies for learning questionnaire*، من إعداد بنترش وآخرين (Pintrich et al.; 1993)، تحقق من صدقه وثباته وطبق على عينة مكونة من (560) طالبة، من الطالبات اللاتي درسن مقرر مهارات الحياة الجامعية بجامعة حائل، اخترن بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات بمستوى مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري: الكلية والمستوى

الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المعدل التراكمي؛ لصالح المعدل ممتاز، وأوصت الدراسة بالتوعية والاهتمام بالمهارات الجامعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في البيئة الجامعية بطرق وأساليب متنوعة.

وهدف دراسة سعداوي (2024) إلى التعرف على مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى متغيري: الجنس والمستوى الدراسي المحدد بالليسانس، وقد استخدم المنهج الوصفي على عينة قوامها (500) طالب وطالبة، وفق مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيًا.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفعًا في استخدام إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وآخر متوسطًا في استخدام إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) حسب متغير الجنس؛ لصالح الإناث، ومع عدم وجود أي فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حسب متغير المستوى الدراسي.

وسعت دراسة العتيبي (2024) إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، والتعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف، والعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (108) طلاب وطالبات، اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب جامعة الطائف، وشملت الأدوات المستخدمة: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا - من إعداد فرحان (2020) - ومقياس التفكير الإيجابي - من إعداد القريشي (2012) - ومقياس حل المشكلات، من إعداد هبner وبارتسن، والمعرب من قبل جروان (1986).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى عينة من طلاب

وطالبات جامعة الطائف، وبناء على النتائج؛ أوصت الباحثة بالاهتمام بإقامة برامج إرشادية لحث الطلاب على التعلم المنظم ذاتياً، وعقد دورات تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهاراته لدى الطلبة.

وسعت دراسة آل الشهي (2024) إلى التعرف على واقع ممارسة التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا في قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيري: الجنس والمؤهل الأكاديمي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً على عينة تكونت من (185) طالباً وطالبة، من قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتياً بشكل إجمالي؛ جاء بمستوى موافقة (مرتفعة)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتياً يعزى إلى متغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ لصالح مرحلة الماجستير.

وفي ضوء هذه النتائج قدم عددًا من التوصيات، منها: تضمين المقررات الجامعية موضوعات تساعد على تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً، التي لا يميل الطلاب إلى استعمالها، مثل: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة - طلب المساعدة الاجتماعية).

وسعت دراسة تشان (Chan,2024) إلى تحديد الاختلافات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب والطالبات، ولإجراء هذه الدراسة اختير (173) طالباً جامعياً، من خمسة برامج تابعة لكلية إدارة التكنولوجيا والأعمال بجامعة تون حسين أون الماليزية، باستخدام عينة عشوائية طبقية متناسبة.

وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية؛ ولكنها مهمة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وأن مسؤولية التعلم ترتبط ارتباطاً سلبياً بأداء الطلاب العالي، ولم يكن الفرق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة بين الذكور والإناث ذا دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي أن تتعمق الأبحاث المستقبلية في كيفية ومدى تأثير خصائص الطلاب في تطبيق التعلم الذاتي.

بينما هدفت دراسة كينيك (Kinik, 2024) إلى استكشاف مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في التعليم العالي عبر الإنترنت، وذلك في نطاق: تحديد الأهداف، وهيكلة البيئة، وإستراتيجيات المهام، وإدارة الوقت، وطلب المساعدة، والتنظيم الذاتي، ودراسة العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، وشملت عينة الدراسة (832) طالبًا جامعيًا، يدرسون دورات عبر الإنترنت في جامعات مختلفة بتركيا، وابتاع تصميم كمي يتضمن تحليلات اختبارات (T) لعينات مستقلة وتحليل التباين. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، كما رصدت بعض الفروق الجوهرية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا واقعيًا: للجنس، والعمر، وسنة الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس؛ ولكن ليس واقعيًا لنوع الجامعة، وقدمت النتائج رؤى ثاقبة حول كيفية تأثير العوامل الديموغرافية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في التعليم العالي عبر الإنترنت، من خلال تسليط الضوء على مجالات الدعم والتدخل التعليمي المستهدف.

وأما دراسة لوبوس وآخرون (Lobos et al., 2024) فهذهت إلى التعرف على التعلم الذاتي التنظيم في بيئات التعلم المدمج، وتصوّر التعلم الذاتي التنظيم في السياقات الجامعية، باستخدام نموذج التعلم الذاتي التنظيم، واستخدام تصورات الطلاب المباشرة، وقد استُخدم المنهج النوعي الاستقرائي، حيث حلّلت استجابات (312) طالبًا جامعيًا، أكملوا سنتهم الدراسية الأولى، أو الثانية، شارك (65) طالبًا في (10) مجموعات تركيز (اثنتين لكل مجال معرفي وإقفا لتصنيف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)، وشارك (247) طالبًا من خلال استبانة، واستخدم التحليل الوصفي للحصول على مجموعة من المحتوى، والمعاني المرتبطة، بتصورات الطلاب حول التعلم الذاتي التنظيم، وكشفت النتائج عن أن التعلم الذاتي التنظيم بوصفه عملية ينظم فيها الطلاب تعلمهم ويراقبونه ويقيمونه باستخدام التأمل الذاتي والتقنيات الرقمية، مع التركيز بشكل خاص على التخطيط، ويتحمل الطلاب مسؤولية واستقلالية أكبر؛ مما ينمي مهارات إدارة الذات، وعلى الرغم من أن التعليم المبني على التعلم الذاتي يعزز الاستقلالية والمسؤولية؛ لكن الطلاب يواجهون عقبات مثل: تشتيت الانتباه، بسبب وسائل التواصل الاجتماعي، وتقنيات الترفيه؛ مما يؤثر في تركيزهم وتخطيطهم للدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها؛ تبين أن هناك اتفاقاً واضحاً بين الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع التعلم المنظم ذاتياً، حيث تناولت دراسات (آل الشهي، 2024؛ الشمري، 2023، 2024؛ Kinik, 2024; Belletti & Vaillant, 2022) هذا الموضوع من خلال علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالمقررات الدراسية الجامعية؛ لكن الدراسة الحالية تميّزت عن بعض تلك الدراسات من حيث نطاق التطبيق؛ إذ ركزت على دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

