استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

إعـــــداد

د/ متعب بن زعزوع العنزي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد بكلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية

د/ عادل عبد المعطي الأبيض

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة

استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

د/ متعب بن زعزوع العنزي ود/ عادل عبد المعطي الأبيض*

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية، والكشف عن الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي وفقًا للنوع والتخصص والمستوى الدراسي، وإمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ومقياس التوافق الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي، عدم وجود فروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تعزى للنوع، وجود فروق في إستراتيجيات "طلب المساعدة الاجتماعية – التخطيط وتحديد الأهداف– الدرجة الكلية "لصالح التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيتي "الاحتفاظ والمراقبة – التسميع" تعزى للتخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لصالح المستوى الأعلى، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الأكاديمي تعزى للنوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد "التوافق مع الزملاء" لصالح التخصص

* **د/ متعب بن زعزوع العنزي:** أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات– المساعد بكلية التربية والآداب–جامعة الحدود الشمالية.

د/ عادل عبد المعطي الأبيض: أستاذ علم النفس التعليمي المساعد –كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة.

الأدبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في كل من أبعاد "التوافق مع الأساتذة –التوافق مع الأنشطة الجامعية –التوافق مع المقررات الدراسية– الدرجة الكلية" تعزى للتخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الأكاديمي لصالح المستوى الأعلى، ويمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وأبعاده من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

كلمات مفتاحية: المراقبة الذاتية، طلب المساعدة، التسميع، التوافق مع الزملاء، التوافق مع المقررات الدراسية

Self-Regulated Learning Strategies and its relation with Academic accommodation among Northern Border University Students' in Saudi Arabia in the light of a certain Variables

Abstract:

The current study aimed to explore the relationship between self-regulated learning strategies(SRLS) and academic accommodation (AA) among Nort hern Border University students', the effects of gender, specialization, and academic level in SRLS and AA, lastly the predictability of AA by SRLS. The study sample consisted of 425 male and female student. the instruments included SRLS scale and AA scale. The results indicated that there were a significant relationship between SRLS and AA, There is no effect of gender in both SRLS and AA, in regard with specialization; there are significant differences in social help seeking, planning and setting goals, and total score in favor to arts specialization but there are not significant differences in monitoring, keeping and rehearsal, there are significant differences in in adapt to colleagues in favor to arts specialization but there are not significant differences in adapt to professors, adapt to university activities, adapt to academic courses, and total score. In regard to academic level, there are significant differences in SRLS and AA in favor to high academic level. Lastly, there are predictability of AA and its dimensions by SRLS.

Keyword: self—monitoring; Help-seeking; Rehearsal; Adapt to colleagues; Adapt to academic courses

المقدمة:

تهتم التربية الحديثة بالكيفية التي تمكن الطلبة من الوصول إلى تعلم أفضل أكثر من الاهتمام بكم المعارف والمعلومات النظرية التي يستقبلونها، وتهتم إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بالمتعلم وتوظيف قدراته المعرفية والنفسية، ومن جهة أخرى يعتبر التوافق الأكاديمي من الموضوعات المهمة التي تناولها العلماء والباحثون، حيث يعد مؤشرًا هامًاعلى نجاح العملية التعليمية.

ويري العلماء المعاصرون أن العملية التعليمية ليست عملية توصيل واكتساب للمعلومات من المعلم إلى الطالب كما كانت في السابق؛ بل أصبحت عملية فاعلة يكون للمتعلم فيها الدور الرئيس في بناء المعلومة والمهارة لنفسه، مما يسهم في تحسين مستواه وصقله؛ ليكون تعلمًا ذا معنى يستفيد منه في حياته العملية والعلمية، وعليه فقد أولى الباحثون أهمية كبرى لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يعود الفضل إلى "باندورا Bandura" في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، والتي أكد من خلالها أن المتعلم يستطيع أن يضبط ويكيف سلوكه بناءً على اعتقاداته وتصوراته حول النتائج التي سوف تترتب على سلوكه، وأن عمليات التنظيم الذاتي التي يقوم بها الشخص تسهم في إحداث هذه التغيرات التي تحدث على السلوك (الدوخي 6:2016).

ويعيش الإنسان اليوم حياة دائمة التغير يحتاج فيها إلى اكتساب مستمر للمعرفة، هذا بالإضافة إلى زيادة أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، وأصبح أعضاء هيئة التدريس مضطرين لأن يقدموا تعليمًا أكاديميًا جيدًا في وقت قليل، مما أثار القلق بين صانعي القرار والمعلمين والطلاب حول جودة التعليم، إلى جانب عدم وجود معالجة واحدة تعطي تعليمًا أفضل لجميع الطلاب (حمدي، 2008: 1).

ويمنح التعلم المنظم ذاتيا الطلبة الفرصة للتعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم؛ فالطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم قد تؤثر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، بحيث تجعل متعة التعلم أكثر عناية بالمهمات، فالمتعلم يخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويُقَوِم ذاته، وذلك بدءًا بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزها له، وهذا يتطلب قدرًا من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك(الدرابكة 150:2018).

وكذلك يعد التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية، يمكن من خلالها تنمية مهارات إبداعية لدى طلبة المراحل المختلفة؛ إذ يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عن المشاعر بشكل جيد، وذلك من خلال التخطيط الذاتي وتقوية الجهد الإبداعي، وتعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطالب الدراسية، حيث يعتمد الطالب على ذاته أكثر فأكثر، وذلك في انتقاء الإستراتيجيات المناسبة مع طبيعة المواد التي يدرسها، والتي تحتاج إلى إستراتيجيات تعلم متباينة بالمقارنة مع الأساليب التي كان الطالب يتبعها في المراحل الدراسية السابقة لتعلمه الجامعي، فهو يختارها على أساس معرفة بقدراته وإمكانياته ورغبته الداخلية التي تدفعه لتحقيق مستوى تحصيلي معين يطمح له (الجنابي 2018: 353).

ولقد نشأ الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا متفقًا مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم ليس مؤشرًا كافيًا لبلوغه مستوى التعلم الجيد، فضلاً عن أن الطريق إلى ذلك يتطلب قدرًا من الوعي بالأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك، وعليه فإن التعلم المنظم ذاتيًا يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتمامًا بالمهمة فيخطط ويحدد الهدف وينظم ويراقب ويقوّم ذاته، كما يركز التعلم المنظم ذاتيًا على الفرد ذاته لا على المحيطين به، وبناءً على ذلك فالتعلم المنظم ذاتيًا لا يحسن الأداء المدرسي للمتعلم فقط، بل يساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه (نور الدين2016:413).

ولقد أشارت " زيمرمان Zimmerman 1990" إلى العديد من استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ومنها تحديد الأهداف، والمراقبة، والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وهى الاستراتيجيات التي تم استخدامها في هذه الدراسة (Zimmerman 1990 7:.

ومن جهة أخرى يعتبر التوافق الأكاديمي بمثابة البنية الأساسية للنمو النفسي والاجتماعي في مراحل النمو المختلفة عامة وفي المرحلة الجامعية خاصة؛ فالتوافق الأكاديمي للطالب الجامعي يعتبر من أهم مظاهر التوافق، حيث إن الطالب يقضي مدة طويلة في الجامعة، فتوافقه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح، يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل

الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلابها، كما أنها تؤثر تأثيرًا إيجابياً على الأداء الأكاديمي للطالب (المشيقح 2015 :7).

ويعد التوافق الأكاديمي جانبًا مهمًا من جوانب التوافق، ويعد الطالب متوافقا دراسيًا إذا كانت لديه القدرة على التواؤم والانسجام والتفاعل مع حياته الدراسية بنجاح، بحيث يكون ناجحًا في علاقته مع زملائه ومع معلميه، وأن يشارك بفعالية في الأنشطة المختلفة، وأن يكون محبًا لمواد دراسته وناجحًا في طريقة تنظيمه لوقته ويستذكر دروسه بطريقة سليمة، وأن يكون مع هذا كله متفوقًا في دراسته (النجار 2010 : 191).

وقد يرجع سوء التوافق الأكاديمي لدى الطلاب إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بالبيئة المحيطة سواء البيئة الدراسية أو البيئة الأسرية مثل عدم كفاءة الأساتذة، غياب الأنشطة، ضعف الإدارة بالنسبة للبيئة الدراسية والعلاقات داخل الأسرة، وعدم متابعة الأبوين للطلاب بالنسبة للبيئة الأسرية، وكذلك عوامل شخصية تتعلق بقدرات الطالب وسماته الشخصية وحالته الصحية، وبالتالي وجب على التربويين تفادي عوامل سوء التوافق الأكاديمي لدى الطلاب ولاسيما ما يتعلق بالبيئة الدراسية (عابدين 63:2018).

مشكلة الدراسة:

يعرف عصرنا الحاضر بعصر التقدم العلمي والتكنولوجي وعصر المعلوماتية والانفجار المعرفي، ويتطلب ذلك من المؤسسات التربوية أن تعمل على تطوير العملية التعليمية لمواكبة التغيرات الحادثة، من خلال إعداد متعلمين قادرين على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي والتعامل مع هذه التغيرات، وكذلك أصبح التعليم ومشكلاته من أهم مجالات البحث العلمي– فقد حظى بمجال واسع من الاهتمام والبحوث المختلفة (الزهار، زقزوق 2008: 1).

ومع تزايد الضغوط على المؤسسات التربوية لتطوير المخرجات التربوية، ظهرت نظريات تربوية عديدة تنادي بتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه، والتركيز على تنمية قدراته العليا في مختلف المجالات وليس في المجال المعرفي فقط (حمودة2017: 284).

ولقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة كبيرة في مجال المعلومات غيرت كثيرًا من المفاهيم، ولعل أهم ما يميز هذه الثورة المعلوماتية ظهور التقيات

الجديدة في معالجة المعلومات وظهور الحواسب العملاقة وشبكات الانترنت، ونتيجة لذلك شهد العلم تطورًا في مختلف المجالات التربوية ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم فقد أصبح لدى الانسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أن يلم بها مهما كانت قدراته، ولذا بدا الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمتعلم، يمكن من خلاله معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، ويتمكن من استرجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم، وكذلك تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في وظيفته الأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان 2010 : ١)

ولقد أشارت نتائج دراسة (Cazan, & AniĠei 2010) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذايًا تعتبر منبأت قوية بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، كما أشارت نتائج دراسة (Cazan2012) إلى وجود علاقة بين التكيف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم ذو اتي التنظيم.

ومن جهة أخرى ومن خلال إطلاع الباحثين على العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة وجدا أن استخدام استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم يجعل الطلبة مشاركين ولديهم إيجابية في عملية التعلم، ويرفع من مستوى التعلم لديهم، وبالتالي يؤثر عليهم في عملية التوافق الأكاديمي، حيث تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الفرد؛ حيث تتشكل فيها شخصية الطلبة، وعليهم مسؤولية كبيرة في تحديد مستقبلهم المهني.

وتأتي مشكلة الدراسة الحالية من خلال معايشة الباحثين لطلبة الجامعة؛ حيث إن العديد من منهم يعانون من عدم التوافق الأكاديمي سواء مع المقررات الدراسية أو مع الزملاء، أو مع الأساتذة أو التفاعل مع الأنشطة الجامعية، وربما يكون ذلك راجعًا إلى اختلافهم في استخدام استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، حيث لوحظ من خلال تدريس بعض المقررات للطلبة أن هناك العديد منهم يتجنب المشاركة وعدم التفاعل، والاعتماد على الحفظ دون الفهم، والبعض معرض للإنذار ثم الحرمان ثم التسرب النهائي من الدراسة وترك الجامعة، وربما يعود ذلك إلى عدم امتلاك هؤلاء الطلبة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، والتي من خلالها يستطيعون التفاعل مع مواقف التعلم، حيث يعد التوافق الأكاديمي أمرًا مهًما

لطلبة الجامعة لتحقيق التفوق الدراسي، ومن ناحية أخرى تمثل إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أهمية كبيرة للطلاب؛ لأن استخدام الطالب لهذه الإستراتيجيات تؤثر عليه في تعلمه وفهمه للموضوعات الدراسية وتوافقه الأكاديمي ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في التساؤلات الأتية:

- **هل هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟**
- **هل هناك فروق يبن طلاب الجامعة في استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تعزى للنوع (ذكر – أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا)؟**
- **هل هناك فروق يبن طلاب الجامعة في التوافق الأكاديمي تعزى للنوع (ذكر – أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا)؟**
- **هل يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة الجامعة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتي تعزى للنوع (ذكر – أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا)، وكذلك الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في التوافق الأكاديمي والتي تعزى للنوع (ذكر – أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا)، وإمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة الجامعة.

أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

١- تصديها لدراسة موضوع مهم للعملية التعليمية، ولشريحة مهمة وهم طلبة الجامعة.

٢- دراسة التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة أمر مهم في مستقبلهم التعليمي والمهني.

٣- يسهم الكشف عن استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي في فهم طبيعة الأداء المعرفي لطلبة الجامعة.

أهمية تطبيقية:

١- تسهم نتائج الدراسة في وضع برامج تدريبية تساعد طلبة الجامعة على التوافق الأكاديمي.

٢- تقديم الدراسة لمقياسين لخدمة البحث العلمي (مقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم- مقياس التوافق الأكاديمي).

٣- بناء برامج إرشادية لطلبة الجامعة تعتمد على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم:

يعرفها الباحثان إجرائيًا:

بأنها إستراتيجيات يستخدمها الطالب لمساعدته على الفهم والاندماج في العملية التعليمية، وقدرته على اجتياز المهام من خلال طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، والتخطيط وتحديد الأهداف، والاحتفاظ والمراقبة، وبذل الجهد في فهم معلوماته عن طريق الاستظهار والتسميع.

ويعبر عنها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم:

١-**إستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية:** محاولة الطالب الحصول على المعلومات من الآخرين.

٢-**إستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف:** محاولة الطالب تحديد أهدافه والتخطيط الجيد للوصول إليها.

٣-**إستراتيجية الاحتفاظ والمراقبة:** جهود الطالب في تسجيل المعلومات والاحتفاظ بها، وملاحظة كل ما يدور في حياته الجامعية.

٤-**إستراتيجية التسميع:** جهود الطالب في فهم معلوماته عن طريق الاستظهار والتسميع والاهتمام بالموضوعات الدراسية.

التوافق الأكاديمي:

يعرفه الباحثان إجرائيًا:

بأنه عملية يتم من خلالها تفاعل الطالب مع العملية التعليمية، وذلك من خلال اندماج الطالب مع أقرانه بالدراسة، وشعوره بالاحترام والتقدير من قبل أساتذته، ومشاركته في الفعاليات والأنشطة الجامعية، وشعوره بالسعادة واندماجه مع المقررات التي يدرسها.

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك .

أبعاد التوافق الأكاديمي:

١-**التوافق مع الزملاء :** اندماج الطالب مع أقرانه بالدراسة، ومساعدتهم ووجود جو من الألفة والاحترام.

٢-**التوافق مع الأساتذة:** شعور الطالب بالود والاحترام المتبادل والتقبل بينه وبين الأساتذة.

٣-**التوافق مع الأنشطة الجامعية:** اندماج ومشاركة الطالب في الفعاليات المتعددة لأنشطة الجامعة وتفريغ قدراته ومواهبه.

٤-**التوافق مع المقررات الدراسية:** اندماج الطالب مع المقررات التي يدرسها وشعوره بالمتعة والاستقرار النفسي، وحصوله على معدلات عالية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي.
- **الحدود البشرية:** طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية في مدينة عرعر.
- **الحدود الزمانية:** العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً- إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم:

تعريف التعلم المنظم ذاتيًا

يعد التعلم المنظم ذاتيًا جانبًا مهمًا في تعلم الطلاب وفي الأداء الأكاديمي لهم داخل الفصل الدراسي، وتعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يرى بعض الباحثين أن هناك ثلاثة مكونات مهمة لأداء الطلاب داخل الفصل الدراسي وهي:

- إستراتيجيات الطلاب ما وراء المعرفية/ من تخطيط ومراقبة وتعديل للإدراك.

- إدارة الطلاب والتحكم في جهودهم في المهام الأكاديمية داخل الفصل الدراسي.
- الإستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلاب لتعلم المواد وتذكرها وفهمها (Pintrich, & DeGroot 1990 :33).

ويذكر "الفوزان 2008" أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا " هي مجموعة من الأساليب والإجراءات، التي يقرر أفراد عينة الدراسة أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة، وفقا للتقديرات الكمية لهذه الإستراتيجيات (الفوزان 2008:10- 11).

ويشير "إسماعيل 2012" إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا يؤكد على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، بالإضافة إلى التنظيم الذاتي للدافعية وبيئة التعلم المادية والاجتماعية، ومدى مشاركة المتعلم دافعيًا ومعرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا في عملية التعلم، بهدف إحراز الأهداف الأكاديمية (إسماعيل 2012: 47).

بينما يرى "أحمد 2016" إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية مستمرة تعتمد على كفاءة الطالب في توظيف مجموعة من الأدوات، تمكنه من إدارة ذاته وتعلمه بشكل فعال، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وفقًا لما هو مخطط له مسبقًا مستخدمًا في ذلك الإمكانات المتاحة له (أحمد 2016:224).

ويشير"الدوخي 2016" إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا هو" العملية التي يقوم بها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه (الدوخي، 2016: 9).

وتحدد "عثمان 2017 "مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا في "القدرة على وضع الأهداف والتخطيط الجيد لعملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب الدعم من الأقران (عثمان 743 2017:).

ويذكر "الدرابكة 2018 "إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا وفاعلاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم كما أن المدرسة الحديثة تهدف إلى تنشئة متعلم لديه القدرة على الاستغلال الأمثل لقدراته، وقدرته على الاستقلال الذاتي في عملية التعلم؛ حيث إن عملية التعلم الذاتي لاكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات، لاتعد

خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تجاوزت ذلك لتشكل هدفًا أساسيًا لعملية التعلم طويلة المدى (الدرابكة 150:2018).

خصائص المتعلم المنظم ذاتيًا:

تشير "زيمرمان Zimmerman, 1990" إلى أن هناك عدة خصائص للمتعلم المنظم ذاتيًا وهى:

١-التعامل مع المهام التعليمية بثقة. ٢-الاجتهاد والحيلة.
٣-امتلاك مهارات متعددة. ٤-إتقان المعلومات بشكل استباقي.
٥-مواجهة الصعوبات التي تقابلهم. ٦-السعي لتحقيق النجاح.
٧- استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (Zimmerman: 4 1990)

وترى "على2012 في أحمد 2016" إلى أن هناك عدة خصائص للمتعلم المنظم ذاتيًا وتشمل الآتي:

١- يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفعالية ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمة لديهم.
٢- يعرفون كيف يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية بفعالية (التكرار – الإتقان – التسميع) وتساعدهم هذه الإستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
٣- يعرفون كيف يستخدمون إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط – الضبط – المراقبة) وتساعدهم هذه الإستراتيجيات في تحديد أهدافهم المستقبلية.
٤- لديهم بعض السمات الشخصية (الإحساس بالمسؤولية- الكفاءة الذاتية والأكاديمية – القدرة على تقدير الذات).
٥- يميلون إلى العمل بروح الفريق وهم طلاب منظمون ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتيًا (أحمد، 226:2016).

استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم:

تشير "زيمرمان Zimmerman 1990" إلى أن هناك عدة إستراتيجيات للتعلم ذاتي التنظيم حيث تتمثل في الآتي:

١- إستراتيجيات ما وراء المعرفة. ٢- إستراتيجيات تحفيزية.
٣- إستراتيجية تحديد الأهداف. ٤- إستراتيجية إعادة التسجيل الذاتي.
٥- إستراتيجية مراقبة النص. ٦- إستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

٧- إستراتيجية الحفظ (Zimmerman: 7 1990).

وأشار كل من "بنترتش وديجروت Pintrich and Degroot 1990" إلى أن هناك عدة إستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا يمكن إجمالها في الآتي:

١-إستراتيجيات معرفية: وهي عبارة عن أساليب يقوم بها المتعلم لفهم وتذكر المفاهيم والمعلومات الجديدة وربطها بما تعلمه من معلومات مسبقة.

٢-إستراتيجية التنظيم الذاتي: ويقصد بها التوافق والانسجام المرتبط بأنشطة التعلم المعرفية، والتي تعمل على إيجاد الارتباط والتنظيم الذاتي لمواد التعلم (Pintrich and Degroot, 1990:34).

وقامت "زيمرمان Zimmerman 1989" بتطوير نموذج للتعلم المنظم ذاتيًا يتكون من ثلاث إستراتيجيات:

١-**مكون شخصي:** ويشمل فعالية استخدام المعارف وإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢-**مكون سلوكي:** ويشمل ملاحظة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات.

٣-**مكون بيئي:** ويشمل المساعدة الاجتماعية والبحث عن المعلومات. (Zimmerman 1989:329)

ومن خلال العرض السابق أمكن للباحثين التوصل إلى أن التعلم ذاتي التنظيم عملية معرفية يكون فيها الطالب مشاركاً وفاعلاً في عملية التعلم، ويكون لديه القدرة على وضع الأهداف والتخطيط الجيد، وأن هناك عدة خصائص للمتعلم ذاتي التنظيم حيث امتلاك المهارات المتعددة والسعي للنجاح ومواجهة الصعوبات والاجتهاد بالإضافة إلى بعض السمات الشخصية مثل الكفاءة الذاتية والأكاديمية العالية، والقدرة على تحمل المسؤولية وتقدير الذات.

وتوصل الباحثان إلى تعريف استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم "بأنها إستراتيجيات يستخدمها الطالب لمساعدته على الفهم والاندماج في العملية التعليمية، وقدرته على اجتياز المهام من خلال طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، والتخطيط وتحديد الأهداف، والاحتفاظ والمراقبة، وبذل الجهد في فهم معلوماته عن طريق الاستظهار والتسميع".

ثانياً- التوافق الأكاديمي:

يعتبر مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم شيوعًا في علم النفس، وهو من المفاهيم التي لاقت وتلاقي اهتمامًا كبيرًا من جانب علماء علم النفس والاجتماع،

ولقد تعددت وتباينت تعريفات التوافق، ولعل هذا التباين في وجهات النظر وفي الأطر النظرية والفكرية التي يتعلق بها صاحب التعريف، ولقد ظهرت عدة اتجاهات في النظر لهذا المفهوم ومنها:

١-**الاتجاه الفردي:** والتوافق لدى أصحاب هذا الاتجاه لا يتحقق إلا بإشباع الدوافع المختلفة للفرد سواء كانت بيولوجية أم اجتماعية.

٢-**الاتجاه الاجتماعي:** ويرى أنصار هذا الاتجاه أن عملية التوافق تتحدد بالرجوع إلى النماذج والأنماط والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع (حنين، يوسف 74:1987).

ولقد تعددت تعريفات مفهوم التوافق الأكاديمي، وهو ما سوف نعرضه في السطور القادمة.

حيث تشير "حنين، يوسف 1987" إلى أن التوافق الأكاديمي هو قدرة مركبة توقف على نوعيين أساسيين من العوامل الطائفية: عقلية واجتماعية، وبصورة أخرى يقوم التوافق الأكاديمي للطلاب على بعدين أساسيين هما البعد العقلي والمعرفي والبعد الاجتماعي (حنين، يوسف 77:1987).

ويشير" الخالدي 2009" إلى أن التوافق الأكاديمي هو" عملية يكون فيها الفرد راضيًا عن نفسه والمحيطين به لتحقيق السعادة لديه، بمعنى حدوث توازن بين الفرد وبيئته" (الخالدي 2009: 545).

ويعرفه "النجار 2010" بأنه عملية دينامية مستمرة يتفاعل من خلالها الطالب مع المواقف التربوية المختلفة لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، والتفاعل والتواصل الإيجابي مع جميع جوانب العملية التعليمية المتمثلة في المعلمين والزملاء والأنشطة والمواد الدراسية، والاهتمام بالدراسة وتنظيم الوقت (النجار 2010: 178).

وأشار "جاب الله 2014"إلى مفهوم التوافق الأكاديمي بمعني التوافق الجامعي وعرفه بأنه" قدرة الطالب على التوافق مع متطلبات الجامعة كالعلاقة بالزملاء والأساتذة والمواد الدراسية والجوانب النفسية والمشكلات الجسمية بما يضمن تحقيق الطالب لأهدافه المتعلقة بالدراسة والخبرة الجامعية، ومساهمته في مختلف الأنشطة الجامعية التي تقدم من قبل الجامعة (جاب الله، 231:2014).

بينما يعرفه "عابدين 2018K" بأنه عملية ديناميكية ناتجة من تفاعل الطالب مع بيئته الأكاديمية، ويتمثل ذلك في علاقة الطالب مع أساتذته وزملائه ومدى شعوره بأهمية الدراسة، وكيفية تقسيم وقته وتنظيمه واندماج الطالب مع زملائه ومساعدتهم وحبه لأساتذته، وشعوره منهم بالاهتمام، وإيمانه بأهمية المواد الدراسية وتنظيم الوقت (عابدين 57:2018).

ويعرفه "النور 2019"بأنه قدرة الطالب على تحقيق التواؤم والانسجام ويظهر ذلك في سلوكياته مع زملائه وأساتذته واتجاهه نحو المدرسة والمنهاج (النور 2019: 275).

ومن خلال العرض السابق توصل الباحثان إلى تعريف التوافق الأكاديمي بأنه" عملية يتم من خلالها تفاعل الطالب مع العملية التعليمية، وذلك من خلال اندماج الطالب مع أقرانه بالدراسة، وشعوره بالاحترام والتقدير من قبل أساتذته، ومشاركته في الفعاليات والأنشطة الجامعية، وشعوره بالسعادة واندماجه مع المقررات التي يدرسها".

وأن هناك عدة أبعاد للتوافق الأكاديمي تشمل الاتي:

١- **التوافق مع الزملاء:** اندماج الطالب مع أقرانه بالدراسة، ومساعدتهم ووجود جو من الألفة والاحترام.

٢-**التوافق مع الأساتذة:** شعور الطالب بالود والاحترام المتبادل والتقبل بينه وبين الأساتذة.

٣-**التوافق مع الأنشطة الجامعية:** اندماج ومشاركة الطالب في الفعاليات المتعددة لأنشطة الجامعة وتفريغ قدراته ومواهبه.

٤-**التوافق مع المقررات الدراسية:** اندماج الطالب مع المقررات التي يدرسها وشعوره بالمتعة والاستقرار النفسي، وحصوله على معدلات عالية.

الدراسات السابقة:

قام (كابارا وآخرون Caprara at.al, 2008) بدراسة استهدفت تعرف التحليل الطولي لدور الفعالية الذاتية المدركة للتعلم المنظم ذاتيا واستمرار الإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤١٢) من الطلاب الإيطاليين (١٩٦) من الذكور، (٢١٦) من الإناث، وتم استخدام مقياس الكفاءة المتصورة للتعلم المنظم ذاتيا، ومقياس التحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض تدريجي في

فعالية التعلم المنظم ذاتيا لطلاب المدرسة الثانوية، ويظهر هذا الانخفاض أكثر عند الذكور.

وقامت (كازان وإنتي Cazan, & AniĠei, 2010) بدراسة استهدفت تعرف العلاقة بين الأداء الأكاديمي لطلاب السنة الأولى الجامعية وكل من التوجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من (١١٧) طالبا، تم تقسيمهم إلى (٥٥) طالبا تخصص علم نفس، (٦٢) طالبا تخصص علوم تربوية، وتم استخدام استبانة الإستراتيجيات الدافعية للتعلم، واستبانة التوافق الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ارتبط ارتباطًا دالًّا موجبا بالأداء الأكاديمي، وأن الدافعية الداخلية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منبئات قوية بالأداء الأكاديمي، حيث أمكنهما تفسير ما نسبته ٤٠% من الأداء الأكاديمي.

