جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

تقييم ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات

Evaluating the practice of self-regulated learning skills among postgraduate students at King Khalid University in light of some variables

إعداد

أ/ عزيزة مانع حسين ال الشهي

باحثة دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة الملك خالد

تاريخ استلام البحث : ٨ ديسمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٢ يناير ٢٠٢٤م

DOI

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع ممارسة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا في قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد ، و ما اذا كان هناك فروق داله إحصائيا تعزى لمتغير الجنس والمؤهل الاكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس(Purdie) بوردي للتعلم المنظم ذاتيا على عينة تكونت من(١٨٥) طالبا وطالبة من قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد، وتوصلت النتائج الى ان درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (مرتفعة) بلغت (٤.٠١٢). كما كشفت انه لا توجد فروق دالة احصائيا في مهارات التعلم المنظم ذاتيا يعزي الى متغير الجنس. بالمقابل، توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة مرحلتي الماجستير والدكتوراه لصالح مرحله الماجستير وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدد من التوصيات منها، تضمين المقررات الجامعية موضوعات تساعد على تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتي لا يميل الطلاب الى استعمالها مثل (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة/ طلب المساعدة الاجتماعية).

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، التعلم المنظم ذاتيا، مقياس بوردي، طلبة الدراسات العليا، المؤهل الأكاديمي.

Abstract

This study aimed to identify the reality of the practice of self-regulated learning among postgraduate students in the Department of Teaching and Learning at the King Khalid University, and whether there are statistically significant differences due to the variable of gender and academic qualification. To achieve the objectives of this study, the (Purdie) scale for self-regulated learning was used on a sample consisting of 185 male and female students from the department of teaching and learning at the King Khalid University. The results revealed that the degree of practice of self-regulated learning skills by male and female postgraduate students at the university in general came with a high level of approval (4.012). It also revealed that there are no statistically significant differences in self-regulated learning skills due to the gender variable (male/female). On the other hand, there are statistically significant differences in self-regulated learning skills between master's and doctoral stage students in favor of the master's stage. Considering these results, several recommendations were made, including in university courses topics that help to develop self-regulated learning skills that students do not tend to use, such as Record keeping and monitoring, or application for social assistance.

Keywords: Self-education ،self-regulated learning, Purdie scale, graduate students, academic qualification.

مقدمة

يشهد العصر الحالي تقدماً علمياً وتكنولوجياً هائلاً في جميع المجالات نتج عنه تزايد في حجم المعرفة الإنسانية بدرجة كبيرة وظهور العديد من المشكلات والصعوبات المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم، ونتيجة لهذا الانفجار المعرفي الهائل أصبح لزاماً علينا مساعدة المتعلمين على اكتساب الجديد من المعارف والأفكار والنظريات، حيث لم يعد تزويدهم ببعض الخبرات والتدريب عليها يمكنهم من مواجهة حياتهم المستقبلية في ظل التغييرات العلمية السريعة والمتلاحقة. لذا فالمجتمعات بحاجة الى صيغ متنوعة من التربية بحيث لا تبقى مقتصرة على التربية النظامية التي لا تتفق مع مطالب العصر الحالي، ومن هذه الأنماط: التربية المستمرة والتعلم التشاركي والتربية المتجددة والشبكة التعليمية والتعلم الذاتي.

وشهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً متزايداً من التربويين بالتعلم الذاتي، حيث أصبح للتعلم الذاتي مكانة مهمة بين أنواع التعلم المختلفة، فهو جوهر التعلم والتربية المستمرة مدى الحياة ، إذ يتيح بطرائقه و أساليبه المناسبة إلى نمو الشخصية ككل ، ونمو القدرات العقلية والمهارات الحسية الحركية بصورة خاصة ، ويعد رافدا أساسية لنظم التعلم الأخرى ، وكاشفا عن الإمكانات التي يمتلكها المتعلمون ، ويحتاجون إلى توظيفها التوظيف الأمثل.(الرشيدي، ٢٠٢٠)

وعليه يذكر (القطناني،٢٠١٩) أن فلسفة التعليم الذاتي يتم فيها المواءمة بين تربية الفرد وحاجاته الفريدة وظروفه الخاصة؛ حيث تركز استراتيجية التعلم الذاتي على التعليم الفردي وهو اتجاه حديث في التعليم، وهو يتبع منحى النظم في تخطيط البرامج التعليمية. ويتوجه التعليم الفردي نحو الفرد، إذ يكون الفرد المتعلم محور العملية التعليمية. ويرتكز على التعليم الذاتي، ويؤكد على إتقان التعلم، حيث يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والفروق الفردية داخل المتعلم نفسه

ويعد التعلم الذاتي ، وخاصة بالنسبة للكبار من أهم الطرق التي تلجأ إليها التربية حيث أن التعلم الذاتي يضمن تحقيق استمرارية النمو الشامل المعرفي والمهني للكبار كما أنه يتفق مع خصائص الكبار باعتبار أن لديهم مخزوناً كبيراً من الخبرات التي يمكن توظيفها في التعلم الذاتي ، ولكونهم لديهم مشكلات يرغبون في علاجها عن طريق التعلم الذاتي ، حيث يعطى التعلم الذاتي أدوار جديدة للمدارس والجامعات ، وذلك عن طريق انفتاح هذه

المؤسسات على المجتمع من خلال التسهيلات التي تمنحها للمتعلمين ذاتيا ، كما تضيف إلى برامجها المحددة برامج جديدة مرنة تساهم في تطوير المجتمع وتنمية الطاقات البشرية للمجتمع (كاظم،٢٠٠٩). ويضيف (الرشيدي،٢٠٢٠) أن دواعي الاهتمام بالتعلم الذاتي تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في مختلف المراحل الدراسية مما ترتب عليه تزايد أعداد الطلبة داخل الجامعات، لذا لم يعد الأستاذ الجامعي قادرا على الاهتمام بكل طالب بصوره تراعي قدرات واستعداد ومهارات هذا الطالب.

ويشير (طشطوش، الترجمي،٢٠١٧) إلى أن التعلم الذاتي يعرف في الآونة الأخيرة باسم التعلم المنظم ذاتيا Self – Regulated Learning إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة إلى جانب التفوق في الدراسة ، ويضيفان أن الفضل يرجع في التأكيد على عمليات التعلم المنظم ذاتيا والاهتمام بها إلى أعمال باندورا (Bandura) ، وأراء فيجوتسكي مظاهر (Vygotskii) ، وأراء المدرسة المعرفية الاجتماعية ، والنظرية البنائية ، إذ أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم ، التي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتيا ، و كان لها الأثر الكبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً.

ويذكر (الشريم، واللالا ، ٢٠١٥) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة ، وما وراء المعرفة ، والدافعية، وتحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا إحداث نوع من التكامل بينهما في صورة تسهل من فهم التعلم والأداء الأكاديمي . حيث تتضمن المعرفة: عمليات التشفير ، وتنظيم المعلومات ، والتفصيل والتسميع والاستنتاج . أما ما وراء المعرفة فتتضمن: معرفة ما وراء المعرفة، وضبط وتنظيم ما وراء المعرفة . والدافعية تتكون من : الفاعلية الذاتية ، والدافعية الداخلية ، والعزو ، وقيمة المهمة .

