# مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر

إعداد

د. أحمد عبد العزيز السنيدي

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية. واستُخدم المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 272 طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من مختلف التخصصات. وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المعد من قبل الباحث، والمكون من 40 فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية: التنظيم المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي، وتنظيم بيئة التعلم، والتنظيم الذاتي. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعاً على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه – ماجستير) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة العمرية (ما بين 22–28 سنة – ما بين 29–36 سنة– 37 سنة فأكثر) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا وعلى مستوى الأبعاد الأربعة. وتم في الختام تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

**كلمات مفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيًا، طالبات الجامعة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

## The level of practicing Self-Regulated Learning among female students in the College of Education at King Saud University in the light of the study stage and age

## Abstract

The study aimed to identify the level of self-regulated learning among female students in the College of Education at King Saud University in the light of the study and age stage. The study used a descriptive and comparative methodology. The study sample consisted of 272 female postgraduate students from various disciplines in the College of Education at King Saud University. A self-regulated learning scale prepared by the researcher was used which consisted of 40 items divided into four dimensions: cognitive organization, metacognitive organization, learning environment organization, and self-regulation. The results showed that the level of practicing Self-Regulated Learning for female students in the College of Education at King Saud University came within the high level at the sum total and the sum of the four dimensions of self-regulated learning. The results also showed that there were no statistically significant differences according to the educational stages (Ph.D. – M.A.) at the total and the sum of the four dimensions of self-regulated learning, and there were no statistically significant differences according to the age stages (between 22-28 years, between 29-36 years, and 37 years and over) at the total and the sum of the four dimensions of self-regulated learning. In conclusion, several recommendations and suggestions were proposed.

***Keywords***: self- regulated learning, female university students, College of Education, King Saud University.

## المقدمة

تهتم الأنظمة التعليمية باختلاف أشكالها بالارتقاء بالعملية التعليمية ومخرجاتها، وبذل وتقديم كل ما من شأنه أن يخدم تحقيق الأهداف التعليمية أو التربوية المرسومة. وأحد أهم الجهود والتوجهات الحديثة في المجال التعليمي هو التركيز على المتعلم ذاته باعتباره محورًا للعملية التعليمية، وأنه يجب تسخير الجهود التعليمية وتوجيهها نحوه، وأن يتحمل المسئولية الكبرى للتعلم خصوصًا إذا كان المتعلم كبيرًا كما هو الحال لدى الطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا، وهذا كي يتمكن من إدارة عملية تعلمه وضبطها، والاستمرار فيها، ويقوم بتقييمها وتقويمها حتى يصل لأهدافه المرجوة.

ويُعَدُّ التعلم المنظم ذاتيًّا أحد أهم أنماط التعلم الحديثة الذي برز الاهتمام به في مجال علم النفس التربوي، وتأتي هذه الأهمية من خلال كون المتعلم يؤدي دورًا فاعلًا ونشطًا خلال عملية التعلم، فهو محور عملية التعلم، وتسخر كافة الإمكانات سعيًّا في مساعدته على تنمية معارفه ومهاراته، وتحقيق أهدافه التعليمية. ويؤكد إبراهيم (2011، ص114) إلى أن للتعلم المنظم ذاتيًّا قيمة وأهمية علمية كبيرة في الوقت الراهن، وأصبح طريقة شائعة في الميدان التعليمي والتربوي، وذلك أنه يزيد المتعلم استقلاليةً ونشاطًا وتوجهًا نحو تحقيق الأهداف وتحقيق النجاح الأكاديمي، كما أنه يشتمل على عوامل عديدة ومتنوعة ذات أهمية وتأثير إيجابي على المتعلم وعلى العملية التعليمية ككل

فالتعلم المنظم ذاتيًّا يزيد من الفاعلية والنشاط خلال الموقف التعليمي؛ فالمتعلم في هذا النمط التعليمي يؤدي دورًا رئيسًا، ويُعَدُّ المركز الذي تتمحور حوله الجهود. فيسعى المتعلم المنظم ذاتيًّا إلى إدارة عملية تعلمه بداية من التخطيط وتحديد الأهداف، ثم التنفيذ والمراقبة المستمرة للعملية التعليمية، وأخيرًا التقييم والتقويم الذاتي.

وهذا كله من أجل تحقيق النجاح المأمول، وتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة. وهذه العملية تتأتى من خلال ممارسة عدد من الاستراتيجيات التعليمية الذاتية، والتي من خلالها يتمكن المتعلم من التنظيم الذاتي، والتنظيم السلوكي، وتنظيم بيئة التعلم، والتنظيم المعرفي وما وراء المعرفي، والسعي لتكامل هذه الأبعاد؛ لإثراء عملية التعلم والتأثير الإيجابي عليها.

ويشير مديد (2020، ص2) إلى أن أهمية هذا النمط من التعلم تتضح وتظهر جليًّا في المراحل التعليمة العليا كالمرحلة الجامعية، وذلك لتعاظم المسئولية الملقاة على عاتق هذا المتعلم الكبير؛ لأن تقدم المتعلم يعتمد على جهوده الذاتية، والتي يأمل من خلالها تطوير الجوانب المختلفة لديه وتجويدها كالجوانب المعرفية والمهارية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

## مشكلة الدراسة

نظرًا لأهمية التحسين والتطوير في العملية التعليمية، فإنه لا بُدَّ من السعي لإيجاد كافة السبل المساعدة في ذلك، والسعي لتقديم أفضل الحلول التعليمية ومقترحاتها وطرقها وأساليبها وأنماطها التي يمكن من خلالها الارتقاء الفعلي والمباشر بعملية التعلم للمستوى المطلوب. ويأتي التعلم المنظم ذاتيًّا كأحد أبرز هذه الحلول والأنماط التعليمية الحديثة التي كانت ثمرة عدد من النظريات التعليمية ونِتاجها.

فيُعَدُّ التعلم المنظم ذاتيًّا أحد السبل التي تتناسب بدرجة كبيرة مع المتعلم في المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، ومع طبيعة الدراسة في هذه المرحلة، وطبيعة الأنشطة والتكليفات والأبحاث التي تتطلب جهدًا مضاعفًا ومتقنًا وعميقًا، وهذا يتطلب مزيدًا من الجهد لضبط عملية التعلم وتنظيمها. كما أنه يعطي هذا المتعلم الكبير مزيدًا من المرونة والحرية في تحديد واختيار أساليب واستراتيجيات التعلم التي

تتلاءم مع حاجاته وخصائصه وخبراته مما يجعل من عملية التعلم عملية خاصة تلائم المتعلم بدرجة كافة.

ويؤكد عليٌّ (2018، ص62) على أهمية دراسة التعلم المنظم ذاتيًّا نظرًا للدور المهم الذي يلعبه في الحياة بشكل عام، وليس فقط في المواقف التعليمية، فهو يُرَقِّي الأداء ويُحَسِّنُه في كافة مجالات الحياة. كما أنه يساعد المتعلم في الاندماج في المحتوى العلمي للمقررات، مما ينعكس إيجابًا على عملية اكتساب المعارف، والقدرات، والمهارات وتنميتها. لذا؛ فإنه يُعَدُّ أحد الحلول الملائمة لتحقيق الجودة التعليمية التي تنشدها الأنظمة التعليمية. كما أنه يُعَدُّ نمطًا تعليميًا تكيفيًا يسهل على المتعلم الاستجابة والتعاطي مع المتطلبات وفق خصائصه وقدراته وإمكاناته. وكذلك يسهل على المتعلم عملية الاحتفاظ بالنشاط العقلي خلال العملية التعليمية من خلال الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والتي تنمي قدرات المتعلم على التأمل والتفكير والمراقبة، والتي تُعَدُّ متطلبات رئيسة في عملية التعلم المعاصرة.

