مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي

د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم[*,1]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
* عنوان المراسلة: ghsulim@imamu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7

المنارة للاستشارات

مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي، وتكون مجتمع الدراسة من (390) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (206) طالبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتبنت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيًا الذي أعده Purdie لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات للمقياس ككل بلغ (3.7) من (4.0) أي بدرجة (كبيرة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات تعزى لمتغير مستوى التحصيل ومتغير التخصص أو القسم العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه). وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات، منها تضمين المقررات الجامعية أنشطة وتدريبات هدفها إكساب المتعلم ممارسات ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وتوجيه الجهود البحثية في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات في موضوع التعلم المنظم ذاتياً لدى كليات وأقسام علمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، طالبات الدراسات العليا، التحصيل الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7

المنارة للاستشارات

Self-Regulated Learning Level among Female Graduate Students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its Relation to Student's Achievement, Major and Academic Level

Abstract:

This study aimed to identify the level of self- regulated learning among graduate female students at the College of Social Sciences at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its relation to student's achievement, major and academic level. The study sample consisted of (206) female students. To achieve the objectives of the study, the researcher followed the descriptive survey method and adopted the scale prepared by Purdie for self- regulated learning skills. The results of the study showed that the level of self- regulated learning among the students reached 3.7 out of 4.0. Moreover, there were statistically significant differences attributed to achievement level and major or department. On the other hand, there were no statistically significant differences attributed to the academic level (Master and PhD). In the light of these results, the study recommended introducing training activities to the courses in order to equip students with the skills and practices of self-regulated learning. It is also recommended that more research should be done on self- regulated learning in other colleges of the university.

Keywords: Self-regulated learning, Female graduate students, Academic achievement.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7

المقدمة:

من المبادئ الأساسية الهامة للتعلم أن يكون التعلم أكثر فاعلية، ويتحقق ذلك عندما يكون هناك تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين أنفسهم، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، فكثير من التربويين يعتبر أن من أهداف التعليم تنشئة أفراد لديهم القدرة على التعلم الذاتي، ويرون أن الحل يتمثل فيما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيًا، إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين للتعلم المستمر طوال الحياة (الجراح، 2010). ويوصف المتعلم المنظم ذاتياً بأنه ذو اندماج نشط وفعال في عمليات التعلم (Zimmerman, 2000).

ويُعد مجال التعلم المُنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning) أحد المجالات التربوية المهمة بصفة عامة، فمن الملاحظ أن التعلم المنظم ذاتياً شهد في العقود الثلاثة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بهدف تحديد ماهيته، ودرجة تأثيره في نواتج التعلم المختلفة، والتعرف على درجة تأثره بكل من العوامل البيئية، والعوامل الشخصية، ومن ذلك دراسة كل من إبراهيم (1996)، حسن(2016)، Harder وAbuhamdieh(2015)، ودراسة Moon ،Lee وCho(2015).

وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التدريس، مثل دراسة Sadi وUyar (2013)، ودراسة Kaya وKablan(2013)، وذلك انطلاقاً من أهميته، ودوره في مخرجات التعلم. وتعود أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى إسهام المتعلم في تحقيق أهدافه بصورة ذاتية، وهذا يزيد في دافعيته للتعلم وهو ما يجعل التعلم أكثر فاعلية (Schunk& Mecca, 2008).

مشكلة البحث:

لا يختلف المهتمون بشؤون التربية في عدم جدوى التعليم التلقيني كوسيلة لاكتساب المعارف والمهارات، ويتضح أكثر في المرحلة ما بعد الجامعية، إذ يصل المتعلم فيها إلى مستوى من النمو العقلي الذي يجعله قادرا على القيام بالعمليات العقلية والمعرفية المختلفة وخاصة العليا منها، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع، والابتكار. وعلى الرغم من ذلك يعاني الكثير من المتعلمين في المرحلة الجامعية من تدني مستوى التحصيل لديهم، ولقد درس كثير من الباحثين العوامل التي تساعد على ذلك، وبالتحديد العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي والتي منها التعلم المنظم وأثره في التحصيل. وتتناول الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتياً، انطلاقاً من أهميته، ودوره في مخرجات التعلم، وبحثاً عن الكيفية التي من الممكن أن تؤثر فيها بعض المتغيرات على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وتلتمس الباحثة ثمة علاقة فيما بين التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الدراسي، وبين القسم العلمي والمرحلة التعليمية أو المستوى الأكاديمي. وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن هذا المستوى للتعلم المنظم والإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

1. ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى للتخصص أو للقسم العلمي؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى للمرحلة التعليمية أو المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. التعرف إلى درجة تأثير القسم العلمي مستوى التحصيل والمرحلة التعليمية في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا.