بينما تناولت معظم الدراسات السابقة التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام أو بربطه بمتغيرات أخرى كما في دراسات (آل الشهي، 2024؛ ابن ماضي والعسيري، 2022؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ السندي، 2022؛ العتيبي، 2024؛ العتيبي وآخرون، 2021؛ عنقرة، 2022؛ Chan, 2024; Lobos et al., 2024). أما من حيث المنهجية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، القائم على المسح بالعينة، وفي تقارب مجتمع الدراسة وعينتها من طلبة الجامعات؛ مما يعزز موثوقية النتائج وإمكانية مقارنتها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، أبرزها: تحديد طبيعة التعلم المنظم ذاتياً وأهميته، وبناء أداة الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة وعينتها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة. وتكمن خصوصية هذه الدراسة في تركيزها على: دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة؛ الأمر الذي لم تحظ به الدراسات السابقة بالقدر نفسه من التفصيل والتركيز، ويمنح هذا التوجه الدراسة الحالية قيمة علمية مضافة، وأصالة في الطرح؛ لكونها تتناول موضوع التعلم المنظم ذاتياً من زاوية لم تُطرق سابقاً بالتحليل والتقييم المنهجي في سياق هذا النوع من التعليم وعلاقته بمقرر مهارات التعليم الجامعي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد أتبّع المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح بالعينة، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي

يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحديد الظروف المتعلقة بها لأغراض التحليل والمقارنة، وتوضيح العلاقات المختلفة بينها وبين ما يحيط بها من مؤثرات. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود وعددهم (1672) طالبًا وطالبة، درسوا مقرر مهارات التعليم الجامعي بالمستوى الأول، وبلغ عدد الطالبات (1090) طالبة، أما عدد الطلاب فبلغ (582) طالبًا؛ لاستطلاع آرائهم حول دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، واختيرت عينة عشوائية من الطلبة بلغ مجموعها (128) طالبًا وطالبة، ويوضح الجدول الآتي رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث من الطلبة وبقا للنوع الاجتماعي (الجنس).

النوع الاجتماعي (الجنس)	العدد	النسبة
طالب	64	50%
طالبة	64	50%
المجموع الكلي	128	100

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، التي بنيت بناء على الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة: أُطلع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة، مثل: (آل الشهري، 2024؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ الشمري، 2023؛ العتيبي، 2024)؛ لتحديد أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وصياغة مؤشرات أولية.
2. تحديد المحاور الفرعية: حددت المحاور الرئيسة للأداة، مثل: (التخطيط، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، والإستراتيجيات، والتقييم الذاتي)، استنادا إلى النماذج النظرية.
3. توليد البنود الأولية: صيغ عدد من البنود يفوق المطلوب لضمان الشمولية، مع مراعاة التنوع بين الصياغات الإيجابية والسلبية.
4. المراجعة اللغوية والبنائية: دقت البنود لغويا؛ للتأكد من وضوحها وبساطتها وملاءمتها لمستوى طلبة الجامعة.

5. صدق المحتوى: عُرضت الأداة على (11) محكمًا من ذوي الاختصاص؛ لتقييم البنود من حيث: الوضوح والدقة والملاءمة، وأُدخلت التعديلات اللازمة.
 6. التجربة الأولى: طبقت الأداة على عينة استطلاعية (40 طالبًا وطالبة)؛ لاختبار وضوح البنود، وزمن الإجابة، والتعرف على الصعوبات.
 7. التحليل الإحصائي الأولي: حسبت معاملات التمييز، واستبعدت البنود ذات الارتباط المنخفض أو غير المتسقة.
 8. صدق البناء: طبقت الأداة على عينة استطلاعية (40 طالبًا وطالبة)، وحسبت معاملات الارتباط؛ للتأكد من اتساق البنود وانتمائها لأبعادها.
 9. إعداد النسخة النهائية: صيغت الأداة في صورتها النهائية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، متضمنة البنود الأكثر تمثيلًا للأبعاد المحددة.
- صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، استخدم صدق المحتوى، وذلك بعرضها بصفحتها الأولى على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، بلغ عددهم (11) محكمًا؛ للتأكد من وضوح العبارات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، ومدى تحقيق عباراتها للأهداف التي وُضعت لها، وعُدِّل صياغة بعض الفقرات، وأضيف وحذف بعضها بناءً على ملاحظاتهم، بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (55) فقرة، موزعة على مجالات الأداة بالترتيب الآتي: أولاً: التخطيط: تتضمن أربعة محاور: المحور الأول: تحديد الأهداف وتضمن (5) فقرات - المحور الثاني: إدارة الوقت وتضمن (4) فقرات - المحور الثالث: اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتضمن (4) فقرات - المحور الرابع: إعداد بيئة التعلم، وتضمن (3) فقرات. ثانياً: التنفيذ: وتضمن خمسة محاور، المحور الأول: التنفيذ الفعلي للخطط وبه (4) فقرات - المحور الثاني: المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات - المحور الثالث: التكيف مع التحديات وبه (4) فقرات - المحور الرابع: إدارة المشاعر والضغط في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات - المحور الخامس: تقييم الأداء في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات. ثالثاً: التقويم: وتضمن أربعة محاور، المحور الأول: التقويم الذاتي

وتضمن (5) فقرات، والمحور الثاني: مراجعة النتائج وتضمن (5) فقرات - المحور الثالث: التخطيط للتحسين وتضمن (5) فقرات - المحور الرابع: التحفيز واستمرارية التطوير وتضمن (5) فقرات.

وللتحقق من صدق بناء الأداة طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالبًا وطالبة، واستخرجت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة في المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرة مع فقرات الأداة ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه بين (0.44-0.85)، ويوضح الجدول رقم (2) ذلك.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة.