وتتضح مشكلة الدراسة من خلال إدراك الدور الكبير والمهم الذي يلعبه هذا النوع من التعلم والتأثير الممتد على نتائج وآثار العملية التعليمية وعلى المتعلم ذاته، وهذه الأهمية للتعلم المنظم ذاتيًّا تجعل من دراسته والتحقق منه – لدى مختلف المراحل التعليمية عمومًا، وفي المرحلة الجامعية ومراحل الدراسات العليا خصوصًا– أمرًا ذا أهمية خاصة تحتاج لمزيد من الدارسات والأبحاث والبرامج التطبيقية، والتي من خلالها يمكن الوقوف على أهم العوامل أو المتغيرات التي يؤثر فيها أو يتأثر بها هذا النمط من التعلم من أجل توجيهه وتطويره بما يخدم عملية التعلم، والتحقق من مستويات ممارسة الطلبة له أمرٌ بالغ الأهمية للوقوف على الاستراتيجيات التي يقل ممارسة الطلبة لها؛ لتقديم الحلول والمقترحات لتطوير وتحسين ممارسة الطلبة لها.

وتأتي هذه الدراسة لتجيب على التساؤل التالي: ما مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر؟

## أسئلة الدراسة

يتمثل السؤال الرئيس بالسؤال التالي: ما مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر؟ وتتمثل أسئلة الدراسة الفرعية بالأسئلة التالية:

- ما مستوى ممارسة طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الأربعة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة الدراسية (دكتوراه – ماجستير) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة العمرية (ما بين 22–28 سنة – ما بين 29–36 سنة– 37 سنة فأكثر) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

## أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

- الإثراء المعرفي الذي تقدمه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمستوى استخدام طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الفرعية، وأثر متغيري المرحلة الدراسية والعمرية فيه، مما يقدم المزيد من فَهم هذا النمط التعليم وأهم الفروق فيه.

- مزيد من الإثراء النظري حول طبيعة التعلم المنظم ذاتيًّا، وأهميته خصوصًا في مراحل الدراسات العليا، وذلك لطبيعة المتعلم في هذه المرحلة، ومستواه العقلي والعلمي والعملي، وحاجاته وخصائصه التي تتطلب مزيدًا من الجهد في تكييف عملية التعلم بما يتناسب مع متطلباته.

- استفادة المؤسسات التعليمية من نتائج هذه الدراسة من خلال مساعدتها في فهم طبيعة التعلم المنظم ذاتيًّا ومعرفتها، وكيفية الاستفادة العملية منها. ومساعدة المسئولين والأساتذة الجامعيين في إثراء معرفتهم حول التعلم المنظم ذاتيًّا وفق هذه المرحلة العمرية، وتشجيعهم على تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وإبراز أهميتها لديهم.

- الإضافة العلمية من خلال تقديم مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا، والمعد من قبل الباحثُ والذي يتناسب مع طبيعة الطلبة في مراحل الدراسات العليا.

**أهداف الدراسة**

تتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

- الكشف عن مستوى ممارسة طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الأربعة.

- التحقق من وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة الدراسية (دكتوراه – ماجستير) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

- التحقق من وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة العمرية (ما بين 22–28 سنة – ما بين 29–36 سنة– 37 سنة فأكثر) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

**مصطلحات الدراسة:** تتمثل أهم مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- ***التعلم المنظم ذاتيًا*** *(Self-Regulated Learning)*

يعرفه الحسينان (2010) بأنه:

> عمليه ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلِّم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، باعتباره (أي المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته، وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة بالفرد. والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد. (ص.19)

وأما فيما يتعلق بالباحث الحالي، فيعرفه بأنه أحد أنواع التعلم التي تعتمد على المتعلم ونشاطه وجهده، حيث إنه يدير عملية التعلم بطريقة مدروسة ومنظمة وممنهجة من خلال ضبط الجهد التعليمي وتنظيمه وتقويمه طوال فترة التعلم، مستعينًا بعدد من الطرق أو الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والتنظيمية للذات ولبيئة التعلم. ويتعرف إجرائيًا في إطار هذه الدراسة بالتقييم الذي تضعه الطالبة لنفسها من خلال إجابتها على أسئلة مقياس التعلم المنظم ذاتيًا الذي أعدَّه الباحثُ.

**حدود الدراسة: تمثلت اهم حدود الدراسة فيما يلى:**

***الحدود الزمانية:*** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ.

***الحدود المكانية:*** جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

***الحدود البشرية:*** طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

***الحدود الموضوعية:*** التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء المرحلة الدراسية والعمر.

**مخطط الدراسة:** سارت الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والاستفادة منها في هذه الدراسة.
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والاستفادة منها في هذه الدراسة.
- الاطلاع على المقاييس المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا وطريقة تطبيقها والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة وتطبيقها.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية عبر تطبيقها على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة النهائية.
- جمع البيانات وتفريغها وتحليلها إحصائيًا بهدف معالجة أسئلة الدراسة.
- تقديم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وعلى ضوء هذه النتائج تم تقديم التوصيات والمقترحات.

## الإطار النظري

### *مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا*

تُعَدُّ النظريةُ المعرفيةُ الاجتماعيةُ المنطلقَ الرئيسَ للتعلم المنظم ذاتيًّا، وذلك لأنها توسعت في تناول العديد من الجوانب التعليمية، مثل: الجوانب المعرفية والسلوكية والبيئية، وأعطتها المزيد من الاهتمام والتناول، وهذا بدوره جعل منها أحد أهم النظريات التعليمية وأوسعها في عصرنا الراهن. ومن أهم المفاهيم التي أظهرتها النظرية المعرفية الاجتماعية هو مفهوم التبادلية الحتمية، بالإضافة إلى تركيزها تأثير السياق الاجتماعي على المتعلم، وعلى العملية التعليمية كليًّا. كما يعتبر مفهوم التعلم بالملاحظة أو التعلم بالنمذجة أحد أهم تطبيقات هذه النظرية مما جعل البعض يسميها نظرية التعلم بالملاحظة.

ويشير الطيب (2012، ص40،46) إلى أن باندورا وزيمرمان من أوائل العلماء الذين كان لهم اهتمام خاص بمجال التنظيم الذاتي لمواقف التعلم، وهذان العالمان يعتبران من رواد النظرية المعرفية الاجتماعية. ويأتي الدور الأكبر لأنصار هذه النظرية من خلال دمجهم للمحددات الثلاثة الرئيسة للتعلم المنظم ذاتيًّا (الذات، والسلوك، والبيئة) بما تحويه من عناصر فرعية ومصادر خارجية كالعوامل البيئية والثقافية؛ ليتوصلوا بعد ذلك إلى ما يسمى بالنموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيًّا، والذي يتكون من أربع خطوات تبدأ بوضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، ثم تنفيذ الاستراتيجية ومراقبتها، ثم مراقبة النتائج الاستراتيجية. وأخيرًا التقويم الذاتي والمراقبة.

وأما مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا فتتعدد تعريفاته بسبب تعدد المنطلقات النظرية التي ينطلق منها. لكن إجمالًا نلحظ أن هذه التعريفات باختلافها تشترك في الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيًّا، ومن هذه التعريفات ما يلي:

يعرفه الطيب (2012، ص28) بأنه: "العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يسلكه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة".