أهمية البحث:

يمكننا بيان أهمية البحث من الناحية العلمية والعملية على النحو التالي:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تناولها للتعلم المنظم ذاتيًّا، الذي يُعد من الأهداف التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها، في ظل التزايد المستمر لوسائل المعرفة والاتصال، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، مما يتطلب من المتعلم تحمل الجزء الأكبر من عمليات التعلم.
- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية أداة الدراسة وفيما تتوصل إليه من نتائج.
- تزويد المهتمين بإطار مرجعي علمي حول التعلم المنظم ذاتياً ومطالب ممارسته.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1438–1439هـ).
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود البشرية: طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبالتالي لا تعمم نتائجها على طلبة الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ولا طالبات وطلاب البكالوريوس في الجامعة.
- الحدود الموضوعية: التعلم المنظم ذاتياً، المشتمل على قدرة الطالبة على وضع الهدف الخاص بها والتخطيط له، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والتسميع، وما يحتاج لحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية التي قد تحتاجها من الآخرين.

مصطلحات البحث:

التعلم المنظم ذاتياً (Self- Regulated learning): ويعرف بأنه عملية نشطة بنائية يحدد فيها المتعلمون أهدافهم من التعلم، ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم، وفي ذات الوقت توجه هذه العملية وتقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق في البيئة (Pintrich, 1999).

ويتحدد إجرائياً بدرجات الطالبات على مكونات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في الدراسة، المشتمل على قدرة الطالبة على وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والتسميع، والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

الإطار النظري:

من المعروف أن بداية ظهور التعلم المنظم ذاتياً كانت في ميدان علم النفس، ومن بعد ذلك انتقل إلى الميادين الأخرى، وقام التربويون بتوظيفه في ميادين تربوية، منها ميدان المناهج وطرائق التدريس. وذكر السواح (2007) عن المراقبة الذاتية أنها أساس التعلم المنظم ذاتياً، حيث تؤدي مراقبة الذات بالتفكير بجوانب عدة للأداء، مما يولد تغذية راجعة، بقدر ما يتقدمون في عملية التعلم. وتعرفه البدوي بأنه "العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم تعلمهم والتحكم فيه في بيئات تعليمية مختلفة" (2007، 282). ويعرفه Pintrich بأنه عملية بنائية فيها فاعلية، ويقوم المتعلمون من خلالها بوضع أهداف لتعلمهم، وكذلك محاولتهم في مراقبة هذه الأهداف وتحققها، والتحكم في دافعيتهم، والتحكم في سلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهدافهم وما يوجد في بيئتهم (2000، 453).

ويرى جاد (2012) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد عملية يحتمل أن تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام مجموعة من الأساليب المتنوعة من التفاعل، وتسهم في استنباط الأفكار، وأن من يتحلون بهذه المهارات يبدؤون في توجيه جهودهم بأنفسهم لاكتساب معرفتهم ومهارتهم أكثر من اعتمادهم على الآخرين، ويبذلون جهدهم لتعديل سلوكهم وتكييف أنشطتهم، محاولين الوصول لأهدافهم، وأن لديهم القدرة لتنظيم البيئة التي يتعلمون فيها، ومن ثم محاولة تكييف الأنشطة الخاصة بهم، ولديهم الوعي والثقة في قدراتهم لتحقيق أهدافهم.

ويمكن تقسيم التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاث مراحل هي:

- مرحلة التدبر: وفيها يحدد الفرد أهدافه، ويخطط للاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- مرحلة الأداء: وتتضمن تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تخطيطها في المرحلة السابقة، بالإضافة إلى التحكم في أداء المهام، وعمليات التعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية، وفاعلية الذات، والتوقعات الذاتية.
- مرحلة رد الفعل الذاتي: ويوظف فيها الفرد كل الخبرات والمعارف السابقة، لكي يتم استئناف دائرة التعلم المنظم ذاتياً (Usher & Pajares, 2008).

ويقسم Cleary (2006) مكونات التعلم المنظم ذاتيًا إلى: إدارة بيئة التعلم والسلوك، ويتمثل بترتيب المتعلمين والبيئة المادية، بالإضافة إلى المقررات الدراسية لتعزيز التعلم، وكذلك تدريبهم على استخدام الإدارة الجيدة في تقسيم وتوزيع الوقت للتخطيط الجيد للاستراتيجيات. وثانيها البحث والمعارف للتعلم، ويتمثل ذلك بطريقة تعامل المتعلم بشكل مباشر وأكثر واقعية مع المعارف العلمية، ويعمل على تقييم الطرائق والإجراءات التي يمكن أن يستخدمها المتعلمون في تحديد موقع ما. أما ثالثها فهو السلوك غير التكيفي وما يمكن أن نسميه التنظيمي، وينتج عنه قياس استخدام سلوكيات تنظيمية فعالة، في حين أن البنود الأخرى كانت تعبيرًا حول تلك المهارات الإدارية الذاتية للمتعلم.