ومن الجدير بالذكر أن دراسة (الشريم، واللالا ، ٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية ، والعلاقة بينهما ، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي ، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص ، وطبقا مقياسان : مقياس بوردي المعرب للتعلم المنظم ذاتية ومقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية ، وتم الاعتماد

على معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي ، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في مكونات بعد وضع الهدف والتخطيط ، بينما تتفوق الطالبات في بعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتياً ، وبينت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتية وجميع أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلبة ، وتبين أن كلا من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتيا لهما قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب . وتتفق دراسة كلاً من :(٢٠٠٦ , Bembenutty) معهما في استخدام مقياس بوردي (Purdie) للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وكل من التحصيل الأكاديمي ، ومعتقدات فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ، إضافة إلى مقدرة التعلم المنظم ذاتيا بالتنبؤ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين. ودراسة (الجراح، ٢٠١٠) التي تهدف إلى الكشف عن مستوى التعلم امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا ، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي ، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج بالإضافة أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع لتغيير والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة مشكلة متوسطة، واختلفت معهما دراسة الجراح بأن الإناث يتفوقن على مكون وضع الهدف والتخطيط ، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون على مكوني الاحتفاظ بالسجلات وأنواعه والمراقبة ، وطلب المساعدة الاجتماعية . اما دراسة مطروني (٢٠١٩) والتي سعت إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حيث تكونت عينة البحث على (٢٥٠) طالبا وطالبة من الشعب الأدبية والعلمية، حيث استخدم الباحث مقياس بوري للتعليم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (وضع الأهداف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى عدم و جود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلاب التعليم الثانوي حسب متغير المستوى الدراسي (الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي) ومتغير الشعبة (أدبي، علمي). و تتفق هذه الدراسة مع دراسة غزال و النوال (٢٠١٩) التي سعت للكشف

عن العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتياً والبيئة الصفية لدى الطلبة الأهداف المراهقين. تكونت عينة الدراسة من(٦٣١) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس بوردي للتعليم المنظم ذاتيا، حيث كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (بعد وضع الأهداف والتخطيط)، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وفروق دالة في أبعاد (التوسعة، ووضع والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد)، لصالح الصف السابع, مقارنة مع الصف الحادي عشر.

ولمعرفة علاقة بين مستويات التحفيز مع نتائج التعلم والجهد العقلي والفاعلية الذاتية بعد التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً أظهرت نتائج دراسة (Martain,wijnia,2018) أجريت على طلاب الثانوي ، أن الطلاب ذو التحفيز العالي حققوا نتائج تحفيزية أعلى في دقة الرصد ونتائج التعلم من الطلاب ذو التحفيز المنخفض، وأن الطلاب الذين يملكون دوافع ايجابية إلى حد ما أظهروا دقة مراقبة ذاتية أعلى من الذين لديهم دوافع منخفضة ، وبينت نتائج الدراسة أهمية رفع الحوافز والدوافع الذاتية لتحقيق نتائج تعلم أفضل واتخاذ قرارات دراسية . و دراسة الشمري (٢٠١٧) التي هدفت الى التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة ومستوى الكفاءة الأكاديمية، ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة، والمعرفة، والتغييرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، اشتملت عينت البحث على (٨٠) طالباً وطالبة حيث استخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتيا من اعداد بوردي، وتوصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد فيما يخص المتغيرات المدروسة كلها، مع وجود فروق ذات دلالة لصالح السنة الرابعة في التعلم المنظم ذاتيا وفي الحكمة والمعرفة. وفي سياق مشابه اجرى محمد(٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف 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، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٣٤) طالبا وطالبة وقد توصلت نتائج الدراسة لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية، بينما توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في درجة التسويف الأكاديمي، والفروق في اتجاه طلبة التخصصات الانسانية،

وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

وأجرت دراسة تحليلية لـ (Panadero, Jonsson, Botella,2017) بهدف معرفة أثر التقييم الذاتي على التعلم الذاتي للطلاب والفعالية الذاتية ، حيث كان عدد العينة ٢٣٠٢ طالب وطالبة ، تبين أن نوع الجنس (مع استفادة الفتيات أكثر) وبعض عناصر التقييم الذاتي (مثل المراقبة الذاتية) من أهم المتغيرات على الكفاءة الذاتية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تدخلات التقييم الذاتي لتشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم وآثارها على المتغيرات التحفيزية مثل الفعالية الذاتية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عصفور و حسوني (٢٠١٩) والتي تهدف الى تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتبني مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لزيمرمان (١٩٨٩ , Zimmerman)وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائيا اظهرت النتائج ان افراد العينة يستعملون جميع الاستراتيجيات وبدرجات متفاوتة.

وعليه يعد التعليم المنظم ذاتيا من الاتجاهات المعاصرة في التعليم، فبوجود وسائل الاتصالات الحديثة أصبح الطالب يستطيع الوصول إلى عدد كبير من مكتبات الجامعات المحلية والأجنبية، وأصبح قادراً على أن يحدد المواضيع التي يحتاجها، كما زاد عدد محركات البحث التي يمكن أن تجعله يصل إلى أمهات الكتب والمصادر (عثمان، وزكريا ومحمد الجيلي، ٢٠١٩: ٨٣).

لاسيما لطلبة الدراسات العليا فالتعلم الذاتي لهم من أهم المهارات التي تشير العديد من الأبحاث إلى ان المتعلم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته عن جعل التعلم ذا معنى ومراقبة أدائه الذاتي، فينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية كتحديات، وتزيد لديه الرغبة بالتغيير والدافعية والمثابرة ويستمتع بالتعليم.

مشكلة الدراسة

يستدعي طالب الدراسات العليا أن يكون متعلماً متفرداً، يمتلك قدرات عالية من التحليل والنقد والتقويم تمكنه من اختيار ما يتفق مع ميوله واحتياجاته، وإمكانيات تساعده وتؤهله للأبداع بمجاله، حيث أصبح لزاماً أن يتعدى التعلم اسوار الجامعة، ويتجاوز ما يقدم له من مفردات المقرر، وانتقلت مسئولية التعلم من المعلم كمصدر للمعرفة إلى المتعلم كباحث لها.

حيث تعد الحاجة الى المعرفة نوعاً من أنواع الدافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستواها لدى المتعلم، حيث قدمت بعض الدراسات كدراسة Jabak,Tohmaz&Alotaibi (2017) ، ودراسة الكفيري(٢٠٢١) في هذا المجال إلى وجود علاقة ايجابية بين التعلم الذاتي ونواتج التعلم كما تنعكس على مستوى التحصيل الدراسي لهم.

وأوضحت دراسة العتيبي،الحربي والشريف(٢٠٢١) التي هدفت إلى التقصي عن العلاقة بين التعلم الذاتي والنهوض الاكاديمي، وأظهرت الدراسة أن التعلم المنظم ذاتيا متنبأ جيد للنهوض الاكاديمي ان له علاقة بالثقة بالنفس والمشاركة الاكاديمية.

وجاءت نتائج كل من دراسة Cazan and Schiopca (2014) ودراسة Suknaisith (2014)ودراسة Siriwonqs (2015) على أن هذا النمط من التعلم يجد له مساحة من القبول لدى المتعلمين عامة، وطلاب الجامعة على الخصوص وذلك لنضجهم الذي يساعدهم على تحديد احتياجاتهم، ومعرفة قدراتهم، وإمكانية استثمارهم للموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية.

ومن الدراسات العربية اوصت نتائج دراسة السليم (٢٠١٨) ودراسة ارنوط، المعدي والقديمي(٢٠١٩)، ودراسة معلم (٢٠٢٠) بزيادة الاهتمام بأسلوب التعلم الذاتي لأهميته وارتباطه بحاجات المتعلم واهتماماته.

وبعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة بشكل عام وطلبة الدارسات العليا بشكل خاص، نجد ان هذه الدارسات – في حدود علم الباحثة – لم تتعرض لدراسة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب جامعة الملك خالد، وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في تقييم واقع ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا لقسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- **ما درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا لقسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد؟**
- **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير (نوع الجنس)؟**
- **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير (درجة المؤهل العلمي)؟**

فروض الدراسة:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير (نوع الجنس).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة لممارسة مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير (درجة المؤهل العلمي).**

هدف الدراسة

الهدف الرئيسي لهذا البحث هو تقييم واقع ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا لقسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: شملت تقييم مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا لقسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول ١٤٤٥ ٢٠٢٣.

الحدود المكانية: جامعة الملك خالد قسم التعليم و التعلم.

الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا لقسم التعليم و التعلم بجامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتيا: يعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه "أسلوب منظم للتعليم والتعلم يتخذ من المتعلم محوراً مركزياً للعملية التعليمية من خلال المواقف التعليمية المتنوعة لإكسابه مهارات وخبرات نافعة؛ بهدف إحداث تغيير في سلوكه انسجاماً مع سرعته وقدراته الذاتية على التعلم وتقديم نظام التقدير الفوري للاتجاه المطلوب لنشاط وسلوك المتعلم (الربابعة، ٢٠٢٠: ٥٧).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه مجموعة من المهارات التي يوظفها طالب الدراسات العليا برغبة ودافعية ذاتية لاكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من تنمية إمكانياته وقدراته لتؤهله الى الابداع والتميز.

طلبة الدراسات العليا: هم الطلاب والطالبات المسجلون في جامعة الملك خالد ببرنامجي الماجستير والدكتوراه لقسم التعليم والتعلم.

الإطار النظري

يعتبر التعليم المنظم ذاتيا من العلوم الإنسانية الحديثة التي اتجه إليها الناس في العالم المعاصر، لما له من الأهميات في مواكبة متطلبات التسرع العلمي المتنوع في مجالات مختلفة. لكن هذا النوع التعلمي وإن كان الاهتمام بدراسته حديثاً، وإنما وجوده لم يكن حديثاً، حيث تزامل وجوده بوجود البشر؛ حيث إن الإنسان منذ بداية حياته يتعلم أشياء تدريجياً حسب حاجاته دون مساعدة من غيره. وفي إشارة سقراط إلى أهمية معرفة الإنسان لنفسه، قال: (...أن تعرف نفسك)، وقول جون ديوي: (...أن أبلغ تربية هي تربية المرء لنفسه)؛ دليل على إثارة الفلاسفة فكرةَ التعلم الذاتي. ويرجع بعض الناس نشأة التعلم الذاتي إلى سقراط لسبب اهتمامه وغيره من الفلاسفة والتربويين بتعريف هذا النوع التعلمي. وقد تطور التعلم الذاتي في نوعيته ووسائله. ثم حظي التعلم الذاتي بالاهتمام به جيلاً بعد آخر؛ إلى أن عقد المؤتمر الأول بخصوص التعلم الذاتي في عام ١٩٦٣م في برلين، وآخر في القاهرة عام ١٩٦٥م، وآخر في فارنا عام ١٩٦٨م. فتوالت – حتى إلى يومنا – مؤتمرات وندوات وأنشطة متنوعة حول موضوع التعلم الذاتي. (عامر، المصري ٢٠١٣م).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

حظي التعلم المنظم ذاتيا – كغيره من العلوم الإنسانية الحديثة – بتنوع وتعدد تعريفات، بسبب اختلافات اتجاهات المعنيين نحو هذا النمط التعليمي. ففيما يلي بعض تلك التعريفات:

- ذكر عكاشة (١٩٨٦م)، أن نولز (KNOWLES)، عرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: العملية التي تتيح للفرد المبادأة في تشخيص حاجته للتعلم وصياغة أهدافه التعليمية، وتحديد مصادر المعرفة ووضع خطة تعليمية مناسبة، وأخيرا تقييم ناتج تعلمه. وذكر أن (صلاح مراد) يرى ان التعلم الذاتي هو: استخدام المتعلم مهاراته وقدراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة من الآخرين، والبحث عن المساعدة بنفسه عند الحاجة إليها.
- وذكرت بدير، وعبد الرحيم (٢٠١٤)، أن التعلم المنظم ذاتيا هو: العملية التي يقوِّم فيها المتعلمون أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعليم البرامجي أو أي مواد أخرى أو مصادر تعليمية ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من المعلم.

وعند المقارنة بين التعريفات الثلاثة السابقة، نرى أن رغم اختلاف أساليب التعبير عنها، إلا أنها تشير إلى مفهوم واحد؛ والذي يتمثل في أن المتعلم هو صاحب التصميم والتخطيط والتنفيذ ثم التقويم في هذا النوع التعليمي. لكن انفرد نولز (KNOWLES)، بعدم ذكر استعانة المتعلم بغيره عند الحاجة؛ أما (صلاح مراد، وبدر مع صاحبها)، فأشاروا إلى مساعدة المتعلم في هذا النوع التعلمي عند الحاجة إلى ذلك. وهذا دليل على أن الانفراد والاعتماد على الذات في عملية التعلم الذاتي ليس على الإطلاق، حيث إن المتعلم الذاتي قد يحتاج إلى مساعدة في بعض أحيان لفهم بعض أمور لا يعلمها إلا المتخصص في المجال. ومع ذلك ينغي أن يُفهم أن عملية التعلم الذاتي – في الأساس – عملية يقوم بها المتعلم دون معلم أو مساعد.

فعلى ما سبق يمكن القول بأن التعلم المنظم ذاتيا: عملية يقوم بها الفرد لاكتشاف عن معلومات ومعارف أو مهارات جديدة، أو لتوسيع ما لديه من المعلومات والمعارف أو المهارات، أو لتحقق من صحة معلومات مرت به؛ ويكون هو المخطط والمصمم والمنفذ والمقوِّم لتلك العملية؛ ولا يحتاج فيها إلى معلم إلا في حالات نادرة. فعلى هذا يتضح لنا أن

المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا يتصف بمميزات عن غيره من المتعلمين في أنواع التعلم والتعليم المختلفة.

خصائص المتعلم الذاتي

هناك عدة خصائص للأشخاص الذين يمارسون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أهمها أنهم يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية مثل التسميع واستخدام التفاصيل التي تساعدهم على التنظيم واكتشاف المعلومات والتخطيط الرئيسي لتوجيه ومراقبة عملياتهم العقلية من خلال الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق أهدافهم وزيادة مستويات تحصيلهم)الحسينان، 2010) ، ولديهم القدرة على التصدي للمواقف التي تتطلب التحدي للنجاح في المهام، كما إنهم يسعون جاهدين لتنظيم المهام الأكاديمية والتحكم فيها مثل :)متطلبات المهمة، تنفيذ وتصميم المسؤوليات، كيفية التقييم، تنظيم العمل مع المجموعات(، ولهم القدرة على التقييم الذاتي لنتائج الأداء وضبط أنشطة التعلم وفقًا لذلك دون الاعتماد على المعلم أو الآباء فيتوجيه دراستهم، ولكنهم يعتمدون على جهودهم الشخصية لتحقيق ذلك، ويكون لديهم وعي بنقاط القوة والضعف، يواجهون التحديات الأكاديمية من خلال اتباع الاستراتيجيات اللازمة، وهم قادرون تنظيم االجهد والوقت، وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة كالمكان المناسب، وطلب المساعدة عند الحاجة لها (بحي،٢٠١١).

مهارات التعلم المنظم ذاتيا

وقد أشارت بدير، وعبد الرحيم (٢٠١٤م) إلى مهارات للتعلم المنظم ذاتيا، وهي:

- **التخطيط. وذلك أن إجادة مهارة التخطيط لمباشرة عملية التعلم الذاتي، من مهارات ضرورية وأهم مداخل عملية التعلم الذاتي. فالمتعلم الذاتي يجب أن يكون ملماً بتخطيط ممارسة تعلمه. ويجدر إشارة إلى أن بعدما كان التخطيط من أهم المهارات الضرورية لعملية التعلم الذاتي؛ فهو بعد ذلك من المهارات التي يطورها هذا النوع التعلمي؛ وذلك أن ممارسة التخطيط كلما يريد الفرد أن يقوم بعمليته التعلمية الذاتية، يؤدّي إلى تطور هذه المهارة لديه.**
- **التنظيم. وهو أن التعلم الذاتي عملية تحتاج إلى التنظيم، فلابد أن يكون المتعلم ملماً بالتنظيم، حتى يتمكن من تنظيم المعلومات التي يريد تعلمها، لأن ذلك سيساعده على**

استيعاب المعلومات بشكل جيد ومرتب ومنظم. وممارسة مهارة التنظيم يساعد مستخدمها (المتعلم) في تطوير ما لديه من مهارة التنظيم.

