

التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية  
لدى طلبة المرحلة الجامعية

**Academic Procrastination and Its Relationship to Self-Regulated Learning and  
Epistemological Beliefs among Undergraduates**

إعداد

د. هاني سعيد حسن محمد

أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية - جامعة أم القرى

## التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية

### لدى طلبة المرحلة الجامعية

إعداد

د. هاني سعيد حسن محمد

أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية - جامعة أم القرى

### الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الباحث مقياس التسويق الأكاديمي إعداد أبو غزال (٢٠١٢)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (٢٠١٤)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطاً، وأن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً متوسطة، وأن المعتقدات المعرفية لديهم عميقة، ولا توجد فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويق الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، كما لا توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، بينما توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في درجة التسويق الأكاديمي، والفروق في اتجاه طلبة التخصصات الانسانية، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين التسويق الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في زيادة دافعية الطلبة للتخلص من مشكلة التسويق الأكاديمي خاصة لدى طلبة التخصصات الانسانية، وتدريب الطلبة على التعلم المنظم ذاتياً لفاعليته في التعلم واكتساب المعرفة.

**الكلمات المفتاحية:** التسويق الأكاديمي - التعلم المنظم ذاتياً - المعتقدات المعرفية - طلبة الجامعة.

### Abstract

#### Academic Procrastination and Its Relationship to Self-Regulated Learning and Epistemological Beliefs among Undergraduates

The study aimed at identifying the level of academic procrastination, the self-regulation learning strategies and the epistemological beliefs of Umm Al-Qura University students, revealing the relationship between them, and identifying the differences in the variables of the study due to different types and academic disciplines. The study sample consisted of 634 students. The study used on the comparative descriptive methodology. The researcher used the measure of academic procrastination prepared by Abu Ghazal (2012), the self-regulated learning scale prepared by the researcher, and the epistemological beliefs measure (2014). The study found that the level of academic procrastination of the students was moderate, the degree of availability of self-regulated learning strategies was medium, their epistemological beliefs was profound, and there were no statistically significant differences between students in the variables of academic procrastination, self-regulated learning, and epistemological beliefs. In comparing the results of the students in the scientific and humanitarian disciplines, it was found that there are statistically significant differences between them in the degree of academic procrastination in favor of students of humanitarian discipline. Negative correlations were found between academic procrastination on the one hand and self-regulated learning and epistemological beliefs on the other hand.

Based on these results, the study recommended the need to design counselling programs that contribute to increase students' motivation to eliminate the problem of academic procrastination especially among students of humanities, and to train students on self-regulated learning strategies for increase the effectiveness of learning and acquiring knowledge.

**Keywords:** *Academic procrastination, self-regulated learning, epistemological beliefs - university students.*

## المقدمة:

تميز الألفية الثالثة بتقدم كبير وتطور سريع في شتى مجالات الحياة، ويأتي المجال المعرفي والمجال التكنولوجي، في مقدمة هذه المجالات التي شهدت تطورات سريعة ومتلاحقة، وفي ظل هذه التغيرات والتطورات أصبحت عمليات التعليم تحظى باهتمام أكبر، لأن التعليم يعتبر من الركائز الأساسية لنهضة الأمم وتقدمها. إلا أن التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والسريع، أثر على العملية التعليمية تأثيراً إيجابياً وسلبياً في آن واحد، حيث زاد التطور العلمي من المغريات -خاصة التكنولوجية- أمام الطلبة، والتي منها (توفر الهواتف الذكية للجميع، وإتاحة شبكات التواصل الاجتماعي عبر الانترنت، وتنوع أساليب الترفيه الإلكترونية... الخ)، وهو ما أثر على الطلبة سلبياً، وسبب لهم التشتت وعدم القدرة على تنظيم الأفكار، وأخذ من أوقاتهم الكثير؛ مما أثر على حياتهم الدراسية بشكل عام، وجعلهم يميلون إلى عدم بإنجاز مهامهم الأكاديمية في أوقاتها، وتأجيلها لوقت آخر، أو تركها لأخر لحظة، وعليه ظهر ما يسمى بظاهرة التسويق الأكاديمي.

ويرى راكس ودن (Rakes & Dunn (2010) أن التسويق الأكاديمي عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه، وبدون أي أسباب قهرية، وعادة ما يؤثر سلوك التسويق الأكاديمي سلبا على الأداء الأكاديمي والتعلم، ويحد من نوعية وكمية أعمال الطلبة.

وأكدت العديد من الدراسات على أن التسويق في المهام الأكاديمية مشكلة شائعة بين الطلبة (O'Brien, 2002؛ (علام، ٢٠٠٨)؛ (Klassen & Kuzucu, 2009)؛ (سكران، ٢٠١٠)؛ (البهاص، ٢٠١١)؛ (Sirin, 2011)؛ (السلمي، ٢٠١٥)، وأن هناك ارتباط سلبى بين التسويق الأكاديمي والأداء الأكاديمي (Chow, 2011)، ويؤدي سلوك التسويق الأكاديمي إلى تدني التحصيل الدراسي، فالطالب الذي لديه نزعة قوية للتسويق الأكاديمي يحصل على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوقين (أبو عزال، ٢٠١٢).

وهو ما فرض على القائمين على العملية التعليمية، والمتخصصين في مجال علم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم التطورات الحديثة، والاهتمام بجميع العوامل التي من شأنها أن تؤثر بشكل إيجابي في إعداد متعلم يواكب التطورات الحديثة وثورة المعلومات، بحيث يستطيع أن يكون له دوراً فاعلاً في مواكبة التطورات العلمية التي يشهدها العالم كل لحظة.

وقد اهتمت الدول بتوفير الأساليب التربوية التي تلائم هذه التطورات الحديثة؛ وذلك لمساعدة المتعلمين في اكتساب المعرفة، إلا أن التعلم واكتساب المعرفة لا يتوقف فقط على الطرق والأساليب التي تقدم بها المهارات ومحتويات المقررات الدراسية للمتعلمين، لأنه لا بد من الأخذ في الاعتبار شخصية المتعلم وبيئته، ومشاركته الفاعلة، وهو ما ساعد على ظهور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد ذكر رشوان (٢٠٠٦) أن التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي صاحبه تأكيد أكثر على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين عن تعلمهم، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات، بل أكثر من

ذلك فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة، مما يسهم في تكوين بنى معرفية أكثر استقراراً، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي.

كما أشار تاباك ووينستوك (2008) Tabak & Weinstock إلى أن القائمين على تطوير العملية التعليمية، أكدوا على أن عملية التعلم واكتساب المعرفة، لا تتوقف فقط على الأساليب الخاصة التي تُقدم بها المهارات ومحتويات المقررات الدراسية، لكن تتوقف أيضاً وبشكل كبير على بنية وثقافة بيئة التعلم، كما تقترن عملية التعلم بالخلفية الثقافية للطلاب، بالإضافة للعديد من خصائصهم متضمنة اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعلم، وتوجهاتهم المستقبلية.

وقد وُجد أن معتقدات الطلاب المعرفية تؤثر على الطرق التي يكامل بها الطلاب المعرفة والمهارات الجديدة (السيد، ٢٠١٤ "أ")، وتُعد المعتقدات المعرفية من المواضيع المهمة في ميادين العلوم الإنسانية؛ لما لها من دور بارز في التعليم والتعلم، فالمعتقدات المعرفية تمكننا من معرفة الجوانب الانسانية السلوكية، حيث أن أداء الأفراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات معرفية (الجراح ، ٢٠١٥).

كما أن المعتقدات المعرفية قد تُؤثر في الأسلوب الذي يتبناه الفرد في التعلم، من خلال تأثيرها المباشر على الأداء العقلي للأفراد، وكيفية فهمهم وقدرتهم على المراقبة الذاتية، وكيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة (Schommer, 1994).

لذا فإن التوجهات الحديثة في الدراسات النفسية والتربوية أولت اهتمامها بالمتعلم ومعتقداته المعرفية، ونشاطه ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية، وقدرته على التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنها لم تهتم بشكل جيد بتناول هذه المتغيرات في ضوء علاقتها بظاهرة التسويق الأكاديمي، حيث أنه توجد ندرة واضحة في الدراسات التي جمعت بين هذه المتغيرات على المستوى العربي (في حدود علم الباحث)، وخاصة في البيئة السعودية، وبناء عليه جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى التسويق الأكاديمي والكشف عن العلاقة بينه وبين كل من التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، وتحديد الفروق بينهم في تلك المتغيرات حسب اختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية.

### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من منا لا يسوف؟! ... الكل قد خبر التسويق وعمايشه، لكننا نختلف في كم التسويق ونوعه (Steel, 2007). وقد أوضحت الدراسات النفسية أن الطلبة بالمدارس والجامعات هم الأكثر تسويقاً، حيث انتشرت ظاهرة التسويق الأكاديمي بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة أكثر من أي وقت مضى، لأن لديهم الكثير من الأشياء التي يفعلونها ووقتهم محدود، وأكدت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية والعربية انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي بين غالبية الطلبة في جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الجامعية (O'Brien, 2002)؛ (علام، ٢٠٠٨)؛ (Klassen & Kuzucu, )؛ (سكران، ٢٠١٠)؛ (البهاص، ٢٠١١)؛ (Sirin, 2011)؛ (Chow, 2011)؛ أبو غزال (٢٠١٢)؛ (السلمي، ٢٠١٥).

أما عن الإحصاءات الخاصة بنسبة انتشار التسويق الأكاديمي، فقد أثبتت نتائج الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلبة الذين يتسمون بسلوك التسويق تتراوح بين (٨٠،٩٠%) بين طلبة الجامعة، وأن (٧٥%) من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك، وأن (٥٠%) منهم يسوفون بشكل دائم ومستمر في أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التسويق الأكاديمي قابلة للزيادة، وعلى ذلك فإنها تعد شكلاً من أشكال هدر الطاقات، ومعوقاً كبيراً من معوقات الدراسة والإنجاز (Simpson & Timothy, 2009).