ولقد أشار الجراح (2010) إلى أربع مهارات للتعلم المنظم ذاتيًا، وهي: التخطيط، ووضع الأهداف، حيث إن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده لأهداف معينة يقارن في ضوئها التقدم الذي يحققه، ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة وخاصة والتخطيط لها. ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها. ثم التسميع والحفظ، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. وآخرها طلب المساعدة الاجتماعية، ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية وأداء الواجبات.

ويذكر Pintrich (2004) أن التعلم المنظم ذاتياً يستند على عدد من المبادئ والافتراضات هي:

- إمكانية الضبط، وتتمثل في ضبط المعرفة، وضبط السلوك.
- إن المتعلم نشط بدوره وبناء ويتم التركيز على إيجابيته.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

- المحك أو المعيار والأهداف، وهنا يضع الفرد له عدداً من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ويتابع تقدمه نحو الهدف في ضوء بعض المحكات أو المعايير المقننة.
- التوسط، حيث تكون الأنشطة للتعلم المنظم ذاتياً وسيطاً بين الشخصية والسياق والتحصيل.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

وتشمل أبرز النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد (Pintrich, 2000,2004).

1. استراتيجيات التعلم المعرفية وهي:

- استراتيجية التسميع: وهي في تكرار المادة التي ينوي تعلمها، وتحديد أجزاء من النص وتركيز الانتباه بهدف حفظها.
- استراتيجية التنظيم: وهي عمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها، ويتم تحديد الأفكار الرئيسية، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار، كخريطة للأفكار المهمة، أو رسوم شجرية.
- استراتيجية التفصيل: وهي تلخيص المادة المراد تعلمها، وعمل المقارنات، وتدوين الملاحظات، وشرح الأفكار.

2. استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي:

- التخطيط: وذلك بوضع أهداف للدراسة، وتحديد سبل تحقيقها، ومن ثم تحليل المهمة لتحديد المشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلم، والتخطيط لكيفية مواجهتها.
- المراقبة الذاتية: وذلك بمتابعة الفهم والانتباه أثناء الاستذكار، أو الإصغاء للمحاضرة، واختبار الذات، عن طريق توجيه الأسئلة للتأكد من حدوث عملية الفهم، وتفيد في تعديل السلوك ليتحقق الهدف.

3. استراتيجيات إدارة الموارد وهي:

- إدارة وقت وبيئة الدراسة: وتعكس قدرة الطالب على أن ينظم بيئة الاستذكار بتجنب مشتتات الانتباه، وذلك بتنظيم الوقت، ووضع الجداول الزمنية التي تتناسب ومتطلبات المهمة.
- طلب المساعدة: ويتضمن طلب العون من الآخرين (المعلمين والأقران)، فالطالب الجيد هو القادر على تحديد الشخص الذي يمكن أن يمده بالمساعدة.

ويمكن القول إن نموذج Pintrich في التعلم المنظم ذاتياً من أكثر النماذج انتشاراً واستخداماً في دراسات التعلم المنظم ذاتياً. ويتسم هذا النموذج بالشمولية، حيث يتضمن الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والجوانب الدافعية، والسلوكية، والبيئية.

أما الخصائص التي تصف المتعلمين المنظمين ذاتياً، فترى نجوى علي (2012، 158) أنهم قد:

- يكون بينهم اشتراك في بعض السمات الشخصية، مثل الإحساس بالمسؤولية وما لديهم من كفاءة ذاتية وقدرات أكاديمية، بالإضافة إلى تقديرهم لذواتهم.
- يعملون بروح الفريق، وهم متعلمون منظمون.
- يكون لديهم معرفة باستخدام الاستراتيجيات والطرائق المعرفية بدرجة عالية، ومنها (التسميع والتكرار، والإتقان والتنظيم) مما يساعدهم في القدرة على الفهم، وكذلك تنظيم المعلومات.
- يكون لديهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها (المراقبة والتخطيط والضبط) مما يساعدهم في تحديد أهدافهم الحالية وكذلك المستقبلية.
- يديرون أوقاتهم بفاعلية، ويشاركون في توفير بيئة أفضل لعمليتهم التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

الدراسات السابقة:

توجد في الميدان التربوي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً من عدة جوانب، منها دراسة إسماعيل (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكل من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص على عينة من (405) طلاب وطالبات، وطبق مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومعدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في استراتيجيات الضبط الانفعالي والتوجه نحو الهدف، بينما لا يوجد فروق بين النوعين في بقية الاستراتيجيات. وكذلك يوجد فروق بين متوسطات الطلاب في بعد ما وراء المعرفي تعزى للتخصص.

