

Self-Organized Learning Strategies Compared them in Two Students Samples of Umm Al-Qura University in Saudi Arabia and Abdul Hamid Bin Badis University in Algeria

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة أم القرى
بالسعودية وجامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر (دراسة
مقارنة)

Natheer Rasheed Anagreh*

نذير رشيد صالح عناقرة*

Department of Psychology, College of Education,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

Received:12/3/2021 Revised:1/4/2021 Accepted: 16/4/2021

تاريخ التقديم: 12/3/2021 تاريخ ارسال التعديلات: 1/4/2021 تاريخ القبول: 16/4/2021

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقارنتها بين عينة من طلبة جامعة أم القرى بالسعودية، وعينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي (المقارن) من خلال عينة عشوائية بلغت (526) طالبا وطالبة، منها (377) من طلبة جامعة أم القرى، و(149) من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس، وطبق الباحث مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي (Purdie). وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين أظهرت النتائج ما يلي:

1. مارس الطلبة في جامعة أم القرى وفي جامعة عبد الحميد بن باديس نفس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتعد إستراتيجية التعلم الشائعة لديهم هي: التسميع والحفظ.
2. لا يوجد تأثير للجنس على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، طلاب جامعة أم القرى، طلاب جامعة عبد الحميد بن باديس.

Abstract:

The study aimed to identify self-organized learning strategies and compared them in to student samples of Umm Al-Qura University in Saudi Arabia and Abdul Hamid bin Badis University in Algeria. The comparative approach was used through a random sample of (526) male and female students, of which (377) Umm Al-Qura University, and (149) students from Abdul Hamid bin Badis University, and applied to them the self-organized learning strategies scales (Purdie). The researcher used arithmetic means, standard deviations, Pearson correlation coefficients, and 4-way ANOVA analysis of variance. The results showed the following findings:

1. Umm Al-Qura University students and Abdul Hamid bin Badis students practice the same self-organized learning strategies, and their common learning strategy is (recitation and memorization).
2. There is no effect of gender, on the self-organized learning strategies of the study sample.

Keywords: Strategies for self-organized learning, students of Umm Al-Qura University, Abd Hamid IBN BADIS University.

مقدمة

الاختلاف من ظواهر الكون وعلامة فارقة فيه، وما الإنسان إلا أحد مكوناته وممكن الاختلاف وأساسه، فكلما ينظر الإنسان للكون تأخذه الحيرة في ادراك كنهه وحقيقته فينعكس ذلك على عموم سلوكه وإدراكه، ونتيجة لاستمرارية هذا التاريخ الطويل والمتراكم والمتنوع لحياة الإنسان وإنتاجه، وكذلك اختلاف الجغرافيا والاقتصاد ودخول التكنولوجيا في حياته، فقد كان لذلك أثرا في تنشئته وسلوكه وتفاعله وطرق تعلمه، وتنوع جوانب شخصيته، ومن بينها الجانب العقلي وما يتضمنه من عمليات عقلية معرفية كالتفكير والتعلم وغيره، فالجال العقلي المعرفي من المجالات التي نالت اهتمام كثير من الباحثين في علم النفس، وما التعلم واستراتيجياته إلا أحد أهم مجالات الفروق الفردية.

ووعي المتعلم وإدراكه للعمليات المعرفية أثناء المواقف والخبرات التعليمية يعتبر في غاية الأهمية، لأن ذلك يساعده على تبصره وفهمه لذاته ونفسه، وينقله من التعلم التقليدي الذي يعتمد على التلقين وما يتوجب تعلمه وفعله إلى التعلم الذي يركز على حريته واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته وتحمله مسؤولية تعلمه، وإعادة تنظيم المادة المتعلمة مما يسهم في بناء بنية معرفية أكثر استقرارا، فالمتعلم المنظم ذاتيا الذي يتميز عن غيره في طرق تعلمه، ويكون مشاركا إيجابيا، ونشيطا بشكل منظم لتحقيق أهداف التعلم، وذا دافعية في التعلم يصل إلى منحنى مهم.

فلم يعد الأسلوب التقليدي للتربية القائم على مجرد تلقي الطالب للمعلومات وحفظها بغرض الامتحان يناسب عصر الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم الآن، والذي يفرض علينا أسلوبا جديدا يقوم على مساعدة الطالب على أن يكون مستقلا ويعلم نفسه (عبد المقصود، 2009).

