IUGJEPS
Vol 26, No 3, 2018, pp 159 -186

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2017-08-22)، تاريخ قبول النشر (2017-09-30)

درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً

د. مسيرة ثاني الهرير الرويلي [1] *

[1] جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: maseerahalrowaili@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء متغيري الكلية ومعدل الثانوية العامة . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة مكونة من (48) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة والتي بلغت (155) طالبة من طالبات السنة التحضيرية. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: تشير النتائج إلى أن تقديرات طالبات السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا كانت متوسطة في جميع مجالات الأداة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات السنة التحضيرية في درجة تقديريهن لدرجة امتلاكهن لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيري الكلية، ومعدل الثانوية العامة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أوصت الباحثة بعدد من التوصيات ومنها: تضمين المناهج الجامعية بالمملكة العربية السعودية أنشطة وتدريبات علمية بهدف تعزيز لإمكانات الطالبات لممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كلمات مفتاحية: امتلاك ، السنة التحضيرية، مهارات، تعلم منظم ذاتياً، الجامعة.

The degree of possession of the students of the preparatory year at the Northern Border University of self-organized learning skills

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of possession of the students of the preparatory year in the Northern Border University of self-organized learning skills in the light of the variables of faculty and secondary level. The study used a descriptive descriptive approach. A questionnaire consisting of (48) items was distributed to the study sample which reached (155) students of the preparatory year. The study found the following results: The results indicate that the estimates of the students of the preparatory year at the Northern Border University of self-managed learning skills were medium in all areas of the tool. The results showed that there were no statistically significant differences between the students of the preparatory year in the degree of their degree to possess the skills of self-organized learning according to the variables of the college, general secondary level.

The researcher recommended a number of recommendations, including: Include university curricula in the Kingdom of Saudi Arabia activities and scientific training in order to enhance the potential of students to practice self-organized learning strategies..

Keywords: possession, preparatory year, skills, self-structured learning, University.

المقدمة

يمثل التعلم المنظم ذاتياً منحى جديداً وهاماً لدراسة التحصيل الدراسي للطلاب، ففيما سبق كان تحصيل الطلاب يدرس في علاقته بقياسات قدرة الطلاب أو نوعية التدريس أو المدرسة أو البيئات المنزلية، وعلى العكس من ذلك تؤكد نظرية التعلم المنظم ذاتياً الاهتمام على: كيف ينشط ويعدل ويعزز الطلاب بأنفسهم ممارسات تعلمهم في سياقات تعليمية خاصة، وتبعاً لذلك فإنه حتى الطلاب ذوو القدرات العالية غالباً لا ينجزون على نحو أمثل بسبب فشلهم في استخدام أو التحكم في عمليات التعلم المعرفي والوجداني والحركي (Zimmerman, 2002).

وينظر أصحاب نظريات التعلم المنظم ذاتياً إلى الطالب على أنه مشارك فعال ونشط في عملية تعلمه من نواح ثلاث: الدافعية والسلوكية وما وراء المعرفة، ومن ناحية الدافعية يدرك المتعلم المنظم ذاتياً نفسه على أنه كفء ونشط ذاتياً ومستقل بذاته، ومن الناحية السلوكية فإن المتعلم المنظم ذاتياً يختار وينشأ ويخلق بيئات اجتماعية تيسر عملية التعلم، ومن ناحية ما وراء المعرفة فإن المتعلم المنظم ذاتياً هو الشخص الذي يخطط وينظم ويتعلم بنفسه ويراقب ويقيم ذاته في المراحل المختلفة أثناء عملية التعلم (Jaafar, Awaludin & Bakar, 2012, 29)

وضمن هذا السياق فقد أشار البنا (2013، 113) إلى مجموعة الخصائص التي يتمتع بها الطلاب المنظمون ذاتياً ومنها: أنهم يشاركون بشكل نشط في عمليات تعلمهم الشخصي، ولديهم مستويات عاليه من المعرفة عن استراتيجيات التعلم المختلفة، وقادرون على اختيار العديد من هذه الاستراتيجيات بفاعلية واستخدامها، ويستطيعون تعديل سلوكيات تعلمهم، ويضعون لأنفسهمأهدافا معينة ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق هذه الأهداف.

وهناك اهتمام عالمي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المجالات التعليمية المختلفة ، فينبغي العمل على تدعيمه في المراحل المختلفة للتعليم منذ الطفولة المبكرة وتنميته، حيث ينبغي أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يعالجون وينظمون معلوماتهم لتحقيق الفهم ، ولكي يصبحوا قادرين على معالجة مشكلات التعلم (عفيف ، 2010، 81) .

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً أيضاً بأنه " الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلم الأكاديمي الخاص بهم (العمري ، 2013،97) .

ويعرف زيمرمان وشنك التعلم المنظم ذاتياً بأنه " مشاركة الطلاب معرفياً ودافعياً وسلوكياً في عملية تعلمهم مشاركة نشطة بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية " (البنا ، 2013،114). ويشير زيمرمان إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن عدداً من المكونات المتفاعلة، التي تشتمل على معرفة المفاهيم الهامة، ومعرفة كيفية التعامل مع المهام الصعبة، ومعرفة متى وكيف تستخدم الأنماط المختلفة من المعرفة الإجرائية والمعتقدات الدافعية (العمري ، 2013، 98). والتعلم المنظم ذاتياً يكون تعلماُ فعالاً عندما يتضمن التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية هي: (الشخصية ، السلوك والمؤثرات البيئية) وان المتعلم المنظم ذاتياً تكون دافعيته عالية ويستخدم استراتجيات أفضل في التعلم ، ويستجيب لمتطلبات البيئة ويستثمرها (Caldwell, 2006, 12). ويرى بنترتش وجروت (Pintrich & Groot, 1999, 25) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة مكونات هي : وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ ، وطلب المساعدة الاجتماعية .

أما شنك (Schunk, 2005, 44) فيقسم مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاث أقسام : أولها إدارة بيئة التعلم والسلوك وثانيها البحث ومعلومات التعلم أم ثالثها فهو السلوك التنظيمي غير التكيفي.وللتعلم المنظم ذاتياً العديد من الفوائد التربية والتي تعود على الطالب بالفائدة ، حيث أثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتياً هم أكثر نجاحاً من أولئك الطلبة غير المنظمين ذاتياً (Tomei, 2010, 9). وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات العربية بصفة عامة والمحلية التي تناولت درجة امتلاك الطلاب والطالبات سواء على المستوى الجامعي أو التعليم العام لمكونات التعلم المنظم ذاتياُ مما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

سعت جامعة الحدود الشمالية إلى تطوير برامجها التعليمية في كافة التخصصات الأكاديمية وأصبحت طرائق التدريس القديمة مثل طريقة التلقين وغيرها من الطرق التقليدية لا تناسب مع هذه طرائق التعليم الحديثة ومناهجها وأصبح الطالب هو المرتكز الأساسي فيها، إلا أن هناك عدد من الطلاب لا يمتلكون مهارات ذات صلة بالتعلم المنظم التي تساعدهم على تنظيم تعلمهم. وبالرغم من الاهتمام العالمي بالتعلم المنظم ذاتيا وأهميته لخريج التعليم قبل الجامعي إلا انه مازال العديد من الطلاب على كافة المستويات في معظم التخصصات يفتقرون إلى التنظيم الذاتي للتعلم وأكد ذلك العديد من الدراسات كدراسة آل فرحان (2014: 32)، وعبد الناصر (2010)، وأحمد (2007). ومن خلال عمل الباحثة كمحاضرة في جامعة الحدود الشمالية فإنها لاحظت ضعف طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم الذاتي مما دفعها للبحث في معرفة درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟
2- هل هناك فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير نوع الكلية؟
3- هل هناك فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير المعدل في الثانوية العامة؟

أهمية الدراسة:

تفيد نتائج الدراسة الحالية في:

- الأهمية النظرية:

1- تكمن الأهمية النظرية في طبيعة الموضوع الذي تبحثه حيث أنها تنظر في درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده (إدارة بيئة تعلم السلوك ، والبحث ومعلومات التعلم ، والسلوك التنظيمي غير لتكيفي) .