كما هدفت دراسة Broadbent وPoon(2013) إلى المحاولة لفهم تقدم الطلاب بشكل أكثر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لتحقيق النجاح في التقدم الأكاديمي في بيئة الشبكة العنكبوتية، وقام بحصر قواعد البيانات للبحوث التي قدمت فيما بين (2004-2014)م والتي كانت تعنى باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي في المؤسسات التعليمية في التعليم العالي على الشبكة العنكبوتية، وكانت مجموعة الدراسات 12 دراسة وبحثا، ومن الاستراتيجيات التي شملتها التفكير الناقد، وإدارة الوقت، وما وراء المعرفة، وتنظيم الجهد، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها ارتباط الاستراتيجيات بالمخرجات الأكاديمية، وذلك بشكل موجب، أما بالنسبة للتسميع والإعداد والتنظيم فكان أقل ارتباطا، فيما كان التعلم من الأقران بشكل إيجابي متوسطا.

وهدفت دراسة العمري (2013) إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف الجنس للمتعلم والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي. وبلغت عينة الدراسة (350) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية. وتبنت الباحثة مقياسا لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعا في بعدي (إدارة بيئة التعلم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلم)، ومعدل متوسط في (السلوك التنظيمي غير التكيفي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير المستوى التحصيلي، لصالح أصحاب التحصيل العالي، أما بالنسبة لمتغير الجنس ومستواه الصفي فلم توجد فروق.

وقام الفريجات (2014) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر البرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتيا على الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات، وقد كانت عينة الدراسة (140) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جامعة عجمان، وقد استخدمت الدراسة مقياس الضبط المعرفي الذاتي والذي تم تطويره من قبل الباحث، وتكون من (30) عبارة في ثلاثة أبعاد (مراقبة الذات، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي)، واستخدم المنهج التجريبي، وقام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي لمقياس الضبط المعرفي. وقد أظهرت نتائج أن هناك تأثيرا ذي دلالة إحصائية، وأثرا واضحا للبرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتيا وذلك في تحسين الضبط المعرفي الذاتي وجميع مجالاته.

أما الشريم واللالا (2015) فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص، وتكونت العينة من (381) طالبًا وطالبة، طبق عليهم مقياسان: مقياس بوردي المعرّب للتعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس كاليفورنيا المعرّب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد على معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في مكونات بُعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تفوقت الطالبات في بعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ولم يوجد أثر للتخصص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزى للتخصص.

المنارة للاستشارات
https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7

وهدفت دراسة العنزي (2015) إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بالتحصيل الدراسي، ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس Schwartz وGregler لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت العينة من (412) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات. وخلصت الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ولصالح مستوى التعلم المرتفع. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للجنس والتخصص وذلك لصالح الطالبات في متغير الجنس، ولصالح التخصص العلمي في متغير التخصص.

أما دراسة الكلثم (2015) فلقد هدفت إلى تحديد درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحديد معوقات استخدامها في دراستهم لمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة. وكانت أداة الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى الاستبانة. وبلغت عينة الطلاب (120) طالباً بالمرحلة الثانوية. وبلغت العينة الثانية (33) من مشرفي مقررات التربية الإسلامية، و(50) من معلمي مقررات التربية الإسلامية. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن استراتيجية التذكر أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً عند طلاب المرحلة الثانوية، واستراتيجية بيئة ووقت الاستذكار، واستراتيجية تعلم القرين، واستراتيجية التخطيط. وكانت أبرز المعوقات تأثيراً على استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانت المعوقات المتعلقة بالجانب المعرفي.

وقام كل من أحمد، أبو دنيا، وعبد المعطي (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، والتعرف إلى الفروق بينهم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لتغير تخصصهم. وشملت العينة (148) طالبا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت أدوات الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الحسينان (2010)، ومقياس للكفاءة الذاتية المدركة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعاً لمتغير التخصص (علمي أو إنساني) والكفاءة الذاتية المدركة.

أما دراسة إيمان السحيباني (1436هـ) فقد هدفت إلى بناء برنامج لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. وتم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وشملت أدوات الدراسة اختبارا لمهارات فهم النص المقروء. وقامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة ودليل للطالبة، وشملت العينة (60) طالبة، توزعن في مجموعتين تجريبية وضابطة. وشملت نتائج البحث: فاعلية البرنامج المقترح لتدريس الحديث القائم على التعلم المنظم ذاتيا، في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ودراسة حسن (2017) هدفت إلى بيان درجة إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة (المرتبط منها بالمحاضرات، والاستذكار والتعلم، والامتحانات) وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وشملت عينة البحث (266) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بينها (تخصصات دراسية مختلفة)، طبقت عليهم أدوات الدراسة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، أشارت النتائج إلى إسهام بعض الأبعاد (للمتغيرات قيد البحث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على نحو دال إحصائيا، وإن تباينت هذه الأبعاد بتباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ودراسة كل من القصيرين وعماوي (2017) والتي هدفت للكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف التخصص أو المستوى الدراسي. وتكونت العينة من 300 طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة حائل، وتم استخدام مقياس التعلم الذاتي. وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب لمستوى عال بلغ (4.1) في التخصصات الإنسانية، تعزى للتعلم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