وأساليب التعليم الجديدة هذه تستند إلى مفاهيم ونظريات تربوية جديدة ومن هذه الأساليب ما يعرف بالتعلم المنظم ذاتيا، فقد أشار باريس ونيومان (Paris & Newman, 1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا أصبح هدفا تربويا غاية في الأهمية للطلاب وموضوعا هاما للبحث في علم النفس التربوي، إذ إن نظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتركز حول تعلم التلاميذ فحسب بل تمتد لتشمل التضمينات والمعالجات التربوية أيضا وحولت هذه النظرية بؤرة التحليلات التربوية من التعامل مع قدرة التلاميذ والبيئات التعليمية ككيانات ثابتة إلى عمليات واستجابات تعد لتحسين قدرات وبيئات التعلم (إبراهيم، 1996).

وحيث إن التنظيم الذاتي ليس سمة شخصية موروثية، فيمكن للطلاب اكتسابه من خلال الخبرة والتأمل (التفكير) الذاتي Self-reflection والتحكم السلوكي لكي يتمكنوا من تحسين تعلمهم الأكاديمي ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي (السواح، 2007).

مشكلة الدراسة

من خلال اطلاع الباحث على الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس، كدراسة أحمد (2007)، ودراسة البشري (2016)، ودراسة الجراح (2010)، ودراسة أغريب (2012)، ودراسة عبيدي وناصر الدين (٢٠١٨)، لاحظ ضعف الاهتمام بالدراسات، المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المقارنة) بين دول المشرق والمغرب العربي، واختصارها على هذه العينة في هذه الجامعة أو تلك، كل هذا حفز الباحث على دراسة اختلاف الطلاب في تنظيمهم لوقتهم وطرق دراستهم وأهدافهم، ورغبتهم في الحصول على أعلى الدرجات، وإجراء المقارنة بين طلبة الجامعات للكشف عن الفروق لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهم، للاستفادة في إيجاد الطرق المناسبة لتعليمهم واعتمادهم على أنفسهم، وفي تحديد أهدافهم وتقييمها ومراقبتها وتحقيقها ولما قد يكون لهذه الأساليب دورا في تفوقهم في التحصيل الدراسي، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية تثير السؤالين التاليين:

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة جامعة أم القرى وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس بين استجابات طلبة جامعة أم القرى وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس تجاه درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة أم القرى وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التعرف على تأثير متغير (الجنس) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- ترجع إلى أهمية المتغير الذي تناولته الدراسة وهو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تزود أساتذة الجامعة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها الطلاب بما يسهم في جودة مخرجات التعلم.
- معرفة أساتذة الجامعة لاستراتيجيات التعلم، تعيينهم على اختيار طريقة التدريس المناسبة لدى الطلبة، وتجعلهم خبراء في طرق تقديم المادة الدراسية وفي عملية تقييمها.

الأهمية العملية

- قد يستفاد من هذه الدراسة في تخطيط وتنفيذ عمليات التعلم والتعليم، من حيث استخدام أنشطة وتدريبات تعزز إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعات، وتنمية مهارات سلوكية ووجدانية، واجتماعية لديهم.
- قد تسهم الدراسة في تصميم برامج تربوية للطلبة بالجامعتين لإثراء وتعزيز إستراتيجيات التعلم لديهم.

أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Purdie, 2003).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية التعلم المنظم ذاتيا

تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيا وتأثيرها في مخرجات التعليم وتحديد التحصيل الدراسي، وقد جاء اهتمام معظم الدول وحكوماتها بهذا الجانب لأهميته في استدامة التعلم وتطوره في خضم التغيرات المتسارعة بهذا العصر عصر العولمة، وما بعد جائحة كورونا الذين ألقيا بظلالهما على التعليم ومجتمعه، مما شجع المؤسسات التعليمية والقائمين عليها من علماء وباحثين إجراء البحوث والدراسات الخاصة بالتعلم وطرائقه وإستراتيجياته، والبحث عن طرق وأساليب تدريس أكثر تشويقا وفعالية من غيرها، لفئة وصفت بأنها أساس رقي وتقدم المجتمعات وأكثرها نشاطا ومصدرا هاما للطاقة، ومحرك يدفع بهذه المجتمعات علميا واقتصاديا واجتماعيا إلى الأمام.

كما تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان، 2010).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامنا مع ظهور عديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين باتناءهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال (مشري، 2014).

وهنا تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي (الجراح، 2010).

