المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد التاسع، العدد الثالث، 919:898
حزيران (2021)

بحث رقم 11

التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة

سميرة محارب العتيبي[1]، سماح عيد الحربي[2]، أمنية عبد القادر الشريف[3]

[1]أستاذ مشارك بقسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

[2]محاضر بقسم علم النفس- جامعة طيبة- السعودية

[3]محاضر بقسم علم النفس- جامعة أم القرى وباحثة دكتوراه- السعودية

[1]smotibia@uqu.edu.sa, [2]samahlayan@gmail.com, [3]Monyatee-2008@hotmail.com

استلام البحث: 2020/12/18 مراجعة البحث: 2020/12/28 قبول البحث: 2021/1/19

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.11

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة

سميرة محارب العتيبي[1]، سماح عيد الحربي[2]، أمنية عبد القادر الشريف[3]

[1]أستاذ مشارك بقسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

[2]محاضر بقسم علم النفس- جامعة طيبة- السعودية

[3]محاضر بقسم علم النفس- جامعة أم القرى وباحثة دكتوراه- السعودية

[1]smotibia@uqu.edu.sa, [2]samahlayan@gmail.com, [3]Monyatee-2008@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.11 **استلام البحث:** 2020/12/18 **مراجعة البحث:** 2020/12/28 **قبول البحث:** 2021/1/19

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، باستخدام المنهج الوصفي (الارتباطي/الفارقي/ التنبؤي)، وطبق على عينة بلغت 343 طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى، طبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً لدى طلبة جامعة أم القرى بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط -الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة- التسميع والحفظ- طلب المساعدة الاجتماعية). وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.360 و0.536، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح الذكور، ولصالح طلبة التخصصات النظرية، وظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية لدى الذكور على أبعاد النهوض الأكاديمي: (اهتزاز الثقة، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، ولدى طلبة التخصصات النظرية على بعدي (فاعلية الذات والعلاقة بين الطالب والمعلم)، ولقد أظهر الذكور فروقًا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، وكانت الأبعاد الأكثر إسهاماً هي: (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية).

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا؛ النهوض الأكاديمي؛ طلبة الجامعة؛ جامعة أم القرى؛ مكة المكرمة.

المقدمة:

يسعى طلبة الجامعة إلى المضي قدمًا في دراستهم الأكاديمية لتحقيق طموحاتهم وتوجهاتهم نحو وظيفة المستقبل، كالطب، أو الهندسة، أو التربية والتعليم، وغيرها؛ إلا أنّه في أثناء مشوارهم الدراسي تواجههم الكثير من المحن والتحديات والعقبات الأكاديمية، ويحتاج الطلبة لمجابهتها إلى قدرٍ عالٍ من الإيجابية والدافعية للإنجاز، والثقة بالذات والقدرات العلمية.

وقد يتعرض بعض الطلبة إلى الإحباطات والمخاطر أثناء مسيرتهم الدراسية، الأمر الذي من شأنه التقليل من دافعيتهم أو تثبيطها نحو المضي قدمًا في مجالهم الدراسي، الأمر الذي يجعلهم بحاجة إلى **النهوض الأكاديمي Academic buoyancy** الذي يزود الطلبة بطاقة تساعدهم للتغلب على الإجهاد، وعلى الإحباط الذي قد يواجهونه في البيئة الدراسية، وهو يعمل على تشيع الطلاب والطالبات على الدراسة، وإبداء مشاركاتهم الأكاديمية، هذا بالإضافة إلى الاستمتاع بالدراسة، والشعور بالثقة واحترام الذات، والرغبة في مشاركة الأصدقاء. (الزغبي، 2018)

ويعبر مفهوم النهوض الأكاديمي عن مواجهة الطالب لمشكلاته الأكاديمية اليومية من خلال استجابات إيجابية تتضمن مقاومة للتحديات التي يواجهها في حياته الدراسية اليومية (Martin & Marsh,2008 a)، ولقد عبر بعض الباحثين عن مصطلح النهوض الأكاديمي Academic buoyancy بمسميات أخرى مرادفة له؛ مثل: "الطفو الأكاديمي". (محمود، 2018؛ عابدين، 2018؛ حليم، 2019)، و"الطفو الدراسي" (مصطفى، 2014؛ بلال، 2020)