ويعرفه خروبي (2016، ص285) بأنه: "العملية التي يضع من خلالها الطالب الجامعي أهدافًا، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه، وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر".

كما يعرفه حماد وصهوان (2018، ص139) بأنه: "مجموعة من العمليات الإرادية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه، وتعبر عن قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، وتنظيمها، ومراقبتها؛ وذلك في إطار من الضبط الدافعي والبيئي الذي يُيسر للمتعلم عمليات البحث عن المعلومات، والاستعانة بالآخرين، وحفظ المادة المتعلمة واستدعائها، وإدارة الوقت، ومراقبة ومكافأة الذات بما يضمن التوظيف الأمثل لإمكانات المتعلم النفسية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة".

وأما الباحث فيعرفه بأنه" :أحد أنواع التعلم التي تعتمد على المتعلم ونشاطه وجهده حيث إنه يدير عملية التعلم بطريقة مدروسة ومنظمة وممنهجة من خلال ضبط الجهد التعليمي وتنظيمه وتقويمه طوال فترة التعلم، مستعينًا بعدد من الطرق أو الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والتنظيمية للذات، وبيئة التعلم.

***الافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتيًا***

رغم وجود العديد من النماذج النظرية والمنطلقات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيًا، إلا أن هناك عدد من الافتراضات التي تشترك فيها هذه النماذج. ويشير وولترز

وآخرون (Wolters et al., 2005, p.253–256) إلى أن هناك أربعة افتراضات شائعة تشترك فيها نماذج التعلم المنظم ذاتيًا، وهذه الافتراضات كالتالي:

الافتراض الأول: البناء النشط (Active–Constructive Assumption): والذي ينطلق من منظور معرفي عام. وذلك أن جميع النماذج تعتبر المتعلمين مشاركين نشطين بنَّائين في عملية التعلم.

الافتراض الثاني: احتمال الضبط أو التحكم ( Potential for Control Assumption): ويعني أن جميع النماذج تفترض أن المتعلمين يمكنهم المراقبة، والتحكم، وتنظيم جوانب معينة خاصة بهم كالجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية والسمات البيئية.

الافتراض الثالث: الهدف أو المعيار أو المحك ( Goal, Criterion, or Standard Assumption): فتفترض جميع نماذج التنظيم أن هناك نمطًا محكيًا أو معياريًا، ويسمى أيضًا الهدف أو القيمة المرجعية، والتي تفيد في إجراء المقارنات من أجل تقييم جدوى استمرار العملية، أو أن هناك ضرورة للتغيير.

الافتراض الرابع: توسط أنشطة التنظيم الذاتي بين الخصائص الشخصية، والسياقية، والأداء الحقيقي

(Mediators Between Personal, Contextual Characteristics and Actual Achievement or Performance): ويشير هذا الافتراض إلى أن الخصائص الشخصية والثقافية والديموغرافية للأفراد ليست هي فقط من يؤثر على الإنجاز والتعلم بشكل مباشر، وليست فقط الخصائص السياقية لبيئة الفصل الدراسي هي من يشكل الإنجاز، وإنما التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم ودوافعهم وسلوكهم هو من يتوسط العلاقات بين الشخص والسياق والإنجاز النهائي أيضًا .

### المحددات العامة للتعلم المنظم ذاتيًا

قدم زيمرمان (Zimmerman, 1989, p.334–338) – أحد رواد النظرية المعرفية الاجتماعية والتعلم المنظم ذاتيًا – وصفًا دقيقًا للمحددات الرئيسة للتعلم المنظم ذاتيًا، ملخَّصها في النقاط التالية:

أولًا: المحددات الشخصية (Personal Determinant): وتتمثل بعدد من العوامل أو العمليات التي يستخدمها المتعلم من أجل تنظيم تعلمه وهي: المعرفة والعمليات ما وراء المعرفية، والكفاءة الذاتية للمتعلم.

ثانيًا: المحددات السلوكية (Behavioral Determinant): وتتمثل بثلاث عمليات، وهي: الملاحظة الذاتية، والتقويم، ورد الفعل الذاتي.

ثالثًا: المحددات البيئية (Environmental Determinant): وتتمثل بعمليات تأثير السياق الاجتماعي وعمليات تأثير البيئة المادية التعليمية، أو سياق التعلم على التعلم المنظم ذاتيًا.

### استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

تندرج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كما أوردها بنترتش ( Pintrich, 1999, p.460–462) تحت ثلاثة أبعاد رئيسة، كالتالي:

أولًا: الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive strategies): وهي الاستراتيجيات التي يطبقها الطلاب على مهام التذكر البسيطة، أو المعقدة، والتي تتطلب فهمًا للذاكرة. ويندرج تحتها الاستراتيجيات التالية:

-استراتيجيات التسميع: وتتمثل في تسميع الأشياء التي يجب تعلمها أو قولها بصوت عالٍ عندما يقرأ المرء جزءًا من النص.

-استراتيجيات التفصيل: وتتمثل في إعادة صياغة المادة المراد تعلمها أو تلخيصها، وإنشاء التمثيلات، وتدوين الملحوظات.

-استراتيجيات التنظيم: وتتضمن اختيار الفكرة الرئيسة من النص، واستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات اختيار الأفكار وتنظيمها من أجل فهم أعمق للمادة التي المراد تعلمها.

ثانيًا: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي (Metacognitive and self-regulatory strategies): وتشير إلى الاستراتيجيات التي يقوم بها الطلاب كمراقبة أنشطتهم المعرفية، وسلوكياتهم، والتحكم فيها، وتنظيمها. وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على مكونين رئيسين، هما: المعرفة حول المعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وينبثق منهما الاستراتيجيات التالية:

-استراتيجيات التخطيط: وتشمل تحديد أهداف التعلم، والفحص السريع للنص، وتوليد الأسئلة قبل قراءة ذلك النص، وإجراء تحليل مهمة للمشكلة.

-استراتيجيات المراقبة: وتتمثل في مراقبة تفكير الفرد وسلوكه الأكاديمي. فمن أجل التنظيم الذاتي يجب أن يكون هناك هدف أو معيار يتم الحكم على أساسه من أجل توجيه عملية المراقبة.

-استراتيجيات التنظيم: فالطلبة عندما يراقبون تعلمهم وأدائهم، فإنهم يحتاجون إلى عمليات التنظيم لتكييف السلوك بما يتماشى مع الهدف.

ثالثًا: استراتيجيات إدارة الموارد (Resource management strategies): تتعلق بعدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة كاستراتيجية إدارة بيئة ووقت التعلم والتحكم فيهما، واستراتيجية تنظيم الجهد، واستراتيجية طلب العون أو المساعدة

من المعلمين أو الأقران. وهذه الاستراتيجيات تساعد الطلبة على التكيف مع بيئتهم، وكذلك تغيير البيئة بما يتماشى مع أهدافهم واحتياجاتهم.

## الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا، والفروق فيه، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية أو العمرية، ومنها:

دراسة السواح (2007) والتي هدفت لدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة بمصر. وتكونت العينة من 129 طالبًا وطالبةً في الفرقة الأولى والرابعة بتخصص الحاسب الآلي، و116 طالبًا وطالبةً في كلية التربية النوعية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في التنظيم الذاتي لعمليات ماوراء المعرفة.

دراسة هويل وواتسون (Howell & Watson, 2007): والتي درست العلاقة بين التسويف وتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم. وتكونت العينة من 170 طالبًا وطالبةً من إحدى الجامعات الكندية. وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى العينة أكثر من استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية.