وقد تم النظر إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنا تنظيم ذاتيا لكل من: السلوك، من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعم كالموقف وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين الدافعية، والوجدان، من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعلية والتوجه نحو الهدف والتحكم في

- قد تؤدي الدراسة إلى توظيف إستراتيجيات التعلم في مواجهة المشكلات التعليمية، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود الدراسة

تشمل حدود الدراسة الجوانب التالية:

الحدود الموضوعية: تحددت في الموضوع الذي تناولته وهو التعرف على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة أم القرى في السعودية، وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس في الجزائر.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة أم القرى في السعودية وجامعة عبد الحميد بن باديس في الجزائر.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى في السعودية، وجامعة عبد الحميد بن باديس في الجزائر.

الحدود الأدائية: والمتمثلة باستخدام مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (Self-Regulation of Learning)، الذي أعده بوردي (Purdie)، وعدله أحمد (٢٠٠٧) للبيئة العربية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2020 - 2019).

التعريف الإجرائية للمفاهيم

- التعلم المنظم ذاتيا: هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين (الجراح، 2010).

- وضع الأهداف والتخطيط: هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (الجراح، 2010).

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Purdie, 2003).

- التسميع والحفظ: يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (الجراح، 2010).

- طلب المساعدة الاجتماعية: هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء، للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو

ويتحملون الطلاب بالتدريج المسؤولية، وطلب المساعدة الاجتماعية إضافة لتقويم نتائج تعلمهم.

الدراسات السابقة

أجرى يانغ (Yang, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبا وطالبة في جامعة جنوب كوريا، وقد تم استخدام اختبار قبلي وبعدي تكون من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنها (المراقبة الذاتية، والتنظيم المعرفي، والتقييم الذاتي، وطلب العون والمساعدة، والتغذية الراجعة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني ومنها طلب العون والمساعدة، والتغذية الراجعة، ومراقبة الاداء.

وفي دراسة أجراها أحمد (2007) على عينة تكونت من (128) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0,67)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0,63)، ومع بعد التسميع والحفظ (0,55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0,44)، كما أشارت إلى ان التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وتعرفت دراسة سوليفان (Sullivan, 2010) على مدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقد بلغت العينة (133) طالبا وطالبة ممن يدرسون مقررات علم النفس التربوي طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترش وزملاؤه وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب الأقران وطلب المساعدة) في التحصيل بينما

الانفعالات كالقلق وغيرها، والإدراك من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تؤدي إلى تعلم وأداء أفضل (Pintrich, 1995:5).

وعرف بنترش (Pintrich, 2000) "بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقاً لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة تعلمهم"

ويعرفه قطامي (2005) بأنه عملية ذهنية معرفية ينشط فيها المتعلم أدائه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام وعلى أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن للمتعلم تطبيقها وقدرته على ضبط تعلمه وأدائه.

أما زعرمان (Zimmerman, 2008)، فقد ذهب في تعريف التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية - كالاستعداد اللغوي - إلى مهارة أداء أكاديمية - كالكتابة - وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

ويقدم بوردي (Purdie, 2003)، نموذجاً يتضمن أربع مكونات للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

أولاً: وضع الهدف والتخطيط: (goal setting and planning): وهو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية، وأهداف فرعية لها وتخطيط النتائج والوقت، وإكمال أنشطة مرتبطة بهذه الأهداف.

ثانياً: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: (keeping records and monitoring): وهو قيام الطالب بمجهود نشط لتسجيل الأحداث أو النتائج.

ثالثاً: التسميع والحفظ: (rehearsing and memorizing) وهو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية أو كامنة.

رابعاً: طلب المساعدة الاجتماعية: (assistance seeking social): وهو قيام الطالب بمجهود نشط لالتماس مساعدة الأقران، والمعلمين والراشدين (Purdie, 2003).

وبتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمكن المتعلمين من اتقان تعلمهم بتحديد أهداف النشاط التعليمي واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم،

جوهريّة بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسياً في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسياً في مادة الرياضيات المستخدمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التلاميذ المتفوقين دراسياً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات

تباينت الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من حيث الهدف فهذه دراسة يانغ (Yang, 2006) إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئة التعلم الإلكتروني، وأما دراسة أحمد (2007)، وسوليفان (Sullivan, 2010)، والبشري (2016)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

أما دراسة الجراح (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وأما دراسة أغريب (2012) فقد هدفت التعرف إلى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بأساليب التفكير وجاءت دراسة عبيدي وناصر الدين (2018)، للتعرف على الفروق بين التلاميذ في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

من حيث الأداة تم استخدام مقياس بوردي في كافة الدراسات السابقة باستثناء دراسة يانغ (Yang, 2006)، وسوليفان (Sullivan, 2010)، ودراسة عبيدي وناصر الدين (2018)، وأما عن العينة فقد اختلفت في حجمها، وكانت متجانسة من حيث نوعها كطلبة جامعة باستثناء دراسة البشرية (2016)، دراسة عبيدي وناصر الدين (2018) التي أجريتا على طلاب المدارس.