المنظم ذاتياً، كما جاءت الفروق لصالح كل من السنتين الثانية والثالثة في بعد طلب المساعدة، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها تتفق مع دراسة الفريحات (2014)، ودراسة العمري (2013)، ودراسة الشريم واللالا (2015)، ودراسة الكلثم (2015)، ودراسة أحمد وآخرون (2016)، ودراسة القصيرين وعماوي (2017)، في الكشف عن درجة امتلاك التعلم المنظم لدى المتعلمين. وتتفق مع دراسة إسماعيل (2012) في متغير التحصيل والتخصص، ومع دراسة العمري (2013) في متغير المستوى والتحصيل، ودراسة الشريم واللالا (2015) بمتغير التحصيل. كما تتفق معها في منهج البحث المنهج الوصفي.

وتختلف مع دراسة كل من الفريجات (2014) ودراسة السحيباني (1436هـ) في استقصاء أثر برنامج تدريسي، ودراسة حسن (2017) في بيان درجة إسهام بعض المتغيرات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي منهج البحث المنهج التجريبي، وتختلف مع الدراسات السابقة في مجتمع البحث والذي هو طالبات الدراسات العليا.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وهدفها في الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود للتعلم المنظم ذاتيًا، وكذلك التعرف إلى تأثير بعض المتغيرات عليه، وذلك بجمع المعلومات التي يمكن تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1438هـ - 1439هـ، وفقا للتقرير السنوي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهن 390 طالبة وفق تقارير الأقسام في الكلية موزعة على الأقسام كما في الجدول (1).

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة في أقسام كلية العلوم الاجتماعية

القسم	طالبات الماجستير	طالبات الدكتوراه	المجموع الكلي	النسبة
أصول تربية وتربية إسلامية	67	32	99	%25.4
إدارة تربوية	51	29	80	%20.5
علم النفس	49	6	55	%14.1
مناهج وطرق تدريس	64	35	99	%25.4
علم اجتماع	40	17	57	%14.6
المجموع	271	119	390	%100

عينة الدراسة :

تضمنت عينة الدراسة الحالية (206) طالبات من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة، وتوزيعهن من حيث التخصص كما في الجدول (2)، ومن حيث المرحلة الدراسية كما في جدول (3)، ومن حيث مستوى التحصيل الدراسي كما في الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

جدول (2): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
المناهج وطرائق التدريس	81	% 39.3
أصول تربية والتربية الإسلامية	61	% 29.6
علم النفس	5	% 2.4
إدارة تربوية	19	% 9.2
علم اجتماع	40	% 19.4
المجموع	206	% 100

جدول (3): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
دكتوراه	54	% 26.2
ماجستير	152	% 73.8
المجموع	206	% 100

جدول (4): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

الدرجة	العدد	النسبة
ممتاز مرتفع	137	% 66.5
ممتاز	54	% 26.2
جيد جداً	15	% 7.3
المجموع	206	% 100

أداة الدراسة:

تم في هذه الدراسة اعتماد المقياس الذي أعده Purdie وعرَّبة أحمد (2007)، واستخدمه الجراح (2010)، مع بعض التعديلات بما يتوافق مع خصائص الدراسة، وتكون المقياس من (26) عبارة، في أربعة موضوعات: (وضع الهدف والتخطيط له، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية).

حساب ثبات المقياس:

ولحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المقياس	معامل الثبات
المقياس ككل	0.92

يتضح من الجدول (5) أن المقياس على درجة عالية من الثبات، حيث بلغ الثبات العام للمقياس ككل (0.92) وهو معامل ثبات مرتفع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

حساب صدق المقياس:

بالرغم من تحقق Purdie من المقياس، وتحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس، تم أيضاً في هذه الدراسة التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين، وتم تغيير بعض العبارات حسب نتيجة التحكيم.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي لعبارات المقياس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ كما في الجدول (6).

جدول (6): معاملات الصدق الذاتي للمقياس

المقياس	معامل الثبات	معامل الصدق
المقياس ككل	0.92	0.96

يتضح من الجدول (6) أن المقياس على درجة عالية من الصدق الذاتي، حيث بلغ الصدق العام للمقياس ككل (0.96) وهو معامل صدق مرتفع.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (7).