وتم اشتقاق مصطلح "النهوض الأكاديمي" -أساسًا- بمختلف مترادفاته من بحوث "الصمود الأكاديمي" الذي عرف في أعمال كل من الباحثيْن "مارتن ومارش" اللذين توصلا إلى أنّ الصمود الأكاديمي يعبر عن تحمل الطالب للمحن الشديدة التي تعرضه إلى الخطر أثناء مسيرته الدراسية؛ في حين أنَّ النهوض الأكاديمي يكمن في مواجهة التحديات والمشكلات البسيطة في الحياة الدراسية اليومية، مثل: انخفاض الدرجات، وقلق الاختبارات، والمنافسات بين الطلبة (عابدين، 2018؛ حليم، 2019)، كما يتضمن مصطلح النهوض الأكاديمي التعامل بإيجابية مع العقبات والصعوبات الأكاديمية، فقد عرف بأنّه قدرة الطالب على التعامل مع العقبات والصعوبات من خلال مسيرته الأكاديمية.(Martin&Marsh, 2008 a: 168) ، وهو يمثل السلوك الذي يضمن محافظة الطلبة على كفاءتهم الأكاديمية، إضافة إلى التكييف الإيجابي مع المشكلات التي تواجههم في رحلتهم الأكاديمية أثناء الدراسة (Bakhshaee, Hejazi, Dortaj & Farzad, 2016: 94)، ولقد أشارت سميث (2016) Smith إلى أنَّ النهوض الأكاديمي يمثل حالة من الاتزان والثبات الانفعالي لدى الطلبة، تمكنهم من مواجهة الأحداث التي قد يمرون بها إما بسبب درجات متدنية قد حصلوا عليها، أو لفشلهم في إتمام بعض المهام الأكاديمية، وأضافت أن الطلبة الذين يتمتعون بالنهوض الأكاديمي لديهم المقدرة على تخطي الأزمات والمحن الدراسية، للتحول من حالة الفشل إلى حالة التقدم والنجاح الأكاديمي.

وقد بدأ تفسير مفهوم "النهوض الأكاديمي" من خلال نموذج نظري سميّ بنموذج (عجلة الدافعية والاندماج) قدمه مارتن ومارش (2006) Martin & Marsh، حيث قسم نموذج الدافعية إلى عوامل تقوم إما بتعزيز أو بإضعاف الدافعية، والاندماج والمشاركة الأكاديمية بالأفكار والمشاعر والسلوكيات، وتمّ اعتبار العوامل التي تعزز الدافعية في هذا النموذج على أنّها تكيفية، في حين تمّ اعتبار العوامل التي تضعف تلك الدافعية عوامل غير تكيفية، ولقد وضّح ليم ومارتن (2012) Liem & Martin الأفكار والسلوكيات التي تقع ضمن الأبعاد التكيفية وغير التكيفية، وتتضمنها عجلة الدافعية والاندماج، وتتمثل هذه الأفكار والسلوكيات تبعًا لذلك في أربعة أبعاد، وهي:

1. **الأفكار المعززة (التي تسهل عملية التعلم):** تحتوي على فعالية الذات Self-Efficacy، وتتضمن ثقة الطلبة بأدائهم أثناء الدراسة، وتوجه هدف الإتقان Mastery orientation، ويتضمن توجه الطلبة نحو تطوير أدائهم الدراسي ومعلوماتهم، والقيمة Valuing التي تتضمن إدراك الطلبة لأهمية العمل الأكاديمي الذي يشاركون به خلال الدراسة وقيمته وفائدته.
2. **السلوكيات المعززة (التي تسهل عملية التعلم):** تحتوي على المثابرة Persistence، وتتضمن إصرار الطالب على تقديم المشاركة الصفية والمحافظة عليها، والتخطيط Planning الذي يتضمن تخطيط الطلبة لأعمالهم الأكاديمية، وإدارة المهمة Task management، وتتضمن تنظيم الطلبة لأوقاتهم التي يبذلونها في الدراسة، وذلك من خلال جداول زمنية، إضافة إلى الاهتمام بترتيب المكان الدراسي.
3. **الأفكار المعرقلة (التي تعرقل عملية التعلم):** تحتوي على القلق Anxiety، وتتضمن مدى شعور الطلبة بالقلق أثناء التفكير في الأعمال الدراسية، وتجنب الفشل Failure avoidance، وهو يتضمن دافعية الطلبة للأداء الدراسي مع تجنب القيام بعمل سيئ أو مخيب للآمال، والضبط غير المؤكد Uncertain control، ويتضمن عدم ثقة الطالب بجودة أدائه، إضافة إلى عدم معرفته بطرق تجنب الأداء الدراسي السيئ.
4. **السلوكيات المعرقلة (التي تعرقل عملية التعلم):** تحتوي على العجز الذاتي Self- handicapping، ويتضمن تخلي الطلبة عن فرص النجاح الأكاديمي بالعزوف عن الدراسة باعتبار أنّ ذلك يعد عذرًا للإخفاق الدراسي، وتجنب المشاركة Disengagement التي تتضمن ميل الطلبة إلى العزوف -إجمالًا- عن الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وبعد نموذج (عجلة الدافعية والاندماج) الذي قدمه مارتن ومارش (2006) Martin & Marsh، تمّ إجراء المزيد من الدراسات من الباحثيْن مارتن ومارش (2008 b) Martin & Marsh أنفسهما، وتوصلوا خلالها إلى أنّ هناك خمسة منبئات مفترضة للنهوض الأكاديمي، تعتبر بمثابة مكونات رئيسة له، وذلك بعد دراسةٍ طبقوها على طلبة الثانوية في خمس مدن أسترالية، وتوصلوا من خلالها إلى خمسة عوامل محددة لقدرة الطلبة على تجاوز المحن الأكاديمية، واعتبروا بأنها مكونات تناسب قياس النهوض الأكاديمي، وهذه المكونات هي:

1. **فاعلية الذات Self- Efficacy:** تمثل ثقة الطلاب بقدرتهم على الفهم والأداء الجيد في المدرسة، ومقدرتهم على مواجهة التحديات، وتقديم أفضل أداء دراسي.
2. **اهتزاز الثقة Uncertain Control:** تمثل عدم تيقن الطالب بشأن كيفية أداء عمل يخص الدراسة على نحو جيد، أو عدم تيقنه من كيفية تجنبه للأداء الدراسي السيئ.
3. **المشاركة الأكاديمية Academic Engagement:** تتضمن المثابرة، والاستمتاع بالدراسة، والمشاركة في الصف، والطموح الدراسي، وتقييم المدرسة.

4. **القلقAnxiety :** يتعلق بالشعور بالتوتر وعدم الارتياح لدى الطلبة عند تفكيرهم بواجباتهم المدرسية أو اختباراتهم.
5. **العلاقة بين المعلم والطالب Teacher- Student Relationship:** تتعلق بتصورات الطلاب حول كيفية تعاملهم مع معلميهم، واحترام معلميهم لهم.

اعتبر العديد من الباحثين في مجال النهوض الأكاديمي بأنّ مقومات النهوض الأكاديمي التي تظهر لدى الطلبة، تتمثل في ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، ومقاومة قلق الاختبار بشكل مناسب، والدافعية نحو الدراسة، وفعالية الذات، والتحكم فيها، وتحديد الأهداف الأكاديمية، بالإضافة إلى المقدرة الجيدة على التواصل الاجتماعي، والمشاركة الصفية، والاستمتاع بالجو الدراسي، والأنشطة التعليمية، مع وجود علاقات جيدة مع المعلمين وزملاء الدراسة، فضلًا عن دعم الوالدين، والتعاون مع المؤسسات المجتمعية (الزغبي، 2018؛ عابدين، 2018؛ الخضيري والزغول، 2019).