أسفرت نتائج الدراسات عن الاختلاف في أولوية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأما بالنسبة لمتغير الجنس فقد كان هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دراسة أغريب (2012)، وعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دراسة عبيدي وناصر الدين (2018).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي باستخدام أسلوب المقارنة بين ما نحصل عليه من نتائج تطبيق مقياس بوردي (Purdie) على عيّنتين من مجتمعين مختلفين بهدف التعرف على إمكانية وجود فروق بينهما.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في السعودية وجامعة عبد الحميد بن باديس في الجزائر المسجلين في كلية العلوم الاجتماعية للعام الدراسي الجامعي (2020/2019).

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

وأجرى أغريب (2012) دراسة هدفت التعرف إلى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، والمستوى التحصيلي، والمجال التعليمي على عينة بلغت (500) طالب وطالبة، بواقع (158) طالب و(342) طالبة، وقد استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie, 1995) لقياس التعلم المنظم ذاتياً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام أفراد الدراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام جاءت بدرجة كبيرة، حيث حصل بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على أعلى متوسط حسابي، وأقلها بعد التسميع والحفظ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية والأداء ككل، جاءت الفروق لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المستوى التحصيلي المرتفع في استخدام التعلم المنظم ذاتياً، وعدم وجود فروق في استخدام التعلم المنظم ذاتياً يعزى للمجال التعليمي (علمي، وعلوم إنسانية).

وقام البشري (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام الطلاب للتعلم المنظم ذاتياً في الحصول على المعرفة والمعلومة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، والكشف عن الفرق في أداء الطلاب الموهوبين والعاديين على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وبلغ عدد عينة الدراسة (150) طالباً من الطلاب الموهوبين (150) طالباً من الطلاب العاديين، واستخدم الباحث مقياس بوردي (2003)، وقد جاءت

أهم نتائج الدراسة: تفوق طلاب الصف الثالث المتوسط الموهوبين في مهارة التخطيط ووضع الأهداف وفي الدرجة الكلية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتشابه طلاب الصف الثالث المتوسط الموهوبين والعاديين في مهارة الاحتفاظ بالسجلات، والتسميع، والحفظ وطلب المساعدة من الآخرين، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين حول مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

وأجرى عبيدي وناصر الدين (2018) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين تلاميذ السنة الثانية المتوسط المتأخرين والمتفوقين دراسياً في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، واستخلاص ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة للمتأخرين وكذا المتفوقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (261) تلميذاً وتلميذة من السنة الثانية من التعليم المتوسط لثلاث متوسطات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لفرقة البحث. أ. دوقه وآخرون (2014)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

(377) طالبا بواقع (212 طالبة و165 طالبا) من جامعة أم القرى في السعودية، و(149) طالبا بواقع (71 طالبة و78 طالبا) من جامعة عبد الحميد بن باديس في الجزائر، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول 1: توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة والجنس

الجامعة	إناث		ذكور		المجموع	
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
جامعة أم القرى	75,18%	212	67,62%	165	71,67%	377
جامعة عبد الحميد بن باديس	24,82%	70	32,38%	78	28,33%	149
المجموع	100%	282	100%	244	100%	526

المقياس من (28) فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد وهي وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد كانت جميع الفقرات إيجابية، والجدول (2) يبين توزيع الفقرات على الأبعاد الأربعة.

أداة الدراسة

قام الباحث باستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بوردي (Purdie)، وهو عبارة عن استبيان ومن الأكثر شيوعا واستعمالا في هذا المجال، أعده بوردي (Purdie) وعدله (أحمد، 2007) للبيئة العربية، واستخدمه (الجراح، 2010) في البيئة الأردنية، ويتكون هذا

جدول 2: يوضح توزيع فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد الأربعة

م	البعد الأول وضع الهدف والتخطيط	م	البعد الثاني التسميع والحفظ	م	البعد الثالث الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	م	البعد الرابع طلب المساعدة الاجتماعية
1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.	3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.	4	أطلب من المدرس إعادة شرح الموضوعات التي يصعب علي فهمها
5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.	6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.	7	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.	8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية.
9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.	10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.	11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.	12	أطلب مساعدة بعض افراد اسرتي في شرح بعض الواجبات الدراسية الصعبة.
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.	14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.	15	أسمع لنفسني القوانين والنظريات حتى أحفظها.	16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.
17	أضع أهدافا لنفسني ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.	19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.	20	أطلب من المدرس إعادة توضيح الاجزاء الغامضة في المحاضرة
21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.	23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.	24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	26	أراقب طريقي في حل الواجبات المطلوبة مني.	27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	28	استعين بخبرة إخواني الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة

مفتاح التصحيح

يجيب الطلاب على الفقرات بوضع إشارة (x) على إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام عبارة، وقد تنطبق عبارات الإجابة على خمس نقاط من (1) إلى (5) حسب سلم ليكرت.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

استخدم كل من بوردي (Purdie, 2003)، و(أحمد، 2007)، و(الجراح، 2010) الطرق التالية للوقوف على درجة صدق المقياس:

الصدق

أ. الصدق العاملي:

تحقق بوردي (Purdie, 2003) من الصدق العاملي للمقياس، على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وقد تبين له تشبع فقرات المقياس على أربعة عوامل بقيم تشبع تزيد عن (0,3)، وقام بحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0,3).

ب. صدق المحتوى:

وللبينة العربية قام أحمد (2007) بعرض المقياس على محكمين اثنين متخصصين باللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وخمسة من

جدول 3: يوضح تعديل مفردات بعض فقرات المقياس انطلاقا من عملية لتحكيم

الرقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأني أطلب من المدرس أن يشرحه لي	أطلب من المدرس إعادة شرح الموضوعات التي يصعب على فهمها.
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	أطلب مساعدة بعض أفراد أسرتي في شرح بعض الواجبات الدراسية الصعبة.
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فأني أطلب من المدرس أن يوضحها.	أطلب من المدرس إعادة توضيح الأجزاء الغامضة في المحاضرة.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا

جدول 4: يوضح صدق الاتساق الداخلي

وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		المساعدة الاجتماعية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.573**	2	.614**	3	.588**	4	.604**
5	.428**	6	.596**	7	.579**	8	.430**
9	.645**	10	.562**	11	.646**	12	.747**
13	.685**	14	.609**	15	.660**	16	.620**
17	.678**	18	.646**	19	.653**	20	.611**
21	.580**	22	.588**	23	.587**	24	.678**
25	.689**	26	.601**	27	.640**	28	.657**

الفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل بعد، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) مثلما هو موضح في الجدول.

لقد تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه وقد تراوحت القيم بين (0,78-0,84)، أما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة (ألفا).

طريقة التجزئة النصفية

قام الباحث بتقسيم الدرجات في كل بعد إلى نصفين، النصف الأول يمثل

جدول 5: يوضح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0,530	0,693
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0,585	0,670
(التسميع والحفظ)	7	0,535	0,697
(المساعدة الاجتماعية)	7	0,590	0,742

يتضح من الجدول أعلاه أن هذه المعاملات مقبولة وعليه يتحقق الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الثبات بطريقة ألفا

يستعمل معامل الاتساق الداخلي (ألفا) لحساب درجة الثبات بكثرة

جدول 6: يوضح ثبات المقياس بطريقة (ألفا)

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرومباخ
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0,707
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0,705
(التسميع والحفظ)	7	0,714
(المساعدة الاجتماعية)	7	0,742

بين طلبة جامعة أم القرى وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟ " قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها الطلبة في الاستراتيجيات الأربعة وفقاً لمتغير الجامعة، ثم إجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين. جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين وفق متغير الجامعة.

يتضح من الجدول أعلاه أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح لنا باعتماده في هذه الدراسة.

النتائج

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية

جدول 7: نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين وفق متغير الجامعة

إستراتيجية التعلم	متغير الجنسية	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية (SIG)
وضع الهدف والتخطيط	السعودية	377	26,63	4,200	524	0,166	0,868
	الجزائر	149	26,56	4,181			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	السعودية	377	24,99	4,675	524	1,638-	0,102
	الجزائر	149	25,73	4,642			
التسميع والحفظ	السعودية	377	28,29	4,344	524	2,772	0,006
	الجزائر	149	27,11	4,437			
المساعدة الاجتماعية	السعودية	377	26,27	5,297	524	1,181-	0,857
	الجزائر	149	26,36	4,851			

الاجتماعية)، وفي الأخير إستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة). وهذا يتفق كلياً مع نتائج دراسة (الجراح، 2010)، ويختلف مع نتائج دراسة يانغ (Yang, 2006)، ودراسة أحمد (2007)، ودراسة أغريب (2012)، ودراسة البشري (2016)، وجاءت جميع الاستراتيجيات ضمن مستوى

يتضح من الجدول أعلاه بأنه يوجد نفس الممارسة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى وجامعة عبد الحميد بن باديس، حيث كان ترتيبها لديهم على النحو التالي إستراتيجية (التسميع والحفظ)، تليها إستراتيجية (وضع الهدف والتخطيط)، ثم تليها إستراتيجية (المساعدة

مرتفع لدى عينة الدراسة باستثناء استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) جاءت ضمن مستوى متوسط لدى طلاب جامعة أم القرى.