2- ويسهم الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمتغيرات قيد الدراسة في البيئة السعودية في زيادة فهم طبيعة الأداء المعرفي والدافعي والسلوكي والوصول به إلى حده الأمثل.

- الأهمية التطبيقية:

1 -من ناحية تطبيقه تبرز الأهمية في الدور الذي يلعبه التعلم المنظم ذاتياً عند الطالبات في تعزيز مهارات الدراسة.

2 -يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المعنيون بالعملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على مستوى العملية التعليمية وذلك بتبصيرهم بصورة واضحة حول نظم التعلم التي يتبناها الطلاب.

3 -تساعد المعلمين تحديداً في اختيار وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلابهم وفق أساليبهم المفضلة للتعلم والتي لها علاقة ايجابية بتلك الاستراتيجيات.

مصطلحات الدراسة:

- **الامتلاك:**

هو ما تدركه طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً من خلال الدرجة التي تحصل عليها على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

- **طالبات السنة التحضيرية:**

هن الطالبات اللواتي يدرسن في السنة الأولى في جامعة الحدود الشمالية في تخصصي الحاسب الآلي والعلوم والآداب.

- **التعلم المنظم ذاتياً:**

هو قدرة الفرد على إدارة بيئة التعلم والسلوك لعملية التعلم، والقيام بعملية البحث واستخدام مصادر مختلفة للحصول على المعلومات ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين (رشوان، 1426ه: 37). ويعرف التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بانه: عملية ذاتية قائمة على نشاط المتعلمات، يقوم من خلالها طالبات السنة التحضيرية بتخطيط التعلم وضع الاهداف ومراقبة التعلم، وتقويم الأداء وإدارة المصادر المختلفة في بيئة تشجع على التنظيم الذاتي من أجل تحسين مهاراتهم الجامعية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في التالي:

1- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على جامعة الحدود الشمالية برفحاء

2- **الحد الزماني:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1437هـ.

3- **الحد البشري:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية برفحاء بكليتي العلوم والآداب، والحاسبات.

4- **الحد الموضوعي:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على استبانه من إعداد الباحثة تتضمن ثلاثة أبعاد هي (بيئة التعلم والسلوك والبحث ومعلومات التعلم والسلوك التنظيمي غير التكيفي) واستخدام المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

منذ بداية الستينات، تحول الإطار النفسي للتعلم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية. وتغيرت النظرة السلبية للمتعلمين من متلقين للمعلومات والمعرفة، إلى مشاركين فاعلين في تعلمهم؛ أي أنهم يقومون بدور نشط في إعادة تنظيم وبناء معرفهم الحالية للحصول على معرف جديدة (Chen, 2002, 11)، وهذا بدوره أدى إلى ظهور مفهوم حديث في التعلم سمي بالتعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning. والذي يؤكد على فاعلية المتعلمين في التحكم بطريقة تعلمهم وبالتالي تحسين تحصيلهم العلمي؛ حيث يقوم المتعلمون بتنشيط وتعزيز ممارساتهم التعليمية بصفة فردية أو في سياق اجتماعي عام. ويؤكد التعلم المنظم ذاتياً (SRL) على أن التعلم أمر لا يحصل للمتعلمين، بل يحصل بواسطة المتعلمين؛ ولحدوث التعلم، يفترض مشاركة المتعلم بفاعلية سواء على المستوى الضمني أو الصريح. وفي هذا الوقت الذي يغيب فيه التنظيم الذاتي Self-regulation للمتعلمين بشكل ينذر بالخطر، فإن النظريات التي تقدم التوجيه والتبصير بعمليات التعلم النظم ذاتياً للمربين جديرة بالدراسة والاهتمام (Zimmerman, 2001).

نشأة التعلم المنظم ذاتياً:

يعد مصطلح التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning من المصطلحات الحديثة نسبياً والذي يؤكد على قيام المتعلمين بمسئولية تعلمهم والقيام بدور نشط وفعال في عملية التعلم الذاتي، عن طريق تبني عدد من الاستراتيجيات المختلفة. وبالتزامن مع اتجاهات التربية في التحول من الأساليب المتمركزة حول المعلم إلى الأساليب المتمركزة حول المتعلم في السبعينات من القرن الماضي، توجه اهتمام البحوث التربوية إلى عمليات التعلم القائمة على التنظيم الذاتي للأفراد، مثل وضع الأهداف، والتخطيط، والتنظيم، واستخدام الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية (Low & Jin, 2012: 3115). وعلى الرغم من أن التنظيم الذاتي (SR) قادم جديد في ميدان علم النفس، إلا أنه قد ظهرت مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأبحاث حول هذا المصطلح في مجالات تربوية عديدة. ففي بداية الثمانينات، ظهر عدد كبير من الأبحاث حول التنظيم الذاتي (SR)، وخاصة في علم النفس الاجتماعي. أما في التسعينات، فقد توسع هذا المفهوم ليشمل جوانب وتطبيقات مختلفة، بما في ذلك التعلم المنظم ذاتياً (SRL)، والتحكم الذاتي، وإدارة الذات. (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005: 1)

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

ظهرت عدة تعريفات للتعلم المنظم ذاتيًا، وفيما يلي استعراض لأهم هذه التعريفات: فقد عرف دي بور بيرجسترا وكوستونز(De boer, Bergstra & Kostons, 2013: 36) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية. ويعرّف زيمرمان (Zimmerman, 1989) التعلم المنظم ذاتيًا

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من انواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

ويعرفه كورنو(Corno, 2001: 89) بأنه الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل عالجة وتعميق الشبكات المفاهيمية الخاصة بموضوع معين ومراقبة تحسين عمليات المعالجة الذهنية المعمقة. كما يعرفه كل من باريس وباريس (Paris & Winograd, 2001: 45) بأنه الاستقلالية وممارسة الضبط من قبل الفرد على سلوكه وأفعاله الموجهة نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه المتعلم وهو يتكون من ثلاثة أبعاد تشمل كل من استراتيجيات التعلم، وعمليات دافعية، وعمليات ما وراء معرفية.

ويمكن أنْ نعرف التعلّم المنظم ذاتياً بوصفه مفهوماً شارحاً على أنه: عمليه ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلِّم فيها، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، باعتباره محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية التعلم.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا

يمكن استعراض أهمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال الآتي:

1. للتنظيم الذاتي أهمية كبيرة باعتبار أن الوظيفة الرئيسية للتعلم هي تنمية مهارات التعلم مدى الحياة؛ ولذلك فإن الأفراد المنظمون ذاتياً لديهم القدرة على اكتساب المهارات العالية التي تمكنهم من تبؤ مراكز مرموقة بعد التخرج من الجامعة نظراً لقدرتهم على تطوير أنفسهم لمواكبة متطلبات أسواق العمل التي تتطلب من المخرطين فهيا قدراً كبيراً من المهارة والاستقلالية والتعلم المستمر(Zimmerman, 2002).
2. أثبتت الدراسات كدراسة أحمد (2007) ودراسة (Zhang & Huang, 2010) أن للتعلم المنظم ذاتياً أثر كبير على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وأكثر تحديداً عندما تتاح للمتعلم الفرصة للتعلم معتمداً على ذاته في الرجوع إلى المصادر التعليمية المختلفة حسب قدرته الذاتية وبمعاونة المعلم كنظم ومساعد ومرشد ومسهل لعملية التعلم
3. الكتابة نشاط مرن موجه نحو هدف يتطلب معرفة غنية بعمليات واستراتيجيات التخطيط المعرفية، لإنتاج النص ومراجعته. ولقد أكدت دراسة الصمداني (AL- Samadani, 2010) على أهمية أن يقدم التعلم المنظم ذاتياً للمتعلمين الخطوات الإجرائية لتبني وتفعيل واستخدام تلك الاستراتيجيات.
4. يتعلم الطلاب بخطى مختلفة وبطرق مختلفة، ولديهم اهتمامات مختلفة ومواهب متمايزة. ولأن البشر فريدون في صفاتهم، فإن على المدرسة أن لا تتوقع من المتعلمين أن يتعلموا نفس الكتاب بطريقة واحدة وبطريقة تدريس واحدة. ولذلك، فإن التعلم النظم ذاتياً يعطي الحرية للمتعلمين في استخدام أساليب التعلم التي تناسبهم، والتعلم بالسرعة التي يريدون، واكتشاف اهتماماتهم الشخصية، وتنمية مواهبهم باستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم وهذا ما أكدته نتائج دراسة براتونتيب وتشنونو (Pratontep & Chinwonno, 2008)

خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً:

وقد وجدت الدراسات بشكل عام بأن الصفات التالية تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً عن الذي لا يقوم بذلك (الحسينان، 2010، 16-17):

1. على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع،استخدام التفاصيل، التنظيم).
2. يعرف كيف يخطّط ويتحكّم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ماوراءالمعرفة).
3. يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة،الرضا، الحماس)،وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
4. يخطِّط ويتحكّم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

التحديات التي تواجه تفعيل التعلم المنظم ذاتياً

على الرغم من الأهمية التربوية والتعليمية للتعلم المنظم ذاتياً، ودوره الكبير في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب في التخصصات المختلفة، وتعزيزه للتعلم مدى الحياة life-long learning إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيقه بصورة مثالية، ومنها كما أورده قطامي واليوسف (2010)

1. صعوبة إعداد الدروس التي تعد الطلاب للانخراط في ممارسات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن تقديم الدعم الحقيقي للطلاب، وإيجاد الفرص المتاحة لتنفيذه ليس بالأمر السهل.
2. توفير الوقت اللازم لتدريس الطلاب كيفية استخدام استراتيجيات محددة يمثل عقبة رئيسية تقف في طريق مساعدة الطلاب على أن يصبحوا منظمين ذاتياً.
3. قد تحتاج المدارس والجامعات إلى تغييرات جوهرية لمساعدة المعلمين على تخصيص الوقت والموارد اللازمة لإعداد الطلاب ليكونوا متعلمين منظمين ذاتياً.
4. الحاجة إلى تنظيم المناهج، وأنظمة التقويم المصاحبة بطريقة تدعم وتثمن الاستقلالية، وحل المشكلات الاستراتيجية.

ويمكن وضع مجموعة من الحلول للتحديات السابقة منها: ايجاد التأثير السليم للبيئة الاجتماعية للطلاب على الأهداف التعليمية والأداء الأكاديمي؛ حيث تشجيع الطلاب على استخدام الاستراتيجيات الفاعلة للتعلم المنظم ذاتياً للحصول على درجات عالية، ويكونو أكثر انخراطاً في التعلم لمنظم ذاتياً. وتشجيع التعاون بين المعلم والطالب وبين الطالب وزملائه، حيث أن التعلم المنظم ذاتياً يؤكد على أهمية خلق بيئة تعليمية تعاونية تساعد على تسهيل عملية التعلم، والاستفادة من التغذية الراجعة. وتشجيع التعاون بين المعلمين أنفسهم؛ حيث أن تفعيل التعاون بينهم يساعد على تبادل الخبرات حول الاستراتيجيات الفاعلة في التعلم المنظم ذاتياً، وتجاوز العقبات التي تعترضهم أثناء التدريس

ثانياً: الدراسات السابقة:

تطرقت الباحثة في هذا الجزء للبحوث والدراسات السابقة والتى لها صلة بالدراسة الحالية ، والتى تمكن الباحثة من الاطلاع عليها والاستفادة منها و قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً تربوياً وتسهيلاً لعرض تلك البحوث والدراسات فقد تم ترتيب استعراضها زمنياً من الاقدم الى الاحدث ، ومن ثم التعقيب على الدراسات السابقة وذلك فيما يلي :

هدفت دراسة **أحمد** (2007) التي أجراها على عينة تكونت من (128) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة بجمهورية مصر العربية، إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعاً لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال استخدام اختبار تحصيلي. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

كما قام **براتونتيب وتشنونو**(Pratontep & Chinwonno, 2008) بالكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الجامعيين التايلنديين، والكشف عن أثر برنامج تدريسي – استمر لمدى عشرة أسابيع– على القراءة الموسعة والفهم القرائي للغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من (38) طالباً قسموا إلى مستويين (مرتفع – منخفض) بناء على درجات الاختبار القبلي للفهم القرائي. وقد أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي وخاصة للطلاب منخفضي التحصيل. كما أوضحت نتائج التعلم المنظم ذاتياً امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي بدرجة عالية.

وهدفت دراسة **الصمداني** (Al–Samadani 2010) إلى فحص العلاقة بين كفاية الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية لدى الطلاب السعوديين وقدراتهم على التنظيم الذاتي. وبلغت عينة الدراسة (35) طالباً جامعياً متخصصين في اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قام كل فرد من المشاركين في الدراسة بكتابة مقالة جدلية باللغة العربية، ومقالة جدلية أخرى باللغة الإنجليزية عن نفس الموضوع خلال جلستين منفصلتين. بالإضافة لذلك، قام المشاركون بتعبئة استبيان الوعي وراء المعرفي (1994) للتعرف على قدراتهم على التنظيم الذاتي. وقد كشف تحليل البيانات أن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية كانت قدرات التنظيم الذاتي لديهم عالياً أيضاً.

وهدفت دراسة **الجراح** (2010) الى الكشف عن مستوي امتلاك طلبه الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا

بالتحصيل الأكاديمي ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوي المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه الطلبة ذوي المستوي المنخفض من التعلم المنظم ذاتياً وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (purdie) للتعلم المنظم ذاتياً. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لامتلاك طلبه الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا كانت متوسطة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك طلبه الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى للجنس ولصالح الذكور. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى الامتلاك تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح الطلبة مرتفع التعلم منظم ذاتيا.

وهدفت دراسة **الدسوقي** (2012) الى التعرف على اساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الاكثر شيوعاً لدي كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية فى مدينة جدة، وتحديد العلاقة بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وامكانية تحديد بعض المعادلات التنبؤية التي تربط بين استرايجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير لستيرنبج. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (104) طالبا من طلاب التربية الخاصة منهم (31) اعاقة سمعية و(41) صعوبات التعلم و(32) اضطرابات تاللغة والنطق وعلى ضوء بيانات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده الباحث وبينات النسخة القصيرة من مقياس اساليب التفكر الذي اعده ستيرنبرج وواجنر (1991) وبأستخدام الاساليب الاحصائية الملائمة لطبيعة البيانات. أظهرت النتائج وجود تباين فى أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم وجاءت أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي والحكمي والعلمي والداخلي) فى مراكز متاخرة ضمن السائدة باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة واشارت النتائج الى وجود علاقات موجبة وأخري سالبة دالة احصائياً بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي عين البحث كما أمكن استخلاص عدد من المعادلات التنبؤية التي تربط بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير .

وهدفت دراسة **صالح** (2013) الى اقتراح نموذج إجرائي لمهام الويب لتقديم أنشطة تعليمية ضمن إطار ارشادي موجه للبحث واكتساب الخبرات التي تؤهل الافراد للمشاركة الحقيقية في بناء وتطوير معرفتهم وتنمية تعلمهم ذاتياً والى تحديد العلاقة بين أنماط التوجية بمهام الويب والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبا وطالبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس التعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التوجية المباشر وأنماط الغير المباشر معا تعزز 100% من إستراتجية التعليم المنظم ذاتياً وأن أنماط التوجية المباشر تعزز 85.7% من إستراتجية التعليم المنظم ذاتيا، وذلك لأن أنماط التوجية المباشر وأنماط التوجية المباشر والغير المباشر معاً بمهام الويب أتاحت للمتعلم فرصة التعميق وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أشمل. ليصبح دورة رحالة مستكشفاً من خلال توجيهة نحو التعلم المنظم ذاتياً ومهاره البحث على الشبكة الإنترنيت بشكل منتج وتحميلة لمسئولية تعليمة بالإضافة إلى تعزيز البحث عن المعلومات من خلال الإبحار عبر مواقع الإنترنيت لتأخذ المتعلم مباشرة إلي

المعلومات التي يحتاجها لإنجاز المهمة أو حل المشكلة بحيث تكون في شكل نتاجات للتعلم يمكن أن تظهر في صورة سلوك علمي حقيقي له .