ومن خلال عمل الباحث مع طلبة الجامعة، لاحظ أثناء تدريسه لهم انتشار سلوك التسويق الأكاديمي لدى عدد ليس بقليل من الطلبة، وأتضح له ذلك من تأخرهم في تقديم ما يطلب منهم من أعمال، وأنشطة وأبحاث وتأجيلها، وعدم الاستعداد المبكر للاختبارات، ولديهم اعتقاد بأن الاستذكار يكون أفضل في أيام الاختبارات، وأن الطالب الجامعي قد تجاوز مرحلة التنفيذ الفوري لما يكلف به من مهام دراسية، لأن لديه أموراً حياتية وترفيهية أخرى لها أولوية التنفيذ؛ مما قد يؤثر على اندماج الطلبة وتفاعلهم وإنجازهم لمهامهم الدراسية في الوقت المحدد.

وأوضحت العديد من الدراسات الأضرار التي تلحق بالطالب جراء تسويفه الدائم والمتعمد، وأنه يترتب على التسويق الأكاديمي مشكلات دراسية وشخصية لدى المتعلمين خاصة في المرحلة الجامعية، وأن هناك ارتباطاً سلبياً بين التسويق والأداء الأكاديمي. (Rakes & Dunn, 2010)، (سكران، ٢٠١٠) (البهاص، ٢٠١١)، (Sirin, 2011)، (Chow, 2011)، (أبو غزال، ٢٠١٢)، (السلمي، ٢٠١٥).

وعليه يتساءل الباحث إذا كان للتسويق الأكاديمي أضراره على الطالب، لما يسببه له من مشكلات دراسية وشخصية خاصة في المرحلة الجامعية، التي يتحمل فيها الطالب مسؤولية أكبر من حيث تنظيم وإدارة ذاته واستراتيجيات تعلمه، ودراسته بشكل أكثر استقلالية عن المراحل التعليمية السابقة، فهل ذلك يعني أن التسويق الأكاديمي يؤثر بشكل واضح في اختيار الطالب لاستراتيجيات تعلمه وخاصة التعلم المنظم ذاتياً؟ كما يتساءل هل تبني الفرد لمعتقدات معرفية معينة، قد تتأثر بسلوك التسويق الأكاديمي لديه مع مرور الوقت أم لا؟.

ومن استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال، تبين أن هناك قلة من الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة التسويق الأكاديمي، رغم أهميته كمشكلة تربوية وشخصية للطلاب، تؤدي إلى ضعف إنجازهم الأكاديمي، وتؤثر على توافقهم النفسي والأكاديمي، كما أنه وُجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً، وأيضاً التي تناولت علاقته بالمعتقدات المعرفية، ولا توجد دراسة عربية تناولت دراسة هذه المتغيرات معاً لدى طلبة الجامعة (ذكور واث)، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السعي للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟
- ٢- ما درجة استخدام طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟
- ٣- ما المعتقدات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة أم القرى؟
- ٤- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويق الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة؟

- ٥- هل يختلف مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واث)، والتخصصات الأكاديمية؟
- ٦- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واث)، والتخصصات الأكاديمية؟
- ٧- هل تختلف المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واث) والتخصصات الأكاديمية؟

### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى.
- التعرف على درجة استخدام طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- التعرف على المعتقدات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة أم القرى.
- الكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق في التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية والتي تعزى إلى اختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

### أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يلي:

- الحدائة النسبية لمفهوم التسويق الأكاديمي، من حيث تناوله العلمي كمشكلة نفسية وتربوية، يعاني منها الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وأهمية التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية وخاصة لدى طلبة الجامعة، إذ يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على الجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهارته، وعلى معتقداته المعرفية في التعلم واكتساب المعرفة.
- أهمية الشريحة التي تجري عليها الدراسة، وهم طلبة المرحلة الجامعية، حيث يشكل الشباب الجامعي شريحة مهمة في المجتمع، بوصفه العمود الذي يسهم بشكل فعال في بناء المجتمع.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها المسؤولين وصانعي القرار في العمل على الاهتمام بمشكلة التسويق الأكاديمي، وأثرها على معتقدات الطالب المعرفية، واستخدامه للتعلم المنظم ذاتياً.
- قد تساعد نتائج الدراسة في توجيه الباحثين والمرشدين النفسيين لتصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للتخفيف من ظاهرة التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## مصطلحات الدراسة:

## ١- التسويق الأكاديمي: Academic procrastination

عرف أبو عزال (٢٠١٢، ١٣٤) التسويق الأكاديمي بأنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي".

وعرف الباحث التسويق الأكاديمي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة على مقياس التسويق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية إعداد أبو عزال (٢٠١٢).

## ٢- التعلم المنظم ذاتياً: Self-Regulated Learning

عرف الباحث التعلم المنظم ذاتياً بأنه: المشاركة الفعالة التي يقوم فيها الطالب أثناء عملية تعلمه، بتنشيط معارفه وسلوكياته المرتبطة بمهارات التعلم، بشكل يتسم بالتنظيم؛ لتحقيق أهدافه الأكاديمية.

وعرفه إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً -بأبعاده المختلفة- المستخدم في الدراسة الحالية، والذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

## ٣- المعتقدات المعرفية: Epistemological Beliefs

عرفها السيد (٢٠١٤، ٧"أ") بأنها "وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة)، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)" وتعرف هذه المعتقدات المعرفية على النحو التالي:

- مصدر المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السلطة، إلى أنها تُكتسب بالعقل والبرهان.

- بنية المعرفة: ويتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة، إلى أنها تمثل مفاهيم مترابطة.

- ثبات المعرفة: يتراوح من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة، إلى أنها نامية (متطورة).

- ضبط التعلم: ويتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثه وغير متغيرة، إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت.

- سرعة التعلم: ويتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقاً، إلى أنه تدريجي.

وعرف الباحث المعتقدات المعرفية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة على مقياس

المعتقدات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد السيد (٢٠١٤"أ").

## رؤية نظرية حول أدبيات الدراسة:

## أولاً: التسويق الأكاديمي

يعتبر التسويق بصفة عامة مفهوم قديم في نشأته حديث في تنظيره وتطبيقاته، فقديماً كان يفسر التسويق بأنه نوع من الحكمة والرزانة والحفاظ على الطاقة من الاهدار، لكن في العصر الحديث ظهر التسويق كمشكلة سلوكية وتربوية، تعني التأجيل وتأخير ما يجب إنجازه من أعمال (البهاص، ٢٠١٠).

وقد عرف ستيل (Steel, 2007, 454) التسويق الأكاديمي بأنه "رغبة الفرد، بشكل اختياري وطوعي لتأجيل

المهام الأكاديمية لأوقات لاحقة، وعدم إتمامها في الوقت المحدد، على الرغم من معرفة الآثار السلبية المترتبة على



ذلك". وذكر ستيل Steel أن هناك أنماطاً للتسويق الأكاديمي تتكون من التسويق الاستشاري، وهو مختص بالبحث عن المتعة والاثارة، والتسويق التحنبي ويكون بسبب الخوف من الإخفاق، ويقوم به الفرد حماية لتقدير ذاته، وأخيراً التسويق القراري حيث يؤجل الشخص اتخاذ قرارات معينة.

وللمسوفين خصائص تتمثل في عدم التحفيز الذاتي وضعف الدافعية للإنجاز، وضعف الأنا، وعدم الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني، وانخفاض مهارات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، والتي قد يكون لها نتائج سلبية على السلوك في كثير من الأحيان، وتتأكد من الخصائص السابقة التأثيرات السلبية للتسويق على السلوك الأكاديمي ويمكن اعتباره شكلاً من أشكال تعويق الذات (المطيري، ٢٠١٦).

وقد أشار السلمي (٢٠١٥) إلى أن هناك عدداً من الأسباب التي تؤدي إلى التسويق الأكاديمي:

١- عدم القدرة على تنظيم الوقت، مما يتسبب في تأجيل إنجاز المهام .

٢- عدم التركيز أثناء إنجاز المهمات، مما يسبب تشتت الانتباه .

٣- القلق والخوف من الوقوع في أخطاء أثناء أداء المهمة.

وقد توصل تشو وتشوي (Chu & Choi, 2005, 245) إلى أنه ليس كل السلوكيات التسويقية ضارة، أو تقود إلى نتائج سلبية، حيث أن كثيراً من الناس وإن كان يسوف عمله إلى آخر لحظة، إلا أنهم ينهون أعمالهم في الوقت المحدد، ويتوصلون إلى أفكار إبداعية تحت ضغط الوقت، وميزا بين نوعين من المسوفين، الأول المسوفون السلبيون: وهم متعطلون بترددهم في العمل ويفشلون في إنهاء مهامهم في الوقت المحدد، أما الطرف الآخر فهم المسوفون الفعالون: وهم النمط الإيجابي للتسويق، فهم يفضلون العمل تحت الضغط بدافعية مرتفعة، ويتخذون قرارات مدروسة للتسويق وقادرون على إكمال مهامهم في المواعيد المحددة، ويحققون نتائج مرضية.

### ثانياً: التعلم المنظم ذاتياً

ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتياً على يد مجموعة من العلماء والباحثين منهم زيمرمان (Zemmerman) وبينتريش (Pintrich)، وهذا المفهوم من المجالات الحديثة نسبياً في الميدان التربوي، ويعد زيمرمان (Zemmerman, 1989) من المختصين والباحثين الذين تعرضوا لتعريف التعلم المنظم ذاتياً، حيث ذكر أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى المشاركة الإيجابية للأفراد من الناحية السلوكية والدافعية، وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم (في: كعكي، ٢٠١٦).

وذكر بيرى (Perry, 2006) أن الطلاب الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بأنهم واعون بقوتهم وضعفهم الأكاديمي، وواعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي، ويعتقدون بأن القدرة تزايديه، ويركزون على التقدم الشخصي، والفهم العميق، ولديهم كفاية عالية للتعلم، ويعززون نواتج التعلم إلى عوامل قابلة للضبط.

## إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

في ضوء نماذج التعلم المنظم ذاتياً والتي توضح العمليات والمكونات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتياً، استخلص الباحث مجموعة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لنموذج زيمرمان (١٩٩٠) من خلال عدة دراسات منها: (إبراهيم، ٢٠٠٧)؛ (الجراح، ٢٠١٠)؛ (كعكي، ٢٠١٦) وتمثل في الآتي:

- استراتيجيات التسميع (التكرار) Rehearsal: وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة.
- استراتيجيات التفصيل والتنظيم Elaboration and Organization: وتتضمن محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم.
- استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف Goal Setting and Planning: وتتضمن هذه الاستراتيجية وضع وتحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وكذلك عمل خطة لتحقيق هذه الأهداف.
- استراتيجيات التقويم الذاتي Self-Evaluation: وفيها يحدد المتعلم مدى فاعلية طرق تعلمه الحالية، وتحديد جوانب القصور أو الضعف فيها.
- استراتيجيات تعلم الأقران Peer Learning: تشير إلى الاستفادة من التعلم الجماعي، كما يشير إلى التعاون مع الأقران أو استخدام الحوار مع الأقران لمساعدة المتعلم في توضيح فهم مادة المقرر كما لم يكن ليحصل عليها بمفرده.
- استراتيجيات الضبط البيئي Environmental Structuring: وتشير إلى ضبط بيئة التعلم المكانية والتي تساعد في التغلب على ما يشتمل جهوده وتركيزه مما يزيد من إكمال المهمة المطلوبة.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتعني جهود المتعلم في ملاحظة كل جوانب تعلمه، وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة.
- استراتيجيات طلب المساعدة Seeking Assistance: هي الجهود التي يبذلها المتعلم للحصول على المعلومات، وطلب العون من الأقران أو المدرسين أو الأهل عند الحاجة إليها.
- استراتيجيات مراجعة السجلات Review Records: وهي تشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم لإعادة قراءة المذكرات والملاحظات والكتب المقررة.
- استراتيجيات البحث عن المعلومات Information Seeking: وتمثل في سعي المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية، أو تحقيق المزيد من الفهم للمقرر.

## ثالثاً: المعتقدات المعرفية:

يعد وليم بيرري من الباحثين الأوائل الذي درسوا المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة، ووجد أنهم يدخلون الجامعة ولديهم معتقدات بأن المعرفة ساذجة، ولكن مع مرور الوقت، وعندما يصلون إلى سنة التخرج تتغير هذه المعتقدات لدى

معظمهم إلى أن المعرفة متعمقة وانها تجريبية، ناتجة من التجربة واستعمال العقل (Schommer, Duell & Hutter, 2005).

وعرفت شومر (Schommer, 1990) المعتقدات المعرفية بأنها المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة، وعن كيفية اكتسابها، وتتكون من أربعة جوانب: الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، الاعتقاد في سرعة التعلم.

وقد تعددت وجهات نظر الباحثين التربويين للمعتقدات المعرفية، فبعضهم ينظر إليها بأنها بنية ثنائية معرفية، أما البعض الآخر فينظر إليها كمجموعة من التصورات والاتجاهات المؤثرة في العملية المعرفية، وهناك آخرون اعتبروا هذه المعتقدات عملية معرفية بحتة (Hofer & Pintrich, 1997).

وقد تعددت النماذج التي تناولت المعتقدات المعرفية بالتفسير إلا ان الباحث يتبنى النموذج الذي قدمته شومر (1990)، لأنه الأكثر شمولاً، فقد جمع بين بعدين اثنين أولهما المعتقدات المعرفية واشتملت على: مصدر وثبات المعرفة، وبنية المعرفة، والثاني المعتقدات حول التعلم واشتملت على: القدرة على التعلم وسرعة التعلم، وقد وضعت شومر (Schommer, 1990) خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية تتمثل في: بنية المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة)، ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة اليقينية)، مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة)، ضبط اكتساب المعرفة (الاعتقاد في القدرة الفطرية)، سرعة اكتساب المعرفة (الاعتقاد في التعلم السريع).

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً وكذلك علاقته بالمعتقدات المعرفية فيعرض لها الباحث فيما يلي:

وجد من خلال مراجعته للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما، أنها قليلة - في حدود علم الباحث - خاصة على المستوى العربي، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها ولترز (Wolters, 2003) والتي هدفت إلى الكشف عن التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً من خلال متغيرات الدافعية ومنها (التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو تجنب العمل، والكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الأداء) وتكونت عينة الدراسة الأولى من (168) طالباً جامعياً، أما الدراسة الثانية تكونت من (152) طالباً، وكشفت النتائج وجود علاقة بين التسويق الأكاديمي والتوجه نحو تجنب العمل، ولا توجد علاقة بين التسويق الأكاديمي وبعدي التعلم المنظم ذاتياً (التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو الأداء).

كما أجرى راكس ودن (Rakes & Dunn (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية الداخلية على سلوك التسويق الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً جامعياً من طلبة الدراسات العليا الذين يتعلمون إلكترونياً، للحصول على درجة الماجستير، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، والدافعية الذاتية، كما أنه يمكن التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتياً، والدافعية الذاتية

وأجرى بارك وسبرلينج (2012) Park & Sperling دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسوية الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢١ سنة)، وأوضحت النتائج وجود علاقة عكسية بين التسوية الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكذلك أجرى موتي وحيدري وصادقي (2012) Motie, Heidari & Sadeghi دراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التسوية الأكاديمي وفحص الفروق بين الجنسين في التسوية الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الأولى للمدارس العليا في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبةً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التسوية الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التسوية الأكاديمي، بينما توجد فروق بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وقام بهروزوي وبيلا ومونصوريان (2013) Behrozi, Yeilagh & Mansourian بدراسة هدفت للكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالتسوية الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠)، طالباً من الذكور وأشارت نتائج الدراسة على أن استراتيجيات التقويم الذاتي ومكافأة الذات اسهمت في التنبؤ بالتسوية الأكاديمي، بينما لم تسهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التنظيم والتحويل، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والتذكر) في التنبؤ بالتسوية الأكاديمي ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة دالة بينهما. بينما أجرى السرحان وصوالحة (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مستوى كل منهما. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦١) طالباً وطالبةً من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، واستخدما مقياس التسوية الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسوية الأكاديمي كان متوسطاً، بينما مستوى التعلم المنظم ذاتياً كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة، و أنه توجد علاقة ارتباطيه (سلبية) بين التسوية الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

كما أجرى السرحان (٢٠١٦) هدفت إلى بحث الكفاءة الذاتية العامة ودافعية الانجاز والتعلم المنظم ذاتياً كمنبئات بالتسوية الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس والكلية، ومستوى كل منها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦١) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية العامة ودافعية الانجاز والتسوية الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسوية الأكاديمي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، ووجدت مساهمة تنبؤية للكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والتعلم المنظم ذاتياً في التسوية الأكاديمي، ووجدت فروق في التسوية الأكاديمي وفقاً للجنس في اتجاه الطلبة الذكور، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى التسوية الأكاديمي يعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق في صالح التخصصات الإنسانية.

## تعقيب على الدراسات التي تناولت التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً:

- يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً أن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة - في حدود علم الباحث - ونادرة في البيئة السعودية وخاصة لدى طلبة الجامعة.
  - تناقضت نتائج الدراسات السابقة من حيث أن بعضها أكد على وجود علاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً ومنها (Rakes & Dunn, 2010)؛ (Motie, Heidari & Sadeghi, 2012)؛ (Park & Sperling, 2012)؛ (السرطان وصالحة، ٢٠١٥)؛ (السرطان، ٢٠١٦) بينما أوضحت نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً (Wolters, 2003)؛ (Behrozi, Yeilagh & Mansourian, 2013).
  - يوجد قصور في تناول الدراسات السابقة الفروق بين الجنسين في متغيرات التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، حيث أنه لم تتناولها سوى دراستي (Motie, Heidari & Sadeghi, 2012)؛ (السرطان، ٢٠١٦)، ولا توجد دراسة تناولتها في البيئة السعودية.
  - أيضاً لم تهتم الدراسات السابقة بتناول الفروق في متغيرات التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لاختلاف التخصص عدا دراسة (السرطان، ٢٠١٦).
- أما عن علاقة التسويق الأكاديمي بالمعتقدات المعرفية فقد تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة العلاقة بينهما لكن - في حدود علم الباحث - كانت قليلة في البيئة الأجنبية، ونادرة في البيئة العربية فقد أجرت Hosseini, & Khayyer, (2009) دراسة هدفت الدراسة إلى بحث إمكانية التنبؤ بسلوك التسويق العام وتسويق اتخاذ القرار من خلال المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) من طلبة الجامعة (٧٣ طالباً و١٢٦ طالبة) في جامعة شيراز، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية المكون من (٣٠) فقرة، ومقياس التسويق العام ومقياس تسويق اتخاذ القرار، وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة انحدار متعدد تدرجي، وأوضحت النتائج أن المعتقدات المعرفية لها علاقة بالتسويق العام وتسويق اتخاذ القرار، كما أوضحت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتسويق في السلوك العام واتخاذ القرار من خلال المعتقدات المعرفية.
- كما أجرى Howell & Buro, (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعتقدات الكامنة لإنجاز الأهداف وعلاقتها بالتسويق، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٧) طالباً جامعياً، وطبق عليهم استبانة لقياس (المعتقدات الشخصية الكامنة والتسويق العام)، وأوضحت النتائج وجود علاقة سالبة بين المعتقدات الكامنة (الشخصية) للقدرة على إنجاز (أداء) الأهداف والتسويق، كما دلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين المعتقدات الكامنة (الشخصية) بعدم القدرة على الإنجاز أو السيطرة على الهدف والتسويق، وأن المعتقدات الشخصية الكامنة تنبئ بالتسويق العام ونماذج التنظيم الذاتي للتسويق لدى طلاب الجامعة.