وهذا يعني أن عينة الدراسة على سوية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وربما يعود ذلك لنضج الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي وتشابه دوافعهم، وتقارب البيئات أحيانا، وإدراكهم بأن تعلمهم وتقديمهم يعتمد بالدرجة الأولى على التعلم والجهد الذاتي لهم، والذي بدوره يؤدي إلى تحقيق مستويات أفضل في التعليم وتحقيق الأهداف والطموح. ويرى مديد (مديد، 2020: 102) في التعليم الجامعي بصفة خاصة أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم والمقابلة على عاتقهم كبيرة، حيث يعتمد تقدم الطلبة وتعلمهم على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلبة يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة في الوقت الحاضر أصبح للجهد الذاتي دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في عملية تعلمهم. وبخصوص نتائج اختبار الفروق (ت): بالنسبة لإستراتيجية (وضع الهدف والتخطيط)، وإستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، وإستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة في جامعة أم القرى وجامعة عبد الحميد بن باديس، عند مستوى دلالة (0,05).

أما بالنسبة لإستراتيجية (التسميع والحفظ)، توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة في جامعة أم القرى وجامعة عبد الحميد بن باديس، عند مستوى دلالة (0,05)، لصالح الطلبة في جامعة أم القرى. ويمكن

جدول 8: نتائج الاختبار بالنسبة لإستراتيجية التعلم (وضع الهدف والتخطيط)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (SIG)
الجنس	7,313	1	7,313	,419٠	,518٠
الخطأ	8569,509	491	17,453		
الإجمالي	381736,000	526			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائية في إستراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) تعزى للجنس.

جدول 9: نتائج الاختبار بالنسبة لإستراتيجية التعلم (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (SIG)
النوع	9,293	1	9,293	,434٠	,510٠
الخطأ	10516,990	491	21,420		
الإجمالي	345536,000	526			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائية في إستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) تعزى للجنس

رد هذه النتيجة الى طبيعة التخصصات الإنسانية التي يعتمد بعضها على الحفظ، الامر الذي يدعو الطلبة لتكرار المادة الدراسية وتسميعها مرات عديدة ليتمكنوا من حفظها، وإضافة الى ذلك ان غالبية الطلبة الذين يدرسون التخصصات الإنسانية غالبا ما يكون مساهمهم الأكاديمي قبل التعليم الجامعي هو المسار الادبي الذي يغلب عليه طابع الحفظ، وقد يكون قبول الطلاب ذو المسار الادبي في الثانوية العامة بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة ام القرى أوفر حظا من جامعة عبد الحميد بن باديس عديدة ليتمكنوا من حفظها، وإضافة الى ذلك ان غالبية الطلبة الذين يدرسون التخصصات الإنسانية غالبا ما يكون مساهمهم الأكاديمي قبل التعليم الجامعي هو المسار الادبي الذي يغلب عليه طابع الحفظ، وقد يكون قبول الطلاب ذو المسار الادبي في الثانوية العامة بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة ام القرى أوفر حظا من جامعة عبد الحميد بن باديس.

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

" هل توجد فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس بين استجابات طلبة جامعة أم القرى وطلبة جامعة عبد الحميد بن باديس تجاه درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

" قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA one way) لكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة.

جدول 10: نتائج الاختبار بالنسبة لإستراتيجية التعلم (التسميع والحفظ)

الدلالة الإحصائية (SIG)	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين في إستراتيجية التعلم (التسميع والحفظ)
,789.	,072.	1,341	1	1,341	النوع
		18,738	491	9200,564	الخطأ
			526	421196,000	الإجمالي

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائية في إستراتيجية (التسميع والحفظ) تعزى للجنس.