وقام (الحسينان٢٠١٠) بدراسة استهدفت تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بنتريش والتحصيل الدراسي والأسلوب المفضل للطالب في التعلم (تعاوني –تنافسي – فردي)،وكذلك الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بنتريش باختلاف التخصص الدراسي (نظري – علمي) وباختلاف المستوى الدراسي (ثاني – ثالث ثانوي)، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٩) من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الأسلوب المفضل للتعلم (من إعداده)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي التقليدي، ووجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأسلوب التعلم التعاوني والتنافسي والفردي، ووجود فروق بين طلاب التخصصات النظرية والعلمية لصالح طلاب التخصصات العلمية في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعدم وجود فروق في المستوى الدراسي (ثاني – ثالث ثانوي) ماعدا استراتيجيات التنظيم الذاتي لماوراء معرفي كانت لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

وأجرى (الريدي ٢٠١٢) دراسة استهدفت تعرف مدى توافق طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم مع الحياة الجامعية بأبعاده الأربعة (التوافق الأكاديمي – التوافق الشخصي– التوافق الاجتماعي– التوافق العاطفي، الالتزام بتحقيق

الأهداف) في ضوء متغيرات النوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والمعدل، وتكونت العينة من (٤٩٤) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القصيم، وتم استخدام مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (بيكر وسريك) تعريب على عبد السلام (٢٠٠٢)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجة التوافق الكلي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في التوافق الأكاديمي في متغير النوع، وعدم وجود فروق تبعًا لمتغيرات العمر والتخصص والمستوى الدراسي في التوافق الأكاديمي.

وقامت (كازان Cazana, 2012) بدراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي والخصائص النفسية لدافعية التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب السنة الأولى الجامعية والتحقق من أن الأداء الأكاديمي السابق وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجهات الدافعية يمكنها التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وتكونت العينة من (٢٨٠) طالبًا من طلاب جامعة ترانسلفانيا برومانيا، وتم استخدام مقياس التكيف الأكاديمي من إعداد (Clinclu 2003)، ومقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم (Prntrich et al 1991)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التكيف الأكاديمي وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وأن وإستراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفي كانت من بين أقوى المنبئات الدالة بالتوافق الأكاديمي.

وأجرى (بكر ٢٠١٣) دراسة استهدفت التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجوف، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الجوف، وتم استخدام مقياس التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لطلاب الجامعة (إعداد جمال الدين مزكي٢٠٠١)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والتوافق الدراسي.

وأجرى (جاب الله، ٢٠١٤) دراسة استهدفت الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الجامعي من خلال الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، والقدرات الإبداعية وأبعادها المختلفة، وكذلك التحقق من وجود فروق في التوافق الجامعي وأبعاده الفرعية راجعة لتأثير النوع (ذكر – أنثى) والتخصص (نظري – علمي) والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) منهم من الذكور (١٠٨) ومن الإناث (١٣٥)، من طلاب جامعة أسيوط، ومن ضمن الأدوات المستخدمة مقياس

التوافق الجامعي من (Baker and Siryk, 1990)، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الجامعي لصالح الذكور، وعدم وجود تأثير لمتغير التخصص، ووجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص.

وأجرى (المبحوح ٢٠١٥) دراسة استهدفت التعرف على مستوى المساندة النفسية الاجتماعية ومستوى التوافق الأكاديمي والكشف عن الفروق بين متوسط درجات المساندة النفسية الاجتماعية وبين متوسط درجات التوافق الاكاديمي وفقًا لمتغيرات (العمر، الكلية، المعدل، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية، مكان السكن)، وتكونت العينة من (٢١٩) طالبًا، واستخدم الباحث استبانة المساندة النفسية الاجتماعية، واستبانة التوافق الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المساندة النفسية والتوافق الأكاديمي، وعدم وجود فروق في مستوى التوافق الأكاديمي تبعًا لمتغير العمر والمعدل والحالة الاجتماعية والسكن والكلية، وإمكانية التنبؤ بمستوى التوافق الأكاديمي من خلال المساندة النفسية الاجتماعية.

وأجرى (المشيقح ٢٠١٥) دراسة كان من ضمن أهدافها بحث العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي، وتكونت العينة من (٥٤٢) من طلاب وطالبات جامعة القصيم، وتم استخدام مقياس (ماكنزي للذكاءات المتعددة– تعريب البلعاوي،٢٠١١)، ومقياس التوافق الأكاديمي (لروبرت بيكروبوهدان سيرك – ترجمة على، ٢٠٠٦)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (اعداد سالم ٢٠٠٢)، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاءات المتعددة والتوافق الأكاديمي.

وقام (أحمد، عبد المعطي، أبو دنيا ٢٠١٦) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، والتعرف على الفروق في إستراتيجيات التعلم النظم ذاتيًا والكفاءة المدركة وفقًا لاختلاف التخصص (علمي – إنساني)، وتكونت العينة من (١٤٨) من طلاب السنة التحضيرية، وتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إعداد (إبراهيم الحسنيان ٢٠١٠)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد أحلام عبد الله، عادل كريم ٢٠٠٥)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة، وعدم

وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لاختلاف التخصص (علمي – إنساني).

وقامت (خولة ٢٠١٧) بدراسة استهدفت تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة، وتكونت العينة من (١٦٠) طالبا وطالبة بجامعة الجيلالي بونعامة بالجزائر، واستخدمت الباحثة مقياسا إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس مستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلبة التخصصين (علمي – أدبي).

وأجرى (عبد الوهاب ٢٠١٧) دراسة استهدفت بحث أثر المعتقدات المعرفية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٥٠٠) طالبًا وطلبة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو، وطلبة من كلية العلوم النفسية و التربوية بجامعة قسنطينة[تصحح]، وتم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (تعريب الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية) من خلال أبعاد المعتقدات المعرفية.

وقام (سليمان والعنزي Soliman& Alenazi, 2017) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين معتقدات ومعارف معلمي المرحلة الابتدائية عن التعلم المنظم ذاتيا والكشف عن أثر متغيرات النوع والمادة التعليمية وسنوات الخبرة في المعتقدات والمعارف، وتكونت العينة من (٨٠) معلمًا بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام استبانة معتقدات المعلمين عن التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس معارف المعلمين عن التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معتقدات المعلمين عن التعلم المنظم ذاتيا، وانخفاض معارفهم، ووجود ارتباط دال بين معارف المعلمين ومعتقداتهم عن التعلم المنظم ذاتيا، وأن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمتغيرات النوع والمادة التعليمية وسنوات الخبرة في معتقدات ومعارف المعلمين.

وأجرى كل من (العتيبي، وتوماظ، وجاباك Alotaibi, & Tohmaz& Jabak, 2017) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود، وتكونت

العينة من (٣٥٦) من الطلاب الذين يدرسون بالسنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا (من إعداد بوردي وزملائه، تقنين أحمد ٢٠٠٧)، ودرجات الطلاب في مقررات مهارات اللغة الإنجليزية والرياضيات لقياس التحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وأن مكونات التعلم المنظم ذاتيا (تحديد الأهداف والتخطيط–المراقبة–التذكر والتسميع–طلب المساعدة الاجتماعية) ارتبطت ارتباطًا موجبًا بالتحصيل الدراسي، وأن بعد (تحديد الأهداف والتخطيط)، كان البعد الأكثر تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي .

وقامت (عثمان ٢٠١٧) بدراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل الدراسة على التحصيل الدراسي لدى البات كلية التربية بجامعة نجران، وتكونت العينة من (٣٥٨) من طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس أسلوب العزو، ومقياس مداخل الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي راجعة للاختلافات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وقام (العلي ٢٠١٧) بدراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بالكويت، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني في التوافق الدراسي، ويعتبر التوفق الدراسي منبئًا بالذكاء الوجداني

وأجرت (جاندا وبروكوفيتش Ganda& Boruchovitch, 2018) دراسة استهدفت الكشف عن فعالية مقرر إبداعي مصمم لتحسين التعلم المنظم ذاتيًا بين الطلبة المعلمين بالبرازيل، والكشف عن أثر هذا المقرر في التوافق الأكاديمي للطلاب، وتكونت العينة من (١٠٩) طالبًا في أربع تخصصات مختلفة ضمن برنامج إعداد المعلم في الجامعة الشعبية بالبرازيل، وتم استخدام استبانة إستراتيجيات الدراسة والتعلم، ومقياس الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا إيجابيًا دالًا لبرنامج التدخل (المقرر) في تحسين التعلم

المنظم ذاتيًا لدى الطلاب وتفوق المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا على طلاب المجموعة الضابطة، وتحسن الأداء الأكاديمي والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب.

وقام (الجنابي ٢٠١٨) بدراسة استهدفت التعرف على التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية التربية الأساسية، والتعرف على الفروق بينهم وفق متغير النوع (ذكر– أنثى) ووفق متغير التخصص (علمي/ إنساني) وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية الأساسية ببغداد، وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (من إعداد بوردي وعدله جراح ٢٠١٠)، وتوصلت الدراسة إلى وجود تعلم منظم لدى أفراد العينة، ووجود فروق لصالح الذكور ولصالح التخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتيًا.

وقام (عابدين ٢٠١٨) بدراسة استهدفت التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبا وطالبة من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقاييس الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، والثقة بالنفس، والتوافق الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار على التوافق الأكاديمي، وعدم وجود تأثير مباشر للطفو الأكاديمي على التوافق الأكاديمي.

وأجرى (الدرابكة ٢٠١٨) دراسة استهدفت الكشف عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، وتكونت العينة من (٣٠) طالبا موهوبًا، (٣٠) طالبًا غير موهوب بحائل، وتم استخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد بوردي والمقنن من قبل أحمد ٢٠٠٧)، وتوصلت الدراسة إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عند الموهوبين جاءت بالترتيب الآتي: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة– وضع الهدف والتخطيط – التسميع والحفظ – طلب المساعدة الاجتماعية)، وجاءت عند غير الموهبين بالترتيب الآتي: (التسميع والحفظ – طلب المساعدة الاجتماعية – وضع الهدف والتخطيط– الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، ووجود فروق لصالح الطلاب الموهوبين في (وضع الأهداف والتخطيط– الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) بينما وجدت فروق لصالح الطلاب غير الموهوبين في (التسميع والحفظ – طلب المساعدة الاجتماعية).