- **البحث عن المعلومات. ويقصد به امتلاك المتعلم الذاتي مهارة البحث عن المعلومات، كي يتمكن من البحث عن مصادر المعلومات والمعارف أو المهارات التي يريد أن يتعلمها. فتسهِّل له هذه المهارة الطريقة إلى الحصول على ما يحتاج إليه من معارف ومعلومات ومهارات، سواء كان عن طريق إلكتروني أو غير إلكتروني. ثم بعد ما كانت عملية التعلم الذاتي تحتاج إلى مهارة البحث عن المعلومات، فهو بعد ذلك تساعد في تطوير هذه المهارة لدى المتعلم الذاتي لممارسته إياها في كل عمليته التعلم الذاتي.**
- **طلب المساعدة. ويتمثل ذلك في أن المتعلم قد يكون في بعض أحيان بحاجة إلى من يوضح له أو يفهمه بعض ما هو غامض في المعلومات أو المهارات التي يسعى لفهمها. فعلى هذا ينبغي أن يعرف بأية طريقة أو إلى شخص يتوجه في لطلب تلك المساعدة.**
- **حوار الذات عن الكفاءة. وذلك أن المتعلم الذاتي، ينبغي أن يملك مهارة الجوار الذاتي التي تمكنه من إدراك مدى تفوقه واستفادته مما يتعلم ذاتياً.**
- **تقويم الذات. وهو أن التعلم الذاتي بحاجة إلى معرفة المتعلم كيفية التقويم؛ لأن في عملية التعلم الذاتي يكون المتعلم هو الذي يقوّم نفسه، فلابد أن يكون ملماً بالتقويم. وإضافة إلى ذلك فإن التعلم الذاتي يكسب المتعلم مهارة التقويم الذاتي، لكونه ممارِساً هذه المهارة بشكل مستمر في عمليته التعلمية.**
- **مكافأة الذات. وهذه المهارة عبارة عن استطاعة المتعلم من إعطاء التغذية الراجعة لنفسه. حيث إنه في عملية تعلمه الذاتية، يكون هو المصمم والمنفذ والمقوِّم، وباستطاعته أن تقدم التغذية الراجعة لنفسه؛ فيدرك مدى ما أنجزه وما بقي عليه إنجازه.**

مقياس بوردي

مقياس بوردي هو النموذج القياسي الذي وضعه بوردي في قياس استراتيجيات التعلم الذاتي لدى المتعلمين. وذكر الشريم، واللالا (٢٠١٥م) أن أحمد (٢٠٠٧م)، قام بتعريب هذا النموذج بعد ما وضعه بوردي باللغة الإنجليزية. وذكرت طلافحة، والتل (٢٠١٩)، أن نموذج بوردي للتعلم الذاتي، يتكون من أربعة عناصر، وهي:

- وضع الهدف والتخطيط. وهو عبارة عن قدرة المتعلم على رسم الأهداف العامة، والخاصة، ثم القدرة على التخطيط لهذ الأهداف طبقاً لجدول زمني محدد، ثم تنفيذ العملية المؤدية إلى تحقيق الأهداف المرسومة.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة. وهو عبارة عن استطاعة المتعلم بالقيام بمراقبة عمليته التعلمية التي يقوم بها للوصول إلى أهدافه، وتسجيل تلك العملية ونتائجها المتواصل إليها.
- التسميع والحفظ. وهو تمكُّن المتعلم من حفظ المادة قام بتسميعها جهرةً أو صامتاً.
- طلب المساعدة الاجتماعية. وهو عبارة عن توجه المتعلم إلى معلم أو غيره، طالبًا عن المساعدة في فهم ما يصعب عليه فهمه منفراً أو في أداء واجب من واجباته.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وهدفها في الكشف عن مهارات التعلم المنظم ذاتيا، لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد، وكذلك التعرف إلى تأثير بعص المتغيرات عليه، وذلك بجمع المعلومات التي يمكن تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في قسم التعليم والتعلم في جامعة الملك خالد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٥هـ–٢٠٢٣م) والبالغ عددهم (٣٣٨) طالبا وطالبة.

عينة البحث: المشاركون في الدراسة الاستطلاعية: بلغ عدد المشاركين في البحث الاستطلاعي (٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالية والمتمثلة في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

ب – المشاركون في الدراسة الأساسية: تم تحديد حجم العينة الأساسية الممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة Simple random sample والتي تعتبر من أفضل طرق المعاينة المعروفة، حيث تقوم على اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية تضمن التكافؤ بين جميع أفراد مجتمع الدراسة، ويمكن حساب الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة معلوم الحجم باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون Steven K. Thompson لتحديد حجم العينة، وقد تبين أن الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة يبلغ (١٨١) طالب وطالبة من إجمالي مجتمع الدراسة والبالغ عددهن (٣٣٨) طالب وطالبة بالدراسات العليا بجامعة الملك خالد (Steven,2012, 59-60).

ومن ثم قامت الباحثة بنشر وتوزيع أدوات الدراسة إلكترونيا على مجتمع الدراسة المستهدف من عام ١٤٤٥، مع مراعاة متغيرات وخصائص المجتمع الأصلي، وحصلت الباحثة على (١٨٥) ردا مكتملاً، بما يمثل نسبة معاينة مقدرها(٥٤.٧٪) من إجمالي المجتمع الأصلي للدراسة، والجداول والأشكال التالية توضح إجمالي عدد المشاركين في عينة الدراسة الأساسية وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وفقا لخصائص العينة.

الجنس:

جدول (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ن= ١٨٥) طالب وطالبة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	72	38.9
	إناث	113	61.1
	المجموع	١٨٥	١٠٠٪

المستوى التعليمي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة
وفق متغير المستوى التعليمي (ن=١٨٥) طالب وطالبة بالدراسات العليا

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
المستوى التعليمي	ماجستير	108	58.4
	دكتوراه	77	41.6
	المجموع	185	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) أن ما نسبته (٥٨.٤٪) من أفراد العينة من طلاب الماجستير، وأن ما نسبته (٤١.٦٪) من أفراد العينة من طلاب الدكتوراه، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من طلاب الماجستير، كما يوضح الشكل البياني التالي هذه النتائج:

أدوات الدراسة

مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي Purdie

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس بوردي ,(Purdie،)١٩٩٦ والذي قام أحمد (٢٠٠٧) بتعريبه على البيئة المصرية، حيث يتكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد بواقع سبع فقرات لكل بعد.

الخصائص السيكو مترية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في صورته الأصلية: قام بوردي) (Purdi١٩٩٦) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (٢٥٤) طالبًا الذي كشف عن أربعة عوامل، هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ وطلب المساعدة الاجتماعية. بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (٠,٣٠) ، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (٥١,٤٧٧) من التباين كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة وذلك بممارسة، وإعادة ممارسة على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٨١–٠,٦٩ ، موزعة على المهارات كالتالي: وضع الهدف والتخطيط ،(٠,٧٢)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٦٩) التسميع والحفظ (٠,٧٦)، طلب المساعدة الاجتماعية. و ما في البيئة العربية فقد تحقق (أحمد ، ٢٠٠٧) من الصدق بإجراء التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (١٦٠) طالبًا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه على عينة تكونت من (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت (٢٠,٣٨٩ – ٠,٧٨٢) ، هذه القيم بين وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.,٠٥) . كما تحقق (أحمد ، ٢٠٠٧) من ثبات المقياس من خلال ممارسة على (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية وإعادة ممارسة بعد مرور أسبوعين على الممارسة الأول، وقد تراوحت القيم بين (٠,٧٨– ٠,٨٤)، موزعة على المهارات كالتالي: وضع الهدف والتخطيط (٠,٨٣)، الاحتفاظ

بالسجلات والمراقبة (٠,٧٨) ، التسميع والحفظ (٠,٨٤)، طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٧٩).