وهذا ما أكدته دراسة عطية (2020) التي هدفت إلى التعرف على مستوى النهوض الأكاديمي ومستوى عادات العقل لدى 216 طالبًا من الطلاب العاديين والمتفوقين بالصف الأول الثانوي بمدينة الزقازيق بجمهورية مصر العربية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين كان مرتفعًا، ومتوسطًا لدى الطلاب العاديين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي وعادات العقل: (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، الدقة، التحكم في الاندفاع، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، وروح المخاطرة) لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيًا.

كما أشارت دراسة بلال (2020) إلى الدور الذي يقوم به الطفو (النهوض) الأكاديمي تجاه صمود الطالب في مواجهة أزمات وتحديات الدراسة، وعلاقة الطفو (النهوض) الدراسي بالصمود الأكاديمي الذي يعبر عن التغلب على الصعوبات الحادة والمزمنة التي تهدد تطور الطالب التعليمي، وتضمنت الدراسة 183 طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية بمدارس تبوك الحكومية، ووضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الدراسي والصمود الأكاديمي، وأنّه يمكن التنبؤ بمستوى الصمود الأكاديمي من خلال معرفة مستوى الطفو الدراسي.

كذلك وجدت دراسة آزدي وأبدول أهزادي Azadi & Abdollahzadeh (2020)، أنّه بالإمكان التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة من خلال كفاءتهم المدركة وتنظيمهم المعرفي للانفعال، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالبٍ من طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة أصفهان بإيران، وأظهرت النتائج أنّ التنظيم المعرفي بأبعاده والكفاءة المدركة لدى الطلبة تنبأت بنهوضهم الأكاديمي، وأنّ إدراك الطلاب لما يمتلكونه من كفاءة ذاتية، إضافة إلى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال تعمل على رفع مستوى نهوضهم الأكاديمي بشكلٍ دالٍ إحصائيًا.

وقد أوضحت دراسة عابدين (2018) التي هدفت إلى معرفة التأثير المباشر وغير المباشر للطفو (النهوض) الأكاديمي على قلق الاختبار، والثقة بالنفس، والتوافق الأكاديمي لدى عينة تكونت من 318 من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، وجود تأثير مباشر وآخر غير مباشر للطفو الأكاديمي على كل من الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى الطلبة، كما بينت النتائج أنّ الشعور بقلق الاختبار كان يظهر بصورة أقل لدى الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من الطفو الأكاديمي، كما وجد أنّ الطفو الأكاديمي يؤثر في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، إضافة إلى أنهم أظهروا توافقًا أكاديميًا.

كما قامت جمعة Gomaa (2018) بدراسة هدفت من خلالها إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وبين الطفو (النهوض) الأكاديمي، لدى عينة تكونت من 250 طالبًا وطالبة بمرحلة البكالوريوس من كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين كل من الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وبين الدافعية والتحصيل الدراسي، وأنّ كل من متغيري الطفو الأكاديمي والدافعية قد أظهرا اسهامًا دالًا إحصائيًا تنبأ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة يان وهايفر والحوري Yan, Hiver, and Al- Hoorie (2018) إلى اختبار مدى قدرة النهوض الأكاديمي في مواجهة الضغوط والتحديات كجزء من وضع الدراسة عبر الإنترنت Online course أثناء تعلم اللغة الثانية، حيث تمّ تجميع بيات 787 طالبًا وطالبة يدرسون لغة ثانية بجامعة كوريا الشمالية، وأسفرت النتائج عن قدرة تنبؤ النهوض الأكاديمي بتحصيلهم الدراسي.