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توصل الباحثان إلى الآتي:

- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في التعلم المنظم ذاتيًا مثل (دراسة كابارا وآخرين ٢٠٠٨)، بينما توصلت نتائج دراسة (الجنابي، ٢٠١٨) إلى تفوق الذكور على الإناث في التعلم المنظم ذاتيًا.
- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ارتباط بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والأداء الأكاديمي مثل دراسة (كازان وانتي، ٢٠١٠) بينما توصلت دراسة (كازان،٢٠١٢) إلى وجود علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتكيف الأكاديمي، بينما توصلت نتائج دراسة (العتيبي، توماظ، جاباك ٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، بينما توصلت نتائج دراسة (عثمان، ٢٠١٧) إلى وجود فروق في التحصيل راجعة للاختلافات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق لصالح الذكور في التوافق الجامعي مثل دراسة (جاب الله، ٢٠١٤)، بينما توصلت نتائج دراسة (الريدي، ٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق في التوافق الأكاديمي تعود للنوع والعمر والتخصص والمستوى الدراسي.
- توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعود إلى التخصص العلمي (علمي – نظري) مثل دراسة (أحمد، عبد المعطي، أبو دينا ٢٠١٦)، (خولة ٢٠١٧) بينما توصلت نتائج دراسة (الجنابي، ٢٠١٨) إلى وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا لصالح التخصص العلمي، ودراسة (الحسينان ٢٠١٠) والتي تشير إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح التخصصات العلمية.

من خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة لم يجدا (في حدود علمهما وما توصلا إليه) أي دراسة تناولت دراسة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوافق الأكاديمي.

فروض الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثي) والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثي)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا).
- يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة الجامعة.

إجراءات الدراسة:

أولاً– منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة الحالية.

ثانياً– مجتمع الدراسة: جميع طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية.

ثالثاً–عينة الدراسة (المشاركون): تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية، يمثلون كليات أدبية وكليات علمية، والجدول الآتي يوضح أعداد عينة الدراسة.

الجدول (١) أعداد عينة الدراسة

	طلاب	طالبات	المجموع
علمي	١٠٥	٩٦	٢٠١
أدبي	١٦٣	٦١	٢٢٤
مجموع	٢٦٨	١٥٧	٤٢٥

رابعاً– أدوات الدراسة:

١. مقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم (إعداد الباحثان)

هدف المقياس: يهدف المقياس لقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة الجامعة من خلال أربعة استراتيجيات (إستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية– إستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف– إستراتيجية الاحتفاظ والمراقبة – إستراتيجية التسميع).

تصميم المقياس: اعتمد الباحثان في تصميم وبناء المقياس على التعريف الإجرائي لمفهوم إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المستخدم في الدراسة الحالية،

والاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومنها على سبيل المثال دراسات (كازان، انتي ٢٠١٠،أحمد، عبد المعطي، أبو دينا ٢٠١٦، عثمان ٢٠١٧، خولة ٢٠١٧،عبد الوهاب ٢٠١٧،حمودة ٢٠١٧، الجنابي ٢٠١٨،الدرابكة ٢٠١٨).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢٦) عبارة موزعة على أربع إستراتيجيات، والجدول الآتي يوضح توزيع المفردات على الإستراتيجيات المستخدمة.

الجدول (٢) توزيع مفردات مقياس إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم على الإستراتيجيات المستخدمة

الإستراتيجية	العبارات	العدد
طلب المساعدة الاجتماعية	١-٢-٣-٤-٥-٦	٦
التخطيط وتحديد الأهداف	٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٨
الاحتفاظ والمراقبة	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٦
التسميع	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٦
إجمالى عبارات المقياس	٢٦	

طريقة تصحيح المقياس: تصحح العبارات كالآتي: (أوافق بشدة= ٥ درجات، أوافق= ٤ درجات، محايد =٣ درجات، لا أوافق= درجتان، لا أوافق بشدة= درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم:

حساب الصدق: (صدق المحكمين) تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والمناهج. والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المختلفة.

الجدول (٣)
نسب اتفاق المحكمين على مقياس إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مناسبة عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية	%٧٠
٢	وضوح تعليمات المقياس	%٨٠
٣	مدى ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية المقاسة	%٨٠
٤	مناسبة عدد عبارات المقياس	%٧٥

ويتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين ٧٠ –٨٠ % وهي نسب اتفاق مقبولة.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الإستراتيجية التي تنتمي إليه وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالبا وطالبة يمثلون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة الإستراتيجية التي تنتمي إليه لمقياس إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم (ن=١٠٠)

طلب المساعدة الاجتماعية		التخطيط وتحديد الأهداف		الاحتفاظ والمراقبة		التسميع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٦**	٧	٠.٦٦٦**	١٥	٠.٦٠٦**	٢١	٠.٦١٣**
٢	٠.٦٢٣**	٨	٠.٧٠١**	١٦	٠.٥٦٦**	٢٢	٠.٦٠٨**
٣	٠.٦٢٤**	٩	٠.٦٤٠**	١٧	٠.٧٢٢**	٢٣	٠.٥٣٩**
٤	٠.٥١٩**	١٠	٠.٦١٧**	١٨	٠.٥٣٤**	٢٤	٠.٧٢١**
٥	٠.٧٢٣**	١١	٠.٥٩٩**	١٩	٠.٥٦٧**	٢٥	٠.٦٨٩**
٦	٠.٦١٣**	١٢	٠.٦٨٢**	٢٠	٠.٦٠٨**	٢٦	٠.٥٩٢**
		١٣	٠.٦١٠**				
		١٤	٠.٥٧٨**				

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة الإستراتيجية التي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم

م	الإستراتيجية	معامل الارتباط
١	طلب المساعدة الاجتماعية	٠.٧٠٣**
٢	التخطيط وتحديد الأهداف	٠.٥٩٩**
٣	الاحتفاظ والمراقبة	٠.٦٥٥**
٤	التسميع	٠.٦١٩**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

الصدق المرتبط بالمحك: تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المعد في البحث الحالي ودرجاتهم على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد لطفي عبد الباسط، ٢٠٠١) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين ٠.٨٧٥ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

حساب الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٦) معاملات الثبات لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية

م	الإستراتيجية	معامل ألفا كرونباخ للثبات
١	طلب المساعدة الاجتماعية	٠.٧٢٦
٢	التخطيط وتحديد الأهداف	٠.٨٠٢
٣	الاحتفاظ والمراقبة	٠.٧١٦
٤	التسميع	٠.٧٧١
٥	الدرجة الكلية	٠.٨٥٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لإستراتيجيات المقياس (طلب المساعدة الاجتماعية- التخطيط وتحديد الأهداف- الاحتفاظ والمراقبة- التسميع) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٧٢٦- ٠.٨٠٢- ٠.٧١٦- ٠.٧٧١- ٠.٨٥٩) وهي معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢. مقياس التوافق الأكاديمي (إعداد الباحثين)

هدف المقياس: يهدف المقياس لقياس التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال أربعة أبعاد (التوافق مع الزملاء- التوافق مع الأساتذة – التوافق مع الأنشطة الجامعية – التوافق مع المقررات الدراسية).

تصميم المقياس: اعتمد الباحثان في تصميم وبناء المقياس على التعريف الإجرائي لمفهوم التوافق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية، والاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومنها على سبيل المثال دراسات (الريدي

٢٠١٢، كازان ٢٠١٢، بكر ٢٠١٣، المشيقح ٢٠١٥،المبحوح ٢٠١٥، عابدين ٢٠١٨، الزهراني ٢٠١٨).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٩) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة، والجدول الآتي يوضح توزيع المفردات على أبعاد المقياس.

الجدول (٧) توزيع مفردات مقياس التوافق الأكاديمي على أاد المقياس

البعد	العبارات	العدد
التوافق مع الزملاء	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
التوافق مع الأساتذة	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩	٩
التوافق مع الأنشطة الجامعية	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٧
التوافق مع المقررات الدراسية	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	١٣
إجمالي عبارات المقياس	٣٩	

طريقة تصحيح المقياس: تصحح العبارات الإيجابية كالآتي: (أوافق بشدة= ٥ درجات، أوافق= ٤ درجات، محايد =٣ درجات، لا أوافق= درجتان، لا أوافق بشدة= درجة واحدة). وأما العبارات السلبية تصحح كالآتي: (أوافق بشدة= درجة واحدة، أوافق= ٢ درجات، محايد =٣ درجات، لا أوافق= ٤ درجات، لا أوافق بشدة= ٥ درجات).

الخصائص السيكو مترية لمقياس التوافق الأكاديمي:

حساب الصدق: (صدق المحكمين) تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والمناهج. والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المختلفة.