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا في البحث الحالي:-

أولا: صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية: مستخدمة اختبار مان – ويتني Mann–Whitney U لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا من العينة الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا من خارج عينة البحث الأساسية، على مقياس التعلم المنظم ذاتيا ترتيبا تنازليا، ثم قارنت بين (٢٧٪) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(٢٧٪) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٣) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق
بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
مهارة وضع الهدف والتخطيط	المرتفعون	٦	9.50	57.00	.000	2.918-	.004
	المنخفضون	٦	3.50	21.00			
مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	المرتفعون	٦	9.50	57.00	.000	2.950-	.003
	المنخفضون	٦	3.50	21.00			
مهارة التسميع والحفظ	المرتفعون	٦	9.50	57.00	.000	2.913-	.004
	المنخفضون	٦	3.50	21.00			
مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	المرتفعون	٦	9.50	57.00	.000	2.913-	.004
	المنخفضون	٦	3.50	21.00			
الدرجة الكلية للمقياس	المرتفعون	٦	9.50	57.00	.000	2.898-	.004
	المنخفضون	٦	3.50	21.00			

يتضح من جدول(٣) إن قيمة (Z) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لها، حيث بلغت على الترتيب (–٢.٩١٨)، (–٢.٩٥٠)، (–٢.٩١٣)،(–٢.٩١٣)، (–٢.٨٩٨) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا

بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح المرتفعين، وهذا يدل على أن مقياس التعلم المنظم ذاتيا لها قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين، مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

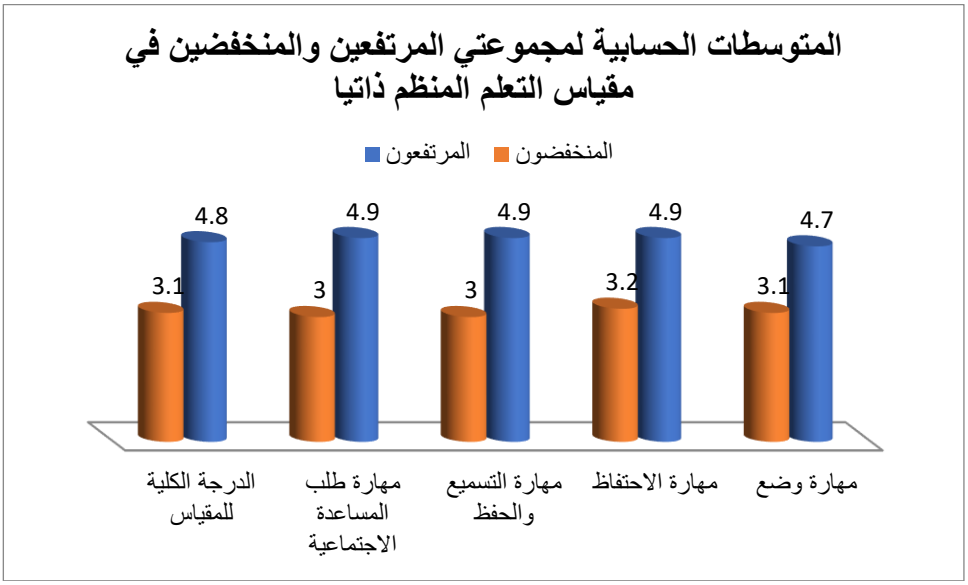
كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في مقياس التعلم المنظم ذاتيا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا ومهاراته.

م	المتغير	المرتفعون في مهارات التعلم المنظم ذاتيا		المنخفضون في مهارات التعلم المنظم ذاتيا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	4.7383	.19135	3.1683	.62188
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	4.9067	.07230	3.2600	.43850
٣	مهارة التسميع والحفظ	4.9050	.11760	3.0933	.59755
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	4.9050	.11760	3.0467	.96388
	الدرجة الكلية للمقياس	4.8650	.06380	3.1850	.11041

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح المرتفعين، وهذا يعد مؤشرا على الصدق التمييزي للمقياس.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.



شكل (٣) المتوسطات الحسابية للمرتفعين والمنخفضين في مقياس التعلم المنظم ذاتيا

يتضح من الشكل (٣) أن المتوسط الحسابي لمجموعة المرتفعين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة المنخفضين في المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

ج– الصدق الذاتي للمقياس

قامت الباحثة بممارسته ميدانيًا، وعلى بيانات العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) يوضح لصدق الذاتي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن= ٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا .

م	المهارات والدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات(الصدق الذاتي)
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	.760	.871
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	.807	.898
٣	مهارة التسميع والحفظ	.832	.912
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	.808	.898
	الدرجة الكلية للمقياس	.900	.948

يتضح من الجدول (٥) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠.٨٧١– ٠.٩٤٨) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

ثانيًا: حساب الاتساق الداخلي:-

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الأساسية والبالغ عددها (٢٣) طالب وطالبة . والجدول التالي (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول(٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢٣) طالب وطالبة

مهارة وضع الهدف والتخطيط		مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		مهارة التسميع والحفظ		مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٥**	٨	٠,٧٢٥**	١٥	٠,٧٥٠**	٢٢	٠,٥٩٤**
٢	٠,٣٩٥**	٩	٠,٦٧٨*	١٦	٠,٧٣٠**	٢٣	٠,٦٩٤**
٣	٠,٧١٤**	١٠	٠,٦٦١**	١٧	٠,٧٧٧**	٢٤	٠,٧٤٦**
٤	٠,٦٥١**	١١	٠,٧١٤**	١٨	٠,٧٧٦**	٢٥	٠,٦٥٣**
٥	٠,٧٩٤**	١٢	٠,٦٥٧**	١٩	٠,٧٤٤**	٢٦	٠,٦٨٨**
٦	٠,٦٧٤**	١٣	٠,٦٧٣**	٢٠	٠,٦٧٧**	٢٧	٠,٦٨٣**
٧	٠,٧٦٦**	١٤	٠,٦٩٣**	٢١	٠,٥٤٩**	٢٨	٠,٧١٦**

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين(٠.٣٩٥– ٠.٧٩٤) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك أصبح المقياس مكون من (٢٨) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة، أي انه لم يحذف منه شيئا.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (٧) يوضح معاملات الارتباط بين المهارات وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٧) معاملات الارتباط بين المهارات وبعضها والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن= ٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا .

م	المهارات والدرجة الكلية	مهارة وضع الهدف والتخطيط	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	مهارة التسميع والحفظ	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية للمقياس
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	ـــــ				
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٥٢٧ **	ـــــ			
٣	مهارة التسميع والحفظ	٠,٥٢٠ **	٠,٤١٣ **	ـــــ		
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٤١١ **	٠,٥٠٤ **	٠,٤١٨ **	ـــــ	
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٨٨ **	٠,٧٩٠ **	٠,٧٣٦ **	٠,٧٧٩ **	ـــــ

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط بين المهارات وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٤١١– ٠.٧٩٠) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن= ٢٣) طالب وطالبة بالدراسات العليا.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٢ **	٢	٠,٣٥٥ **	٣	٠,٥٥٥ **	٤	٠,٦٣٤ **
٥	٠,٦٥٣ **	٦	٠,٥٣٥ **	٧	٠,٦٢٢ **	٨	٠,٥١٩ **
٩	٠,٤٩٥ **	١٠	٠,٥٥٦ **	١١	٠,٥٣٧ **	١٢	٠,٥٠٢ **
١٣	٠,٥٤٠ **	١٤	٠,٦٥١ **	١٥	٠,٥٤٣ **	١٦	٠,٥٨٠ **
١٧	٠,٥٠٠ **	١٨	٠,٥١٣ **	١٩	٠,٥٦٨ **	٢٠	٠,٤٦٤ **
٢١	٠,٤٨٩ *	٢٢	٠,٥٤٦ **	٢٣	٠,٤٩٣ **	٢٤	٠,٥٦٨ **
٢٥	٠,٥١٣ **	٢٦	٠,٥٩٤ **	٢٧	٠,٥٣٣ **	٢٨	٠,٤٨٣ **

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين(٠.٣٥٥– ٠.٦٥٣) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وأصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٢٨) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

ثالثا: الثبات:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ Cronbah,s للتأكد من ثبات المقياس وذلك بعد ممارسة على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٢٣) طالب وطالبة، والجدول التالي (٩) يوضح معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٩) معاملات الثبات للأبعاد
والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن=٢٣) طالب وطالبة

م	المهارات والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	٧	.760
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٧	.807
٣	مهارة التسميع والحفظ	٧	.832
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	٧	.808
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٨	.900

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (.900) لإجمالي فقرات المقياس، فيما يتراوح ثبات المهارات ما بين (٠.٧٦٠) كحد أدنى وبين (.832) كحد أعلى، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في الممارسة الميداني للدراسة.