المحور	مُعَامِلُ الارتباط	الدرجة الكلية
التخطيط	*0.44	1
التنفيذ	*0.44	1
التقويم	0.29	1
الدرجة الكلية	**0.73 **0.85 **0.58	1

** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) * دال عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (2)؛ أن معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية؛ تراوحت بين (0.73-0.85)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط قوي ودال إحصائيًا بين المحاور والمقياس الكلي؛ بما يدعم صدق البناء للأداة. كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور المختلفة نفسها ما بين (0.18-0.44)، وجميعها دالة إحصائيًا؛ مما يعكس تمايز المحاور واستقلاليته النسبية، مع وجود قدر من الترابط البنائي بينه، وللتحقق من صدق الفقرات، حسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه؛ وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.37-0.86)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومحاورها بين (0.39-0.94)؛ وهي دالة إحصائيًا في جميعها؛ مما يدل على تمتع فقرات الأداة بصدق داخلي مناسب، يعزز من صلاحيتها لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (3) الآتي يبيّن ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمحور الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة
1	**49.	**50.	19	**62.	*40.	37	**94.	**71.
2	*44.	**59.	20	**74.	*40.	38	**93.	**81.
3	**49.	**51.	21	**67.	**48.	39	**91.	**74.
4	*42.	**55.	22	**71.	**70.	40	**93.	**80.
5	**72.	**50.	23	**60.	*46.	41	**86.	**75.
6	**80.	**72.	24	**51.	**60.	42	**79.	**86.
7	**69.	**50.	25	**78.	**64.	43	**91.	**69.
8	**49.	**59.	26	**60.	**52.	44	**91.	**75.
9	**49.	**58.	27	**84.	**75.	45	**90.	**77.
10	**47.	*37.	28	**73.	**76.	46	**75.	**69.
11	**50.	*46.	29	**87.	**81.	47	**86.	**79.
12	**52.	**59.	30	**81.	**77.	48	**89.	**64.
13	*39.	*42.	31	**71.	**67.	49	**94.	**69.
14	**53.	**63.	32	**62.	**52.	50	**94.	**69.
15	**52.	**69.	33	**68.	**59.	51	**70.	**71.
-								

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

جاءت جميع معاملات الارتباط ضمن مستويات مقبولة ودالة إحصائية؛ مما يشير إلى اتساق الفقرات مع المحاور التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للأداة؛ وبناءً على ذلك، لم تقتض نتائج

التحليل حذف أي من الفقرات، حيث أظهرت جميعها صلاحية للبقاء ضمن الأداة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

حُسب الثبات للمقياس باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ، والجدول (4) الآتي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (4): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	مُعامل الثبات
التخطيط	0.837.**
التنفيذ	0.714.**
التقويم	0.796.**
الثبات العام	0.782.**

يتضح من الجدول؛ أن معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بلغت على الترتيب (0.837 للتخطيط، و0.714 للتنفيذ، و0.796 للتقويم)، بينما بلغت قيمة مُعامل الثبات العام للمقياس (0.782)؛ وتعد هذه القيم مرتفعة نسبياً، وتشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الثبات؛ مما يعزز إمكانية الاعتماد عليها والوثوق في النتائج المتحصلة من تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لكل مجال وكل فقرة من مجالات بطاقة الملاحظة؛ للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، كما استخدم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (ت) "T-Test"؛ للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسب التكرارات والنسب لدور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة التي اعتمد عليها في التحليل، كما هو موضح في الجدول (5) الآتي.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لدور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ضوء محاور أداة الدراسة.

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المحور الأول	4.29	0.41	مرتفعة
المحور الثاني	4.27	0.42	مرتفعة
المحور الثالث	4.26	0.41	مرتفعة
كل المحاور	4.28	0.37	مرتفعة

يبين الجدول (5) نتائج تحليل دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع المحاور تراوحت بين (4.26-4.29)، حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات الطلبة (4.28)، بانحراف معياري قدره (0.37)؛ وهو ما يشير إلى مستوى تقدير مرتفع، أما على مستوى المحاور، فقد جاء المحور الأول في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وانحراف معياري (0.41)، وبمستوى تقدير مرتفع، يليه المحور الثاني في المرتبة الثانية، بمتوسط (4.27)، وانحراف معياري (0.42)، وبمستوى تقدير مرتفع أيضًا، أما المحور الثالث فجاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.41)، وبمستوى تقدير مرتفع، وتعكس هذه النتائج فاعلية المقرر في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة بشكل عام، وفي جميع أبعاده الثلاثة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)؟

للإجابة عن هذا السؤال المتعلق بدرجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مهارة من المهارات، ويوضح الجدول رقم (6) ترتيب المهارات حسب متوسطاتها الحسابية، ووفقا لإجابات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في ضوء محاور الأهداف والفقرات التي تتضمنها.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات ووفقا لإجابات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في ضوء محاور أهداف التخطيط والفقرات التي تتضمنها.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الأهداف	أضع أهدافاً تعليمية واضحة قبل البدء في أي مهمة دراسية.	4.5	0.83	4.39	1.03
	أقسّم الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق.	4.39	0.91	4.37	1.04
	أحرص على أن تكون أهدافي محددة بزمان لإنجازها.	4.51	1.00	4.122	1.38
	أراجع أهدافي بانتظام؛ للتأكد من تقدّم العمل نحو تحقيقها.	4.51	0.98	4.25	1.17
متوسط المحور ككل		4.48	0.93	4.28	1.12
إدارة الوقت	أضع جدولاً زمنياً لتنظيم المهام الدراسية اليومية.	4.43	0.87	4.12	1.20
	ألتزم بالجدول الزمني الذي أضعه لنفسي.	4.19	1.09	3.71	1.27