الجدول (٨) نسب اتفاق المحكمين على مقياس التوافق الأكاديمي

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مناسبة عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية	%٧٥
٢	وضوح تعليمات المقياس	%٨٠
٣	مدى ارتباط كل عبارة بالبعد المقاس	%٨٠
٤	مناسبة عدد عبارات المقياس	%٨٥

ويتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين ٧٥ –٨٥ % وهي نسب اتفاق مقبولة.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي

بلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالبا وطالبة يمثلون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه لمقياس التوافق الأكاديمى (ن=١٠٠)

التوافق مع الزملاء		التوافق مع الأساتذة		التوافق مع الأنشطة الجامعية		التوافق مع المقررات الدراسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦١٣**	١١	٠.٧٠١**	٢٠	٠.٦٠٥**	٢٧	٠.٦٣٥**
٢	٠.٥٩٩**	١٢	٠.٦٨٩**	٢١	٠.٥٣٦**	٢٨	٠.٦٧٠**
٣	٠.٧٦٠**	١٣	٠.٥٤٤**	٢٢	٠.٥٦٦**	٢٩	٠.٦٨٢**
٤	٠.٥٨٩**	١٤	٠.٦٤٣**	٢٣	٠.٧١٥**	٣٠	٠.٥٠٩**
٥	٠.٥٧٢**	١٥	٠.٧٠٢**	٢٤	٠.٧٠٣**	٣١	٠.٥٨٨**
٦	٠.٥٢٤**	١٦	٠.٦٤٥**	٢٥	٠.٦٧٧**	٣٢	٠.٦٤٥**
٧	٠.٦٤٥**	١٧	٠.٦١١**	٢٦	٠.٦٤٥**	٣٣	٠.٦٢٩**
٨	٠.٥٩٩**	١٨	٠.٥٨٠**			٣٤	٠.٥١٨**
٩	٠.٦٠٣**	١٩	٠.٦١٥**			٣٥	٠.٥٠٢**
١٠	٠.٥١٣**					٣٦	٠.٦٥٧**
						٣٧	٠.٥٩٩**
						٣٨	٠.٦٢٢**
						٣٩	٠.٦٧١**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح ذلك.

الجدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي

م	البُعد	معامل الارتباط
١	التوافق مع الزملاء	٠.٦١٨**
٢	التوافق مع الأساتذة	٠.٦٧٨**
٣	التوافق مع الأنشطة الجامعية	٠.٥٩٠**

٤	التوافق مع المقررات الدراسية	٠.٦٢٠**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس .

الصدق المرتبط بالمحك: تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس التوافق الأكاديمي المعد في البحث الحالي ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي (إعداد حسين الدريني) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين ٠.٨١٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

حساب الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١١)
معاملات الثبات لأبعاد مقياس التوافق الأكاديمي والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
١	التوافق مع الزملاء	٠.٧٠٥
٢	التوافق مع الأساتذة	٠.٧٨٩
٣	التوافق مع الأنشطة الجامعية	٠.٧٤٥
٤	التوافق مع المقررات الدراسية	٠.٨١١
٥	**الدرجة الكلية**	**٠.٨٧٩**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس (التوافق مع الزملاء– التوافق مع الأساتذة– التوافق مع الأنشطة الجامعية– التوافق مع المقررات الدراسية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٧٠٥– ٠.٧٨٩– ٠.٧٤٥– ٠.٨١١– ٠.٨٧٩) وهي معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١.معمل ارتباط بيرسون.
٢.تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.
٣. اختبار (ت).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة."

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والجدول التالى يوضح ذلك.

الجدول (١٢)
معاملات الارتباط بين إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم والتوافق الأكاديمى (ن = ٤١٥)

الإستراتيجية	التوافق مع الزملاء	التوافق مع الأساتذة	التوافق مع الأنشطة الجامعية	التوافق مع المقررات الدراسية	الدرجة الكلية للتوافق
طلب المساعدة الاجتماعية	.496**	.432**	.310**	.426**	.525**
التخطيط وتحديد الأهداف	.455**	.402**	.421**	.475**	.556**
الاحتفاظ والمراقبة	.394**	.425**	.424**	.436**	.522**
التسميع	.475**	.405**	.302**	.450**	.528**
الدرجة الكلية للاستراتيجيات	.546**	.499**	.444**	.537**	.642**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياسي إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها معاملات موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وتفسير ذلك يعود إلى وجود علاقة قوية بين استخدام طلبة الجامعة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتوافق الأكاديمي، فكلما استخدم الطلبة هذه الإستراتيجيات في عملية التعلم كلما أثر ذلك إيجابيًا على توافقهم الأكاديمي بمختلف أبعاده، وكلما كان هناك ضعف في استخدام الطلبة لتلك الإستراتيجيات في عملية التعلم أثر ذلك بالسلب وأدى إلى ضعف في التوافق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (كازان وانتي، ٢٠١٠) حيث توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط وعلاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمي، وكذلك ما توصلت إلية دراسة (العتيبي، توماظ، جاباك، ٢٠١٧) من وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وما

توصلت إليه دراسة (كازان، ٢٠١٢) من وجود علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثي) والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا).

١.الفروق في ضوء متغير النوع:

لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في ضوء متغير النوع تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٣) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طلب المساعدة الاجتماعية	ذكور	274	24.496	4.169	1.656	غير دال
	إناث	141	23.808	3.674		
التخطيط وتحديد الأهداف	ذكور	274	32.452	5.407	1.531	غير دال
	إناث	141	31.602	5.249		
الاحتفاظ والمراقبة	ذكور	274	23.262	4.510	1.142	غير دال
	إناث	141	23.780	4.084		
التسميع	ذكور	274	24.653	4.323	.108	غير دال
	إناث	141	24.702	4.405		
الدرجة الكلية	ذكور	274	104.865	15.378	.622	غير دال
	إناث	141	103.893	14.406		

تضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في ضوء متغير النوع (ذكور– إناث) بلغت على الترتيب (١.٦٥٦– ١.٥٣١– ١.١٤٢– ٠.١٠٨–٠.٦٢٢) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ترجع إلى متغير النوع.

وتفسير ذلك يعود إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تعود إلى متغير النوع (ذكور – إناث) وذلك لأن أفراد عينة الدراسة سواء كانوا طلاب أم طالبات هم من جامعة واحدة، ويدرسون مقررات واحدة ويتعرضون لتأثير بيئة جامعية واحدة، وفي بعض الأحيان يكون أستاذ المقرر واحدًا لكلا الجنسين، فيتعرضون لمؤثر واحد وإستراتيجيات تعلم واحدة ونشاطات

موحدة، مما أدى ذلك على عدم وجود فروق بين الجنسين في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (كابارا وأخرون، ٢٠٠٨) من تفوق الإناث على الذكور في التعلم المنظم ذاتيًا، ومع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الجنابي، ٢٠١٨) من تفوق الذكور على الإناث في التعلم المنظم ذاتيًا.

٢. الفروق في ضوء التخصص:

لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في ضوء متغير التخصص تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٤) قيمة "ت" لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في ضوء التخصص (علمي – أدبي)

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طلب المساعدة الاجتماعية	أدبي	224	24.883	3.594	3.457	0.05
	علمي	191	23.534	4.359		
التخطيط وتحديد الأهداف	أدبي	224	32.964	4.967	3.333	0.05
	علمي	191	31.225	5.663		
الاحتفاظ والمراقبة	أدبي	224	23.562	4.282	.625	غير دال
	علمي	191	23.293	4.483		
التسميع	أدبي	224	24.897	4.058	1.155	غير دال
	علمي	191	24.403	4.658		
الدرجة الكلية	أدبي	224	106.308	14.005	2.618	0.05
	علمي	191	102.455	15.965		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في إستراتيجيات (طلب المساعدة الاجتماعية–التخطيط وتحديد الأهداف– الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٣.٤٥٧– ٣.٣٣٣– ٢.٦١٨) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الإستراتيجيات ترجع إلى متغير التخصص (علمي– أدبي)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي مجموعة التخصص الأدبي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة التخصص العلمي.

كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيتي (الاحتفاظ والمراقبة–التسميع)؛ حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا.

وتفسير ذلك أن هناك فروق دالة إحصائيا لصالح مجموعة التخصص الأدبي في إستراتيجيات "طلب المساعدة الاجتماعية– التخطيط وتحديد الأهداف – الدرجة الكلية" حيث تفوقوا على مجموعة التخصص العلمي في الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وفي إستراتيجيتي "طلبة المساعدة الاجتماعية – التخطيط وتحديد الأهداف"؛ لأن طلاب التخصص الأدبي يحتاجون للمساعدة الاجتماعية من خلال الحصول على المعلومات من بعضهم ويحتاجون للتخطيط الجيد وتحديد الأهداف بحكم الدراسة النظرية التي تتطلب التعاون فيما بينهم في الحصول على المعارف والمقررات الدراسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيتي "الاحتفاظ والمراقبة – التسميع " في التخصصين العلمي والأدبي؛ لأن جميع الطلبة بمختلف تخصصاتهم يستخدمونها لأنها تتطلب تسجيل المعلومات والمعارف والاحتفاظ بها وملاحظة ما يدور في الحياة الجامعية، وكذلك الاهتمام بالموضوعات الدراسية وفهمها والقدرة على استظهارها، وكلها أمور يستخدمها جميع الطلبة، وتختلف النتائج السابقة في البعض منها عما توصلت إليه نتائج دراسة (أحمد، عبد المعطي، أبو دينا ٢٠١٦)، ودراسة (خولة ٢٠١٧) من عدم وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا للتخصص، وما توصلت إليه نتائج دراسة (الجنابي ٢٠١٨) من وجود فروق لصالح التخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتيًا.

٣. الفروق في ضوء المستوى الدراسي:

لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في ضوء متغير المستوى الدراسي تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٥) قيمة "ت" لمعرفة الفروق فى إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم فى ضوء المستوى الدراسى أولية – عليا)

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طلب المساعدة الاجتماعية	أولية	50	24.620	.490	58.214	0.01
	عليا	49	29.816	.391		

التخطيط وتحديد الأهداف	أولية	50	32.540	4.151	8.065	0.01
	عليا	49	38.285	2.791		
الاحتفاظ والمراقبة	أولية	50	23.560	3.091	7.320	0.01
	عليا	49	28.020	2.968		
التسميع	أولية	50	25.180	2.897	5.802	0.01
	عليا	49	28.408	2.629		
الدرجة الكلية	أولية	50	105.900	8.117	12.053	0.01
	عليا	49	124.5306	7.24598		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في المستوى الدراسي بلغت على الترتيب (٥٨.٢١٤ – ٨.٠٦٥ – ٧.٣٢٠ – ٥.٨٠٢ – ١٢.٠٥٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ : مما يشير إلى وجود فروق في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ترجع الى متغير المستوى الدراسي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي، وهي مجموعة المستوى الأعلى؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المستوى الأول.