وصف المقياس في صورته النهائية :

بعد أن تم حساب الصدق والثبات للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٨) عبارة تمثل أبعاد المقياس الأربعة، والجدول التالي رقم (١٠) يوضح توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٠)

توزيع أرقام العبارات على كل مهارة من مهارات مقياس التعلم الذاتي

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات كل محور	المجموع
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٧
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٧
٣	مهارة التسميع والحفظ	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١	٧
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٧
إجمالي عبارات المقياس			٢٨

تصحيح المقياس : يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مستويات خماسية متدرجة (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجة (٥) للإجابة بـ (موافق بشدة)، والدرجة (٤) للإجابة بـ (موافق)، والدرجة (٣) للإجابة بـ (متردد)، والدرجة (٢) للإجابة بـ (غير موافق)، والدرجة (١) للإجابة بـ (غير موافق بشدة) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب والطالبات، بينما انخفاض الدرجة يشير إلى العكس.

أساليب المعالجة الإحصائية :

بعد ممارسة المقياس وتجميعه، تم تفريغه في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الخامس والعشرين. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات المقياس، وهي:

١– معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لقياس الارتباط ين أبعاد المقياس وإجمالي المقياس وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) للمقياس.

٢– معامل ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha لحساب ثبات المقياس.

٣– اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من المرتفعين والمنخفضين على المقياس (صدق المقارنة الطرفية).

٤– التكرارات والنسب المئوية: حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيرًا عن الأرقام الخام.

٥– المتوسطات الحسابية :(mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المهارات الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات).

٦– الانحرافات المعيارية :(Standard Deviation) .للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل بُعد من المهارات الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٧– اختبار "ت" (T–Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بأبها في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور–إناث) ومتغير المستوى التعليمي (ماجستير– دكتوراه) .

وتتحدد درجة موافقة طلاب وطالبات الدراسات العليا بـ (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) من خلال العلاقة التالية: مستوى المعرفة = ن–١/ ن (جابر، وكاظم، ١٩٨٦)

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٥) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لكل بند من بنود المقياس:

جدول (١١)
يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات المقياس

درجة الموافقة	المدى
ضعيفة جدا	من ١ وحتى (١ + ٠,٨) أي ١,٨
ضعيفة	من ١,٨ وحتى (١,٨ + ٠,٨) أي ٢,٦
متوسطة	من ٢,٦ وحتى (٢,٦ + ٠,٨) أي ٣,٤
مرتفعة	من ٣,٤وحتى (٣,٤ + ٠,٨) أي ٤,٢
مرتفعة جدا	من ٤,٢ وحتى (٤,٢ + ٠,٨) أي٥ تقريبًا

عرض نتائج البحث ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج التي أمكن التوصل إليها ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلة البحث وفرضياته.

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

وينص على " ما درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا بقسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد؟

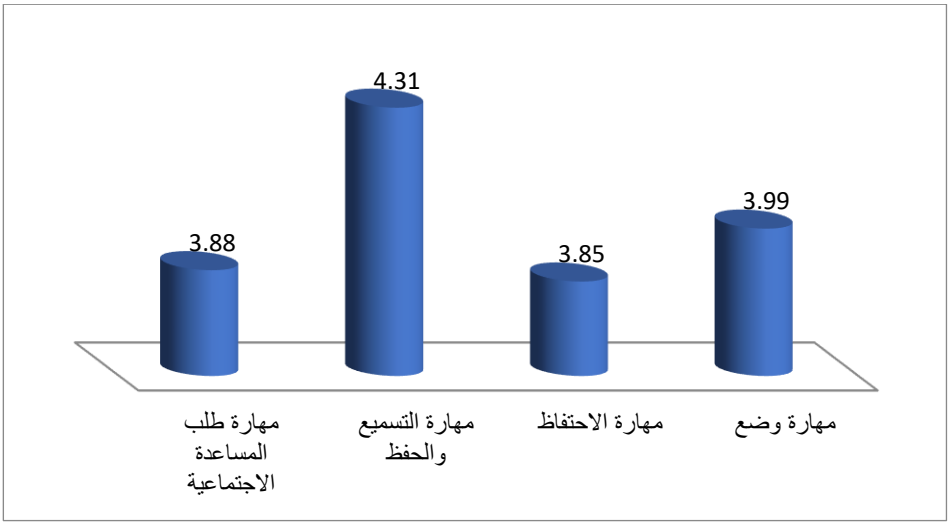
وللإجابة عن هذا السؤال الأول للبحث قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد على مقياس التعلم المنظم ذاتيا. وأيضا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات ذلك المقياس، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للإجمالي العام لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن=١٨٥) طالب وطالبة بالدراسات العليا

م	المهارات والدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	3.994	.635	مرتفعة	2
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.857	.627	مرتفعة	4
٣	مهارة التسميع والحفظ	4.312	.558	مرتفعة جدا	1
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	3.884	.725	مرتفعة	3
	إجمالي المقياس	4.012	.493	مرتفعة	-----

تشير نتائج جدول (١٢) إلى أن درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي عام (٤.٠١٢)، وانحراف معياري (493.)، وأما على مستوى المهارات الفرعية فقد

جاءت مهارة التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣١٢)، وانحراف معياري (٠.٥٥٨)، يليها مهارة وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٩٩٤)، وانحراف معياري (٠.٦٣٥)، بينما تأتي مهارة طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٨٨٤)، وانحراف معياري (٠.٧٢٥)، وأخيرا تأتي مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٥٧)، وانحراف معياري (٠.٦٢٧)، ويوضح الشكل (٤) النتائج الخاصة بمستوى مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.



شكل (٤) يوضح درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح (٢٠١٠) أظهرت نتائجها أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع وجاء في المرتبة الأولى، كما تختلف مع جزء من نتائجها حيث إن باقي المهارات يمتلكها طلاب الجامعة بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة أيضا مع دراسة محمد (٢٠١٦) ودراسة الشمري (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى أن درجة ممارسة واستخدام طلاب الجامعة لاستَّراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسطة.

وتُرجع الباحثة حصول مهارة التسميع والحفظ على الرتبة الأولى بالنسبة لدرجة ممارسة طلاب الدراسات العليا لها من بين مهارات التعلم المنظم ذاتيا إلى طبيعة الدراسة النظرية لدى طلبة هذه التخصصات التربوية والتي جعلتهم يركزون على التعلم القائم على الحفظ والتكرار والتسميع، ولا يهتمون بالتخطيط بقدر الاهتمام بالحفظ.

وتعزو الباحثة ارتفاع مستوى ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا لأنه من خلالها يستطع الطلبة تفعيل السلوكيات والمعارف والانفعالات الموجهة بشكل منتظم نحو تحقيق أهداف التعلم والمحافظة عليها، ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة ابوغزال، والنوال (٢٠١٩).

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

وينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة في درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في درجة الموافقة على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور –إناث).