جدول (7): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
.1	**0.55	.14	**0.37
.2	**0.56	.15	**0.69
.3	**0.70	.16	**0.52
.4	**0.63	.17	**0.60
.5	*0.36	.18	**0.77
.6	**0.53	.19	**0.65
.7	**0.69	.20	**0.51
.8	*0.32	.21	**0.53
.9	**0.59	.22	**0.66
.10	**0.58	.23	**0.57
.11	**0.71	.24	**0.72
.12	**0.70	.25	**0.80
.13	*0.34	.26	**0.64

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01 – 0.05)، ومحصورة بين (0.32 - 0.80)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة وذلك من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم، تم حساب المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأقصى للفئة – الحد الأدنى للفئة) / عدد الفئات، وتم حساب المدى كما يلي: (5 - 1=4)، وتم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4 /5=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى للخلية، وأصبح طول الخلايا كما يلي:

- **من 1 - 1.80 يمثل استجابة ضعيفة جداً.**
- **1.81 - 2.60 يمثل استجابة ضعيفة.**
- **2.61 - 3.40 يمثل استجابة متوسطة.**
- **3.41 - 4.20 يمثل استجابة كبيرة.**
- **4.21 – 5 يمثل استجابة كبيرة جداً.**

- **معامل ارتباط بيرسون، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.**
- **معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.**
- **التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات أداة الدراسة.**
- **المتوسط الحسابي، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة.**
- **الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة عن متوسطها الحسابي.**
- **اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) اللابارا متري، لحساب الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير (القسم العلمي – مستوى التحصيل الدراسي).**
- **اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارا متري للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة الثلاث.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمقياس مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية

م	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
.1	ك	91	92	23			4.33	0.67	كبيرة جدا
	%	44.2	44.7	11.2					
.2	ك	55	79	57	12	3	3.83	0.94	كبيرة
	%	26.7	38.3	27.7	5.8	1.5			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

جدول (8): يتبع

م	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
.3	ك	62	89	50	3	2	4	0.83	كبيرة
	%	30.1	43.2	24.3	1.5	1			
.4	ك	35	58	65	31	17	3.31	1.16	كبيرة
	%	17	28.2	31.6	15	8.3			
.5	ك	86	64	47	4	5	4.08	0.97	كبيرة
	%	41.7	31.1	22.8	1.9	2.4			
.6	ك	61	74	55	15	1	3.87	0.94	كبيرة
	%	29.6	35.9	26.7	7.3	0.5			
.7	ك	65	98	35	6	2	4.06	0.83	كبيرة
	%	31.6	47.6	17	2.9	1			
.8	ك	77	74	47	5	3	4.05	0.91	كبيرة
	%	37.4	35.9	22.8	2.4	1.5			
.9	ك	75	56	47	18	10	3.82	1.16	كبيرة
	%	36.4	27.2	22.8	8.7	4.9			
.10	ك	76	80	32	15	3	4.02	0.98	كبيرة
	%	36.9	38.8	15.5	7.3	1.5			
.11	ك	71	65	47	15	8	3.85	1.09	كبيرة
	%	34.5	31.6	22.8	7.3	3.9			
.12	ك	57	70	50	23	6	3.72	1.08	كبيرة
	%	27.7	34	24.3	11.2	2.9			
.13	ك	79	57	48	15	7	3.9	1.1	كبيرة
	%	38.3	27.7	23.3	7.3	3.4			
.14	ك	84	72	43	2	5	4.11	0.93	كبيرة
	%	40.8	35	20.9	1	2.4			
.15	ك	59	67	52	19	9	3.72	1.11	كبيرة
	%	28.6	32.5	25.2	9.2	4.4			
.16	ك	51	72	65	10	8	3.72	1.02	كبيرة
	%	24.8	35	31.6	4.9	3.9			
.17	ك	43	47	60	24	32	3.22	1.33	متوسطة
	%	20.9	22.8	29.1	11.7	15.5			

جدول (8): يتبع

م	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
.18	ك	30	50	47	48	31	3	1.29	متوسطة
	%	14.6	24.3	22.8	23.3	15			
.19	ك	68	61	43	24	10	3.74	1.18	كبيرة
	%	33	29.6	20.9	11.7	4.9			
.20	ك	57	68	54	21	6	3.72	1.07	كبيرة
	%	27.7	33	26.2	10.2	2.9			
.21	ك	20	27	42	47	70	2.42	1.33	ضعيفة
	%	9.7	13.1	20.4	22.8	34			
.22	ك	39	57	60	31	19	3.32	1.21	متوسطة
	%	18.9	27.7	29.1	15	9.2			
.23	ك	55	63	52	16	20	3.57	1.23	كبيرة
	%	26.7	30.6	25.2	7.8	9.7			
.24	ك	39	56	69	32	10	3.4	1.11	كبيرة
	%	18.9	27.2	33.5	15.5	4.9			
.25	ك	50	74	62	16	4	3.73	0.98	كبيرة
	%	24.3	35.9	30.1	7.8	1.9			
.26	ك	80	81	37	7	1	4.13	0.86	كبيرة
	%	38.8	39.3	18	3.4	0.5			
المتوسط العام للمقياس ككل								1.13	كبيرة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام للمقياس ككل بلغ (3.72) بدرجة موافقة (كبيرة)، حيث شملت جميع العبارات موافقة كبيرة، ما عدا في عبارة واحدة كانت موافقة كبيرة جداً وبمتوسط (4.33)، وهي (أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل)، وجاءت ثلاث عبارات بدرجة متوسطة وهي (أبدأ بمذاكرة المقرر قبل الامتحان بعدة أسابيع، أحدد المصطلحات غير المعروفة وأدونها على بطاقات، اكتب ملاحظاتي بما أقوم به داخل المحاضرة.)، وأتت عبارة واحدة بدرجة ضعيفة وهي (أطلب مساعدة من لديه خبرة لعمل التكليفات المطلوبة مني عند الحاجة). وبمتوسط (3.32).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمستوى التحصيل الأكاديمي تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) اللابارا متري، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test لمحاور المقياس والمقياس ككل تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاحتمال	مستوى الدلالة
ممتاز مرتفع	137	110	9.33	0.009
ممتاز	54	97.6		
جيد جدا	15	62.7		