وأجرى بالكيس (2013) Balkis دراسة لبحث التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية وتحقق دور وساطة بين المعتقدات العقلانية، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المعتقدات العقلانية كوسيط في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية، وتكونت عينه الدراسة من (٢٩٠) طالباً في المرحلة الجامعية، وكان متوسط أعمارهم ما بين (١٩ إلى ٢٦ عاماً)، وأظهرت نتائج الدراسة أن التسويق الأكاديمي يؤثر سلباً على المعتقدات العقلانية حول الدراسة والحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وأن المعتقدات العقلانية ترتبط بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وأظهرت الدراسة أن تأثير التسويق الأكاديمي في الرضا عن الحياة الأكاديمية يتغير بتغير مستوى المعتقدات العقلانية.

بينما أجرى السيد (٢٠١٤ "ب") دراسة هدفت إلى التعرف على سلوك التسويق الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفة حول التسويق الأكاديمي، والفروق فيهما حسب النوع والصف الدراسي، لدى (٣٧٤) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، طبق عليهم استبيان التسويق الأكاديمي واستبيان المعتقدات ما وراء المعرفة، وتصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار التسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بلغت (٤٥.٧%)، وهي بذلك تقع في حدود المعدلات العالمية، ووجود اختلاف في نسبة انتشار التسويق الأكاديمي باختلاف النوع لصالح البنين، ووجود فروق دالة إحصائية في معظم متغيرات البحث لصالح البنين، ولصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، كما وجد تأثير للتسويق الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفة حوله على التحصيل الدراسي.

### التعليق على الدراسات التي تناولت التسويق الأكاديمي والمعتقدات المعرفية:

- اتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت التسويق الأكاديمي والمعتقدات المعرفية أنه توجد قلة في الدراسات العربية التي تناولت هذه العلاقة بين المتغير - حسب علم الباحث - كما أنه لا توجد دراسة تناولت علاقة التسويق الأكاديمي بالمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم المنظم ذاتياً في البيئة السعودية، وهو ما يؤكد الحاجة للدراسة الحالية.
- ركزت معظم الدراسة على تناول التسويق العام والمعتقدات ومنها دراسات (Hosseini, & Khayyer, 2009); (Howell & Buro, 2009); أما الدراسات التي تناولت التسويق الأكاديمي وعلاقته بالمعتقدات فهي دراستين فقط، دراسة (Balkis, 2013) التي تناولت المعتقدات العقلانية، ودراسة السيد (٢٠١٤ "ب") التي تناولت المعتقدات ما وراء المعرفة حول التسويق الأكاديمي لكن لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية.
- أوضحت نتائج معظم الدراسات السابقة أنه توجد علاقة بين التسويق والمعتقدات (Hosseini, & Khayyer, 2009)، (Howell, Buro, 2009)، (Balkis, 2013)، لكنها لم تحدد اتجاه العلاقة هل علاقة سالبة أم علاقة موجبة.

## منهج وإجراءات الدراسة:

## المنهج:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن، لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهدافها.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات جامعة أم القرى، بمدينة مكة المكرمة، خلال العام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، (٢٠١٦/٢٠١٧م)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٤) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة أم القرى، في التخصصات العلمية والإنسانية، منهم (٣٥٦) طالباً، و(٢٧٨) طالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول التالي يوضح وصف عينة الدراسة حسب النوع والتخصصات الأكاديمية:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب النوع والتخصصات الأكاديمية.

المتغيرات	العدد	النسبة	
النوع	الذكور (الطلاب)	٣٥٦	٥٦.١٥%
	الاناث (الطالبات)	٢٧٨	٤٣.٨٥%
	المجموع	٦٣٤	١٠٠%
التخصصات الأكاديمية	التخصصات الانسانية	٣٩٣	٦١.٩٩%
	التخصصات العلمية	٢٤١	٣٨.٠١%
	المجموع	٦٣٤	١٠٠%

## أدوات الدراسة:

## أولاً: مقياس التسويق الأكاديمي إعداد أبو غزال (٢٠١٢)

هدف المقياس لقياس التسويق الأكاديمي، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) فقرة، وهو مقياس ذا بعد واحد، ويتم الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمسة بدائل وهي: (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً - تنطبق عليّ بدرجة كبيرة - تنطبق عليّ بدرجة متوسطة - تنطبق عليّ بدرجة منخفضة - تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً)، وتعطى الدرجة (٥) للإجابة (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً)، والدرجة (١) للإجابة (تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً)، وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (٢١ - ١٠٥) حيث تعني الدرجة المرتفعة على المقياس ارتفاع التسويق الأكاديمي لدى الطلبة.

وقد قام أبو غزال بالتحقق من صدق المقياس بحساب معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية، كما تحقق من صدق المفهوم لدى المقياس، كما قام بالتحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ.

## الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي في الدراسة الحالية:

## صدق المقياس

## صدق المحكمين (صدق المحتوى):

تم التأكد من الصدق المحتوى للمقياس بعرضه على (٧) من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والتخصص في علم النفس بجامعة أم القرى، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين علي جميع عبارات المقياس أكثر من (٩٠٪) من عدد المحكمين.

## صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق مقياس التسويق الأكاديمي بطريقة الاتساق الداخلي (صدق المفهوم)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى (من خارج العينة الأساسية)، وتم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية: (ن=٦٠)

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
١	**٠.٦٥٤	٨	**٠.٦٤١	١٥	**٠.٤٧٥
٢	**٠.٣٥١	٩	*٠.٣٤٢	١٦	*٠.٣٣٦
٣	**٠.٧٥٢	١٠	**٠.٥٢٨	١٧	**٠.٥٨٤
٤	**٠.٦٩٥	١١	**٠.٣٩٦	١٨	**٠.٧١٦
٥	**٠.٥٦٤١	١٢	**٠.٥٦١	١٩	**٠.٥٨٣
٦	**٠.٧١٤	١٣	**٠.٣٨٠	٢٠	**٠.٥٢٣
٧	**٠.٦٦٩	١٤	**٠.٦١٩	٢١	**٠.٦٠٨

\*دالة احصائية عند مستوى دلالة  $\alpha = (٠.٠٥)$  \*\*دالة احصائية عند مستوى دلالة  $\alpha = (٠.٠١)$

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد ارتباطاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بين جميع فقرات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق الاتساق الداخلي (صدق المفهوم).

## ثبات المقياس:

لحساب ثبات مقياس (التسويق الأكاديمي) تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة

جامعة أم القرى (من خارج العينة الأساسية) ومن ثم تم استخراج معامل الثبات بالطرق التالية:

جدول (٣): قيم معاملات ثبات (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) لمقياس (التسويق الأكاديمي) (ن=٦٠)

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون)
التسويق الأكاديمي	٢١	٠.٨٦	٠.٩٢



يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهو معامل ثبات يدل على أن المقياس يتصف بالثبات، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج المأخوذة من تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة.

#### ثانياً: مقياس اساليب التعلم المنظم ذاتياً إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد هذا المقياس لقياس التعلم المنظم ذاتياً، من خلال بعض استراتيجياته لدى طلبة الجامعة، ليتناسب مع طبيعة وثقافة عينة الدراسة وفق الخطوات التالية:

- دراسة الإطار النظري ومراجعة الأدبيات التربوية، وعدد من الدراسات السابقة، وبعض المقاييس التي اهتمت بقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومنها مقياس زيمرمان وزملائه (1989)، ومقياس أحمد (2007)؛ ومقياس الجراج (2010)؛ ومقياس رشوان (2010)؛ ومقياس كعكي (2016)، بالإضافة إلى سؤال مفتوح لعينة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمونها في الاستدكار وتعلم المقررات.
- وضع الباحث التعلم المنظم ذاتياً تعريفاً وعرفه بأنه: المشاركة الفعالة التي يقوم فيها الطالب أثناء عملية تعلمه بتنشيط معارفه وسلوكياته المرتبطة بمهارات التعلم بشكل يتسم بالتنظيم لتحقيق أهدافه الأكاديمية.
- تم صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية، وتضمن (41) فقرة موزعة على ستة أبعاد تتمثل في الاستراتيجيات التالية:

**التسميع:** وتعني جهود المتعلم لتذكر المعلومات بتكرارها عدة مرات.

**التنظيم:** وتشير إلى محاولات الطالب الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها.

**التخطيط ووضع الأهداف:** وتشير إلى وضع وتحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما، وكذلك عمل خطة لتحقيق هذه الأهداف.

**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** وتعني جهود المتعلم في ملاحظة كل جوانب تعلمه، وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة.

**البحث عن المعلومات:** وتعني محاولة المتعلم للوصول للمعلومات التي قد تحقق له مزيداً من الفهم للمهام الأكاديمية من مختلف المصادر كالمكتبة وشبكة الانترنت.

**التقويم الذاتي:** وتعني جهود المتعلم إلى تقييم التقدم الحادث.

- تم وضع طريقة للاستجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، وهي (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق، تنطبق أحياناً، لا تنطبق، لا تنطبق بدرجة كبيرة).
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (7) من المتخصصين في علم النفس بجامعة أم القرى، للتحقق من مدى صلاحيته وملائمته لعينة الدراسة الحالية.
- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة، للتحقق من الخصائص السيكومترية له، وجاءت كالتالي:

## الخصائص السيكمترية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً:

أولاً: صدق المقياس:

(١) صدق المحتوى:

تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (٧) من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والتخصص في علم النفس بجامعة أم القرى، وقد أجريت التعديلات التي طلبها المحكمون، وحذفت العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق أعلى من (٨٠%) من عدد المحكمين، كما تم إعادة صياغة بعض فقرات المقياس حسب رأي السادة المحكمين، وبلغ عدد فقرات المقياس في صورته المعدلة بعد التحكيم (٣٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد.

(٢) صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى (من خارج العينة الأساسية) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، وأيضاً معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد المختلفة للمقياس بعضها ببعض، ويبين ذلك الجدولين التاليين.