هدفت دراسة **العمري** (2013) الى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الاساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم وما اذا كانت هذة المكونات تختلف باختلاف جلس الطالب ومستواء الصفي وتحصيله الأكاديمي ، تكونت عينه الدراسة من (350) طالباً وطالبه من طلبه المرحلة الأساسية فى مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة اربد الأولي. ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتياً . أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدرجة امتلاك الطلبه لمكونات التعلم المنظم ذاتياً كانت مرتفعة؛ حيث جاءت على بعدي (ادارة بيئة التعلم والسلوك ، والبحث ومعلومات التعلم) مرتفعة فى حين جاء بعد (السلوك التنظيمي غير التكيفي) ضمن المستوي المتوسط . كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً فى درجة امتلاك الطلبه لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزي لمتغير مستوي التحصيل ولصالح ذوي مستوي التحصيل المرتفع وعدم وجود فروق دالة احصائياً فى درجة التعلم المنظم ذاتياً لدي الطلبه تعزي لاختلاف جنس الطالب ومستواة الصفي.

كما أجرى **سحلول** (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء، والتعرف على اثر متغيري الجنس والكلية وقد تكونت عينة الدراسة من (801) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة الم ارحل ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز واستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر تعريب الطيب والدردير ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لرشوان وقد أظهرت نتائج الدارسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الاقلي).

أجرى **شريبر** (Schreiber, 2014) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأُجرى البحث على (170) من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية (Schommer) واستبيان بشكلٍ التعلم المنظم ذاتيا لـ (Hadwin)، وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر غير مباشر على الأداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكلما استخدم الطالب إستراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرية، قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمي.

وهدفت دراسة **الهيلات ورزق والخواجا** (2015) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie)والمقنن من قبل أحمد (2007) على عينة شملت (110) طالبا موهوبا و(110) طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية لمتوسطات عينة الدراسة، أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي (التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي (وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت موضوع التعلم المنظم ذاتيا يمكن ملاحظة التالي : ان القاسم المشترك بين هذه الدراسات البحثية والدراسة الحالية هو التاكيد على أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في العملية التدريسية وانه اكثر فاعلية من الطرق الاعتيادية ، فهو يظهر قدرة الطالب على التحصيل الدراسي بصورة اكثر صدقا وواقعية وينمى جوانب اوسع في شخصيته كما انه يعزز تنظيم مهاراته، مما يدفع الى تحسين العملية التعليمية ككل . ومن خلال عرض هذه البحوث نجد انها تتنوع في موضاعاتها وأهداف دراساتها، فبعضها تناول العلاقة الارتباطية بين ابعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل كما في دراسة أحمد (2007)، بينما تناولت دراسة كل من **براتونتيب وتشنونو** (Pratontep & Chinwonno, 2008)، وسحلول (2014) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. في حين تناولت دراسة الهيلات ورزق والخواجا (2015) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين. واشارت دراسة **الصمداني** (Al-Samadani 2010) والجراح (2010) الى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية كل من المهارات الدراسية والتعلم المنظم ذاتياً، وأوصت معظم البحوث بضرورة الاهتمام بتنمية التنظيم الذاتي. ويركز هذا البحث فيركز على إبراز درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا وإبراز علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات الكلية ومعدل الثانوية العامة، ولذلك ربما يكون هذا البحث من البحوث الجديدة في طرحها ومنهجها ومعالجتها ،وانه لا توجد دراسة محلية – في حدود علم الباحثة – تناولت هذا الموضوع .

منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة المناهج البحثية المختلفة، حددت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بخطواته العلمية؛ لتماشيه وتناسبه مع طبيعة هذا البحث وملاءمته لأهدافه؛ حيث أنه الأسلوب المناسب لطبيعة هذه الدراسة. ويستخدم المنهج الوصفي في وصف الظاهرة التي يريد دراستها الباحث وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا؛ بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

وصفاً رقميًا؛ بحيث يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (الصمادي، 2011: 47).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات السنة التحضيرية في كليتي الحاسب والعلوم والآداب للعام الدراسي 1438/1437ه، والبالغ عددهن (311) طالبة.

عينة الدراسة:

اشتملت العينة على (155) طالبة من طالبات السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1437هـ-2016. وتم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية. والجداول الآتية تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الكلية، والمعدل في الثانوية العامة).

خصائص عينة الدراسة:

1- توزيع عينة الدراسة وفق متغير الكلية

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة
كلية الحاسب	50	%32
كلية العلوم والآداب	105	%68
المجموع الكلي	**155**	**%100**

ويتضح من الجدول (1) الآتي: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في كلية الحاسب (50) بنسبة مئوية بلغت (32%)، بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم والآداب (105) بنسبة مئوية بلغت (68%).

جدول (2): توزيع عينة الدراسة وفق معدل الثانوية العامة

معدل الثانوية العامة	العدد	النسبة
90- 100	52	%33
80 - 89	38	%25
70 - 79	40	%26
60 - 69	25	%16
المجموع	**155**	**%100**

ويتضح من الجدول السابق الآتي: أن عدد أفراد عينة الدراسة ممن كان معدلهن في الثانوية العامة يتراوح بين (90-100) (52) بنسبة مئوية بلغت (33%)، بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ممن كان معدلهن في الثانوية العامة يتراوح بين (80-89)

(38) بنسبة مئوية بلغت (25%). وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة ممن كان معدلهن في الثانوية العامة يتراوح بين (70-79) (40) بنسبة مئوية بلغت (26%)، بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ممن كان معدلهن في الثانوية العامة يتراوح بين (60-69) (25) بنسبة مئوية بلغت (16%).

أداة الدراسة ومراحل تصميمها:

لقد استخدمت الباحثة استبانة ملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها من حيث الجهد والإمكانات وحجم مجتمع الدراسة. ولبناء استبانة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ- **تحديد مصادر بناء أداة الدراسة (الاستبانة):** حيث اعتمدت الباحثة في بناء استبانة الدراسة على ما يلي:

- الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة والدوريات والمجلات التربوية والبحوث.
- مقابلة مجموعة من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة تدريس في الجامعة وبعض المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للاستفادة من خبراتهم.
- خبرة الباحثة من خلال عملها في بالميدان التربوي.

ب- **بناء أداة الدراسة (الاستبانة):**

بناء على مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، والخطوات السابق ذكرها قامت الباحثة بصياغة الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (59) فقرة، وفي نهاية فقرات كل محور وضعت الباحثة سؤالاً مفتوحاً لإتاحة الفرصة أمام كل فرد من أفراد العينة لإضافة ما يرونه مناسباً من فقرات تتوافق مع كل محور من محاور الاستبانة. وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور هي: إدارة البيئة والسلوك وبلغ عدد فقراته (21) فقرة، ومجال البحث ومعلومات التعلم وبلغ عدد فقراته (20)، ومجال السلوك التنظيمي غير التكيفي وبلغ عدد فقراته (18) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخراج الصدق بطريقتين:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاداة على عدد من ذوي الاختصاص والخبرة على مستوى الجامعات السعودية حيث تم التواصل معهم بخطاب موضح فيه مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول أداة الدراسة ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. ومن خلال آراء المحكمين في الاداة وصياغتها وحجمها ومدى موافقتها لأسئلة الدراسة، ومن خلال آراء المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة الاستبانة وإخراجها بصورتها النهائية وقد تضمنت ما يلي: تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (48) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: المحور الأول وبلغ عدد فقراته (15) فقرة، ويتعلق بإدارة البيئة والسلوك. واشتمل المحور الثاني على (17) فقرة وتتعلق