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أخصص وقتًا محددًا لكل نشاط دراسي بناءً على أهميته.	4.52	0.85	4.13	1.24
	أستخدم أدوات أو تطبيقات لتنظيم وقتي (مثل: التقويم أو التطبيقات الرقمية).	4.33	1.03	3.93	1.41
متوسط المحور ككل		4.37	0.97	3.97	1.293
اختيار الإستراتيجيات المناسبة	أختار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافي التعليمية.	4.33	0.95	4.32	1.14
	أحدد المصادر التعليمية التي أحتاجها قبل البدء.	4.43	0.98	4.39	1.03
	أبحث عن أفضل الطرق التي تناسبني في التعلم (مثل: القراءة والكتابة والفيديوهات).	4.43	1.00	4.33	1.19
	أقيم الإستراتيجيات التي أستخدمها وأعدلها إذا لزم الأمر.	4.49	0.90	4.41	1.12
	متوسط المحور ككل	4.42	0.95	4.36	1.12
إعداد بيئة التعلم	أحرص على توفير بيئة هادئة ومريحة في أثناء الدراسة.	4.60	0.85	4.54	1.02
	أتجنب المشتتات (مثل: الهاتف أو التلفاز) في أثناء الدراسة.	4.29	1.06	4.01	1.25
	أجهز جميع الأدوات والمواد التي أحتاجها قبل البدء في التعلم.	4.51	0.83	4.47	1.01
	متوسط المحور ككل	4.47	0.92	4.35	1.11

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		4.43	0.948	4.23	1.17
المتوسط العام لجميع المحاور					

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (6)؛ أن المتوسط العام لجميع المحاور لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتفعًا في وجهة نظر الطلبة، بمتوسط حسابي (4.43) لدى الطلاب، وبانحراف معياري (0.94)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (1.17)، وعلى صعيد المهارات فقد جاءت مهارة تحديد الأهداف بالمرتبة الأولى، حيث جاء متوسط محور المهارة ككل عند الطلاب بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري (0.93)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (1.12). أما مهارة إدارة الوقت فجاءت بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي عند الطلاب (4.37)، وانحراف معياري (0.97)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي قيمته (3.97)، وانحراف معياري (1.29).

وتشير النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعًا من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، دون وجود فروق كبيرة بين الذكور والإناث، مع ميل طفيف لصالح الذكور. وقد برزت مهارة (تحديد الأهداف) في المرتبة الأولى لدى جميع الطلبة؛ مما يعكس وعيهم بأهمية وضع أهداف واضحة لتنظيم عملية التعلم، وبعد ذلك أساسًا لرفع الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

وفي المقابل، جاءت (إدارة الوقت) في المرتبة الأخيرة؛ وهو ما يدل على وجود صعوبات في تطبيق هذه المهارة عمليًا - رغم إدراك أهميتها- مما يستدعي برامج تدريبية وإرشادية لتنمية التخطيط الزمني، خصوصًا لدى الطالبات، وتؤكد النتائج أن مقرر مهارات التعليم أسهم بفعالية في تعزيز قدرة الطلبة على تحديد أهدافهم التعليمية؛ الأمر الذي يشير إلى أهمية الاستمرار في تطوير محتواه، مع التركيز على الجوانب التطبيقية لمهارات التعلم الذاتي، خاصة تلك المتعلقة ببناء الأهداف وتنظيمها ومتابعة إنجازها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة سعداوي (2024)، التي أشارت إلى أن هناك مستوى مرتفعًا في استخدام إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، واتفقت مع دراسة آل الشهري (2024)، التي بينت نتائجها أن درجة

ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل إجمالي؛ جاء بمستوى موافقة (مرتفعة)، كما اتفقت مع دراسة الشمري (2023)، التي أظهرت نتائجها أن دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات جاء بمستوى مرتفع. واتفقت مع نتائج دراسة السنيدي (2022)، التي أوضحت نتائجها أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعًا على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة كينيك (Kinik, 2024)، التي أظهرت نتائجها أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاول التنفيذ من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التنفيذ الفعلي للخطط	أبدأ بتنفيذ الخطة الدراسية التي أعددتها دون تأجيل.	4.18	1.13	4.04	1.10
	ألتزم بتنفيذ المهام الدراسية ووفقا للجدول الزمني الذي وضعته.	4.28	0.94	4.19	0.99
	أحرص على إنجاز المهام الدراسية بترتيب الأولويات التي حددتها مسبقًا.	4.39	1.00	4.47	0.91
	أستمر في تنفيذ الخطة الدراسية حتى عند مواجهة صعوبات أو تحديات.	4.35	1.04	4.24	1.02

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.29	4.30	1.02	4.24
المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ	أتابع تقدمي في أثناء تنفيذ المهام الدراسية؛ للتأكد من أنني على المسار الصحيح.	4.43	1.03	4.49	0.98
	أراجع مدى فهمي للمادة في أثناء الدراسة، وأصلح أي أخطاء فوراً.	4.43	0.99	4.53	0.95
	أستخدم أدوات أو تقنيات (مثل: القوائم أو التطبيقات)؛ لتتبع إنجازاتي الدراسية.	4.28	1.22	4.19	1.28
	ألاحظ المشتتات التي تؤثر في تركيزي، وأحاول تجنبها في أثناء الدراسة.	4.33	0.95	4.20	1.17
متوسط المحور ككل		4.36	4.37	1.04	4.35
التكيف مع التحديات	أعدل خطتي الدراسية إذا واجهت صعوبات غير متوقعة.	4.47	0.88	4.42	1.01
	أبحث عن مصادر أو طرق بديلة عندما أواجه مشكلة في فهم المادة التعليمية.	4.41	0.98	4.53	0.88
	أطلب المساعدة من زملائي أو معلمي عند الحاجة.	4.12	1.21	4.24	1.13
	أتمكن من استعادة تركيزي بسرعة إذا تعرضت للتشتيت في أثناء الدراسة.	4.12	1.19	4.10	1.17