جدول (٤): معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

(ن = ٦٠)

التخطيط ووضع الأهداف		التفصيل والتنظيم		التسميع	
الفقرة	قيمة الارتباط المصحح	الفقرة	قيمة الارتباط المصحح	الفقرة	قيمة الارتباط المصحح
١	**٠.٦٤	٢	**٠.٦٦	٣	**٠.٧٠
٧	**٠.٦٠	٨	**٠.٦٧	٩	**٠.٦٦
١٣	**٠.٦٨	١٤	**٠.٦٦	١٥	**٠.٦٣
١٩	**٠.٥٥	٢٠	**٠.٦٨	٢١	**٠.٦٢
٢٥	**٠.٧١	٢٦	**٠.٧١	٢٧	**٠.٧٠
٣١	**٠.٥٩	٣٢	**٠.٦٥	٣٣	**٠.٦٤
٣٦	**٠.٦١				
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		البحث عن المعلومات		التقويم الذاتي	
الفقرة	قيمة الارتباط المصحح	الفقرة	قيمة الارتباط المصحح	الفقرة	قيمة الارتباط المصحح
٤	**٠.٦٤	٥	**٠.٦٨	٦	**٠.٥٥
١٠	**٠.٦٦	١١	**٠.٧٠	١٢	**٠.٥٤
١٦	**٠.٧٠	١٧	**٠.٦٦	١٨	**٠.٦٦
٢٢	**٠.٦٩	٢٣	**٠.٦٥	٢٤	**٠.٦٥
٢٨	**٠.٧١	٢٩	**٠.٦١	٣٠	**٠.٦٣
٣٤	**٠.٦٦			٣٥	**٠.٦٧
				٣٧	**٠.٥٩

\*\* دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠١)\* دال عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة من الصدق وهو مؤشر لصدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٥): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

ومعاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للمقياس (ن=٦٠)

الدرجة الكلية	التقويم الذاتي	البحث عن المعلومات	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التفصيل والتنظيم	التخطيط ووضع الأهداف	التكرار	البعد
**٠.٧١	**٠.٦٠	**٠.٥٩	**٠.٦٩	**٠.٦٤	**٠.٦٧	-	التسميع.
**٠.٦٩	**٠.٦٣	**٠.٥٧	**٠.٦٦	**٠.٦١	-		التخطيط ووضع الأهداف
**٠.٦٧	**٠.٥٨	**٠.٦٢	**٠.٦٨	-			التفصيل والتنظيم
**٠.٧٢	**٠.٦٢	**٠.٦٦	-				الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
**٠.٦٩	**٠.٥٩	-					البحث عن المعلومات
**٠.٦٤	-						التقويم الذاتي

\*\*دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠١)

\*دال عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس و قيم معاملات ارتباط ابعاد المقياس ببعضها جاءت دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهو مؤشر جيد لتمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة (التطبيق وإعادة التطبيق)، حيث تم التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية، ثم أجري التطبيق الثاني بعد فترة زمنية بلغت أسبوعين على نفس العينة، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ وطريقة معامل ثبات التجزئة النصفية على نفس بيانات العينة الاستطلاعية.

جدول (٦): معاملات ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً (إعادة التطبيق والفا كرونباخ والتجزئة النصفية) (ن=٦٠)

معامل ثبات التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - بيراون)	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات إعادة	المقياس والابعاد
٠.٨١	٠.٧٣	٠.٧٨	التسميع
٠.٨٦	٠.٧٦	٠.٨٤	التخطيط ووضع الأهداف
٠.٨٢	٠.٧٤	٠.٨٠	التفصيل والتنظيم
٠.٨١	٠.٧٩	٠.٨٣	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
٠.٨٣	٠.٧٧	٠.٨١	البحث عن المعلومات
٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٢	التقويم الذاتي
٠.٩٠	٠.٨٥	٠.٨٦	المقياس ككل

يوضح الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات إعادة التطبيق والفا كرونباخ والتجزئة النصفية جاءت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة من الثبات تجعلنا على ثقة في نتائجه.

وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (٣٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد<sup>(١)</sup>،

ويبين الجدول التالي توزيع الفقرات على أبعاد المقياس:

(١) المقياس في صورته النهائية لدى الباحث، ومن يحتاج الاطلاع عليه يمكن طلبه من خلال ايميل الباحث (dr\_hanysaid@yahoo.com)

جدول رقم (٧) توزيع فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً على أبعاده في صورته النهائية

عدد الفقرات	فقرات البعد	أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً
٧	٣٦-٣١-٢٥-١٩-١٣-٧-١	التسميع
٦	٣٢-٢٦-٢٠-١٤-٨-٢	التخطيط ووضع الأهداف
٦	٣٣-٢٧-٢١-١٥-٩-٣	التفصيل والتنظيم
٦	٣٤-٢٨-٢٢-١٦-١٠-٤	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
٥	٢٩-٢٣-١٧-١١-٥	البحث عن المعلومات
٧	٣٧-٣٥-٣٠-٢٤-١٨-١٢-٦	التقويم الذاتي

## طريقة تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة على المقياس بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة (تنطبق بدرجة كبيرة)، والدرجة (٤) للاستجابة (تنطبق)، والدرجة (٣) للاستجابة (تنطبق أحياناً)، والدرجة (٢) للاستجابة (لا تنطبق)، والدرجة (١) للاستجابة (لا تنطبق بدرجة كبيرة).

## ثالثاً: مقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (٢٠١٤"أ")

يقيس هذا المقياس المعتقدات المعرفية (طبيعة المعرفة والتعلم)، ويتكون في صورته النهائية من (٤٠) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد وتوزيعها كالتالي:

جدول (٨): توزيع فقرات مقياس المعتقدات المعرفية على أبعاده المختلفة

أبعاد المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات بالمقياس
مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة العالمية).	١٠	(٣٣، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢١، ٢٢، ١٦، ١١، ٦، ١)
بنية المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة).	٩	(٣٩، ٣٥، ٣٤، ٣١، ٢٤، ١٨، ١٣، ٩، ٣)
ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة المؤكدة).	٨	(٣٨، ٣٤، ٣٠، ٢٣، ١٧، ١٢، ٨، ٢)
سرعة التعلم (الاعتقاد في التعلم السريع)	٨	(٣٢، ٣٦، ٤٠، ٢٥، ١٩، ١٤، ١٠، ٤)
ضبط التعلم (الاعتقاد في القدرة الثابتة)	٥	(٢٧، ٢٦، ٢٠، ١٥، ٥)

ويتم الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمسة بدائل (أوافق بشدة- أوافق- مغير متأكد- أرفض- أرفض بشدة)، وتتدرج الاستجابات من (٥) أرفض بشدة إلى (١) أوافق بشدة إذا كان السؤال يقيس الاعتقاد (في اتجاه الاعتقاد المتعمق)؛ أما إذا كان السؤال يقيس الاتجاه (في اتجاه الاعتقاد السطحي) فتأخذ الإجابات الدرجات (١) أرفض بشدة إلى (٥) أوافق بشدة على التوالي؛ أي عكس الحالة السابقة، وتراوحت الدرجة النهائية للمقياس بين (٤٠-٢٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المعتقدات المعرفية لدى الفرد عميقة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى أن المعتقدات المعرفية لدى الفرد سطحية.

وقد قام معد المقياس بالتحقق من الصدق العاملي، وتكونت العوامل الثلاثة (مصدر المعرفة، وبنية المعرفة، وثبات المعرفة) عاملاً واحداً (المعتقدات حول طبيعة المعرفة) وكون عاملي (سرعة التعلم، وضبط التعلم) عاملاً واحداً (المعتقدات حول طبيعة التعلم)، كما تحقق معد المقياس من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

## الخصائص السيكمومترية لمقياس المعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية:

للتحقق من صدق وثبات مقياس المعتقدات المعرفية قام الباحث باستخدام عدة طرق وهي:

## أ - صدق المقياس:

## ١. صدق المحتوى:

تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (٧) من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والتخصص في علم النفس بجامعة أم القرى، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين علي جميع عبارات المقياس أكثر من (٩٠٪) من عدد المحكمين.

## ٢. صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة الاتساق الداخلي (صدق المفهوم)، ، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى (من خارج العينة الأساسية)، وتم حساب قيمة الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة، كما تم حساب قيمة الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، وأيضاً قيمة الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، والجدولين التاليين يوضح ذلك:

جدول (٩): معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = ٦٠)

مصدر المعرفة		ثبات المعرفة		بنية المعرفة		سرعة التعلم		ضبط التعلم	
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**٠.٦٥٥	٢	**٠.٥٩٤	٣	**٠.٦٤١	٤	**٠.٥٠٠	٥	**٠.٦٧١	٥
**٠.٦٦٩	٨	**٠.٥١٧	٩	**٠.٥٣٢	١٠	**٠.٥٧٧	١٥	**٠.٥١٥	١٥
**٠.٦٠١	١٢	**٠.٤١٧	١٣	**٠.٤٣٠	١٤	**٠.٤٥٣	٢٠	**٠.٥٦٤	٢٠
**٠.٥٧٨	١٧	**٠.٦٩٩	١٨	٠.٣٩٢	١٩	**٠.٦٣١	٢٦	**٠.٦٦٢	٢٦
**٠.٦٤٥	٢٣	**٠.٦٣٥	٢٤	**٠.٥٣٢	٢٤	**٠.٤٤٧	٢٧	**٠.٦٩٩	٢٧
**٠.٤٤٧	٣٠	**٠.٥٨٨	٣١	**٠.٥٩٨	٣١	**٠.٥٦٣	٣٢		
**٠.٦٥٢	٣٤	**٠.٥٥٢	٣٤	**٠.٦٩٣	٣٤	**٠.٤٧٤	٣٦		
**٠.٣٧١	٣٨	**٠.٦٩٣	٣٥	**٠.٤٥٥	٣٥	**٠.٥٩٣	٤٠		
**٠.٣١٨			٣٩	**٠.٤٩١					
**٠.٥٨٥									

\*\*دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠١)

\*دال عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق انه يوجد ارتباط دال احصائياً بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها عند مستوى دلالة

$\alpha = (٠.٠١)$  وهذا يشير إلى تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي للفقرات.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والارتباط بين الأبعاد المختلفة للمقياس (ن=٦٠)

الأبعاد	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	سرعة التعلم	ضبط التعلم	الدرجة الكلية
مصدر المعرفة	-	**٠.٦١٩	**٠.٦٢٣	**٠.٦٢٨	**٠.٦٢٤	**٠.٦٩١
بنية المعرفة		-	**٠.٦٩٣	**٠.٤٦٦	**٠.٦١٦	**٠.٥١١
ثبات المعرفة			-	**٠.٦٣٦	**٠.٥٤١	**٠.٦٤٧
سرعة التعلم				-	**٠.٦٧٩	**٠.٦٥٦
ضبط التعلم					-	**٠.٥٥٢

\*دال عند مستوى دلالة  $\alpha = (٠.٠٥)$  \*\*دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha = (٠.٠١)$

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك يوجد ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين الأبعاد المختلفة ببعضها البعض عند مستوى دلالة  $\alpha = (٠.٠١)$  مما يعني اتساق الأبعاد مع بعضها البعض، وبين الأبعاد والدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن المقياس يتمتع بصديق الاتساق الداخلي.