وتفسير ذلك أن هناك فروق دالة إحصائيا في جميع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لصالح الطلاب ذوي المستوى الأعلى، لأن طلاب المستويات العليا لديهم القدرة بحكم الخبرة الجامعية وسنوات الدراسة، من حيث قدرتهم على الحصول على المعلومات ومساعدة بعضهم البعض، وتحديد أهدافهم بدقة وقدرتهم على ملاحظة ما يدور في الحياة الجامعية وتسجيل المعلومات، وقدرتهم على الفهم والاستظهار؛ فلذلك تفوقوا على طلاب المستويات الأولية حيث الخبرة القليلة بالحياة الجامعية وما يدور فيها، وقدرتهم على استخدام هذه الاستراتيجيات مازالت ضعيفة بحكم حداثتهم بالجامعة والمعرفة بمقرراتها وإستراتيجيات التدريس فيها.

الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكر– أنثي)، والتخصص (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولية – عليا).

١. الفروق في ضوء متغير النوع:

لمعرفة الفروق في التوافق الأكاديمي في ضوء متغير النوع تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول (١٦)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث فى التوافق الأكاديمى

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق مع الزملاء	ذكور	274	39.142	6.987	.200	غير دال
	إناث	141	39.021	5.131		
التوافق مع الأساتذة	ذكور	274	33.733	6.495	.171	غير دال
	إناث	141	33.624	5.510		
التوافق مع الأنشطة الجامعية	ذكور	274	22.485	5.726	.906	غير دال
	إناث	141	23.000	4.959		
التوافق مع المقررات الدراسية	ذكور	274	46.868	8.651	.288	غير دال
	إناث	141	47.120	7.982		
الدرجة الكلية	ذكور	274	142.229	22.525	.263	غير دال
	إناث	141	142.766	17.970		

يتضح من الجدول السابق ان قيمة (ت) لمعرفة الفروق في التوافق الأكاديمي وأبعاده المدروسة في ضوء متغير النوع (ذكور– إناث) بلغت على الترتيب (٠.٢٠٠– ٠.١٧١– ٠.٩٠٦– ٠.٢٨٨– ٠.٢٦٣) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأكاديمي ترجع إلى متغير النوع.

وتفسير ذلك يعود إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع؛ لأن أفراد عينة الدراسة ينتمون لجامعة واحدة ويتعرضون لمؤثرات متشابهة من حيث المقررات الدراسية والتدريس والبيئة الجامعية، وكذلك الأسئلة في بعض المقررات تكون موحدة بين الجنسين، مما أدي ذلك إلى تشابههما في التوافق الأكاديمي وعدم وجود فروق بينهما، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الريدي، ٢٠١٢) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق

الأكاديمي تعود لمتغير النوع، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جاب الله ٢٠١٤) من وجود فروق لصالح الذكور في التوافق الجامعي.

٢. الفروق في ضوء التخصص

لمعرفة الفروق في التوافق الأكاديمي في ضوء متغير التخصص تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٧) قيمة "ت" لمعرفة الفروق فى التوافق الأكاديمى فى ضوء التخصص (علمى – أدبى)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق مع الزملاء	أدبى	224	39.767	5.986	2.306	0.05
	علمى	191	38.319	6.809		
التوافق مع الأساتذة	أدبى	224	34.004	5.981	1.102	غير دال
	علمى	191	33.335	6.384		
التوافق مع الأنشطة الجامعية	أدبى	224	22.272	5.200	1.565	غير دال
	علمى	191	23.115	5.766		
التوافق مع المقررات الدراسية	أدبى	224	47.178	8.278	.585	غير دال
	علمى	191	46.691	8.600		
الدرجة الكلية	أدبى	224	143.223	20.259	.849	غير دال
	علمى	191	141.460	21.993		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في بُعد(التوافق مع الزملاء) بلغت (٢.٣٠٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا البُعد ترجع إلى متغير التخصص (علمي– أدبي)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي مجموعة التخصص الأدبي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة التخصص العلمي.

كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (التوافق مع الأساتذة– التوافق مع الأنشطة الجامعية – التوافق مع المقررات الدراسية) والدرجة الكلية؛ حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا.

وتفسير ذلك أن هناك فروقًا دالةً إحصائيا في بعد (التوافق مع الزملاء) لصالح مجموعة التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، وذلك لأن طبيعة طلاب التخصص الأدبي وطبيعة دراستهم نظرية تعتمد بالمقام الأول على تعاون الطلبة مع بعضهم في تبادل المعلومات الدراسية والزملاء هم رفاق الدراسة يجلسون لساعات طويلة مع بعضهم، فلذلك كان هناك فروق دالة إحصائيا في بعد (التوافق مع الزملاء) لصالح مجموعة التخصص الأدبي بخلاف الأبعاد الأخرى(التوافق مع الأساتذة– التوافق مع الأنشطة الجامعية – التوافق مع المقررات الدراسية– الدرجة الكلية) لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص؛ وذلك لتعرض الجميع لمؤثرات متشابهة في البيئة الجامعية، وتتفق هذه النتيجة في شقها الأخير مع نتائج دراسات (جاب الله٢٠١٤، الريدي ٢٠١٢) من عدم وجود فروق في التوافق الأكاديمي يعزى لمتغير التخصص.

٣.الفروق في ضوء المستوى الدراسي:

لمعرفة الفروق في التوافق الأكاديمي في ضوء متغير المستوى الدراسي تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٨) قيمة "ت" لمعرفة الفروق فى التوافق الأكاديمى فى ضوء المستوى الدراسى (اولية – عليا)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق مع الزملاء	أولية	50	40.380	.490	33.178	0.01
	عليا	49	47.938	1.533		
التوافق مع الأساتذة	أولية	50	35.080	4.448	4.780	0.01
	عليا	49	39.755	5.258		
التوافق مع الأنشطة الجامعية	أولية	50	22.880	6.025	2.267	0.01
	عليا	49	25.755	6.584		
التوافق مع المقررات الدراسية	أولية	50	48.400	7.564	2.848	0.01
	عليا	49	53.449	9.897		
الدرجة الكلية	أولية	50	146.740	13.517	6.115	0.01
	عليا	49	166.898	18.893		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في التوافق الأكاديمي وأبعاده المدروسة في ضوء المستوى الدراسي بلغت على الترتيب (٣٣.١٧٨ – ٤.٧٨٠ – ٢.٢٦٧ – ٢.٨٤٨ – ٦.١١٥) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى

٠.٠١: مما يشير إلى وجود فروق في التوافق الأكاديمي ترجع إلى متغير المستوى الدراسي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي، وهي مجموعة المستوى الأعلى؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المستوى الأول.

وتفسير ذلك يعود إلى أن طلاب المستوى الأعلى لديهم توافق أكاديمي أعلى من طلاب المستويات الأولية لوجود خبرة سابقة في التعامل مع المقررات الدراسية، والأنشطة الجامعية، والتعامل مع الأساتذة والزملاء، وذلك بحكم السنوات الطويلة التي ساعدتهم في كيفية حل المشكلات الأكاديمية، والتعامل مع مشكلات الجامعة والزملاء والأساتذة، والتفاعل مع البيئة الجامعية، فلذلك لديهم توافق أكاديمي أعلى من طلاب المستويات الأولية، والذين لديهم خبرات أقل بحكم حداثتهم بالجامعة والتعامل مع مشكلاتها، والتعامل مع المقررات الدراسية، والتعامل مع الأساتذة والزملاء، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إلية نتائج دراسة (الريدي ٢٠١٢) من عدم وجود فروق في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرض الرابع" يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة الجامعة."

لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم

البُعد	الاستراتيجية	ر الجزئي	ر٢ الجزئي	ر٢ النموذج	ف	B	الخطأ المعياري	β	قيمة (ت)	ثابت الانحدار
التوافق مع الزملاء	طلب المساعدة	.496	.246	.241	67.61**	.474	.082	.297	5.809**	13.123
	التسميع	.475	.226	.223		.388	.074	.263	5.242**	
	التخطيط	.455	.207	.204		.152	.066	.127	2.305*	
التوافق مع الأساتذة	طلب المساعدة	.432	.187	.182	46.928**	.383	.080	.249	4.765**	12.282
	التسميع	.425	.181	.179		.259	.078	.182	3.321**	
	احتفاظ ومراقبة	.405	.164	.161		.244	.083	.173	2.959*	
التوافق مع الأنشطة الجامعية	احتفاظ ومراقبة	.424	.180	.175	55.776**	.322	.074	.257	4.334**	6.999
	التخطيط	.421	.177	.172		.252	.061	.247	4.156**	
التوافق مع المقررات الدراسية	التخطيط	.475	.226	.224	56.474**	.373	.089	.238	4.191**	14.939
	التسميع	.450	.203	.200		.446	.100	.230	4.458**	
	طلب المساعدة	.426	.181	.178		.371	.110	.177	3.362**	
الدرجة الكلية للتوافق	التخطيط	.556	.309	.305	73.319**	.833	.221	.212	3.775**	46.455

الجدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم

	التسميع	.528	.279	.274		1.063	.242	.219	**4.397	
	طلب المساعدة	.525	.276	.272		1.234	.257	.235	**4.810	
	احتفاظ ومراقبة	.522	.272	.270		.554	.272	.115	*2.036	

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بأبعاد التوافق الأكاديمي (التوافق مع الزملاء–التوافق مع الأساتذة–التوافق مع الأنشطة الجامعية – التوافق مع المقررات الدراسية) والدرجة الكلية من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بلغت على الترتيب (٦٧.٦١– ٤٦.٩٢٨–٥٥.٧٧٦–٥٦.٤٧– ٧٣.٣١٩) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وأبعاده المدروسة من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما يتضح من خلال الجدول أيضا ما يلي:

أن أكثر الإستراتيجيات المدروسة اسهاما في التنبؤ ببُعد التوافق مع الزملاء هي طلب المساعدة؛ حيث كانت القيمة التنبئية لها ٥.٨٠٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، كما بلغ معامل التفسير (ر٢ النموذج) ٠.٢٤١، وهذا معناه أن إستراتيجية طلب المساعدة تسهم بنسبة ٢٤.١% في التنبؤ بالتوافق مع الزملاء، ويأتي في المرتبة الثانية إستراتيجية التسميع بنسبة ٢٢.٣%، يليها إستراتيجية التخطيط بنسبة ٢٠.٤%.