جدول 11: نتائج الاختبار بالنسبة لإستراتيجية التعلم (المساعدة الاجتماعية)

الدلالة الإحصائية (SIG)	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين في إستراتيجية التعلم (المساعدة الاجتماعية)
,856.	,033.	,889.	1	,889.	النوع
		26,829	491	13173,067	الخطأ
			526	377609,000	الإجمالي

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائية في إستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) تعزى للجنس.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلفان أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفون يعلنون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:

— <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

المراجع

- إبراهيم، لطفي. (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر، (10)، 199
- 238. <https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8421>
- أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة التربية، جامعة عين شمس، 32، 69
135. <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/484>

[65?show=full](#)

إذا يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة تعزى للجنس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبيدي وناصر الدين (2018)، واختلفت مع دراسة الجراح (2010) ودراسة أغريب (2012) ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى طريقة تنشئتهم وتعليمهم منذ البداية في بيئات مدرسية متشابهة، وبمناهج دراسية واحدة، وعلى أيدي معلمين يتبعون نفس الأساليب والمهارات في التعليم، إضافة إلى تقاربهم بالعمر، وكل هذا يؤثر على طريقة تفكيرهم ووحدة أهدافهم وتنفيذها ومتابعتها مما يقلل الفروق بينهم. ويفسر الجراح (2010)، تماثل استخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث على السواء، بان الطلاب

يعدون المعلومات ويجهزونها بالطريقة نفسها، بغض النظر عن اختلافهم في الجنس أو الجنسية فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم،

التوصيات

- في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:
- ضرورة توعية الطلبة من قبل أساتذة الجامعة وأولياء الأمور بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا وأثرها على تحصيلهم الأكاديمي وتحديدًا مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لدى طلبة جامعة أم القرى. والمراقبة كونها جاءت بمستوى متوسط، إذ ان تحسین مستواها لديهم سينعكس على تحصيلهم الأكاديمي.
 - القيام بدراسات وافية عن التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى كقلق الاختبار، والدافعية والذكاءات
 - أن يعمل أساتذة الجامعة على تنمية استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات المتعددة على طلبة الجامعات أو طلبة المدارس

- Aghrib, Ashraf Muhammad Ali. (2012). *Self-organized learning and its relationship to the thinking styles of Hashemite University students*. (Unpublished Master's Thesis), Deanship of Scientific Research and Graduate Studies, The Hashemite University, Zarqa, Jordan
- Ahmadu, 'iibrahim 'iibrahim. (2007). *altanzim aldhaatiu liltaealum waldaafieiat aldaakhiliat fi ealaqatihima bialtahsil al'akadimii ladaa tulaab kuliyat altarbua (dirasat tanabuwiyati). majalat altarbiati, jamieat eayn shams, 32, 69-135.* <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/48465?show=full>
- Ahmed, Ibrahim Ibrahim. (2007). Self-regulation of learning and internal motivation in relation to academic achievement among students of the College of Education (a predictive study). *Journal of Education, Ain Shams University*, 32, 69-135.
- AL bshry, Bandar Shaman. (2016). *Self-organized learning for gifted and ordinary students in middle school students in Jeddah*. (Unpublished Master's Thesis), College of Education, um Al-Qura University: Makkah.
- Albashari, bandar shaman. (2016). *altaealum almunazam dhatiana lilmawhubin waleadiin ladaa tulaab almarhalat almutawasitat bimadinat jida. (risalat majistir ghayr manshuratin), kuliyat altarbiati, jamieat 'umm alquraa: makat almukaramati.*
- Alhusaynan, 'iibrahim muhamad. (2010). *astiratijiaat altaelim almunazam dhatiana fi daw' namudhaj bintrish waealaqatiha bialtahsil waltakhasus walmustawaa aldirasii wal'uslub almufadal liltaealumi. (risalat dukturah ghayr manshuratin). kuliyat aleulum alaijtimaeiati, jamieat al'iimam muhamad bin sueud alaslamiatu.*
- Al-Husseinian, Ibrahim Muhammad. (2010). *Self-organized education strategies in light of the Pinterich model and their relationship to achievement, specialization, academic level and preferred style of learning*. (Unpublished PhD thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University
- Aljarahi, eabd alnaasir. (2010). *alealaqat bayn altaealum almunazam dhatiana waltahsil al'akadimii ladaa eayinat min talabat jamieat alyarmuk. almajalat al'urduniyat aleulum altarbawiaa, 6, (4), 333 - 348.* <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=26872>
- Al-Jarrah, Abdel Nasser. (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 6, (4), 333-348
- Al-Sawah, Abdul Raouf. (2007). Self-organized learning strategies among high and low academic achievement students in the specializations of computer teacher preparation and educational media at the Faculty of Specific Education. *Journal of Specific Education Research, Mansoura University*, (10), 37-105
- Alsawahu, eabd alrawuwfa. (2007). *astiratijiaat altaealum almunazam dhatiana ladaa altulaab murtafiei wamunkhafidi altahsil aldirasii bitakhasusi 'iiedad muealim alhasib alali wal'ielam altarbawii bikuliyat altarbiat alnaweiatu. majalat buhuth altarbiat alnaweiatu, jamieat almansurati, (10), 37 - 105.* <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=31662>
- Eabd almaqsud, hanim eali. (2009). 'athar tafaaul almuetaqadat almaerifiat wamaharat altaealum almunazam dhatiana ealaa altahsil aldirasii litalabat kuliyat altarbiat jamieat alzaqaziq. majalat kuliyat altarbiati, jamieat almansurata, (7), 65 - 111. <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=94272>
- Eabidi, yaminiat wazabdi, nasir aldiyn. (2018). *alfuruq bayn altalamidh almuta'akhirin walmutafawiqin dirasiana fi*
- أغريب، أشرف محمد علي. (2012). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- البشري، بندر شامان. (2016). *التعلم المنظم ذاتيا للموهوبين والعاديين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الجراح، عبد الناصر. (2010). *العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 6، (4) - 333
- <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=26872>.348
- الحسينان، إبراهيم محمد. (2010). *استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترتش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السواح، عبد الرؤوف. (2007). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية*. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (10) - 37
- <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=31662>.105
- عبد المقصود، هانم علي. (2009). *أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الرقازيق*. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (7)، 65 - 111
- <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=942>
- 72
- عبيدي، ميمينة وزيد، ناصر الدين. (2018). *الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، 1011 - 1124*
- <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=297523>.1124
- قطامي، يوسف محمود. (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- مشري، سلاف. (2014). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