**ب- ثبات المقياس:**

لحساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية، تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية، على نفس العينة الاستطلاعية وهي كالتالي:

جدول (١١): معامل الثبات بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية (سييرمان- براون) (ن=٦٠)

المقياس والأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية (معادلة سييرمان- براون)
مصدر المعرفة	٠.٧١	٠.٧٦
بنية المعرفة	٠.٧٤	٠.٧٨
ثبات المعرفة	٠.٧٩	٠.٨٢
سرعة التعلم	٠.٦٧	٠.٦٩
ضبط التعلم	٠.٦٩	٠.٦٨
المقياس ككل	٠.٨٨	٠.٩١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات لمقياس (المعتقدات المعرفية) بطريقة ألفا كرونباخ جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهي مؤشرات جيدة تدل على ثبات المقياس، كما تبين أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سييرمان- براون) جاءت دالة أيضاً، وعليه يكون المقياس يتمتع بالثبات.

### أساليب المعالجة الاحصائية:

استخدم الباحث لمعالجة البيانات احصائياً (المتوسطات والانحرافات المعيارية، ارتباط بيرسون لتحديد قيم الارتباط بين المتغيرات، اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين)

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

## نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

ما مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس التسويق

الأكاديمي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس
متوسط	٠.٧٢٠	٣.٠٢٤	التسويق الأكاديمي

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى جاء في المستوى المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (أبو غزال، ٢٠١٢)؛ (الدهان، ٢٠١٤)؛ (السرطان وصوالحة، ٢٠١٥)، (السلمي، ٢٠١٥)، (السرطان، ٢٠١٦)، التي أوضحت أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في المستوى المتوسط.

ويفسر الباحث هذه النتيجة والتي أشارت إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء في المستوى المتوسط، وهو مستوى غير مرتفع لكنه مؤشر سلبي نسبياً، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء المرحلة الجامعية التي تنتمي لها عينة الدراسة، واحساس الطالب بأن الدراسة أسهل وأقل صعوبة عن المرحلة الثانوية وأنها لا تحتاج لجهد أو التزام كبير، وكذلك فإن مغريات الحياة (كالإنترنت، والهواتف الذكية، والفضائيات، ومواقع التواصل الاجتماعي العديدة) تلعب دوراً في عملية التسويق الأكاديمي لدى الطلاب لما تستحوذ عليه من أوقاتهم، مما ينتج عنه انخفاض التركيز لديهم وسوء تنظيم الوقت.

## نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها:

ما المعتقدات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد مقياس المعتقدات

المعرفية والدرجة الكلية له والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس والأبعاد
٤	عميق	٠.٥٣٩	٣.٦١٤	مصدر المعرفة
٥	عميق	٠.٥٨٣	٣.٥٩٣	بنية المعرفة
١	عميق	٠.٦٨١	٣.٧٤١	ثبات المعرفة
٣	عميق	٠.٦٠٦	٣.٦٢٢	سرعة التعلم
٢	عميق	٠.٦٢٨	٣.٦٨٩	ضبط التعلم
-	عميق	٠.٤٩٦	٣.٦٤١	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية وجميع أبعاده جاءت في المستوى العميق، وجاء ترتيب المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى حسب شيوعها لديهم التالي: جاء في الترتيب الأول بعد ثبات المعرفة، يليه في الترتيب الثاني بعد ضبط التعلم، وجاء في الترتيب الثالث بعد سرعة التعلم، ويليه في الترتيب الرابع بعد مصدر المعرفة، أما البعد الذي جاء في الترتيب الخامس والأخير هو بعد بنية المعرفة. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Cano, 2008)، وكذلك تتفق مع نتائج دراسات (بقيعي، ٢٠١٣) و(علوان وميرة، ٢٠١٤) و(القرشي، ٢٠١٦)، والتي أشارت إلى وجود معتقدات عميقة لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة التي تشير إلى أن المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى عميقة، في إطار المرحلة العمرية لهم ومرورهم بمراحل دراسية عدة أدت إلى نمو المعتقدات المعرفية العميقة لديهم، وأخذت هذه المعتقدات نسقاً مميزاً لهم، حيث جاء بعد ثبات المعرفة في الترتيب الأول لأنهم يعتقدون في أن المعرفة غير ثابتة وتتطور من خلال البحث والتقصي، وتلاه بعد ضبط التعلم حيث أن طلبة الجامعة يعتقدون في قدرتهم على تعديل وتغيير المعرفة غير الصحيحة، وجاء بعده بعد سرعة التعلم لأنهم يعتقدون في أن المعرفة تكتسب تدريجياً، ثم جاء بعد مصدر المعرفة حيث ظهر اعتقادهم العميق حول المعرفة المشتقة بالعقل، وفي نهاية الترتيب جاء بعد بنية المعرفة والذي يشير إلى أن طلبة الجامعة أكثر ميلاً إلى التعمق في التفكير.

### نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها:

ما درجة استخدام طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟ للإجابة عن التساؤل الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية له والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية

الترتيب	درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس والأبعاد
٥	متوسطة	٠.٦٣٤	٣.١١١	التسميع
٦	منخفضة	٠.٥١١	٢.٢٠٤	التخطيط ووضع الأهداف
٢	مرتفعة	٠.٦٤٨	٣.٤٨٠	التفصيل والتنظيم
١	مرتفعة	٠.٦٦٢	٣.٩١٠	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
٣	مرتفعة	٠.٥٣٠٢	٣.٤٤٧	البحث عن المعلومات
٤	متوسطة	٠.٧٢٥٢	٣.٣١٥	التقويم الذاتي
-	متوسطة	٠.٤٧١٢	٣.٣٨٠	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى جاءت بدرجة متوسطة، كما أن درجات استخدامهم للاستراتيجيات الفرعية للمقياس جاءت بدرجة مرتفعة إلى متوسطة، عدا استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف جاءت بدرجة منخفضة.



وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (الجراح، ٢٠١٠)، (كعكي، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن امتلاك الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كان بدرجة متوسطة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشير إلى أن درجة ممارسة طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لم ترق إلى المستوى المأمول إذ جاءت الدرجة الكلية في المستوى المتوسط، كما أن ممارسة الطلبة للاستراتيجيات جاءت منخفضة إلى متوسطة وغير مرضية في بعض الاستراتيجيات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لا يمكن أن تمارس بشكل عشوائي ودون تدريب، إنما لابد من إدراك مهاراتها المعرفية والتدريب عليها، لذا فهذه فالنتيجة تبرهن على عدم تدريب طلبة الجامعة على التعلم المنظم ذاتياً بدرجة كافية، وهذا التقصير في التدريب ربما يعود إلى ضغط الوقت وكثرة الأعباء الأكاديمية والقصور لدى بعض الأساتذة في استخدام طرق واستراتيجيات التعلم المناسبة.

#### نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويق الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، وجاءت نتائجه التالي:

أولاً : العلاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

جدول رقم (١٥): العلاقة الارتباطية بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى (ن=٦٣٤)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	التكرار	التخطيط ووضع الأهداف	التنظيم	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	البحث عن المعلومات	التقويم الذاتي	الدرجة الكلية للمقياس
التسويق الأكاديمي	**٠.٢٣١-	٠.٠١٩-	**٠.٢٣٧-	**٠.٢١٨-	**٠.٢٠٥-	**٠.٢٢٣-	**٠.٢٢٩-

\* دال عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠٥) \*\* دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً بجميع أبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى، عدا بعد التخطيط ووضع الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Motie, et al., 2012)، (Park & Sperling, 2012)، (السرحدان وصوالحة، ٢٠١٥)، (السرحدان، ٢٠١٦)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، في حين نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (Wolters, 2003)، (Behrozi, et al., 2013) التي أوضحت أنه لا توجد علاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

وتشير نتيجة الدراسة الحالية إلى أنه كلما زاد التسويق الأكاديمي لدى الطالب كلما أنخفض لديه الاستعداد للتعلم المنظم ذاتياً، وكلما زاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالب انخفض لديه التسويق الأكاديمي، حيث أن التسويق يعني التأجيل وعدم التنظيم والبعد عن أداء المهمات وعدم إنجازها في وقتها، وهو ما يتعارض مع سمات الطالب الذي يمتلك مهارات التنظيم الأكاديمي في تعلمه، الذي يكون لديه الدافعية في إنجاز الأعمال الأكاديمية المطلوبة منه في أسرع وقت، دون أن يؤجل.

ثانياً: العلاقة بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات المعرفية.