يتضح من الجدول (9) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس حيث بلغت القيمة الاحتمالية (9.33) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي قسم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
ممتاز مرتفع	137	79.9	10949	559.5	2.89	0.004	دالة عند مستوى 0.05
جيد جدا	15	45.3	680				
المجموع	152						
ممتاز	54	37.7	2034	261	2.1	0.036	دالة عند مستوى 0.05
جيد جدا	15	25.4	381				
المجموع	69						

يتضح من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بين مستوى التحصيل الأكاديمي: ممتاز مرتفع، وجيد جداً، حيث بلغت قيمة Z على (2.89)، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح مستوى التحصيل ممتاز مرتفع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين بين مستوى التحصيل الأكاديمي ممتاز وجيد جداً، حيث بلغت قيمة Z على (2.1) وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح مستوى التحصيل ممتاز.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير القسم العلمي؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية وفقاً لمتغير القسم العلمي، تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة، وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) اللابارامتري، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (11).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) لمحاور المقياس والمقياس ككل تبعاً لمتغير القسم العلمي

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاحتمال	مستوى الدلالة
المناهج وطرائق التدريس	81	103.42	14.59	0.006
أصول تربية وتربية إسلامية	61	99.46		
علم النفس	5	104.90		
إدارة تربوية	19	65.53		
علم اجتماع	40	127.69		

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية يعزى لمتغير القسم العلمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي قسم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق وكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير القسم العلمي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مناهج	81	56.25	4557	1235.5	2.12	0.034	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	70.61	2825				
المجموع	121						
مناهج	81	53.93	4368	492	2.44	0.015	دالة عند مستوى 0.05
إدارة تعليمية	19	35.89	682				
المجموع	100						
أصول	61	44	2683	367.5	2.40	0.016	دالة عند مستوى 0.05
إدارة	19	29.3	558				
المجموع	80						
أصول	61	45.3	2762	870.5	2.43	0.015	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	59.7	2390				
المجموع	101						
إدارة	19	18.4	349	159	3.59	0.000	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	35.5	1421				
المجموع	59						

يتضح من الجدول (12) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بين قسم المناهج

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة Z(2.12)، وهي دالة عند مستوى (0.05)، لصالح قسم علم الاجتماع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم المناهج والإدارة التعليمية، حيث بلغت قيمة Z(2.44) وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح قسم المناهج، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم أصول التربية، والتربية الإسلامية، والإدارة التعليمية، حيث بلغت قيمة Z (2.40)، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح قسم أصول التربية، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم أصول التربية، والتربية الإسلامية، وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة Z (2.43)، وهي دالة عند مستوى (0.05)، لصالح علم الاجتماع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم الإدارة التعليمية، وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة Z (3.59)، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح علم الاجتماع.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 5.0) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه)؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة، وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة اللابارامتري، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة جدول (13).

جدول (13): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
دكتوراه	54	111	6009	3684.5	1.11	0.26	غير دالة عند مستوى 0.05
ماجستير	152	101	15313				
المجموع	206						

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة Z(1.11) وهي غير دالة عند مستوى (0.05).

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة في السؤال الأول حول مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية أن المتوسط العام للمقياس ككل بلغ (3.72) بدرجة موافقة (كبيرة). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الكلثم (2015)، ودراسة كل من القصيرين وعماوي (2017)، ويمكن عزو هذه النتيجة للمرحلة الدراسية للطالبات، حيث تمر الطالبات بمراحل عالية في التدرب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

أما بالنسبة للسؤال الثاني حول تأثير متغير المستوى التحصيلي الأكاديمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (9.33) وهي قيمة دالة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة إسماعيل (2012)، ودراسة Broadbent وPoon (2013)، ودراسة العمري (2013)، ودراسة العنزي (2015)، ودراسة القصيرين وعماوي (2017). ويمكن تفسير نتائج الدراسة بتدريب الطالبات لأنفسهن على هذه المهارات والتي عادة ما تؤدي إلى نتائج عالية في التحصيل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