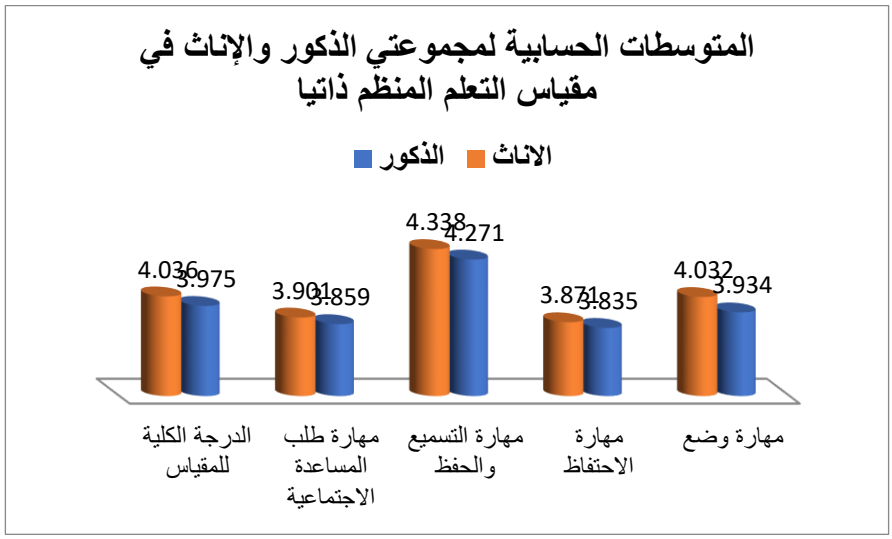
وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أفراد العينة على المقياس حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكور–إناث)، حيث إنه تبعا لنظرية النزعة المركزية عندما تكون العينة اكبر من (٣٠ أو ٤٠) فردا فتكون البيانات تميل إلى التوزيع الاعتدالي(الطبيعي) وبالتالي نستخدم أساليب التحليل المعلمي، والجدول التالي يوضح ذلك.(أمين، ٢٠٠٧).

جدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات استجابات طلبة الدراسات العليا في درجة الموافقة على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي

م	المهارات والدرجة الكلية للمقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	ذكور	72	3.934	.693	1.026-	.306 غير دالة
		إناث	113	4.032	.595		
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ذكور	72	3.835	.624	.377-	.707 غير دالة
		إناث	113	3.871	.631		
٣	مهارة التسميع والحفظ	ذكور	72	4.271	.674	.795-	.428 غير دالة
		إناث	113	4.338	.471		
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	ذكور	72	3.859	.684	.386-	.700 غير دالة
		إناث	113	3.901	.752		
الدرجة الكلية للمقياس		ذكور	72	3.975	.518	.817-	.415 غير دالة
		إناث	113	4.036	.477		

يتضح من الجدول (13) أن قيمة "ت " في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (- ١.٠٢٦)، (-٠.٣٧٧)، (-0.795)، (- ٠.٣٨٦)، (- ٠.٨١٧) وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلبة الدراسات العليا تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.



شكل (٥)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) في مقياس التعلم المنظم ذاتيا

يتضح من الشكل (٥) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور ليس بينه وبين المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث فروق ظاهرة مما يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجراح (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث لصالح الطلاب الذكور، ودراسة الشريم (٢٠١٥)، والتي أشارت نتائجها إلى تفوق الطلاب في مكونات التعلم المنظم ذاتيا في بُعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تتفوق الطالبات في بعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ودراسة مطروني (٢٠١٩)، ودراسة غزال، والنوال (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجهما وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (وضع الأهداف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التشابه الكبير في البيئة التعليمية لهم، وطرق التدريس التي يدرسون بها، واعتماد بعض الأساتذة على طرق معينة في التدريس هو ما

سبب وجود تشابه بين درجات الطلبة الذكور والإناث في مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعدم وجود فروقا دالة بينهم.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى تبني كل من الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد مسؤولية تعلمه ونتائجه لأن ذلك يسهم في زيادة قدرة المتعلم والمتعلمة على استحضار الخبرات المخزنة في الذاكرة، وتزيد من فاعليته وتنمي حس المسؤولية لديه، وتكسبه مهارات التعلم المستقل، فيرتفع تحصيله الأكاديمي، وتزداد ثقته بنفسه، ويحقق الانجاز الذي يطمح إليه.

كما يمكن أن يرجع ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث لديهم دافعية نحو التعلم وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لشخصياتهم من اجل تحقيق أهدافهم التي وضعوها لأنفسهم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (عصفور، وحسوني، ٢١٩).

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

وينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة في درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في درجة الموافقة على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا تُعزى لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه).

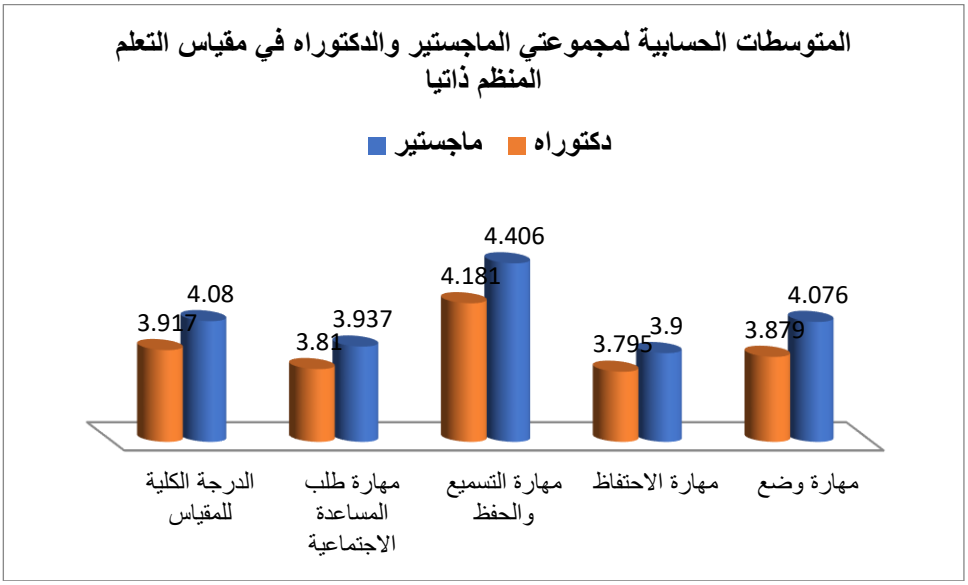
وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أفراد العينة على المقياس حسب متغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه)، حيث إنه تبعا لنظرية النزعة المركزية عندما تكون العينة اكبر من (٣٠ أو ٤٠) فردا فتكون البيانات تميل إلى التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) وبالتالي نستخدم أساليب التحليل المعملي، والجدول التالي يوضح ذلك(أمين، ٢٠٠٧).

جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات استجابات طلبة الدراسات العليا في درجة الموافقة على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا تُعزى لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه)

م	المهارات والدرجة الكلية للمقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	مهارة وضع الهدف والتخطيط	ماجستير	108	4.076	.606	2.100	.037 دالة
		دكتوراه	77	3.879	.660		
٢	مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ماجستير	108	3.900	.606	1.121	.264 غير دالة
		دكتوراه	77	3.795	.654		
٣	مهارة التسميع والحفظ	ماجستير	108	4.406	.507	2.739	.007 دالة
		دكتوراه	77	4.181	.601		
٤	مهارة طلب المساعدة الاجتماعية	ماجستير	108	3.937	.789	1.176	.241 غير دالة
		دكتوراه	77	3.810	.621		
الدرجة الكلية للمقياس		ماجستير	108	4.080	.494	2.245	.026 دالة
		دكتوراه	77	3.917	.478		

يتضح من الجدول (14) أن قيمة "ت " في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (٢.١٠٠)، (١.١٢١)، (2.739)، (١.١٧٦)، (٢.٢٤٥) وهى قيم دالة إحصائية، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلبة الدراسات العليا تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه) في جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة الماجستير، باستثناء مهارتي (مهارة الاحتفاظ بالسجلات، ومهارة والمراقبة مهارة طلب المساعدة الاجتماعية) فلم توجد فيها فروق دالة إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي يشير إلى وجود في الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة الماجستير.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي الماجستير والدكتوراه في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.