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.27	4.28	1.08	4.32
إدارة المشاعر والضغوط في أثناء التنفيذ	أتحكم في مشاعري السلبية (مثل: الإحباط أو القلق) في أثناء تنفيذ المهام الدراسية.	4.22	1.12	3.85	1.33
	أستخدم تقنيات الاسترخاء أو التأمل؛ للحفاظ على تركيزي في أثناء الدراسة.	4.12	1.32	3.91	1.42
	أحفز نفسي عند مواجهة صعوبات، من خلال تذكير نفسي بأهمية تحقيق أهدافي.	4.28	1.12	4.39	1.04
	أكافئ نفسي بعد إنجاز المهام الدراسية بنجاح.	4.41	1.04	4.53	1.01
متوسط المحور ككل		4.25	4.26	1.15	4.17
تقييم الأداء أثناء التنفيذ	أقيم جودة عملي في أثناء تنفيذ المهام الدراسية.	4.31	0.99	4.50	0.97
	أقارن بين ما أنجزته وما خططت له؛ للتأكد من تحقيق الأهداف.	4.31	1.10	4.43	1.07
	أتعلم من الأخطاء التي أرتكبها في أثناء التنفيذ؛ لتحسين أدائي في المستقبل.	4.39	1.02	4.43	0.97
	أحتفظ بسجلات لإنجازاتي الدراسية؛ لتتبع تقدمي بمرور الوقت.	4.20	1.22	4.41	1.08

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.30	4.30	1.08	4.44
المتوسط العام لجميع المحاور		4.30	1.07	4.30	1.09

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن المتوسط العام لمحاور التنفيذ كافة كان مرتفعاً عند الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط محاور التنفيذ الحسابي عند الطلاب (4.301)، بانحراف معياري (1.075)، وعند الطالبات (4.304)، بانحراف معياري (1.096). وعلى صعيد المحاور، جاء محور المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ بالترتبة الأولى، بمتوسط كلي مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور لدى الطلاب (4.368)، بانحراف معياري (1.044)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.351)، وانحراف معياري (1.111).

وتشير النتائج إلى أن الطالبات أظهرن مستوى أعلى بالمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ مقارنة بالطلاب، في حين برز الطلاب بقدرة نسبية أفضل على إدارة المشاعر والضغوط؛ مما يعكس وجود تباين بسيط في القدرات الانفعالية بين الجنسين. وتوضح النتائج أن الطلبة عموماً يتمتعون بمهارات تنفيذية مرتفعة، في إطار التفكير المنظم ذاتياً، مع وعي خاص لدى الطالبات بأهمية المتابعة الذاتية؛ وهو ما يعكس قدرتهم على تعديل سلوكياتهم التعليمية، بما يحقق أهدافهم، كما تؤكد النتائج أهمية دعم الطلاب والطالبات ببرامج تربوية تُنمّي مهارات التكيف النفسي والانفعالي في أثناء التنفيذ؛ لما لها من دور في رفع جودة الأداء الأكاديمي.

وتبرز أهمية مقرر مهارات التعليم الجامعي في تعزيز المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، حيث يسهم في تنمية قدرة الطلبة على متابعة أدائهم وتقييمه بصورة مستمرة؛ مما يرفع من وعيهم بدورهم الفاعل في عملية التعلم، ويعكس ذلك فاعلية المقرر في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسات عملية تساعد الطلبة على اتخاذ قرارات مناسبة في أثناء التنفيذ، وتعزز من استقلاليتهم الأكاديمية وجودة مخرجاتهم التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة دراسة العتيبي وآخرين (2021)، حيث بينت نتائجها أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، واتفقت مع دراسة ابن

ماضي والعسيري (2022)، التي بينت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. واتفقت مع نتائج دراسة السنيدي (2022)، التي أظهرت أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعًا على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة كينيك (Kinik, 2024)، التي أوضحت أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

وبيّن الجدول الآتي رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاوّر التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج والتحسين والتحفيز من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاوّر التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج والتحسين والتحفيز من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقييم الذاتي	أقيم مدى نجاحي في تحقيق الأهداف التي وضعتها قبل بدء التعلم .	4.37	1.00	4.51	0.93
	أقارن بين مستوى أدائي الحالي ومستوى أدائي السابق.	4.35	1.04	4.47	1.23
	ألاحظ الأخطاء التي ارتكبتها في أثناء التعلم وأعمل على تصحيحها.	4.33	0.97	4.60	0.95
	أفكر في الأسباب التي أدت إلى نجاحي أو إخفاقي في تحقيق	4.26	1.02	4.49	0.98

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أهدافي.				
	أتعلم من التجارب السابقة؛ لتحسين أدائي في المستقبل.	4.51	0.97	4.58	0.95
	متوسط المحور ككل	4.35	4.36	0.99	4.53
مراجعة النتائج	أراجع نتائج الاختبارات أو التمارين التي أنجزتها؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف.	4.31	1.03	4.45	0.97
	أستخدم ملاحظات المعلمين أو الزملاء؛ لتحسين أدائي.	4.26	1.11	4.45	0.97
	أتحقق مما إذا كانت إستراتيجيات التعلم التي استخدمتها كانت فعالة.	4.22	1.08	4.54	0.85
	أحلل مدى فهمي للمادة الدراسية بعد الانتهاء منها.	4.29	1.01	4.46	0.94
	أراجع المادة الدراسية بشكل منهجي؛ للتأكد من استيعابي الكامل لها.	4.26	1.18	4.41	1.12
	متوسط المحور ككل	4.267	4.27	1.08	4.46
التخطيط للتحسين	أضع خطة لتحسين أدائي بناءً على النتائج التي حصلت عليها.	4.35	1.02	4.47	0.94
	أحدد المهارات أو الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من التركيز في المستقبل.	4.37	0.94	4.35	1.05
	أبحث عن طرق جديدة لتحسين	4.20	1.22	4.45	1.06