أما بالنسبة لتأثير متغير للتخصص أو للقسم العلمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا، فكانت النتائج تشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا، يعزى لمتغير القسم العلمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وكان لصالح قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وهذا يتفق ونتائج دراسة إسماعيل (2012)، ودراسة العنزي (2015). إلا أن نتائج بعض الدراسات قد أشارت إلى عدم وجود فروق في متغير التخصص أو القسم العلمي، كما في نتائج دراسة الشريم واللالا (2015)، ودراسة أبو الدنيا (2016)، وهي لا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لتأثير متغير المرحلة التعليمية (ماجستير، دكتوراه) فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا، لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة Z (1.11)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة العمري (2013)، ولا تتفق مع نتائج دراسة العنزي (2015)، التي أظهرت وجود فروق في المستوى الدراسي، وقد يعزى ذلك لتقارب المستويات العلمية بين مرحلة الماجستير والدكتوراه، وهي جميعها في مستوى الدراسات العليا، وعادة ما تكتسب مهارات التعلم المنظم في مرحلة الماجستير، وتستمر مع الطالبة في مرحلة الدكتوراه.

الاستنتاجات:

يمكن تلخيص الاستنتاجات فيما يلي:

- مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية وصل إلى درجة موافقة (كبيرة) بلغت (3.72).
- تأثير متغير المستوى التحصيلي الأكاديمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا بلغت قيمته الاحتمالية (9.33)، وهي قيمة دالة.
- تأثير متغير التخصص أو للقسم العلمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وكان لصالح قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- تأثير متغير المرحلة التعليمية (ماجستير، دكتوراه) أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة Z(1.11)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تضمين المقررات الجامعية مقررات أو موضوعات فيما يخص التدريب على إكساب المتعلم لأبرز ممارسات ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
- توجيه الجهود البحثية في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات نحو دراسة موضوع التعلم المنظم ذاتيًا لدى كليات وأقسام علمية أخرى.
- دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند القيام بتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

المراجع:

أحمد، هيثم محمد عبد الخالق، أبو دنيا، نادية عبده عواض، وعبد المعطي، محمد السيد (2016). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (73)، 219 - 252.

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية*، (10)، يوليو، السنة الخامسة، قطر، 199 - 238.

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم (2012). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*،*1* (78)، 41 – 74.

البدوي، منى (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. *مجلة كلية التربية عين شمس*،*1* (31)،275 - 341.

جاد، محمد لطفي (2012). استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (131)، 115 - 150.

الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،*6* (4)، 333 - 348.

حسن ، كمال إسماعيل عطية (2016). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،*92*، 153 - 216.

حسن، كمال إسماعيل عطية (2017). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*،*28* (109)، 107 - 182.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (2010). *إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

السحيباني، إيمان عبد العزيز (1436هـ). *برنامج مقترح لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

السواح، عبد الرؤوف (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصص إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. *بمجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (10)، 38 - 105.

الشريم، أحمد علي محمد، واللالا، كامل (2015). التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، *1* (164)، 177 - 206.

علي، نجوى (2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. جامعة القصيم، *مجلة العلوم التربوية*،*20* (2)، 151 - 184.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

العمري، وصال هاني سالم (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الدراسات الاجتماعية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة*، 21(4)، 95 - 127.

العنزي، عبد الله بن عبد الهادي سليم (2015). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات – جامعة الجوف. *رسالة التربية وعلم النفس الرياض السعودية*، (50)، 25 - 45.

الفريجات، حسين عابد (2014). أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا على الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 4(45)، 227 - 260.

القصيرين، بسما أرشيد أحمد، وعماوي، أروى خالد عواد (2017). مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. *الثقافة والتنمية – مصر*، (112).

الكلثم، حمد بن مرضي (2015). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها مصر*،26(103)، 1 - 44.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. The Internet and Higher Education, 27 , 1-13.

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

Harder, J. T., & Abuhamdieh, A. H. (2015). The Role of Positive Regard in Self-Regulated Learning: An Analysis of Student Evaluation Data. Journal of College Teaching & Learning, 12(2), 109-120.

Kaya, S., & Kablan. Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level. Journal of Baltic Science Education, 12(4), 525-534.

Lee, J., Moon, J.s & Cho, B. (2015). The mediating role of self-regulation between digital literacy and learning outcomes in the digital textbook for secondary school. Educational Technology International, 16(1), 58-83.

Pintrich, P. R. (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. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-regulation (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational psychology review, 16(4), 385-407.

Sadi, O., & Uyar, M. (20l3). The relationships between cognitive self-regulated learning strategies and biology achievement: A path model. Social and Behavioral Science, 93, 847-852.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7
المنارة للاستشارات

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. Educational and Psychological Measurement, 68(3), 443-463.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D.H., Pintrich, R., & Meeca, L. (2008). Motivation in Education: Theory, Research and applications (3rd Ed.). Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.

المنارة للاستشارات
https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.37.7

Copyright of Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education is the property of University of Science & Technology and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.

www.manaraa.com