دراسة الجراح (2010): والتي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك بالأردن. وتكونت العينة من 331 طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس. وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًّا جاء ضمن المستوى المتوسط في الأبعاد: وضع الهدف، والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة.

دراسة سماوي (2011): والتي درست علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بكل من: ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص. وتكونت العينة من 801 طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسط من التعلم المنظم ذاتيًا بوجهٍ عام. كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمستوى الطالب الدراسي: سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة.

دراسة كيديوقلو وأزنترياكي–كونداكشي(Kadioglu & Uzuntiryaki–Kondakci, 2014): والتي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم وتوجهات الهدف. وتكونت العينة من 1157طالبًا وطالبةً في المدارس الثانوية في تركيا. وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية هي الأكثر تكرارًا.

دراسة زكري (2017): والتي تناولت البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتيًا وفق نموذج بنترتش ومستواه لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة أثر التفاعلات الثنائية بين النوع والتخصص في التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت العينة من 362 طالب وطالبة. وقد توصلت النتائج إلى أن لدى الطلبة مستوى مرتفع من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا ككل، وكذلك أن الاستراتيجيات المعرفية أكثر استخدامًا من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

دراسة القصيرين وعماوي (2017): والتي سعت إلى الكشف عن مستوي امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا، واختلاف هذه المكونات باختلاف التخصص. وتكونت العينة من 300 طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة حائل. وأشارت النتائج لامتلاك الطلبة مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيًا ككل ومن الأبعاد الأربعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك

الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لصالح التخصصات الإنسانية لصالح كل من السنة الثالثة والرابعة في بعد وضع الأهداف والتخطيط، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والرقابة، كما جاءت الفروق لصالح كل من السنة الثانية والثالثة في بعد طلب المساعدة الاجتماعية.

دراسة أونيفيو وزملائه (Onivehu et al., 2018): والتي درست العلاقة بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم المنظم ذاتيًا، والأداء الأكاديمي للمعلمين المحتملين من جامعة إيلورين بنيجيريا. وتكونت العينة من 580 معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المحتملين لديهم مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيًا.

دراسة حماد وصهوان (2018): والتي هدفت لتطوير مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة، باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة متمثلة في نموذج مقياس التقدير، وكذلك دراسة الفروق في التعلم المنظم تبعًا لمتغيرات التخصص، والعمر، والمرحلة الدراسية. وتكونت العينة من 210 طالبة بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. وأشارت النتائج لوجود فروق تبعًا للمرحلة الدراسية بكالوريوس/ دراسات عليا لصالح طالبات الدراسات العليا في ثمان استراتيجيات، وأشارت لعدم وجود فروق في ثلاث استراتيجيات. كما أشارت النتائج لوجود فروق تبعًا لمتغير المرحلة العمرية في التعلم المنظم ذاتيًا ككل، وفي ست استراتيجيات لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنًا، بينما لم تظهر فروق في خمس استراتيجيات.

دراسة السليم (2018): والتي تناولت مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعلاقته بالتحصيل، والتخصص، والمستوى الأكاديمي. وتكونت العينة من 206 طالبة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات كان مرتفعًا،

وأشارت أيضًا لعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطالبات تعزى لاختلاف المستوى الجامعي (ماجستير، ودكتوراه).

دراسة الشمري (2018): والتي تناولت مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء بالعراق، ومستوى الكفاءة الأكاديمي، ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة، والمعرفة، والعلاقة بين هذه المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من 80 طالبًا وطالبةً تتبعهم الباحث لمدة أربع سنوات دراسية. وأشارت النتائج إلى مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيًّا ككل، وفي مكوناته الأربع: وضع الهدف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والتسميع، والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

دراسة القحطاني وإبراهيم (2018): والتي درست وجهة الضبط، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء. وتكونت العينة من 236 طالبًا وطالبةً. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطالبات للتعلم المنظم ذاتيًّا واستراتيجياته كان مرتفعًا، وأن هناك فروقًا في التعلم المنظم ذاتيًّا بين طالبات الفرقة الأولى والرابعة لصالح الفرقة الرابعة.

دراسة أسلن وأكتاس (Aslan & Aktas, 2020): والتي درست العلاقة بين استراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة هكاري التركية. وتكونت العينة من 642 طالبًا وطالبةً. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي جاءت كأقل الاستراتيجيات استخدامًا.

دراسة مديد (2020): والتي درست علاقة التعلم المنظم ذاتيًّا بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من 300 طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة تكريت. ومما أشارت إليه النتائج أن لدى الطلبة مستوى مرتفع من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا ككل

دراسة تشنغ وزملائه (Zheng et al., 2021): والتي تناولت الكفاءة الذاتية، والدافعية الأكاديمية، والتنظيم الذاتي للتعلم كمنبأت بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الطب. وتكونت العينة من 146 من طلبة أحد الجامعات في الغرب الأوسط الأمريكي. وأظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا كانت إدارة المصادر، ثم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، ثم الاستراتيجيات المعرفية.

## التعليق على الدراسات السابقة

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة يظهر جليًّا أن هناك تفاوت في النتائج، حيث أشارت بعض الدراسات إلى مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلبة، بينما دراسات أخرى أشارت نتائجها إلى مستوى متوسط من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا على مستوى المجموع الكلي أو على مستوى بعض الأبعاد أو الاستراتيجيات. كما يظهر أن هناك تباينًا فيما يتعلق بترتيب استخدام أو ممارسة الأبعاد أو الاستراتيجيات لدى الطلبة. وأما ما يتعلق بالفروق تبعًا للمرحلة الدراسية أو العمرية فنتائج الدراسات السابقة أيضًا فيها تفاوت ملحوظ فبعضها توصلت لوجود فروق بين المرحلتين، والبعض الآخر توصلت لعدم وجود فروق بينهما. وهذا يعطي الدراسة الحالية مزيد أهمية كونها تهدف للتحقق من مستوى ممارسة الطالبات للتعلم المنظم ذاتيًّا وكذلك تهدف للتحقق من وجود الفروق من عدمها تبعًا للمرحلة الدراسة والمرحلة العمرية.

## مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدارسة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الثاني من العام 1443هـ. وتشير الإحصائيات الرسمية لجامعة الملك سعود إلى أن عدد طالبات الدراسات العليا بكلية التربية خلال الفصل

الدراسي الثاني من العام 1443هـ بلغ 1250 طالبة. وتكونت عينة الدراسة من 272 طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من مختلف التخصصات. وأما العينة الاستطلاعية فتكونت من 43 من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

## المنهج وإجراءات الدراسة

### *منهجية الدراسة*

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة، وذلك لطبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع من خلال الوصف الدقيق لها، وإظهار خصائصها، والفروق فيها تبعًا للمتغيرات المدروسة.