وبالنسبة لبُعد التوافق مع الأساتذة تأتي إستراتيجية طلب المساعدة؛ حيث بلغ معامل التفسير (ر٢ النموذج) ٠.١٨٢، وهذا معناه أن إستراتيجية طلب المساعدة تسهم بنسبة ١٨.٢% في التنبؤ بالتوافق مع الأساتذة، وتأتي إستراتيجية التسميع في المرتبة الثانية بنسبة ١٧.٩%، وتأتي إستراتيجية الاحتفاظ والمراقبة في المرتبة الثالثة بنسبة ١٦.١%.

وبالنسبة لبُعد التوافق مع الأنشطة الجامعية فإن إستراتيجية الاحتفاظ والمراقبة هي أكثر الإستراتيجيات المدروسة اسهاما في التوافق مع الأنشطة الجامعية؛ حيث بلغ معامل التفسير (٠.١٧٥) وهذا معناه أنها تسهم بنسبة ١٧.٥ % في التوافق مع الأنشطة الجامعية، وتأتي إستراتيجية التخطيط في المرتبة الثانية بنسبة ١٧.٢%.

وبالنسبة لبُعد التوافق مع المقررات الدراسية فإن أكثر الإستراتيجيات المدروسة إسهاما هي التخطيط بنسبة ٢٢.٤%، ثم إستراتيجية التسميع بنسبة ٢٠% وتأتي استراتيجية طلب المساعدة في المرتبة الثالثة بنسبة ١٧.٨%.

وبالنسبة للدرجة الكلية للتوافق الأكاديمي فإن أكثر الإستراتيجيات المدروسة إسهاما هي إستراتيجية التخطيط بنسبة ٣٠.٥% ثم التسميع بنسبة ٢٧.٤%، ثم طلب المساعدة بنسبة ٢٧.٢% وتأتي إستراتيجية الاحتفاظ والمراقبة في المرتبة الأخيرة بنسبة ٢٧%.

وتفسير ذلك يعود إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وأبعاده المدروسة من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كما أوضحت نتائج الدراسة، وذلك لأن استخدام الطلبة لهذه الإستراتيجيات تؤدي لثقة الطلبة بأنفسهم وتعزز المفهوم الإيجابي لديهم وتساعدهم على النجاح والقدرة على إتمام الأعمال في الوقت المحدد بكفاءة، ومن ثم الوصول إلى التوافق الأكاديمي والنجاح في العملية التعلميَّة، بالإضافة إلى اعتماد التوافق الأكاديمي على استخدام الطلبة لتلك الإستراتيجيات، فلذلك يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وأبعاده المدروسة من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (كازان وانتي ٢٠١٠، كازان ٢٠١٢) من أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منبئات قوية بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

١. الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تركز على إستراتيجيات التعلم لطلبة الجامعة.
٢. تضمين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في المناهج الدراسية للطلبة.
٣. تبني برامج إرشادية تحسن من مستوى التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال الوحدات المختصة.
٤. تعريف طلبة الجامعة بإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

مقترحات بحثية:

١. دراسة البنية العامليةلإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
٢. دراسة التوافق الأكاديمي من خلال دراسة عبر ثقافية.
٣. دراسة إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وأساليب حل المشكلات لطلبة الجامعة.

٤. الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

أحمد، هيثم محمد، عبد المعطي، محمد السيد، أبو دنيا، ناديه عبده (٢٠١٦): العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(٧٣)، ص ص ٢١٩-٢٥٢.

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم (٢٠١٢): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧٨)، الجزء الأول، ص ص ٣٧-٧٥.

الجنابي، ندى صياح عباس (٢٠١٨): التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة جامعة بغداد، كلية الآداب، ملحق (١)، العدد (١٢٧)، ص ص٥٥٣-٥٩٠.

الحسينان، إبراهيم بن عبد الله(٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم . دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، رسالة دكتوراه منشوره قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، ص ص ١ - ٢٧٩.

بكر، محمد السيد حسين (٢٠١٣): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الجوف، مجلة مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (٣٦) ص ص١-٧٢.

جاب الله، عبد الله سيد محمد (٢٠١٤): التنبؤ بالتوافق الجامعي من الذكاء الوجداني والقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس والتخصص الدراسي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥٣)،ص ص٢٢٧-٢٦٢.

حمدي، سحر السيد (٢٠٠٨): البنية العاملية للتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٣٨)، الجزء الأول، ص ص ٤٥٥-٤٩٨.

حنين، رشدي عبده يوسف، فوزي إبراهيم (١٩٨٧): مقياس التوافق الأكاديمي لطلاب الجامعات (م– ت –ك) بناء المقياس والتقنين المعايير والتعليمات، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٢)، ص ص٧١–١٢٦

الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٩):المرجع في الصحة النفسية، الأردن، عمان، دار وائل، ط٣.

خولة، أحمدي (٢٠١٧): علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد (١٢)، ص ص ١٠٦–١١٧.

الدرابكة، محمد مفضي (٢٠١٨): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهبين وغير الموهبين في منطقة حائل : دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (٦)، مجلد (٣٤)، ص ص ١٤٧–١٦٩.

الدوخي، فوزي عبد اللطيف(٢٠١٦): الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، العدد (١٥)،ص ص١–٤٩.

الريدي، سفيان بن إبراهيم (٢٠١٢): التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، العدد(١)، مجلد (٦)، ص ص ٤٢٩–٤٧٢.

الزهار، نبيل عيد رجب، زقزوق، رانيا أحمد (٢٠٠٨) :أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية،جامعة الزقازيق، العدد (٦١)، ص ص ١–٢٠.

عابدين، حسن سعد محمود (٢٠١٨): تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٤)، مجلد (٣٣)،ص ص ٥٠–١١١.

عبد الوهاب، بن شعلال (٢٠١٧) : أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة : دراسة ميدانية في كل من جامعة

تيزي وزو،قسنطينية والمركز الجامعي بأفلو، مجلة دراسات نفسية وتربوية، الجزائر، العدد (١٨)، ص ص٩٣-١٠٢.

عثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠١٧): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومداخل الدراسة وأسلوب العزو كمتغيرات تنبؤيه بالتحصيل الدراسي لدى طالبت كلية التربية جامعة نجران، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، العدد(٣)، مجلد (١٠)، ص ص ٧٣٥-٨٠٤.

العلي، ماجد مصطفى على(٢٠١٧) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحة الثانوية بدولة الكويت، مجلة جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد (٤)، مجلد (٤٥)، ص ص ١١-٤٨.

الفوزان، فوزان عبد الرحمن (٢٠٠٨): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن: دراسة تنبؤية، رسالة ماجستير منشورة في التربية الخاصة (تخصص تربية الموهبين)، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، البحرين، ص ص ١-١٥١.

المبحوح، أسامه محمد (٢٠١٥): المساندة النفسية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المستفيدين من صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين، ص ص ١-١٧٢.

المشيقح، عبد الشكور بن على (٢٠١٥): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، ص ص ١-٢٠١.

النجار، حسني زكريا(٢٠١٠): بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد(٢٠)، العدد(٣)، ص ص١٦٠-٢٨٤.

النور، رضوان الرفاعي محمد (٢٠١٩): الاسهام النسبي لدافعية الإنجاز في التنبؤ بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية

بجامعة جازان، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٢١٠)، ص ص٢٦٧–٢٩٩.

نور الدين، غريب عبد الرحمن غريب (٢٠١٦): برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بحث منشور ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص (علم النفس التربوي)، مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد، العدد (٢٠)، ص ص ١٤٠– ٤٣٦.

ثانياً– المراجع الأجنبية:

Alotaibi,k., Tohmaz,R.& Jabak,O.(2017). The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at King Saud University. *Education Journal*, 6(1), 28-37.

Broadbent,W,I. & Poon,L(2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

Caprara, G, Fida, R, Vecchione, M, Del Bove, G, &Bandura, A (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement.*Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525–534.

Cazan, A. M. & AniĠei, M. (2010). Motivation, learning strategies and acadmic adjustement. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), 61-69.

Cazan,A.(2012). Self regulated learning strategies: predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104 – 108.

Ganda,D.R.& Boruchovitch,E.(2018). Promoting self-regulated learning of Brazilian Preservice student Teachers: results of an intervention Program. *Front. Educ*., 3(5),1-12.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated learning components of classroom academic

performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. -R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Soliman,M.S.& Alenazi,M.M.(2017). Primary Teachers' Beliefs and Knowledge about Self-regulated Learning in the Kingdom of Saudi Arabia. *Int J Edu Sci*, 18(1-3), 1-15.

Zimmerman.I. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81 (3), 329-339.

Zimmerman.I.(1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*,25 (1), 3-17