بالبحث ومعلومات التعلم. واشتمل المحور الثالث على (16) فقرة وتتعلق بالسلوك التنظيمي غير التكيفي. والملحق رقم (3) يبين الاداة بصورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، استخدمت الباحثة التحليل الإحصائي للتأكد من صدق الاداة في صورتها النهائية من خلال معامل الارتباط (بيرسون)؛ لبيان علاقة كل عبارة من عبارات الأداة بالمحور؛ وذلك من خلال عينة عشوائية عددها (35) طالبة من مجتمع الدراسة وعينتها، والجدول التالي توضح ذلك:

جدول (3): صدق المحتوى لفقرات المحور الأول إدارة البيئة والسلوك

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
.1	أحدد الخطأ الذي ارتكبته عندما لا أنجح في إتقان تعلم المادة الدراسية	3.88	0.85	0.83	0.00**
.2	أحتفظ بأوراق عملي لأتمكن من مراقبة ورصد التقدم الذي أحرزه أثناء محاولتي تحقيق أهدافي	3.87	0.89	0.74	0.00**
.3	أحفز نفسي على اكتشاف أخطائي وتعديلها	3.85	0.73	0.79	0.00**
.4	أبذل جهداً كافياً لاكتساب مهارات دراسية جديدة	3.83	0.94	0.77	0.00**
.5	أهتم بتنظيم موادي الدراسية	3.79	0.84	0.85	0.00**
.6	أفكر بالطريقة المناسبة للدراسة قبل أن أبدأ	3.79	0.79	0.79	0.00**
.7	أشجع نفسي على الاستمرار بالدراسة عندما لا أستطيع تعلم فكرة ما في المادة	3.56	0.81	0.74	0.00**
.8	أخطط بشكل أمثل لانجاز مهام التعلم في الوقت المناسب	3.55	0.84	0.81	0.00**
.9	أحرص على دراسة المادة قبل اللعب مع زميلاتي	3.48	0.91	0.85	0.00**
.10	أدرس المادة في مكان هادئ	3.99	0.81	0.88	0.00**
.11	أقيم نفسي لأعرف مستوى تعلمي خلال دراسي للمادة	3.99	0.72	0.79	0.00**
.12	أحدد الأهداف المراد تحقيقها من خلال المادة	3.95	0.71	0.77	0.00**
.13	أوظف الموارد المتاحة من ملفات ومجلدات لتنظيم تعلم المادة	3.95	0.75	0.79	0.00**

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
.14	أتبع خطوات تساعدني على الاستمرار في مذاكرة المادة	3.93	0.81	0.84	0.00**
.15	أعطي نفسي وقتاً كافياً لتحقيق الأهداف التي وضعتها	3.86	0.77	0.79	0.00**

يوضح الجدول رقم (3) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المحور الأول إدارة البيئة والسلوك ومجالات الاداة الثلاث، مما يدل على صدق كل محور والعبارات الواردة فيه.

جدول (4): صدق المحتوى لفقرات المحور الثاني البحث ومعلومات التعلم

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
.16	أستعد جيداً للاختبارات والدروس من خلال قراءة الدروس والسجلات	4.03	0.98	0.80	0.00**
.17	أحدد الأسئلة المتوقعة في اختبار المادة	3.79	0.88	0.79	0.00**
.18	أطرح الأسئلة على عضو هيئة ىالتدريس عندما أشعر بعدم فهم بعض الأشياء	3.78	0.91	0.74	0.00**
.19	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها	3.76	0.83	0.70	0.00**
.20	أراجع الواجبات المنزلية السابقة عندما أواجه صعوبة في فهم بعض الأشياء	3.72	0.88	0.77	0.00**
.21	لدي الفضول لمعرفة استخدام الأجهزة داخل المختبر	3.70	0.85	0.71	0.00**
.22	أحل أسئلة امتحانات سابقة لأعرف درجة تمكني من المادة	3.70	0.83	0.81	0.00**
.23	أثناء الدراسة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بمقرر المادة.	3.63	0.89	0.89	0.00**
.24	أعتمد على جميع الملاحظات التي أدونها في المحاضرة	3.62	0.90	0.92	0.00**
.25	أبحث عن مصادر المعلومات ذات الصلة بالموضوعات العلمية من خلال الدخول	3.60	0.90	0.88	0.00**

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
	للانترنت الدراسية				
.26	أحل أسئلة المادة لأتعرف على درجة تمكني من المادة الدراسية	3.49	1.02	0.77	0.00**
.27	استخدم الصور والرسومات التي تساعد في تعلم المفاهيم	4.26	0.77	0.89	0.00**
.28	أربط بين معلوماتي السابقة والحالية في المادة	4.03	0.72	0.78	0.00**
.29	أسأل عضو هيئة التدريس عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهم المقرر ثم أبحث عنها	4.02	0.88	0.82	0.00**
.30	أقوم بإجراء تجارب داخل المختبر تحت إشراف أكاديمي	4.01	0.71	0.91	0.00**
.31	أحاول البحث في مركز مصادر التعلم عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة	3.99	0.81	0.79	0.00**
.32	أخصص وقتاً معيناً أذهب فيه إلى المكتبة بهدف تنمية قدراتي العلمية	3.99	0.72	0.89	0.00**

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المحور الثاني البحث ومعلومات التعلم ومجالات الأداة الثلاث، مما يدل على صدق كل محور والعبارات الواردة فيه.

جدول (5): صدق المحتوى للمحور الثالث السلوك التنظيمي غير التكيفي

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
.33	استجيب عندما يقاطعني أصدقائي أثناء دراسة المادة	2.75	0.43	0.75	0.00**
.34	أتضجر من تكرار الكلمات الصعبة مرات عديدة حتى أحفظها	2.75	0.43	0.79	0.00**
.35	أترك دراسة المادة عندما أشعر بعدم فهمها	2.75	0.70	0.89	0.00**
.36	أثناء وقت الحصة يضيع مني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	2.50	0.00	0.87	0.00**
.37	أعمل على تأخير دراسة المادة حتى اللحظات	2.50	0.00	0.82	0.00**

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
	الأخيرة				
.38	أتجاهل الموضوعات العلمية ذات الصلة بالمادة عندما أجد صعوبة في فهمها	3.72	0.88	0.89	0.00**
.39	أنسى كتابة الملاحظات على المناقشة التي تتم أثناء المحاضرة	3.62	0.90	0.91	0.00**
.40	أتجنب طرح الأسئلة الصفية خلال المحاضرة حول الأشياء التي لا استوعبها	3.60	0.90	0.88	0.00**
.41	أفتقد المواد والمستلزمات ذات الصلة بالمادة	3.70	0.83	0.90	0.00**
.42	أتجنب الالتحاق بالدروس الخصوصية المساعدة في المادة	3.49	1.02	0.89	0.00**
.43	أعتمد على زميلاتي كلياً في حل الواجبات ذات الصلة بالمادة	3.63	0.89	0.90	0.00**
.44	أهمل أي عمل دراسي ذو صلة بالمادة.	3.70	0.83	0.82	0.00**
.45	أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي ذات الصلة بالمادة.	3.49	1.02	0.84	0.00**
.46	أكثر من الاستئذان والخروج من المحاضرة أثناء الدرس	4.26	0.77	0.88	0.00**
.47	أتأخر عن دخول المحاضرة	4.03	0.72	0.77	0.00**
.48	أتجاهل طرق وتقنيات التعلم ذات الصلة بالمادة	4.02	0.88	0.89	0.00**

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المحور الثالث السلوك التنظيمي غير التكيفي ومجالات الأداة الثلاث، مما يدل على صدق كل محور والعبارات الواردة فيه. وقد تم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، ضعيفة (2 درجتان)، وضعيفة جداً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1–5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1–5 وعليه تكون المستويات كالتالي: درجة منخفضة من الامتلاك من (1–2.33)، ودرجة متوسطة من الامتلاك من (2.34–3.67)، ودرجة عالية من الامتلاك من (3.68–5).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–re–test) حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على (20) طالبة من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهن بعد مضي أسبوعين وبعد ذلك تم استخراج معامل

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الثبات للأداة (0,90) وتعد هذه المعاملات مقبولة لغايات الدراسة. والجدول (6) يبين معاملات ثبات محاور أداة الدراسة.