### *إجراءات الدراسة*

تمثلت الإجراءات بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات، والمقاييس السابقة المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا، وبناء مقياس للتعلم المنظم ذاتيًا، والتأكد من خصائصه السيكومترية على عينة استطلاعية، ثم التطبيق الفعلي للمقياس على عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها للإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها، وأخيرًا تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

### *أداة الدراسة*

وهي من بناء الباحث، وبُنِيَ المقياس من خلال الرجوع للأدب التربوي للتعلم المنظم ذاتيًا، وكذلك من خلال الرجوع لعدد من مقاييس التعلم المنظم ذاتيًا العربية أو الأجنبية، مثل: بنترتش وزملائه (Pintrich et al, 1991)، والترز وزملائه

(Wolters et al., 2005)، الحسينان (2010)، الغرايبة (2010)، سماوي (2011)، وبن زروال وحمودة (2020). ويتكون المقياس من أربعين فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة :بُعد التنظيم المعرفي وتمثله الفقرات الثمان الأولى، وبُعد التنظيم ما وراء المعرفي وتمثله الفقرات من 10 إلى 17، وبُعد تنظيم بيئة التعلم وتمثله الفقرات من 18 إلى 25، وأخيرًا بُعد التنظيم الذاتي وتمثله الفقرات من 26 إلى 40. وجميع الفقرات إيجابية، وأُجِيبَ عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وأعطيت الدرجات التالية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1). فارتفاع الدرجة يدل على مزيد من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا، فمجموع الدرجات تتراوح ما بين 200 درجة كحد أقصى و40 درجة كحد أدنى.

**ثبات المقياس:** قام الباحث بالتأكد من الثبات عبر بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية الأربعة على العينة الاستطلاعية، وتراوحت معاملات الثبات مابين 0,78 – 0,96، وهي معاملات ثبات مرتفعة كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول 1**

*معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الفرعية، ن=43*

| البعد | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| التنظيم المعرفي | 9 | 0.89 |
| التنظيم ما وراء المعرفي | 8 | 0.89 |
| تنظيم بيئة التعلم | 8 | 0.78 |
| التنظيم الذاتي | 15 | 0.91 |
| المقياس ككل | 40 | 0.96 |

كما قام الباحث بالتأكد من الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية، وكان معامل الارتباط بين النصفين لبيرسون 0,920، ومعامل الارتباط لسبيرمان – براون (Spearman–Brown Coefficient) 0,958، ومعامل الثبات الكلي للاستبيان (Guttman Split–Half Coefficient) بطريقة التجزئة النصفية لجتمان 0,956، وهذه قيم مرتفعة لمعامل الثبات.

**صدق المقياس:** تحققَ الباحثُ من صدق المقياس عبر صدق المحكمين من خلاله عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين في المجال، وكان التحكيم للصياغة اللغوية، وانتماء الفقرة ووضوحها والتعديلات المقترحة حولها. وقُبِلَتْ جميع فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات أو إعادة الصياغة اللغوية جزئيًّا لعدد من الفقرات.

كما تحققَ الباحثُ من الصدق عبر حساب الاتساق الداخلي من خلال العينة الاستطلاعية؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا وتتراوح ما بين مقبولة، أو متوسطة، أو مرتفعة، كما هو موضح بالجدولين التاليين:

## جدول 2

*الاتساق الداخلي – معاملات ارتباط فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، ن=43*

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.73** | 0.65** | 21 | 0.68** | 0.62** |
| **2** | 0.69** | 0.66** | 22 | 0.41** | 0.34* |
| **3** | 0.78** | 0.63** | 23 | 0.70** | 0.74** |
| **4** | 0.70** | 0.62** | 24 | 0.51** | 0.32* |
| **5** | 0.73** | 0.68** | 25 | 0.71** | 0.56** |
| **6** | 0.83** | 0.67** | 26 | 0.70** | 0.71** |
| **7** | 0.72** | 0.61** | 27 | 0.75** | 0.78** |
| **8** | 0.74** | 0.79** | 28 | 0.80** | 0.81** |
| **9** | 0.72** | 0.68** | 29 | 0.67** | 0.64** |
| **10** | 0.79** | 0.79** | 30 | 0.75** | 0.72** |
| **11** | 0.78** | 0.78** | 31 | 0.74** | 0.72** |
| **12** | 0.81** | 0.72** | 32 | 0.78** | 0.74** |
| **13** | 0.80** | 0.79** | 33 | 0.48** | 0.42** |
| **14** | 0.83** | 0.83** | 34 | 0.42** | 0.36* |
| **15** | 0.60** | 0.56** | 35 | 0.87** | 0.86** |
| **16** | 0.69** | 0.69** | 36 | 0.79** | 0.76** |
| **17** | 0.74** | 0.62** | 37 | 0.87** | 0.90** |
| **18** | 0.76** | 0.74** | 38 | 0.77** | 0.82** |
| **19** | 0.69** | 0.59** | 39 | 0.57** | 0.56** |

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| **20** | 0.61** | 0.62** | 40 | 0.49** | 0.34* |

** دالة إحصائيًّا عند المستوى (α=0,01)

* دالة إحصائيًّا عند المستوى (α=0,05)

**جدول 3**

*الاتساق الداخلي – معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًّا، ن=43*

| البعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|
| التنظيم المعرفي | 0.89** |
| التنظيم ما وراء المعرفي | 0.95** |
| تنظيم بيئة التعلم | 0.88** |
| التنظيم الذاتي | 0.96** |

** دالة إحصائيًّا عند المستوى (α=0,01)

ومن خلال هذا العرض المتعلق بالخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الفرعية يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، لذا؛ أمكن الاستفادة منه وتطبيقه في هذه الدراسة.

## أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمتُ الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) لمعرفة تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة.
- معاملات الارتباط (Correlation coefficient) للتحقق من صدق المقياس.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) للتحقق من ثبات المقياس.
- المتوسط الحسابي والوزن النسبي: للتعرف على الوزن النسبي ومتوسط استجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس.
- اختبار ت (T.Test) لدراسة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًّا الراجعة لاختلاف المرحلة الدراسية.
- تحليل التباين الأحادي (One–Way Anova) لدراسة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًّا الراجعة لاختلاف المرحلة العمرية.

## نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

### *نتيجة السؤال الأول ومناقشتها*

ينص السؤال الأول على ما يلي: "ما مستوى ممارسة طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتعلم المنظم ذاتيًّا؟"، وللإجابة على هذا السؤال اِحْتُسِبَتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد وللمجموع الكلي للتعلم

المنظم ذاتيًّا، ولكون الإجابة على عبارات المقياس كانت وفق مقياس ليكرت الخماسي، فقد قُدِّرَ مستوى ممارسة الطلبة للتعلم المنظم ذاتيًّا ولأبعاده وفق المعيار التالي لقيمة المتوسط: ممارسة مرتفعة جدًّا من 4,20 وحتى 5,00، وممارسة مرتفعة من 3,40 وحتى 4,19، وممارسة متوسطة من 2,60 وحتى 3,39، وممارسة منخفضة من 1,80 وحتى 2,59، وممارسة منخفضة جدًّا من 1,00 وحتى 1,79، كما هو موضح بالجدولين التاليين:

**جدول 4**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة والترتيب لمجموع التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده*

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| التنظيم المعرفي | 4.03 | 0.560 | مرتفع | 2 |
| التنظيم الماوراء معرفي | 3.89 | 0.632 | مرتفع | 3 |
| تنظيم بيئة التعلم | 4.05 | 0.526 | مرتفع | 1 |
| التنظيم الذاتي | 3.79 | 0.512 | مرتفع | 4 |
| مجموع التعلم المنظم ذاتيًّا | 3.92 | 0.465 | مرتفع | |

يُظهر الجدول (4) أن مجموع التعلم المنظم ذاتيًّا وجميع أبعاده الأربعة جاءت ضمن مستوى الممارسة المرتفع لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، فقد جاء مجموع التعلم المنظم ذاتيًّا بمتوسط حسابي مقداره 3,92، وأما الأبعاد فكان ترتيبها تنازليًّا كما يلي: أولًا: بعد تنظيم بيئة التعلم بمتوسط حسابي مقداره 4,05. ثانيًا: بعد التنظيم المعرفي بمتوسط حسابي مقداره 4،03. ثالثًا: بعد التنظيم ما وراء المعرفي بمتوسط حسابي مقداره 3,89. وأخيرًا: بعد التنظيم الذاتي بمتوسط حسابي مقداره 3,79.