شكل (٦)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير، دكتوراه) في مقياس التعلم المنظم ذاتيا

يتضح من الشكل (6) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الماجستير اعلي من المتوسط الحسابي لمجموعة الدكتوراه، مما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة الماجستير، باستثناء مهارتي (مهارة الاحتفاظ بالسجلات، ومهارة والمراقبة مهارة طلب المساعدة الاجتماعية) فلم توجد فيها فروق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات الجراح (٢٠١٠)، والشمري (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى وجود فروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة وفقا للمستوى التعليمي بين الطلاب، ولكنها اختلفت من حيث إن النتائج كانت لصالح المستوى الأعلى. كما تتفق مع نتائج دراسة غزال و النوال(٢٠١٩) والتى كشفت نتائجها عن فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلّم المنظّم ذاتيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (الصف السابع– الصف الحادي عشر) لصالح الصف السابع.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مطروني (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم و جود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير المستوى الدراسي

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة من وجود فروق بين طلاب الماجستير والدكتوراه لصالح طلاب الماجستير في مهارتي(وضع الخطط والأهداف، والحفظ والتسميع) والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا إلى أن طلبة الماجستير ربما يكونوا في بداية مرحلة جديدة من الدراسات العليا بالنسبة لهم، وتكون خبرتهم ليست كطلاب الدكتوراه لذلك هم احرص على وضع أهداف وتحقيقها واحرص على الحفظ والتسميع من طلبة الدكتوراه أو قد يرجع إلى تراجع إحساس طلبة الدكتوراه لكفاءتهم الذاتية والتي تعد شرطا أساسيا لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كلما تقدموا في العمر ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة ابوغزال، والنوال (٢٠١٩)، في حين لم توجد فروق بين طلبة الماجستير والدكتوراه في مهارتي (مهارة الاحتفاظ بالسجلات، ومهارة والمراقبة مهارة طلب المساعدة الاجتماعية) لأنهم يكونوا حريصين كل الحرص ويسعون بشتى الوسائل لتحسين معدلهم التراكمي كونهم اقتربوا من مرحلة التخرج فيقوموا بطلب المساعدة من زملائهم الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منهم أو من ذوي الخبرة، أو المدرسين في الجامعة.

ملخص النتائج

- درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (مرتفعة) بلغت (٤.٠١٢).
- لا توجد فروق دالة احصائيا في مهارات التعلم المنظم ذاتيا تعزي الى متغير النوع الاجتماعي ٠ذكور/ اناث).
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة مرحلتي الماجستير والدكتوراه لصالح مرحله الماجستير

التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- تضمين المقررات الجامعية موضوعات تساعد على تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتي لا يميل الطلاب الى استعمالها مثل (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة/ طلب المساعدة الاجتماعية)
- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق اساليب التدريس بما يساعد على تنمية مهارة (الاحتفاظ والمراقبة/ طلب المساعدة الاجتماعية).
- توجيه الجهود البحثية في مختلف الجامعات على عمل مزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيا مع متغيرات مختلفة والتي قد تؤثر فيه مع عينات من اقسام مختلفة.

المراجع

أولًا المراجع العربية:

الإزيرجاوي، علي عبد داخل (٢٠١٩م). *التعليم المستمر جوانب نظرية ونماذج تطبيقية*. عمان: دار الرضوان.

الأغا، إحسان (٢٠٠٣). *البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته* ، الجامعة الإسلامية، غزة.

أمين، أسامة ربيع (٢٠٠٧). *التحليل الإحصائي باستخدام* SPSS، القاهرة: الانجلو المصرية.

السيد، فؤاد بهي (٢٠٠٦): *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بحي، ابتسام(٢٠١٠). فعالية برنامج كورت في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين [رسالة ماجستير]. جامعة الجزائر، الجزائر.

بدير، كريمان وعبد الرحيم، هناء (٢٠١٤م). التعلم الذاتي رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة. القاهرة: عالم الكتب.

الحسينان،إبراهيم(2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم[أطروحة دكتوراه] . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الجراح ، عبد الناصر . (٢٠١٠) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، ٦ (٤) 348 – 333.

جابر، عبد الحميد، وكاظم ،أحمد خيرى (١٩٨٦). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الربابعة، أماني عيسى سامح. (٢٠٢٠). دور التعليم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10 (3) 52_75.

الرشيدي، بندر عبد الرحمن بن مطني. (٢٠٢٠). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (1) ١٤١-١٦١.

الشريم، أحمد علي محمد، واللالا، زياد كامل (٢٠١٥م). التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. جامعة الأزهر: *مجلة التربية*. ١٦٤. ١٧٩ – ٢٠٦.

الشمري، صاحب اسعد ويس (٢٠١٧).التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٢٣، ١٤٢-١٥٧

الطيار، بسمة محمد سلطان (2009). استراتيجية مقترحة في التعلم الذاتي المقرون باختبارات قصيرة وفاعليتها في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. مركز البحوث في مركز الدراسات الجامعية للبنات، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.

طشطوش، رامي عبدالله يوسف، و الترجمي، سليمان(٢٠١٧). التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (41)، ١٠٥_122 .

طلافحة، فاطمة، والتل، شادية (٢٠١٩م). مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٧. (٢), 1_166.

عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، ايهام عيسى عبد الرحمن (٢٠١٣م). *أسس وأساليب التعلم الذاتي*. القاهرة: دار العلوم.

عثمان، إبراهيم وزكريا، عبد الفراج ومحمد، محمد والجيلي، عثمان. (٢٠١٩). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي والصعوبات التي تواجهه، طلاب كلية التربية أساس أنموذجاً. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*،42 (6) 102_83.

عصفور، خلود رحيم، حسوني، نور عبد الجبار (٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم النفسية*، ٢٨(4) ٣٧٣– ٤١٢ .

عكاشة، محمود فتحي (١٩٨٦م). دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير الدافع والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني في مصر. جامعة صنعاء: *مجلة كلية التربية* – 159 .176(3),

فرج، الهام؛ سعيد، زانا؛ تمام، شادية. (٢٠١٦). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي التاريخ غير المؤهلين تربوياً بالمرحلة الإعدادية في العراق. *مجلة العلوم التربوية*،24(3) 254 – 283.

فيصل مطروني (٢٠١٩). لتعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية*، (١٧)، ١٩٠– ٢١٠ .

القطناني، سمر جميل. (٢٠١٩). التعلم الذاتي وأثره في تحصيل طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية في مساق علم النفس التربوي (وحدة نظريات التعلم) مقارنة بالطريقة الاعتيادية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* 27 (1) 359-342 .

محامدة، ندى عبد الرحيم (٢٠٠٥م). *التعليم المستمر والتثقيف الذاتي*.عمان: دار صفاء.

محمد، محمد حبيب بابكر & عثمان، إبراهيم عثمان حسن. (٢٠١٩). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلّم الذاتي والصعوبات التي تواجهه طلاب كلية التربية أساس أنموذجاً. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*،42 (4) 38_102.

محمد، هاني سعيد حسن (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،10(٢) ٢٦٧- ٤٠١.

مديد، ماجد فرحان (٢٠٢٠م). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي. العراق: جامعة نكريت. تم الاسترجاع من: http://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/IqTEKRITU/tekrit-bnt_2020_259681_madedm_authsub.pdf

معاوية محمود أبو غزال، والنوال، أمال محمد على (٢٠١٩). العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتى اً والبيئة الصفيّة لدى الطلبة المراهقين، *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،34(٤)، ١٣٩- ١٨٠ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bembenutty , H. (2006) . self - regulation of learning . Academic Exchange Quarterly , 10 (4) , 122-147.

Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self- directed learning, personality traits and academic achievement. Procedia- *Social and Behavioral Science*s, 127, 640- 644. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327

Chen, Catherine S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance* ,20 (1), 11-25.

Ernesto Panadero, Anders Jonsson, Juan Botella.(2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, Volume 22, Pages 74-98, ISSN 1747-938X, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004.

Kivinen, Kar (2003). Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international schools. Academic Dissertation, Faculty of Education, University of Temple.

Martine Baars, Lisette Wijnia. (2018) . The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills. *Learning and Individual* Differences ,Volume 64,Pages 125-137,ISSN 1041-6080, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.007.

Siriwongs, P. (2015). Developing students' learning ability by dint of self-directed learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 2074-2079. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.577 .

Steven K, Thompson.(2012). Sampling, Third Edition, 59- 60.

Suknaisith, A. (2014). The results of self- directed learning for project evaluation skills of undergraduate students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 1676- 1682. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.455