جدول رقم (١٦): العلاقة الارتباطية بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى (ن=٦٣٤)

المعتقدات المعرفية	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	سرعة التعلم	ضبط التعلم	الدرجة الكلية للمقياس
التسويق الأكاديمي	٠.٣٢٨- **	٠.٣٤١-	٠.٣٠٤- **	٠.٣٢١- **	٠.٣١٧- **	٠.٣٥٢- **

\* دال عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠٥) \*\* دال احصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha$  (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات المعرفية بجميع أبعادها لدى طلبة جامعة أم القرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Hosseini, & Khayyer, 2009)، (Howell & Buro, 2009)، (Balkis, 2013)، التي أوضحت أنه توجد علاقة بين التسويق الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

وتشير نتيجة الدراسة الحالية إلى أنه كلما زاد التسويق الأكاديمي لدى الطالب كلما كانت المعتقدات المعرفية لدى الفرد سطحية، وأنه إذا كانت معتقدات الطالب عميقة انخفض لديه مستوى التسويق الأكاديمي، حيث أن التسويق يعني التأجيل وعدم الحرص على إنجاز المهمات المكلف بها في وقتها، وهو ما يتعارض مع سمات الطالب الذي يمتلك معتقدات معرفية عميقة، لأنه يعتقد أن المعرفة تكتسب بالعقل والبرهان وأن المعرفة لا تكتسب إلا بالعمل الجاد والمثابرة واعتقاده في قدرته على التعلم من خلال نشاطاته في إنجاز الأعمال الأكاديمية المطلوبة منه في أسرع وقت ممكن.

نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها:

هل يختلف مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واث)، والتخصصات الأكاديمية؟

أولاً: الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف النوع

لحساب الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور- اناث) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف النوع (ذكور، اناث)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٧): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى

تبعاً لمتغير النوع

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	الذكور	٣٥٦	٣.٠٤٠	٠.٧٠٣	٠.٤٥٢	٦٣٢	٠.٦٣٠
	الاناث	٢٧٨	٣.٠٠٩	٠.٧٣٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب وطالبات جامعة أم القرى في التسويق الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Motie, et al. (2012، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التسويق الأكاديمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السرطان، ٢٠١٦) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التسويق الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الظروف التي يعيش فيها طلاب وطالبات جامعة أم القرى، والتي قد تكون متشابهة إلى حد كبير، فالمهام الأكاديمية المطلوب إنجازها على مستوى الطلاب والطالبات قد تكون متقاربة لانتماهم لنفس الجامعة، وكذلك تعرضهم لنفس مغريات الحياة (كالإنترنت، وتوفير الهواتف الذكية، وكثرة الفضائيات، وتعدد شبكات التواصل الاجتماعي) والتي تلعب دوراً مهماً في انتشار التسويق الأكاديمي بين الطلبة بغض النظر عن اختلاف النوع (ذكور واناث) وهو ما أدى لعدم وجود فروق بينهم.

ثانياً: الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية:

لحساب الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية - علمية) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية - علمية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى

تبعاً لمتغير التخصصات الأكاديمية

المقياس	التخصصات الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	انسانية	٣٩٣	٣.٠٨٠	٠.٦٧٤	٢.١٦١	٦٣٢	٠.٠٥٥
	علمية	٢٤١	٢.٩٤٥	٠.٧٦٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة أم القرى على مقياس التسويق الأكاديمي حسب التخصصات الأكاديمية، والفروق في اتجاه طلبة التخصص الإنساني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السرطان (٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في مستوى التسويق الأكاديمي، وأن الفروق كانت في اتجاه التخصصات الانسانية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاختلاف في طبيعة الدراسة بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية، حيث أن الدراسة في التخصصات العلمية تعتمد في جزء كبير منها على التطبيق الفوري للمهام كما ان هناك اعتماد على التعلم التعاوني في انجاز بعض المهام الأكاديمية، وهو ما قد يساعد على تشجيع الطلبة لبعضهم على انجاز المهام في وقتها، كما أن صعوبة الدراسة في التخصصات العلمية قد تكون دافع للطلاب للانتهاء من المهام العلمية وعدم تركها حتى لا تتراكم عليه، وعلى العكس من ذلك في التخصصات الانسانية التي قد تعتمد على التكاليفات النظرية المتعددة، والفردية في انجاز المهام العلمية، واعتقاد بعض الطلبة في سهولة الدراسة بها وهو ما يجعلهم أكثر تسويفاً أكاديمياً، لأنهم يتساهلون في انجاز المهام ويعملون على تأجيلها إلى وقت لاحق وأيضاً تأجيل الاستعداد للاختبارات، وهو ما أدى إلى وجود فروق دالة بينهم وبين طلبة التخصصات العلمية في التسويق الأكاديمي.

#### نتائج التساؤل السادس ومناقشتها:

هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واناث) والتخصصات الأكاديمية؟

#### أولاً: الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزى إلى اختلاف النوع:

لحساب الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور- اناث) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف النوع (ذكور، اناث)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٩): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

لدى طلبة جامعة أم القرى تبعاً لمتغير النوع

المقياس والأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التسميع	الذكور	٣٥٦	٣.١٩٦	٠.٦٠٧	١.٤١٩	٦٣٢	٠.١٤١
	الاناث	٢٧٨	٣.٠٦٨	٠.٦٤٤			
التفصيل والتنظيم	الذكور	٣٥٦	٢.٢١٣	٠.٥٠٦	٠.١٩٦	٦٣٢	٠.٨٤٥
	الاناث	٢٧٨	٢.١٩٩	٠.٥٠٤			
التخطيط ووضع الأهداف	الذكور	٣٥٦	٣.٥٤٦	٠.٦٥٠	١.١١٧	٦٣٢	٠.٢٦٥
	الاناث	٢٧٨	٣.٤٤٧	٠.٦٤٥			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	الذكور	٣٥٦	٣.٨٨١	٠.٥١٨	٠.٤٧٤	٦٣٢	٠.٦٣٦
	الاناث	٢٧٨	٣.٩٢٤	٠.٧٢١			
البحث عن المعلومات	الذكور	٣٥٦	٣.٤٨٥	٠.٥٢٣	٠.٧٧٧	٦٣٢	٠.٤٣٨
	الاناث	٢٧٨	٣.٤٢٨	٠.٥٣٤			
التقويم الذاتي	الذكور	٣٥٦	٣.٢٦٤	٠.٦٩٢	٠.٧٥٩	٦٣٢	٠.٤٤٩
	الاناث	٢٧٨	٣.٣٤٠	٠.٧٤١			

المقياس والأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	الذكور	٣٥٦	٣.٣٩١	٠.٤٧٠	٠.٢٦١	٦٣٢	٠.٧٩٤
	الإناث	٢٧٨	٣.٣٧٤	٠.٤٧٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة

أم القرى في الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً والاستراتيجيات المختلفة حسب اختلاف النوع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التشابه الكبير في البيئة التعليمية للطلاب والطالبات بالجامعة، حيث ينتمي كل منهم إلى نفس الجامعة ويدرسون نفس المقررات، ويدرسهم أعضاء من هيئة التدريس يلتزمون بنفس التوصيف للمقررات ويستخدمون نفس الطرق والأساليب في تعليمهم، وهو ما سبب عدم وجود فروق دالة في ممارسة الطلاب والطالبات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ثانياً: الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية:

لحساب الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية- علمية) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية- علمية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

لدى طلبة جامعة أم القرى تبعاً لمتغير التخصصات الأكاديمية

المقياس والأبعاد	التخصصات الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التسميع	انسانية	٣٩٣	٣.١٧٥	٠.٦٣٤	*٢.٠٩٣	٦٣٢	٠.٠٥
	علمية	٢٤١	٢.٩٩٩	٠.٦٢١			
التنظيم	انسانية	٣٩٣	٢.١٣٦	٠.٥٢٢	١.٥٧٢	٦٣٢	٠.١١٧
	علمية	٢٤١	٢.٢٤٣	٠.٥٠٢			
التخطيط ووضع الأهداف	انسانية	٣٩٣	٣.٣٥٦	٠.٥٩٤	*٢.٢٧٩	٦٣٢	٠.٠٥
	علمية	٢٤١	٣.٥٥٢	٠.٦٦٩			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	انسانية	٣٩٣	٣.٨٤٤	٠.٦٧٦	١.١٦٩	٦٣٢	٠.٢٤٣
	علمية	٢٤١	٣.٩٤٨	٠.٦٥٢			
البحث عن المعلومات	انسانية	٣٩٣	٣.٤٠٨	٠.٥٣٤	٠.٨٧٤	٦٣٢	٠.٣٨٣
	علمية	٢٤١	٣.٤٧٠	٠.٥٢٩			
التقويم الذاتي	انسانية	٣٩٣	٣.٣٤٧	٠.٧٤١	٠.٥٠٦	٦٣٢	٠.٦١٣
	علمية	٢٤١	٣.٢٩٧	٠.٧١٨			
الدرجة الكلية للمقياس	انسانية	٣٩٣	٣.٣٩١	٠.٤٧٠	٠.٢٦١	٦٣٢	٠.٧٩٤
	علمية	٢٤١	٣.٣٧٤	٠.٤٧٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة أم القرى في الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً ومعظم الاستراتيجيات الفرعية حسب التخصصات الأكاديمية، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية التسميع، وكانت الفروق في اتجاه التخصصات الإنسانية، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية التخطيط، كانت الفروق في اتجاه التخصصات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة (عدم وجود فروق التعلم المنظم ذاتياً حسب التخصصات الأكاديمية) مع نتائج دراسات كل من (إبراهيم، ٢٠٠٧)، (كعكي، ٢٠١٦)، التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً حسب التخصصات الأكاديمية.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية، إلى التشابه الكبير في البيئة التعليمية لهم، وطرق التدريس التي يدرسون بها، واعتماد بعض الأساتذة على التلقين دون الإهتمام بتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، وهو ما سبب وجود تشابه بين درجات الطلبة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعدم وجود فروق دالة بينهم.

أما بالنسبة للفروق في استراتيجية التسميع، واستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، فقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة الدراسة النظرية لدى طلبة التخصصات الإنسانية، والتي جعلتهم يركزون على التعلم القائم على الحفظ والتكرار والتسميع، ولا يهتمون بالتخطيط بقدر الإهتمام بالحفظ، أما طلاب التخصصات العلمية فإنهم يركزون على المعرفة العميقة للمقررات، والاعتماد بشكل كبير على التخطيط المسبق، والتعلم القائم على الفهم الذي يعتمد على التطبيق أكثر من التنظير.