وتأتي هذه النتائج بشكل يتفق كليًا أو جزئيًا مع نتائج عدد من الدراسات السابقة فيما يتعلق مستوى ممارسة الطلبة للتعلم المنظم ذاتيًا واستراتيجياته وأبعاده، فتتفق مع دراسة كل من: السليم (2018) وأونيفيو وزملائه (Onivehu et al., 2018) والقحطاني وإبراهيم (2018) ومديد (2020) والتي أشارت إلى أن لدى الطلبة مستوى مرتفع من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا ككل. وتتفق أيضًا مع دراسة القصيرين وعماوي (2017) والشمري (2018) والتي أشارت إلى مستوى مرتفع في ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا ككل وفي المكونات الأربع: وضع الهدف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والتسميع، والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومع دراسة زكري (2017) والتي أشارت إلى مستوى مرتفع من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا ككل، وكذلك من حيث أن الاستراتيجيات المعرفية أكثر استخدامًا من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، ومع دراسة أسلن وأكتاس (Aslan & Aktas, 2020) والتي أشارت إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي جاءت كأقل الاستراتيجيات استخدامًا.

وفي المقابل؛ تختلف نتائج هذه الدراسة كليًا أو جزئيًا مع بعض نتائج الدراسات السابقة من حيث مستوى ممارسة الطلبة للتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده وترتيبها، فتختلف من حيث مستوى الممارسة مع دراسة الجراح (2010) والتي أظهرت امتلاك الطلبة لدرجة متوسطة من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا على الأبعاد التالية: وضع الهدف، والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، ومع دراسة سماوي (2011) والتي أشارت إلى مستوى متوسط من التعلم المنظم ذاتيًا بشكل عام.

وكذلك تختلف من حيث ترتيب ممارسة الاستراتيجيات أو الأبعاد مع دراسة هويل وواتسون (Howell & Watson, 2007) والتي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية أكثر من استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية،

ومع دراسة كيديوقلو وأزنترياكي–كونداكشي (Kadioglu & Uzuntiryaki–Kondakci, 2014) والتي أشارت إلى أن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية هي الأكثر تكرارًا. وأخيرًا مع دراسة تشنغ وزملائه (Zheng et al., 2021) والتي أظهرت أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى الطلبة كانت إدارة المصادر، ثم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، ثم الاستراتيجيات المعرفية.

ونتائج هذا السؤال والتي أشارت إلى أن مستوى ممارسة الطالبات للتعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الأربعة كان مرتفعًا يمكن فَهمها من خلال عدة تفسيرات، منها: أن خبرة الطالبات الكبيرة والطويلة وتجربتهن في هذه المرحلة، وما قبلها من مراحل تعليمية، قد يكون لها الأثر الأكبر في الرفع من ممارسة هذا النوع من التعلم، وذلك لأن الطالبات قد مررن بتجارب تعليمية كثيرة تثري عملية التعلم من خلال الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، والاعتماد على الذات. كما أن من التفسيرات أن طالبات الدراسات العليا مطالبات بأعمال وأنشطة وبحوث بشكل كبير وموسع مما يتطلب مطالعات موسعة خارج نطاق المنهج المحدد، وجهد كبير ومتعمق خلال أداء هذه الأنشطة والبحوث وخلال المحاضرات. وهذا بدوره يتطلب من الطالبة استخدام استراتيجيات وفنيات وأساليب مبتكرة تسهل عملية التعلم وتمكن من استيفاء المتطلبات التعليمية الكثيرة في وقتها.

علاوةً على ذلك قد يلعب إدراك أهمية التعلم وتحقيق الأهداف المرسومة دورًا فاعلًا لدى طالبات الدراسات العليا، وذلك لإدراكهن أهمية ذلك وأثره الكبير على مستقبلهن العلمي والعملي ورفع فرص إيجاد العمل الملائم. وقد يكون أحد الأسباب في ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا كون الطالبات منتسبات لكلية التربية؛ مما يعني أنهن درسن عدد من المقررات التي تتناول عملية التعلم، وأهم نظرياتها ومهاراتها واستراتيجياتها وطرقها وغيرها من المجالات التربوية والتعليمية، والتي من الطبيعي أن

يكون لها أثر مباشر في ضبط عملية التعلم ورفع مستوى الوعي المعرفي وما وراء المعرفي فيها، وهذا كله يصب في تنمية ممارسة التعلم المنظم ذاتيًّا بشكل مباشر.

وأما مجيء بعد تنظيم بيئة التعلم كأعلى الأبعاد ممارسة لدى الطالبات فيمكن فهمه من خلال كون الطالبة في هذه المرحلة لديها وعي أكبر بأهمية تنظيم البيئة التعليمية المتمثل بتنظيم الوقت، والمواد، والأدوات، وانعكاس ذلك على عملية التعلم، وأهمية أن يكون هذا التنظيم بناءً على متطلبات التعلم وعلى خصائص هذه المتعلمة الكبيرة. كما يمكن تفسير مجيء بُعد التنظيم الذاتي جاء كأقل الأبعاد ممارسة لدى الطالبات بأن هذا البُعد يحوي تطبيقات قد تعتبرها الطالبة أقل أهمية من غيرها كالاعتماد على المكافآت، أو العقوبات الذاتية من أجل تعزيز عملية التعلم. وربما لكون بعض التطبيقات فيها نوع الصعوبة، أو أنها تتطلب جهد مضاعف كبناء عملية التعلم بطريقة غير خطية أو المواءمة بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

***نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها***

ينص السؤال الثاني على ما يلي: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة الدراسية (دكتوراه – ماجستير) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟"، وللتحقق من صحة هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار ت (t–test) للتحقق من الفروق بين متوسط درجات طالبات الدكتوراه وطالبات الماجستير، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول 5**

*الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه)*

| الاستراتيجية / البعد | المرحلة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموع التعلم المنظم ذاتيًا | دكتوراه | 115 | 158.87 | 18.144 | 1.475 | 270 | 0.141 |
| | ماجستير | 157 | 155.51 | 18.861 | | | |
| بعد التنظيم المعرفي | دكتوراه | 115 | 36.71 | 4.590 | 1.029 | 270 | 0.305 |
| | ماجستير | 157 | 36.08 | 5.348 | | | |
| بعد التنظيم الماوراء معرفي | دكتوراه | 115 | 31.57 | 4.640 | 1.140 | 270 | 0.255 |
| | ماجستير | 157 | 30.87 | 5.342 | | | |
| بعد تنظيم بيئة التعلم | دكتوراه | 115 | 32.84 | 4.139 | 1.399 | 270 | 0.163 |
| | ماجستير | 157 | 32.12 | 4.258 | | | |
| بعد التنظيم الذاتي | دكتوراه | 115 | 57.74 | 7.732 | 1.374 | 270 | 0.171 |
| | ماجستير | 157 | 56.45 | 7.619 | | | |