References:

- Abdul Maqsoud, Hanem Ali. (2009). The effect of the interaction of cognitive beliefs and self-organized learning skills on the academic achievement of students of the Faculty of Education, Zagazig University. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, (7), 65-111
- Aghrib, 'ashraf muhamad ealay. (2012). *altaealum almunazam dhatiana waealaqatuh bi'asaliab altafikir ladaa talabat aljamieat alhashimiati. (risalat majistir ghayr manshuratin), eimadat albaath aleilmii waldirasat aleulya, aljamieat alhashimiati, alzarqa'i, alardin.*

- pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role Goals orientation in Learning and Achievement. *Journal of Education Psychology*, 92 (3): 544-555.
- Purdie, N. (2003). Student conception of Learning and their use of self-Regulated Learning Strategies; across-Cultural comparison *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 87-100
- Qatami, Youssef Mahmoud. (2005). *Theories of learning and teaching*. Amman: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution
- Qtami, yusuf mahmud. (2005). nzryanat altaealum waltaelimi. eaman: dar alfikr alearabii lilnashr waltawziei.
- Sullivan, C. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and collegeadjustment: Whatis the first-yearexperience for collegestudents*. Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Yang, Y. (2006). Effects of Embedded Strategies' on Promoting the Use self- Regulated Learning strategies' in an Online Learning Environment. *Journal of Educationa Technology System*, 34, (3), 257-269.
- Zimmerman, B. (2008). L Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical. Background, Methodological Developments, And Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183
- astiratijiaat altaealum almunazim dhatya, majalat albahith fi aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati, aleadad 35, 1011-1124.<https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=297523> 1
- Ibrahim, Lutfi. (1996). Components of self-organized learning in relation to self-esteem, achievement and tolerance for academic failure. *Journal of the Educational Research Center. Qatar University*, (10), 199-238.
- 'Ibrahim, litfi. (1996). mukawinat altaealum almunazam dhatiana fi ealaqatiha bitaqdir aldhaat waltahsil watahamul alfashal al'akadimi. majalat markaz albhuth altarbawati. jamieat qatr, (10), 199 - 238.<https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8421>
- Mashri, slaf. (2014). alaikhthiar aldirasiu kamasdar lildaght alnafsi waealaqatih bitashakul huiat al'ana wastiratijiaat altaealum almunazam dhatiana fi dali altawjih aljamieii. (risalat dukturah ghayr manshuratin), kuliyyat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati, jamieat qasidi mirbah wariqlata, aljazayir.
- Meshri, Slav. (2014). *Academic selection as a source of psychological stress and its relationship to the formation of ego identity and self-organized learning strategies in the shadow of university guidance*. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah Ouargla University, Algeria
- Pintrich, P. (1995). " *Understanding Sel-Regulated Learning*", *New Directions For Teaching And Learning*, 63, 1-13