جدول (6): معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

المحور	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار
إدارة البيئة والسلوك	15	0.88
البحث ومعلومات التعلم	17	0.92
السلوك التنظيمي غير التكيفي	16	0.90
المجموع الكلي	48	0.90

إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

مرت عملية تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع والمتخصصة بالتعلم المنظم ذاتياً، وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات، وتركزت قراءات الباحثة على الدراسات الآتية: (العمري، 2013؛ الجراح، 2010) وغيرها من الدراسات. وتم بناء وتحديد فقرات أداة الدراسة اعتماداً على ما اطلع عليه الباحث من أدب نظري. إذ عمل الباحث على إعداد أدوات الدراسة كما أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء هذه الادوات.
- وتم التأكد من صدق أداة الدراسة، من خلال عرضها للتحكيم، وعرضها على مجموعة من المختصين، ووضح لهم الباحث أهمية الدراسة وأجاب عن تساؤلاتهم حول الأداة، واستلم استجابات المحكمين وملحوظاتهم على الأدوات بعد أسبوع من توزيعها عليهم.
- وبعد ذلك قامت الباحثة بالأخذ بملحوظات المحكمين وتعديلها، وأجرى بعدها معامل الثبات الأداة، كما تم توضيحها في أداة الدراسة سابقاً. وتم بعد ذلك تحديد عينة الدراسة. ومن ثم توزيع الأداة على عينة الدراسة
- تمت عملية متابعة واسترجاع أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال إجراء الاتصالات الميدانية، ومن ثم تفريغ الاستبانات في جهاز الحاسوب وتخزينها في برنامج الاكسل واستخدام برنامج الحزم الاجتماعية (SPSS) وتحليلها إحصائياً.

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو التالي: للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة والمجال. وفي الإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة لدرجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية

لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغيري الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لمتغير الكلية واختبار تحليل التباين الاحادي لمتغير المعدل في الثانوية العامة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضا للنتائج التي توصلت إليها الباحثة حسب تسلسل أسئلة الدراسة من حيث تحليلها وتفسيرها. وتم تصنيف النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة كما يلي:

أ- محور إدارة البيئة والسلوك

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور إدارة البيئة والسلوك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	14	أحفز نفسي على اكتشاف أخطائي وتعديلها	3.86	1.14	مرتفعة
2	1	أفكر بالطريقة المناسبة للدراسة قبل أن أبدأ	3.84	1.19	مرتفعة
3	12	أحدد الخطأ الذي ارتكبته عندما لا أنجح في إتقان تعلم المادة الدراسية	3.83	1.14	مرتفعة
4	13	أبذل جهداً كافياً لاكتساب مهارات دراسية جديدة	3.79	1.12	مرتفعة
5	5	أهتم بتنظيم موادي الدراسية	3.77	1.20	مرتفعة
6	11	أحتفظ بأوراق عملي لأتمكن من مراقبة ورصد التقدم الذي أحرزه أثناء محاولتي تحقيق أهدافي	3.70	1.19	مرتفعة
7	8	أشجع نفسي على الاستمرار بالدراسة عندما لا أستطيع تعلم فكرة ما في المادة	3.69	1.19	مرتفعة
8	3	أخطط بشكل أمثل لانجاز مهام التعلم في الوقت المناسب	3.64	1.16	متوسطة
9	10	أعطي نفسي وقتاً كافياً لتحقيق الأهداف التي وضعتها	3.63	1.19	متوسطة
10	2	أدرس المادة في مكان هادئ	3.61	1.20	متوسطة
11	15	أتبع خطوات تساعدني على الاستمرار في مذاكرة المادة	3.61	1.19	متوسطة
12	7	أحدد الأهداف المراد تحقيقها من خلال المادة	3.59	1.19	متوسطة
13	6	أوظف الموارد المتاحة من ملفات ومجلدات لتنظيم تعلم المادة	3.53	1.20	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
14	4	أقيم نفسي لأعرف مستوى تعلمي خلال دراسي للمادة	3.45	1.23	متوسطة
15	9	أحرص على دراسة المادة قبل اللعب مع زميلاتي	3.41	1.33	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.66**	**1.09**	**متوسطة**

ويبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات امتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً قد تراوحت مابين (3.41- 3.86)، وبلغت الدرجة الكلية لتقديراتهم (3.66) وبدرجة امتلاك متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، ويلاحظ من الجدول السابق حصول (7) فقرات على تقديرات مرتفعة من حيث الامتلاك، بينما حصلت (8) فقرات على تقديرات متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (14) ونصها "أحفز نفسي على اكتشاف أخطائي وتعديلها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، تلتها الفقرة رقم (1) ونصها"أفكر بالطريقة المناسبة للدراسة قبل أن أبدأ " وبمتوسط حسابي بلغ (3.84). ومن ثم الفقرة رقم (12) ونصها " أحدد الخطأ الذي ارتكبته عندما لا أنجح في إتقان تعلم المادة الدراسية". وبمتوسط حسابي (3.83). بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها " أحرص على دراسة المادة قبل اللعب مع زميلاتي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.41) بدرجة امتلاك متوسطة.وقد يعزى السبب في حصول (7) فقرات على تقديرات مرتفعة من درجة الامتلاك إلى اقتناع طالبات السنة التحضيرية بضرورة توافر مطالب التعلم المنظم ذاتياً في محتوى المواد الدراسية حيث تتفق مع طبيعة التغيير والتطوير التي تطرأ على المناهج الجامعية والتي تجعل الطالب مشاركاً ونشطاً وباحثاً عن المعلومة بطريقة ذاتية وبوسائل متنوعة. ويعزى السبب في الدرجة المتوسطة لامتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في محور إدارة البيئة والسلوك إلى تعارض فقرات هذا المحور مع رغبات الطالبات، وأن بعضهن الآخر لم يعتد على تطبيقها كالتخطيط للدراسة من خلال إعداد جدول دراسي، وإعداد الملفات والمجلدات. كما يمكن أن تعزى إلى عدم وعي أو معرفة العينة بأغلب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لان هذه الاستراتيجيات أكثر ارتباطاً بالأداء الفعلي للطلاب. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وصال العمري (2013) والتي أظهرت أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً كانت مرتفعة في مجال إدارة بيئة التعلم والسلوك.

ب- محور البحث ومعلومات التعلم ؟

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البحث ومعلومات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	22	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها	4.00	1.08	مرتفعة
2	21	أحدد الأسئلة المتوقعة في اختبار المادة	3.88	1.16	مرتفعة
3	16	أطرح الأسئلة على عضو هيئة يالتدريس عندما أشعر بعدم فهم بعض الأشياء	3.83	1.22	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
4	24	أستعد جيداً للاختبارات والدروس من خلال قراءة الدروس والسجلات	3.73	1.22	مرتفعة
5	17	أراجع الواجبات المنزلية السابقة عندما أواجه صعوبة في فهم بعض الأشياء	3.65	1.20	متوسطة
6	28	لدي الفضول لمعرفة استخدام الأجهزة داخل المختبر	3.63	1.25	متوسطة
7	23	أبحث عن مصادر المعلومات ذات الصلة بالموضوعات العلمية من خلال الدخول للانترنت	3.57	1.27	متوسطة
8	26	أثناء الدراسة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بمقرر المادة.	3.53	1.30	متوسطة
9	20	أعتمد على جميع الملاحظات التي أدونها في المحاضرة	3.52	1.27	متوسطة
10	30	أحل أسئلة امتحانات سابقة لأعرف درجة تمكني من المادة الدراسية	3.52	1.31	متوسطة
11	31	أحل أسئلة المادة لأتعرف على درجة تمكني من المادة الدراسية	3.52	1.26	متوسطة
12	18	استخدم الصور والرسومات التي تساعد في تعلم المفاهيم	3.50	1.19	متوسطة
13	19	أربط بين معلوماتي السابقة والحالية في المادة	3.49	1.23	متوسطة
14	25	أحاول البحث في مركز مصادر التعلم عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة	3.39	1.37	متوسطة
15	29	أقوم بإجراء تجارب داخل المختبر تحت إشراف أكاديمي	3.38	1.38	متوسطة
16	27	أسأل عضو هيئة التدريس عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهم المقرر ثم أبحث عنها	3.35	1.34	متوسطة
17	32	أخصص وقتاً معيناً أذهب فيه إلى المكتبة بهدف تنمية قدراتي العلمية	3.21	1.46	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.57**	**1.15**	**متوسطة**

ويبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات امتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لمحور البحث ومعلومات التعلم قد تراوحت مابين (3.21– 4.00)، وبلغت الدرجة الكلية لتقديراتهن (3.57) وبدرجة امتلاك متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، ويلاحظ من الجدول السابق حصول (4) فقرات على تقديرات مرتفعة من حيث الامتلاك، بينما حصلت (13) فقرة على تقديرات متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (22) ونصها " أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، تلتها الفقرة رقم (21) ونصها" أحدد الأسئلة المتوقعة في اختبار المادة " وبمتوسط حسابي بلغ (3.88). ومن ثم الفقرة رقم (16) ونصها " أطرح الأسئلة على عضو هيئة التدريس

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

عندما أشعر بعم فهم بعض الأشياء" بمتوسط حسابي (3.83). تلتها الفقرة رقم (24) ونصها " أستعد جيداً للاختبارات والدروس من خلال قراءة الدروس والسجلات" بمتوسط حسابي (3.73). بينما جاءت الفقرة رقم (32) ونصها " أخصص وقتاً معيناً أذهب فيه إلى المكتبة بهدف تنمية قدراتي العلمية " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.21) بدرجة امتلاك متوسطة.

وترى الباحثة أن السبب في الدرجة المتوسطة لامتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في محور البحث ومعلومات التعلم إلى ضعف فهم الطالبات لأهمية المعلومات التي يحصلن عليها من الآخرين مثل المدرسات والآباء ومن مصادر أخرى، وضعف التركيز على الطرق والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها معالجة المعلومات وتعلمها. وقد يعزى السبب في حصول بعض الفقرات على درجة امتلاك مرتفعة إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً تمثل ضرورات لازمة للطالبات من وجهة نظرهن ومنها ما يجب أن يكتسب في مراحل مبكرة من الدراسة، وهذه المهارات يجب على المدرسات والأسرة من تنميتها لدى الطالبات ومنا ما تكتسبه الطالبة ذاتياً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الناصر (2010) والتي أكدت أن درجة امتلاك طلبة الجامعات لمكونات التعلم المنظ ذاتياً كانت متوسطة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وصال العمري (2013) والتي أظهرت أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً كانت مرتفعة في مجال البحث ومعلومات التعلم.

ج- محور السلوك التنظيمي غير التكيفي؟

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور السلوك التنظيمي غير التكيفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	39	أترك دراسة المادة عندما أشعر بعدم فهمها	3.48	1.28	متوسطة
2	41	أتضجر من تكرار الكلمات الصعبة مرات عديدة حتى أحفظها	3.46	1.30	متوسطة
3	35	استجيب عندما يقاطعني أصدقائي أثناء دراسة المادة	3.45	1.30	متوسطة
4	45	أثناء وقت الحصة يضيع مني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	3.42	1.31	متوسطة
5	33	أعمل على تأخير دراسة المادة حتى اللحظات الأخيرة	3.41	1.42	متوسطة
6	40	أنسى كتابة الملاحظات على المناقشة التي تتم أثناء المحاضرة	3.39	1.30	متوسطة
7	36	أتجاهل الموضوعات العلمية ذات الصلة بالمادة عندما أجد صعوبة في فهمها	3.37	1.28	متوسطة
8	38	أتجنب طرح الأسئلة الصفية خلال المحاضرة حول الأشياء التي لا استوعبها	3.37	1.32	متوسطة
9	34	أفتقد المواد والمستلزمات ذات الصلة بالمادة	3.33	1.30	متوسطة

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
10	37	أتجنب الالتحاق بالدروس الخصوصية المساعدة في المادة	3.33	1.34	متوسطة
11	43	أعتمد على زميلاتي كلياً في حل الواجبات ذات الصلة بالمادة	3.30	1.45	متوسطة
12	44	أهمل أي عمل دراسي ذو صلة بالمادة.	3.30	1.39	متوسطة
13	46	أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي ذات الصلة بالمادة.	3.27	1.36	متوسطة
14	47	أتجاهل طرق وتقنيات التعلم ذات الصلة بالمادة	3.25	1.38	متوسطة
15	42	أتأخر عن دخول المحاضرة	3.18	1.48	متوسطة
16	48	أكثر من الاستئذان والخروج من المحاضرة أثناء الدرس	3.12	1.51	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.33**	**1.27**	**متوسطة**

ويبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات امتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لمحور السلوك التنظيمي غير التكيفي قد تراوحت مابين (3.12– 3.48)، وبلغت الدرجة الكلية لتقديراتهن (3.33) وبدرجة امتلاك متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، ويلاحظ من الجدول السابق حصول جميع فقرات هذا المحور على تقديرات متوسطة من حيث الامتلاك. وجاءت الفقرة رقم (39) ونصها " أترك دراسة المادة عندما أشعر بعدم فهمها " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، تلتها الفقرة رقم (41) ونصها" أتضجر من تكرار الكلمات الصعبة مرات عديدة حتى أحفظها " وبمتوسط حسابي بلغ (3.46). ومن ثم الفقرة رقم (35) ونصها " استجيب عندما يقاطعني أصدقائي أثناء دراسة المادة " بمتوسط حسابي (3.45). تلتها الفقرة رقم (45) ونصها " أثناء وقت الحصة يضيع مني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى " بمتوسط حسابي (3.42). بينما جاءت الفقرة رقم (48) ونصها " أكثر من الاستئذان والخروج من المحاضرة أثناء الدرس " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.12) وبدرجة امتلاك متوسطة. وترى الباحثة أن السبب في الدرجة المتوسطة لامتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في محور السلوك التنظيمي غير التكيفي إلى عدم وصول الطالبات إلى مرحلة الوعي الكافي والتي يمكن أن يدركن من خلالها أهمية الابتعاد عن مثل هذه السلوكيات السلبية في تعلمهن وتعاملهن مع المحاضرات الدراسية. كما تعزو الباحثة السبب إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بأن مكونات التعلم المنظم ذاتياً تتطلب البنية التحتية وتوفير الإمكانات التقنية وتوفير الكوادر وتجهيز البيئة التعليمية وفق المعايير الحديثة وتوزع الأنشطة في البيئة التعليمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري (2013) والتي أظهرت أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً كانت متوسطة في مجال السلوك التنظيمي غير التكيفي. وتختلف عن نتائج دراسة براتونتيب وتشنونو (Pratontep & Chinwonno, 2008) والتي أظهرت أن امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانت عالية.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير نوع الكلية؟

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمحاور الأداة والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إدارة البيئة والسلوك	العلوم والآداب	105	3.8958	.66342	3.121	.748
	الحاسب	50	4.1247	.67162		
البحث ومعلومات التعلم	العلوم والآداب	105	3.6206	.99111	4.731	.201
	الحاسب	50	4.0979	.76530		
السلوك التنظيمي غير التكيفي	العلوم والآداب	105	3.6958	.88076	.961	.109
	الحاسب	50	3.7941	1.01199		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول السابق (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور أداة الدراسة بين طالبات السنة التحضيرية في درجة تقديرهن لدرجة امتلاكهن لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمُتَغَير الكلية. وقد يعزى السبب في أن المرحلة الجامعية تتطلب من الطالبات أن يكن أكثر وعياً ونضجاً فيدركن جميعهن وبغض النظر عن الكلية او التخصص بأن المعرفة العلمية تراكمية، الأمر الذي يحتم عليهن متابعة محاضراتهن بشكل دقيق ويعملن على الاحتفاظ بالمادة الدراسية وسجلاتها لقناعتهم بفائدتها لهن لاحقاً. كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى طبيعة الإعداد الأكاديمي للطالبات جميعاً في الجامعة بغض النظر عن كلياتهن وتخصصاتهن. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وصال العمري (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الصف الدراسي.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير المعدل في الثانوية العامة؟