يُظهر الجدول (5) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير– دكتوراه) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، أو على مستوى الأبعاد الأربعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بعدم وجود فروق تبعًا للمرحلة الدراسية في التعلم المنظم ذاتيًا ككل كدراسة سماوي (2011) ودراسة السليم (2018)، وكذلك مع دراسة السواح (2007) فيما يتعلق بعدم وجود فروق في التنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي توصلت لوجود فروق تبعًا للمرحلة الدراسية، كدراسة

القصيرين وعماوي (2017) ودراسة حماد وصهوان (2018) ودراسة الشمري (2018) القحطاني وإبراهيم (2018) في التعلم المنظم ذاتيًّا ككل.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الماجستير والدكتوراه من خلال عدة مبررات منطقية، منها: أن الطالبات في مراحل الدراسات العليا في الغالب يكُنَّ من الطالبات المتفوقات والطموحات والساعيات بجد للتطوير والتنمية، وهذه النوعية من الطالبات المجتهدات يكن قد اكتسبن من المهارات والاستراتيجيات التعليمية ما ساعدهن على التفوق والنجاح قبل وصولهن لهذه المرحلة التعليمية، فتصبح ممارسة تطبيقات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا أمرًا أساسًا من بداية مرحلة الماجستير وحتى الانتهاء من الدكتوراه، مما يقلل من فرصة وجود فروق بين المرحلتين. كما أن التشابه أو التقارب أو التكرار لبعض الأنشطة والتطبيقات والأساتذة والمقررات التعليمية في المرحلتين يجعل من خبرة التعلم خبرة مكررة لا تضيف جديدًا أو مزيدًا لخبرة المتعلم ومهاراته. كما قد يكون لطبيعة المهام التعليمية والأنشطة والأبحاث التي تعطى لطالبة الماجستير تحتاج لجهد كبير وعمق وتوسع في المطالعة والبحث والكتابة الأكاديمية. وهذا بدوره يتطلب بذل مزيد من الجهد، ومزيد من التنظيم لعملية التعلم لتحقيق الإتقان؛ مما يعني أن الطالبة قد توصلت لأهم الاستراتيجيات والمهارات الذاتية لتنظيم التعلم في الماجستير، وتستمر في الاستفادة منها في مرحلة الدكتوراه بمستوى متقارب.

### *نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها*

ينص السؤال الثالث على ما يلي: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده في ضوء متغير المرحلة العمرية (مابين 22–28 سنة – مابين 29–36 سنة– 37 سنة فأكثر) لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟"، وللتحقق من صحة هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين

الأحادي (One–Way ANOVA) للتحقق من الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المراحل العمرية الثلاث، كما هو موضح بالجداول التالية:

**الجدول 6**

*المتوسطات والأعداد والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية للمراحل العمرية الثلاث على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده*

| الاستراتيجية / البعد | المرحلة العمرية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| مجموع التعلم المنظم ذاتيًا | ما بين 22–28 سنة | 83 | 155.36 | 17.692 | 1.942 |
| | ما بين 29–36 سنة | 91 | 156.00 | 20.462 | 2.145 |
| | 37 سنة فأكثر | 98 | 159.12 | 17.489 | 1.767 |
| بعد التنظيم المعرفي | ما بين 22–28 سنة | 83 | 35.57 | 5.047 | 0.554 |
| | ما بين 29–36 سنة | 91 | 36.19 | 5.283 | 0.554 |
| | 37 سنة فأكثر | 98 | 37.15 | 4.733 | 0.478 |
| بعد التنظيم الماوراء معرفي | ما بين 22–28 سنة | 83 | 31.08 | 5.180 | 0.569 |
| | ما بين 29–36 سنة | 91 | 30.99 | 5.330 | 0.559 |
| | 37 سنة فأكثر | 98 | 31.40 | 4.734 | 0.478 |
| بعد تنظيم بيئة التعلم | ما بين 22–28 سنة | 83 | 32.17 | 4.060 | 0.446 |
| | ما بين 29–36 سنة | 91 | 32.09 | 4.727 | 0.496 |
| | 37 سنة فأكثر | 98 | 32.96 | 3.812 | 0.385 |
| بعد التنظيم الذاتي | ما بين 22–28 سنة | 83 | 56.54 | 7.240 | 0.795 |
| | ما بين 29–36 سنة | 91 | 56.74 | 8.176 | 0.857 |
| | 37 سنة فأكثر | 98 | 57.61 | 7.604 | 0.768 |

## الجدول 7

*تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات الطالبات في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده وفقاً لمتغير العمر (*ما بين 22–28 سنة– ما بين 29–36 سنة– 37 سنة فأكثر*)*

| الاستراتيجية / البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات (التباين) | النسبة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموع التعلم المنظم ذاتيًا | بين المجموعات | 753.986 | 2 | 376.993 | 1.090 | 0.338 |
| | داخل المجموعات | 93017.687 | 269 | 345.791 | | |
| | الكلي | 93771.673 | 271 | | | |
| بعد التنظيم المعرفي | بين المجموعات | 116.601 | 2 | 58.300 | 2.316 | 0.101 |
| | داخل المجموعات | 6772.914 | 269 | 25.178 | | |
| | الكلي | 6889.515 | 271 | | | |
| بعد التنظيم الماوراء معرفي | بين المجموعات | 8.677 | 2 | 4.338 | 0.168 | 0.845 |
| | داخل المجموعات | 6930.878 | 269 | 25.765 | | |
| | الكلي | 6939.555 | 271 | | | |
| بعد تنظيم بيئة التعلم | بين المجموعات | 43.757 | 2 | 21.879 | 1.233 | 0.293 |
| | داخل المجموعات | 4772.772 | 269 | 17.743 | | |
| | الكلي | 4816.529 | 271 | | | |
| بعد التنظيم الذاتي | بين المجموعات | 60.447 | 2 | 30.224 | 0.511 | 0.601 |
| | داخل المجموعات | 15923.538 | 269 | 59.195 | | |
| | الكلي | 15983.985 | 271 | | | |

يظهر الجدول (7) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات وفقًا لمتغير المرحلة العمرية (مابين 22–28 سنة – مابين 29–

36 سنة– 37 سنة فأكثر) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًّا أو على مستوى الأبعاد الأربعة. وهذه النتيجة تختلف مع ما أظهرته نتائج دراسة حماد وصهوان (2018) من وجود فروق تبعًا لمتغير المرحلة العمرية في التعلم المنظم ذاتيًّا ككل، وفي العديد من الاستراتيجيات لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنًّا.

ويمكن تبرير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًّا بين المراحل العمرية الثلاثة من خلال عدة مبررات، منها: أن الطالبة مع بداية دراساتها العليا في الماجستير قد اكتسبت العديد من المهارات والاستراتيجيات التعليمية خلال دراستها في المراحل التعليمية السابقة، وذلك على اعتبار أن استراتيجيات أو مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا مهارات رئيسة يحتاجها المتعلم في مرحلة عمرية وتعليمية مبكرة. كما أنه قد يكون لكون معظم الطالبات خريجات كليات تربوية خلال مرحلة البكالوريوس مما يعني أنهن درسنَّ العديد من المقررات التربوية والتعليمية التي تُكْسِبُ الطالبة وعي بطبيعة عملية التعلم وإدراكها، وكيفية تنظيمها والاستفادة من الأساليب والمهارات التي من شأنها أن تسهل عملية التعلم وتسرعها وتجودها. وكذلك قد يكون لكون المرحلة العمرية ليس لها تأثير خلال عملية التعلم؛ فالخبرة التعليمية للمتعلم أيًّا كان عمره خبرة متشابهة، وليس هناك تمييز بين الطلبة باختلاف أعمارهم من قبل أساتذتهم وزملائهم. كما أن النضج العقلي والعلمي قد يكون تحقق في بداية مرحلة الدراسات العليا أو حتى قبلها؛ مما يعني أن التطور بعد ذلك قد يكون غير فارق جدًّا في عملية التعلم.