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	إستراتيجياتي في التعلم .				
	أضع أهدافاً جديدة بناءً على التقييم الذاتي لنتائج السابقة.	4.33	0.99	4.45	1.02
	أستخدم التغذية الراجعة لتحسين أدائي في المستقبل.	4.20	1.06	4.47	0.98
	متوسط المحور ككل	4.290	1.043	4.438	1.008
التحفيز واستمرارية التطوير	أشعر بالرضا عند تحقيق أهدافي الدراسية.	4.52	0.90	4.75	0.69
	أستخدم النجاحات السابقة حافزاً لمواصلة التعلم .	4.33	4.08	4.59	0.89
	أتعامل مع الإخفاقات بوصفها فرصاً للتعلم والتطوير.	4.15	1.22	4.52	0.87
	أحتفل بالإنجازات التي حققتها مهما كانت صغيرة.	4.21	1.17	4.41	1.14
	أستمر في تحسين أدائي؛ حتى أصل إلى المستوى الذي أطمح إليه.	4.35	1.07	4.55	0.89
	متوسط المحور ككل	4.31	1.09	4.57	0.89
المتوسط العام لجميع المحاور		4.31	1.05	4.49	0.96

تبين نتائج الجدول السابق رقم (8)؛ أن محور التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتحسين، والتحفيز جاء بمتوسط عام مرتفع عند الطلاب والطالبات؛ لكنه مرتفع قليلاً عند الطالبات، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور لدى الطلاب (4.31)، بانحراف معياري (1.05)، وبلغ عند الطالبات (4.49)، بانحراف معياري (0.96).

وتشير النتائج إلى أن الطالبات يمتلكن مستوى أعلى نسبياً في مهارات التقييم الذاتي ومراجعة النتائج والتحفيز مقارنة بالطلاب؛ مما يعكس وعياً أكبر بمتابعة تقدمهن الأكاديمي واتخاذ قرارات مناسبة؛ لتحسين أدائهن، كما يدل تجانس استجاباتهن على وضوح اتجاهاتهن نحو هذه المهارات؛ وهو ما يعزز الاستقلالية الأكاديمية والكفاءة الذاتية، وقد برز محور التقييم الذاتي في المرتبة الأولى لدى الطلبة من الجنسين؛ بما يعكس قدرة واضحة على تحليل الأداء وتقييمه، في حين جاءت مهارة التخطيط للتحسين في المرتبة الأخيرة؛ على الرغم من أنها تُظهر توجهًا إيجابيًا لدى الطالبات، خصوصًا نحو مراجعة الأداء السابق ووضع خطط لتطويره.

وتبرز أهمية مقرر مهارات التعليم الجامعي في دعم هذه الجوانب؛ إذ يسهم - بما يتضمنه من أنشطة وتمارين تأملية- في تنمية قدرة الطلبة على التقييم الذاتي، وتحليل جوانب القوة والضعف، واتخاذ قرارات تعليمية مناسبة، ويعكس ذلك دور المقرر في تعزيز الممارسات التطبيقية للتفكير التأملي والتطوير الذاتي، وهو ما يؤكد ضرورة الاستمرار في تطوير محتواه؛ بما يرسخ مهارات التقييم الذاتي بوصفها جزءاً أساسياً من التعلم المنظم ذاتياً، ويسهم في إعداد طلبة أكثر استقلالية وقدرة على قيادة تعلمهم بوعي وكفاءة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بيليتي وفايانت (Belletti & Vaillant, 2022)، التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية والخارجية، وتنوع إستراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب المبتدئون والمتقدمون، وفيما يتعلق بالإستراتيجيات المعرفية، فيستخدم الطلاب بشكل رئيس إستراتيجيات معالجة المعلومات المعمقة، وتطور بعض عمليات التنظيم الذاتي بما يتوافق مع التقدم الأكاديمي للطلاب المبتدئين والمتقدمين، واتفقت كذلك نتائج دراسة لوبوس وآخرين (Lobos et al., 2024)، التي أظهرت أن التعلم الذاتي التنظيم بوصفه عملية ينظم فيها الطلاب تعلمهم ويراقبونه ويقيمونه باستخدام التأمل الذاتي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتياً، تعزى إلى متغير الجنس؟

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة بمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، تعزى إلى متغير الجنس؛ فقد حللت تقديرات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات من استخدام اختبار ((T-TEST للعينات المستقلة، وقيمة (F) الدالة، والجدول رقم (9) الآتي يبين ذلك.

جدول (9): اختبار T-TEST للعينات المستقلة لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، تعزى إلى متغير الجنس.

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	t	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (Cohen's d)	CI 95% لفروق المتوسطات
ذكر	3.46	0.66	2.960	0.003	دال	0.30 (متوسط)	[0.034-، 0.454]
أنثى	3.25	0.73					
الإجمالي	3.39	0.73					

يتضح من الجدول (9)، أن متوسط تقديرات الطلاب الذكور بلغ (3.46)، وهو أعلى من متوسط تقديرات الطالبات (3.25) في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، وقد أظهر اختبار (T) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين الذكور والإناث ($t = 2.960$ ، $p = 0.003$)؛ مما يشير إلى أن هذه الفروق لصالح الذكور، كما بلغ حجم الأثر وفق مُعَامِل Cohen's d (0.30)، وهو حجم أثر يُعَدُّ متوسطاً؛ مما يدل على أن الفرق بين الجنسين ليس كبيراً؛ ولكنه ذو أهمية عملية يمكن أخذها في الحسبان، أما فواصل الثقة عند مستوى 95٪ للفارق بين المتوسطين؛ فقد تراوحت بين [0.034-، 0.454]؛ وهو ما يعكس قدراً من التباين حول الفارق الحقيقي بين المجموعتين؛ لكنه يظل في الحدود التي تؤكد دلالة النتائج إحصائياً.

وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذكور أظهروا استفادة أكبر من مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بالطالبات، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف أساليب التعلم أو طبيعة التفاعل مع الأنشطة والمحتوى، أو إلى مدى طبقت الإستراتيجيات في الممارسات الدراسية، وتبرز هذه النتيجة أهمية مراعاة الفروق بين الجنسين عند تصميم المقررات، مع ضرورة

تضمن أساليب تدريس تراعي أنماط التعلم المتنوعة، وتوفير دعم إضافي للطلّابات؛ بما يعزز استفادتهن من مهارات التعلم الذاتي المكتسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العتيبي وآخرين (2021)، التي أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محور النهوض الأكاديمي؛ لصالح الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سعداوي (2024) في مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) حسب متغير الجنس؛ لصالح الإناث. كما اتفقت مع دراسة آل الشهي (2024)، التي كشفت نتائجها عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس، واتفقت مع دراسة عنافرة (2022)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس، واتفقت مع دراسة تشان (2024، Chan)، التي بينت نتائجها أنه لم يكن الفرق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة بين الذكور والإناث ذا دلالة إحصائية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة؛ فإنها توصي بالعناية بالآتي:

1. الاستمرار في دعم مقرر مهارات التعليم وتطويره؛ بما يعزز من تركيزه على الجوانب التطبيقية لمهارات التعلم الذاتي، خصوصًا في المهارات المرتبطة ببناء الأهداف وتنظيمها ومتابعة تحقيقها.
2. التركيز على الأنشطة التطبيقية والممارسات الواقعية داخل مقرر مهارات التعليم، التي تتيح للطلبة فرصة ممارسة المراقبة الذاتية بشكل عملي؛ مما يساهم في تحويل المعرفة النظرية إلى سلوكيات تعلم فاعلة ومستمرة.
3. تنمية مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، خاصة في مراحل التقييم الذاتي والتحفيز؛ لما لها من دور فاعل في دعم الاستقلالية الأكاديمية، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

4. دعم جميع الطلبة، مع إيلاء اهتمام خاص بتنمية مهارات التقييم الذاتي والتحفيز، عبر تزويدهم بإستراتيجيات واضحة تساعد على مراجعة أدائهم، وتحليل نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات فعالة لتحسين نواتج التعلم.
5. تطوير محتوى المقرر ليشمل أنشطة ومهارات تطبيقية أكثر ارتباطاً بمهارات التنظيم الذاتي للتعلم، مثل: التخطيط، وإدارة الوقت، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي.

المُقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي بينت فاعلية مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؛ تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية على النحو الآتي:

1. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات التي تقدّم هذا المقرر وتلك التي لا تقدمه؛ لقياس مدى تأثيره في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
2. إجراء دراسات نوعية (كيفية) لفهم تجارب الطلبة بشكل أعمق مع مقرر مهارات التعليم الجامعي، ومدى انعكاسه على سلوكياتهم الأكاديمية خارج نطاق الصف.
3. دراسة أثر المقرر في متغيرات أخرى، مثل: الدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي، والتعلم مدى الحياة.
4. تصميم برامج تدريبية موازية أو داعمة لمقرر مهارات التعليم الجامعي، وقياس أثرها في تعزيز مهارات التعليم الذاتي لدى الطلبة.
5. دراسة الفروق في أثر المقرر تبعاً لمتغيرات ديموغرافية مثل: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ونوع المدرسة الثانوية السابقة.

المراجع

المراجع العربية:

- آل الشهري، عزيزة مانع. (2024). تقييم ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بجامعة سوهاج، (21)، 36-407.
- ابن ماضي، منيرة عبد الله، والعسيري، محمد علي. (2022). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، 16(3)، 226-245.
- جاء، نبيل. (2021). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، 24(7)، 147-183.
- حمامة، عمار. (2020). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي لدى عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(1)، 108-133.
- خروبي، حدة. (2023). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة قاصدي مرباح، 16(1)، 184-200.
- خطاطبة، عائدة. (2020). القدرة التنبؤية لقوة السيطرة المعرفية والتدريس الإبداعي بالتعلم المنظم ذاتيًا [رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- رحمون، أمينة. (2021). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا: دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى ماستر بجامعة خميس مليانة، الجزائر. مجلة الدراسات النفسية، 12(1)، 319-336.
- الرشيدي، أسماء، وباقبص، حنان. (2023). درجة ممارسة الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا في التعلم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 15(54)، 45-83.
- الرشيدي، بندر بن عبد الرحمن. (2020). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 141-161.
- سعداوي، مجدة. (2024). مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية في عينة من طلبة جامعة البليدة. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية بجامعة وهران 2، 13(2)، 267-280.
- السنيدي، أحمد بن عبد العزيز. (2022). مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 7(1)، 585-625.

- الشمري، لطيفة بنت عايد. (2023). دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة حائل. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (110)، 1-94.
- العتيبي، سميرة بنت محارب، الشريف، أمنية عبد القادر، والحري، سماح عيد. (2021). التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاة للدراسات والأبحاث، 9(3)، 897-919.
- العتيبي، غدير عبد الله. (2024). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث بغزة، 3(2)، 73-94.
- عناقرة، نذير رشيد. (2022). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح، 14(3)، 73-82.
- الغامدي، إيمان. (2020). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 186(1)، 539-586.
- فرحات، بهاء. (2020). التفكير الشمولي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة المتميزين [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- قطامي، يوسف محمود. (2005). نظريات التعلم والتعليم. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- القوس، سعود. (2020). دور كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشادق جامعة شقراء في تنمية المهارات الحياتية الواردة في رؤية المملكة 2030 لدى الطلاب. مجلة علوم الإنسان والمجتمع بجامعة محمد خيضر، 9(4)، 353-396.
- الكيال، مختار أحمد. (2019). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في علاج بعض صعوبات التعلم الخاصة في العلوم. مجلة الإرشاد النفسي، 58(58)، 41-86.
- المطيري، بدرية. (2022). دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة 2030: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجًا. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، 9(2)، 163-205.
- هلال، سامية حسين. (2020). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات والدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 121(31)، 1-42.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Ghamdi, Eman. (2020). Self-regulated learning strategies and their relationship to creative thinking among gifted female high school students in Al-Baha region. Faculty of Education Journal, Al-Azhar University, 186(1), 539-586.
- Al-Mutairi, Badriyah. (2022). The role of Saudi universities in developing life skills among their students in light of the Kingdom's Vision 2030: Princess Nourah bint Abdulrahman University as a model. King Khalid University Journal of Humanities, 9(2), 163-205.
- Al-Otaibi, Ghadeer Abdullah Ayed. (2024). Self-regulated learning and its relationship to positive thinking and problem-solving among students of Taif University. Journal of Curricula and Teaching Methods, National Center for Research, Gaza, Palestine, 3(2), 73-94.
- Al-Otaibi, Samira bint Muharib, Al-Sharif, Omnia Abdelkader, & Al-Harbi, Samah Eid Abdullah. (2021). Self-regulated learning as a predictor of academic achievement among students of Umm Al-Qura University in Makkah. International Journal of Educational and Psychological Studies, Rifada Center for Studies and Research, Jordan, 9(3), 897-919.
- Al-Qaws, Saud. (2020). The role of the College of Science and Humanities in Thadiq at Shaqra University in developing life skills included in the Kingdom's Vision 2030 among students. Journal of Human and Social Sciences, University of Mohamed Khider, Algeria, 9(4), 353-396.
- Al-Rashidi, Asmaa, & Baqbas, Hanan. (2023). The degree of practicing cognitive strategies of self-regulated learning in distance learning among female teachers of learning disabilities at the elementary stage. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15(54), 45-83.
- Al-Rashidi, Bandar bin Abdulrahman. (2020). The effect of e-learning on improving self-learning skills among students of educational technology and communication at the University of Hail. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28(1), 141-161.
- Al-Shehi, Aziza Mani. (2024). Evaluating the practice of self-regulated learning skills among postgraduate students at King Khalid University in light of some variables. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University, (21), 36-407.
- Al-Shammari, Lateefa bint Ayed. (2023). The role of the University Life Skills course in developing self-regulated learning strategies among female students at the University of Hail. Faculty of Education Journal, Kafr El-Sheikh University, (110), 1-94.
- Al-Sunaidi, Ahmed bin Abdulaziz. (2022). The level of practicing self-regulated learning among female students of the Faculty of Education at King Saud University in light of