للإجابة عن متغير معدل الثانوية العامة تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات االمعياريّة لتقديرات طالبات السنة التحضيرية لدرجة امتلاكهن لمهاراتن التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمُتَغَير المعدل وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات طالبات السنة التحضيرية لدرجة امتلاكهن لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمُتَغَير معدل الثانوية العامة

متغير المعدل المحاور	100- 90			89-80			79-70			69-60		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
إدارة البيئة والسلوك	3.65	0.88	متوسطة	3.69	0.78	مرتفعة	3.58	0.85	متوسطة	3.64	0.79	متوسطة
البحث ومعلومات التعلم	3.47	0.88	متوسطة	3.71	0.89	متوسطة	3.44	0.89	متوسطة	3.71	0.89	مرتفعة
السلوك التنظيمي غير التكيفي	3.06	1.11	متوسطة	3.26	0.99	متوسطة	3.29	0.98	متوسطة	3.48	0.91	متوسطة
الدرجة الكلية	**3.39**	**0.78**	متوسطة	**3.52**	**0.73**	متوسطة	**3.44**	**0.80**	متوسطة	**3.61**	**0.87**	متوسطة

تشير المتوسطات الحسابيّة في الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتقديرات طالبات السنة التحضيرية تبعاً لمتغير المعدل في المجالات السابقة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود لوعي طالبات السنة التحضيرية من ذوي المعدل (90-100) لأهمية التعلم الذاتي المنظم، فهن يخططن ويراقبن ويعدلن باقتدار من عملية تعلمهن ويدرن المهام الاكاديمية بجودة، فيثابرن على أدء المهمات العلمية ويعزلن المشتتات مما يؤدي إلى حصولهن على مستويات أعلى من المعدلات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من مكونات ويتضمن استراتيجيات رئيسية وفرعية والتي تبدو بصفة خاصة للإنجاز، وأن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن استراتيجيات معرفية ضرورية ومهمة والتي بدورها يمكن المتعلم من الانجاز والتي تزداد مع التقدم الدراسي والتحصيلي والعمري، فالتعلم المنظم ذاتياً يتضمن مجموعة من العمليات الداخلية والإجراءات التي تتطلب من المتعلم التفكير والانتباه لما يتطلب منه لتنشيط أدائه والمحافظة على استمراريته نحو الهدف والتي تزداد مع تقدم المستوى الدراسي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وصال العمري (2013) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير التحصيل الدراسي. كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الناصر (2010) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة الاهتمام بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في مجال إدارة البيئة والسلوك والتي جاءت استجابات طالبات السنة التحضيرية فيها متوسطة ومنها: الحرص على دراسة المادة قبل اللعب، اكتساب مهارات تقييم الذات للتعرف على المستوى الدراسي، تحديد الأهداف المراد تحقيقه.

2- توعية طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في مجال البحث ومعلومات التعلم والتي جاءت استجاباتهن عليها متوسطة ومنها: تخصيص وقت للمكتبة، إجراء التجارب داخل المختبرات العملية، الربط بين المعلومات السابقة والحالية.

3- تشجيع طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية على اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً في مجال السلوك التنظيمي غير التكيفي والتركيز أكثر على الفقرات التي كانت فيها استجاباتهن متوسطة ومنها: ضبط عملية التأخر في دخول المحاضرة، تقنين عملية الاستأذان والخروج من المحاضرة، الاهتمام أكثر بطرق وتقنيات التعلم ذات الصلة.

4- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع التعلم المنظم ذاتياً على مجتمعات مختلفة ومتغيرات متنوعة.

المقترحات:

1- تضمين المقررات الجامعية بالمملكة العربية السعودية أنشطة وتدريبات علمية بهدف تعزيز لإمكانات الطالبات لممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

2- توجيه الجهود التربوية على مستوى وزارة التعليم والجامعات السعودية لتفعيل ومتابعة تطور التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

3- توجيه الجهود البحثية في الجامعات السعودية لإجراء المزيد من الدراسات نحو دراسة موضوع التعلم المنظم ذاتياً لدى مستويات جامعية مختلفة، ومتابعة التغيرات لدى الطلبة بما يبرز دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي من جهة، وبما يعزز دور الجامعات في المسؤولية العلمية من جهة أخرى.

4- ضرورة أن يقوم عضو هيئة التدريس بتوعية الطالبات بأهمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وانعكاسها على تحصيلهن الاكاديمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية –جامعة عين شمس، 1(3)، 135–169.

آل فرحان، ابراهيم. (2014). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

البنا، مكة. (2007). استراتيجية مقترحه في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، 1(16)، 23–54.

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

الدسوقي، عصام. (2012). أساليب التفكير لبترينزج وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 26 (2)، 118–154.

رشوان ، ربيع (1426هـ). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات اهداف الانجاز ،القاهرة : عالم الكتب

سحلول، محمد. (2014). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجها أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

صالح، إيمان. (2013). أثر أنماط التوجيه بنظام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة دراسات عرية في التربية وعلم النفس. 44 (1)، 169–2016.

عفيف، أميمة. (2010). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة التربية العلمية. 13 (6)، 81–130.

العمري ، وصال. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الاساسية العليا لمنطقة اربد لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، 21(4)، 95–127

قطامي، يوسف واليوسف، رامي. (2010). الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال. عمان: دار الميسرة للنشر.

الهيلات، مصطفى ورزق، عبدالله والخواجا، أحمد. (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين. جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19–21 مايو 2015.

المراجع الاجنبية:

Al-Samadani, Hashem. (2010). The Relationship Between EFL Students' Writing Competence, L1 Writing Proficiency, and Self-regulation. European Journal of Social Sciences, Volume 16, Number 1, pp. 53-63.

Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2005). Self-Regulation: An Introductory Overview. In Boekaerts, M., Pintrich, P. and Zeidner, M. (Eds.). Handbook of Self-Regulation (pp. 1-10). California: Elsevier Academic Press.

Caldwell, E. (2006). A Comparative Study of Three Instructional Modalities in a Computer Programming Course: Traditional Instruction, Web-based Instruction and Online. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.

Chen, C. (2002). Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. Information Technology, Learning, and Performacne Journal, Vol. 20, No. 1, pp. 11-25.

Como L. (1995). The Metacogntive Control Component of Self Regulation Learning, Contemporary Education Psychology, 11, 333-346

De boer, H. (2013). effective strategies for self regulated learning : A meta anylsis . chichester, uk: eiley.

-Jaafar, S., Awaludin, N. and Baker, N. (2012). motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. international educational journal. 7 (4), 534-546

Low, R. & Jin, P. (2012). Self-Regulated Learning. In Seel N. (Eds.), Encyclopedia of the Sciences of Learning. New York: Springer Science.

Paris, S , & Winograd, P. (1999). The Role of Self-regulated Learning in contextual Teaching: Principles and Practices of Teacher Preparation. Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in the Workplace and Beyond (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1999). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.

Pratontep, C. & Chinwonno, A. (2008). Self-Regulated Learning by Thai University Students in AN EFL Extensive Reading Program. Journal of Humanities, Vol. (11). Issue (2), pp. 104-124.

Schreiber, J. B. (2014). A path analytic model of the affect of epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Schunk. D. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R.Pintrich. Educational Psychologist.40 (2).85 –94.

Tomei, L. (2010). Lexicon of Online and Distance Learning. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Zhang, H. & Huang, R. (2010). Learning in CALL Environments: An Exploration of the Effects of Self-Regulated Learning Constructs on Chinese Students' Academic Performance. In Tsang, P., Cheung, S., Lee, V. & Huang, R. (Eds.), ICHL'10 Proceedings of the Third International conference on Hybrid Learning (pp. 370-382). Berlin: Springer 0 Verlag.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, Volume 41, Number 2, pp. 64-70.

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In Zimmerman & Schunk (Eds.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives (pp. 1-37). 2nd Edition. Mahwah, NJ.