## التوصيات

هناك عدد من التوصيات يمكن تقديمها، وهي:

- بناء برنامج تدريبي متكامل يشتمل على الجوانب النظرية والتطبيقية للتعلم المنظم ذاتيًّا في مرحلة الدراسات العليا وما قبلها، يتم من خلاله تزويد الطلبة

وتدريبهم على أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كاستراتيجيات التنظيم المعرفي (التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد)، واستراتيجيات التنظيم الماوراء معرفي (التخطيط وتحديد الأهداف، المراقبة الذاتية، الحوار الذاتي)، واستراتيجيات تنظيم بيئة التعلم (إدارة وقت التعلُّم، الضبط البيئي، تعلم الأقران، طلب المساعدة الأكاديمية)، وأخيرًا استراتيجيات التنظيم الذاتي (الاحتفاظ بالسجلات، البحث عن المعلومات، تنشيط الدافعية، تنظيم الجهد، المواءمة، التقويم الذاتي، مكافأة الذات) والتي يمكن من خلالها تنظيم عملية التعلم بشكل ذاتي لتحقيق مزيد من النجاح والتقدم. ويكون البرنامج التدريبي ضمن الأنشطة والتطويرية التي يطالب بها الطلبة والتي تحتسب لهم ضمن تقييم المقررات الدراسية.

- زيادة وعي الأساتذة الجامعيين بأهمية تنظيم عملية التعلم بالنسبة للطلبة، والدور الذي يمكن أن يلعبه هذا التنظيم في تدعيم عمليات التعلم وتطويرها وتجويدها وإتقانها.

- التركيز على أن ينمي الأساتذة مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبتهم من خلال المقررات التربوية والتعليمية التي يدرسونها لطلبة المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وذلك بتوعية الطلبة بأهمية التدرب على هذه المهارات ودورها المهم في تسهيل عملية التعلم وضبطها، وتحسين المخرجات التعليمية.

- التركيز على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي تحتاج إلى جهد أكبر والمهارات الأكثر عمقًا وتعقيدًا التي قد يقل ممارسة الطلبة لها بعكس المهارات السهلة والسطحية، وذلك من خلال تكليف الطلبة بعدد من التطبيقات لهذه

الاستراتيجيات خلال دراسة المقررات مع المتابعة المستمرة من قبل الأستاذ من أجل تقييم التقدم وسلامة عملية التطبيق.

## المقترحات البحثية

تتمثل المقترحات البحثية بما يلي:

- دراسة مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعات السعودية أو العربية الأخرى الحكومية والأهلية.

- دراسة مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المراحل التعليمة المختلفة، كمرحلة البكالوريوس ومراحل التعليم العام، وتتبع نمو مهارات التعلم المنظم ذاتيًا عبر هذه المراحل المتتابعة.

- بناء مقياس أكثر توسعًا وعمقًا وتوافقًا مع خصائص المتعلم الكبير، ومع المرحلة العمرية، ومع المستوى العلمي، ومع الخبرة المتراكمة لدى المتعلم في مراحل الدراسات العليا بحيث يمكن من خلاله قياس التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده ومهاراته بدقة.

- إعادة دراسة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا بين مراحل دراسية وعمرية متباعدة، أو متباينة بشكل أكبر من مرحلتي الماجستير والدكتوراه، كدراسة هذه الفروق بين طلبة المرحلة الثانوية أو البكالوريوس وبين طلبة الدراسات العليا، وكذلك التحقق من الفروق التعلم المنظم ذاتيًا بين التخصصات العلمية المختلفة.

- تقديم تصور مقترح يعطي فكرة متكاملة حول كيفية دمج مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في المقررات الدراسية التربوية، أو التعليمية في المرحلة الجامعية، أو مرحلة الدراسات العليا من أجل تنمية هذه المهارات والارتقاء بمخرجات التعلم من خلالها.

## المراجع

### *أولًا: المراجع العربية*

1- إبراهيم، عبد الواحد يوسف. (2011). *قراءات في علم النفس المعرفي*. القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.

2- بن زروال، رانية، وحمودة، مريم. (2020). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب شعبة علوم التربية. *مجلة الروائز: جامعة باتنة الحاج لخضر بالجزائر، مج4، ع1*، 53-69.

3- الجراح، عبد الناصر ذياب ذيب. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، مج 6، ع 4*، 333-348.

4- الحسينان، إبراهيم عبد الله. (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

5- حماد، ديانا فهمي علي، وصهوان، إكرام حمزة السيد. (2018). تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج28، ع99*، 131-197. متاح على: http://search.mandumah.com. sdl.idm.oclc.org/Record/1016233

6- خروبي، حدة. (2016). *إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي الطلبة الجامعين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ورقلة.

7- زكري، علي محمد عبد الله. (2017). البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتيًا في ضوء تصنيف بنترتش. *دراسات تربوية ونفسية، ع94*، 267-328. متاح على http://search.mandumah.com. : sdl.idm.oclc.org/Record/816314

8- السليم، غالية بنت حمد. (2018). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن، مج11، ع37*، 149-170.

9- سماوي، فادي سعود. (2011). *التعليم المنظم ذاتيًا وعلاقة بكل من: ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.

10- السواح، عبد الرؤوف إبراهيم أحمد. (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. *مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، ع 10*، 38-105.

11- الشمري، صاحب أسعد. (2018). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء. *مجلة*

*جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، مج8، ع23*، 141–157.

12- الطيب، عصام علي. (2012). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان*. القاهرة: عالم الكتب.

13- علي، ميرفت محمود. (2018). *تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

14- الغرايبة، سالم علي. (2010). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الشارقة مج 7، ع 2*، 91 – 116.

15- القحطاني، عبد الله بن صالح، وإبراهيم، إلهام جلال. (2018). وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع49*، 333–402. متاح على: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/897396

16- القصيرين، بسما ارشيد أحمد، وعماوي، أروى خالد عواد. (2017). مستوي امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء بعض المتغيرات. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية: مصر، س17, ع112*، 93–128. متاح على http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/810240

17_ مديد، ماجد فرحان. (2020). *التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تكريت.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية**

1- Aslan, M., & Aktas, K. (2020). The relationship between learning strategies and achievement goal orientations of high school student. *Ilkogretim Online*, *19* (1), 400–414. Retrieved from: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.17051/ilkonline.2020.661869

2- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43* (1), 167–178. Retrieved from: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.paid.2006.11.017

3- Kadioglu, C., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22.

4- Onivehu, A. O., Adegunju, A. K., Ohawuiro, E. O., & Oyeniran, J. B. (2018). The Relationship among Information and Communication Technology Utilization, Self-Regulated Learning and Academic Performance of Prospective Teachers. *Acta Didactica Napocensia, 11(1),* 69–85.

5- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Int. J. Educ. Res.* 31, 459–470.

6- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor, Mich: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED338122

7- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing Academic Self-Regulated Learning. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). Springer Science & Business Media.

8- Zheng, B., Chang, C., Lin, C.-H., & Zhang, Y. (2021). Self-Efficacy, Academic Motivation, and Self-Regulation: How Do They Predict Academic Achievement for Medical Students? *Medical Science Educator*, *31* (1), 125-130. Retrieved from: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s40670-020-01143-4

9- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 329-339.