study stage and age. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(1), 585-625.

Anaqrh, Natheer Rasheed. (2022). Self-regulated learning strategies among students of Umm Al-Qura University in light of some variables. Al-Bahith Journal in Human and Social Sciences, Kasdi Merbah University – Ouargla, Algeria, 14(3), 73-82.

Bin Madi, Munira Abdullah, & Al-Asiri, Mohammed Ali. (2022). Self-regulated learning and its relationship to self-efficacy among first-year students at King Saud University. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 16(3), 226-245.

Farhat, Bahaa. (2020). Holistic thinking and its relationship to self-regulated learning among outstanding students [Master's thesis, Mutah University]. Dar Al Manzomah database.

Gad, Nabil. (2021). A proposed program based on self-regulated learning to develop creative teaching skills among student teachers in the Mathematics Division at the Faculty of Education. Journal of Tropical Mathematics, 24(7), 147-183.

Hamama, Ammar. (2020). Quality of academic life and its relationship to the quality of higher education outcomes among a sample of professors at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of El Oued. Journal of Psychological and Educational Sciences, 6(1), 108-133.

Hilal, Samia Hussein. (2020). The effectiveness of a proposed strategy based on self-regulated learning in developing generative thinking skills in mathematics and motivation to learn it among middle school students. Faculty of Education Journal – Benha University, 121(31), 1-42.

Kayyal, Mokhtar Ahmed. (2019). A proposed program for developing self-regulated learning skills in addressing some specific learning difficulties in science. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University – Center for Psychological Counseling, (58), 41–86.

Khroubi, Hadda. (2023). Self-regulated learning strategies among university students: A field study at Kasdi Merbah University – Ouargla. Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University, Laboratory for the Development of Psychological and Educational Practices, Algeria, 16(1), 184-200.

Khattatba, Aida. (2020). The predictive ability of cognitive control strength and creative teaching in self-regulated learning [Doctoral dissertation, Yarmouk University]. Dar Al Manzomah database.

Qatami, Yousif Mahmoud. (2005). Theories of learning and teaching. Dar Al-Fikr Al-Arabi Publishing and Distribution.

- Rahmoun, Amina. (2021). Self-regulated learning among university students during the COVID-19 pandemic: A study on a sample of first-year Master's students at Khemis Miliana University, Algeria. *Journal of Psychological Studies*, 12(1), 319-336.
- Saadawi, Majda. (2024). The level of use of self-regulated learning strategies among university students: A field study on a sample of students at Blida 2 University. *Journal of Human and Social Studies*, Oran 2 University Mohamed Ben Ahmed, 13(2), 267-280.

المراجع الأجنبية:

- Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 1-22.
- Belletti, C., & Vaillant, D. (2022). Self-regulation and learning strategies of beginner and advanced university students. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 1-18.
- Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 182-187.
- Chan, S. W. (2024). Self-regulated learning and academic achievement among university students in online learning environments. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 59(2), 192-206.
- Elesio, J. (2023). The influence of self-regulated learning strategies towards academic performance of college students. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 823-838.
- Kinik, F. S. (2024). Empowering undergraduates: An examination of online self-regulated learning skills in higher education. *Universitat Politècnica de València*, 18-21.
- Lobos, K., Rendón, R. C., & Jofré, D. B. (2024). New challenges for higher education: Self-regulated learning in blended learning contexts. *Journals Education*, 9, 367-457.
- Nacaroglu, O., & Bektaş, O. (2023). The effect of flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101-244.
- Nambiar, D., Alex, J., & Pothiyil, A. (2022). Development and validation of academic self-regulated learning questionnaire (ASLQ). *International Journal of Behavioral Sciences*, 16(21), 1-15.

- Özyer, K., & Altinsoy, F. (2023). Academic procrastination of university students: The role of problematic internet use, self-regulated online learning, and academic self-efficacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 77–93.
- Saadati, Z., Zaki, C. P., & Barenji, V. (2021). On the development of blockchain-based learning management system as a metacognitive tool to support self-regulated learning in online higher education. *Interactive Learning Environments*, 1–24.
- Yuksel, D., Soruc, A., Horzum, B., & McKinley, J. (2023). Examining the role of English language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in EMI students' academic success. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 399–426.





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

26

Volume

50

Month

June / Dhu al-Hijjah

Year

1447 AH / 2026 AD