#### نتائج التساؤل السابع ومناقشتها:

هل تختلف المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف النوع (ذكور واث)، والتخصصات الأكاديمية؟

#### أولاً: الفروق في المعتقدات المعرفية التي تعزى إلى اختلاف النوع

لحساب الفروق في المعتقدات المعرفية التي تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور - اناث) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف النوع (ذكور، اناث)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢١): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى

#### تبعاً لمتغير النوع

المقياس والأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	الذكور	٣٥٦	٣.٦٢٥	٠.٥٣٢	٠.٢٤٩	٦٣٢	٠.٨٠٤
	الاناث	٢٧٨	٣.٦٠٧	٠.٥٤٤			
بنية المعرفة	الذكور	٣٥٦	٣.٥٢٤	٠.٥٨٠	١.٣٩٠	٦٣٢	٠.١٦٦
	الاناث	٢٧٨	٣.٦٢٣	٠.٥٨٤			

المقياس والأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ثبات المعرفة	الذكور	٣٥٦	٣.٧١٧	٠.٦٧٩	٠.١٨٠	٦٣٢	٠.٩٣٧
	الاناث	٢٧٨	٣.٧٦٤	٠.٦٨٤			
سرعة التعلم	الذكور	٣٥٦	٣.٥٩٨	٠.٦٣١	٠.٤٦٣	٦٣٢	٠.٦٤٤
	الاناث	٢٧٨	٣.٦٣٥	٠.٥٩٣			
ضبط التعلم	الذكور	٣٥٦	٣.٦٦٦	٠.٦٠١	٠.٤٢٨	٦٣٢	٠.٦٦٩
	الاناث	٢٧٨	٣.٧٠٢	٠.٦٤٤			
الدرجة الكلية	الذكور	٣٥٦	٣.٦١٢	٠.٤٨٠	٠.٦٨٥	٦٣٢	٠.٤٩٤
	الاناث	٢٧٨	٣.٦٥٨	٠.٥٠٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة أم القرى في الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده الفرعية حسب النوع. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء في ضوء التشابه الكبير بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى، نظرا لانتمائهن لثقافة واحدة، ومرحلة عمرية تكاد تكون واحدة، وانتماءهن لمرحلة دراسية واحدة وهي المرحلة الجامعية، ومرورهم بمراحل دراسية عدة، أدت إلى نمو المعتقدات المعرفية لديهم بشكل متقارب من حيث البنية، كما أن التشابه في نوع الأساليب التعليمية التي يتعلموا بها، قد تكون من أسباب التشابه بينهم في معتقداتهم المعرفية رغم اختلاف الجنس، ولذلك جاءت الفروق بينهم غير دالة إحصائياً.

### ثانياً: الفروق في المعتقدات المعرفية التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية:

لحساب الفروق في المعتقدات المعرفية التي تعزى إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية- علمية) لدى عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق تبعاً لاختلاف التخصصات الأكاديمية (انسانية، علمية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٢): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى

#### تبعاً لمتغير التخصصات الأكاديمية

المقياس والأبعاد	التخصصات الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	انسانية	٣٩٣	٣.٥٥٤	٠.٥٠٧	١.٢٠٤	٦٣٢	٠.٢٣٠
	علمية	٢٤١	٣.٦٤٣	٠.٥٥٣			
بنية المعرفة	انسانية	٣٩٣	٣.٥٧٨	٠.٥٤٥	٠.٢٠٨	٦٣٢	٠.٧٧٧
	علمية	٢٤١	٣.٦٠١	٠.٦٠٣			
ثبات المعرفة	انسانية	٣٩٣	٣.٦٤٣	٠.٥٨٣	١.٥٦٤	٦٣٢	٠.١١٩
	علمية	٢٤١	٣.٧٨٩	٠.٧٢١			

المقاييس والأبعاد	التخصصات الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
سرعة التعلم	انسانية	٣٩٣	٣.٥٠٠	٠.٥١٣	*٢.٢٠٣	٦٣٢	٠.٠٠٥
	علمية	٢٤١	٣.٦٨١	٠.٦٤٠			
ضبط التعلم	انسانية	٣٩٣	٣.٦٥١	٠.٦٠٣	٠.١٣٥	٦٣٢	٠.٠٥١٤
	علمية	٢٤١	٣.٧٠٨	٠.٦٤٠			
الدرجة الكلية	انسانية	٣٩٣	٣.٦٥١	٠.٦٠٣	١.٤٢٤	٦٣٢	٠.١٥٦
	علمية	٢٤١	٣.٦٧٣	٠.٥٢٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة أم القرى في الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية ومعظم أبعاده الفرعية حسب التخصصات الأكاديمية، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد سرعة التعلم، والفروق في اتجاه التخصصات العلمية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة على ضوء النمو المعرفي، وتكون المعتقدات المعرفية لدى الطلبة بتخصصاتهم المختلفة، حيث أن النمو المعرفي يتطور بشكل أفضل مع تقدم العمر، كما أن المعتقدات المعرفية تصبح أكثر عمقا مع الزيادة في عمر الفرد، وهو ما قد يكون سبباً للتشابه بين الطلبة على اختلاف تخصصاتهم في المعتقدات المعرفية، فكلما تقدم الطالب في دراسته زاد وعيه وإدراكه بأهمية المعرفة والاعتقاد في المعرفة العميقة، لذا لم تظهر فروق في درجة المعتقدات المعرفية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية.

أما النتيجة التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد سرعة التعلم، وكانت الفروق في اتجاه التخصصات العلمية، فهي تشير إلى أن طلبة التخصصات العلمية يعتقدون في أن المعرفة تكتسب تدريجياً، وليس بشكل سريع، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التعلم واكتساب المعرفة في الدراسة لدى التخصصات العلمية، والتي تعتمد على الفهم والتعمق في المعرفة، لذا فهي تحتاج للتدرج في التعلم ولا تتم بشكل يتسم بالتسرع.

#### توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس لضرورة إعادة النظر في الواجبات والتكليفات الأكاديمية التي يطلبونها من الطلبة، للتخلص من مشكلة التسويق الأكاديمي لدى الطلبة.
- كما ينبغي توجيه أعضاء هيئة التدريس التنوع والإبداع في طرق تدريسهم، لجذب انتباه الطلبة وترغيبهم في التعلم، وزيادة دافعيتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومراعاة قدراتهم العقلية وخصائصهم الشخصية.
- توجيه القائمين على الإرشاد والتوجيه إلى ضرورة تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في زيادة دافعية الطلبة، لمساعدتهم للتخلص من مشكلة التسويق الأكاديمي خاصة لدى طلبة التخصصات الانسانية.
- تدريب الطلبة على التعلم المنظم ذاتياً، لفاعليته في التعلم واكتساب المعرفة، والحد من مشكلة التسويق الأكاديمي.



## دراسات وبحوث مقترحة:

- اجراء دراسات تتناول متغيرات الدراسة الحالية لدى عينات أخرى بالمراحل الدراسية المختلفة.
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للتغلب على مشكلة التسويق الأكاديمي.
- علاقة التسويق الأكاديمي بالدافعية للدراسة وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- تصميم برامج ارشادية وسلوكية لتعديل سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## المراجع:

- إبراهيم، حنان محمد (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بعادات الاستدكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، عدد خاص بالمؤتمر الدولي الخامس (التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة: الفرص والتحديات)، في الفترة من ١٢-١١ يوليو، جامعة القاهرة، مصر، ٤٤٨-٥٠٦.
- أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٠). التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر*، (٤٢)، ١١٣-١٥٣.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، ٥(٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- الدهان، أحمد عبدالوهاب (٢٠١٤). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة: دار عالم الكتب.
- السرطان، محمد ذياب (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً كمتنبئات بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- السرطان، محمد ذياب؛ وصوالحة، محمد أحمد (٢٠١٥). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت. *مجلة جامعة القاسم المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٥(١٧)، ١٦١-١٧٢.
- سكران، السيد (٢٠١٠). البناء العملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، الإسماعيلية*، (١٦)، ١-٧٠.
- السلمي، طارق عبد العالي (٢٠١٥). مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، ١٦(٢)، ٦٦٤-٦٦٤.
- السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠١٤"أ"). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض*، (٤٥)، ١-٢٨.
- السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠١٤"ب"). التسويق الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر*، ٨٤(١)، ١٥٩-٢١١.
- علام، حسن (٢٠٠٨). محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة العلمية، كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٢، ٢٥٤-٣٠٦.
- كعكي، نبيل صالح (٢٠١٦). دور التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- المطيري، هيفاء جبار (٢٠١٦م). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالدكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

- Behrozi, N., Yeilagh, M, SH., & Mansourian, A. (2013). The Relationship Between Self Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(4), 277- 284.
- Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self- evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57( 2), 234-240
- Chu, A. & Choi, J.(2005). Rethinking procrastination positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology* ,145(3) , 245- 264
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R., (1997) The development of epistemological theories beliefs about knowledge and knowing their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Klassen, R. M. &Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology : An International journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81
- Motie, H., Heidari, M. & Sadeghi, M. (2012). Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* .69,2299- 2308.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the trans theoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation., University of Houston. 62,5359.
- Park, S. W. & Sperling, R. A. (2012). Academic Procrastinators and Their Self- Regulation. *Scientific Research*. 3(1), 12- 23.
- Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498- 504.
- Schommer, M., Duell, O. & Hutter, R. (2005). Epistemological Beliefs ,mathematical problem-solving beliefs , and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-304.
- Simpson, K. & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator. Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and Individual Differences*, 47 (8) 906-911
- Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*. 6(5), 447-455.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Tabak, I. & Weinstock, M. (2008). *A sociocultural exploration of epistemological beliefs*. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 177-195). New York Springer.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1),179-187.