وبالرغم من حاجة الطلبة إلى النهوض الأكاديمي، وهو المصطلح الذي يطلق على مجمل ما يحتاجه الطالب في مواجهة العقبات اليومية التي يواجهها في حياته الدراسية؛ إلا أنّه يتطلب لحصوله تعامل الطالب مع مجريات حياته الأكاديمية اليومية بشكل مختلف، بدأً من تنظيم المعرفة التي يتلقاها، ووضع الأهداف والاستراتيجيات التي تعين على الاحتفاظ بها لأكبر مدى، انتهاءً بطلب المساعدة من المحيطين أثناء محاولاته فهم المادة العلمية وأداء الواجبات، ويمكن التعبير عن ذلك -إجمالًا- "بالتعلم المنظم ذاتيًا" Self-Regulated Learning .

إنّ عملية اكتساب المعلومات لدى المتعلم من العمليات المعقدة التي قد يتعرض فيها إلى الكثير من الصعاب والإحباطات، وهو يقوم من خلالها ببناء المعلومات التي يحصلها أثناء العملية التعليمية، إذ هو بحاجة إلى تطوير مهارات خاصة في تعامله مع هذه المعلومات، ومنها تنظيم المعلومة وتنسيقها، الأمر الذي يسهل عليه عملية حفظها واسترجاعها، ويمكن وصف ذلك كله بعملية "**التعلم المنظم ذاتيا**"، التي -غالبًا- يرتفع معها أداء الطالب أكاديميًا، حيث إنّ الطالب المنظم ذاتيًا يتّسم بالدافعية العالية، والاستعداد الكبير للمشاركة والمثابرة لوقت أطول أثناء أداء المهام التعليمية،

بالإضافة إلى ممارسة الخبرات التعليمية بكفاءة وبطرق متنوعة، مع تحديد الأهداف التعليمية بوضوح (الجراح، 2010؛ Zimmerman, 1990؛ Sadeghi & Geshnigaui, 2016).

يعتبر **التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning** من المفاهيم المعاصرة التي تبحث في استغلال الإمكانات الداخلية لدى المتعلم لتنظيم ممارساته التعليمية وتحقيق نتائج أفضل أثناء استذكار الدروس وفهمها، وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على انسجامه المعرفي مع المادة العلمية، ومدى دافعيته الذاتية للتعلم، الأمر الذي يهيئ للطالب اختيار أدواته في العملية التعليمية بعناية، فضلًا عن التفاعل مع البيئة التعليمية وما يلحقها من علاقات اجتماعية بضبط ومهارة (Linder, 2002).

إنّ العالم باندورا Bandura (2002) من أوائل العلماء الذين تطرقوا إلى عملية التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، ضمن نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث فسر ضبط المتعلمين لسلوكهم أثناء العملية التعليمية على أنّه يصدر من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم حول النتائج المترتبة على ما يقومون به من سلوك أثناء عملية تعلمهم، وأكد أنّ عملية التنظيم الذاتي لدى الطالب تساعده على تغيير سلوكه المتعلم نحو الأفضل.

لقد تنوعت **تعاريف الباحثين للتعلم المنظم ذاتيًا** إلا أنّها اتفقت في مجملها على أنّه يتضمن عملية بناء للمعلومات، وتحديد الهدف من التعلم، والمشاركة الفعّالة، وكل ذلك عبر استراتيجيات ومهارات معرفية محددة، يعرفها بنتريك Pintrich (1990: 33) أنه عبارة عن استراتيجيات يستخدمها الطلاب لتنظيم المعرفة، كالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية؛ أما زيمرمان Zimmerman (1995: 217) فيعرف التعلم المنظم ذاتيًا، على أنّه عملية عقلية معرفية منظمة، يشارك فيها المتعلم في عملية تعلمه بشكل نشط إلى حين تحقيق هدفه من التعلم، وأشار إلى أنّ هناك مجموعة من الخصائص التي يمتلكها الطالب المنظم ذاتيًا، مثل: امتلاك الدافعية العالية، والمشاركة في عملية التعلم مع استخدام مهاراته المعرفية، ومنها: التكرار والربط والتنظيم، فضلًا عن المهارات ما وراء المعرفية، ويرى كذلك بأنّ الشخص الذي يمتلك مهارة التعلم الذاتي يكون شخصًا ذو كفاءة أكاديمية عالية، ويمتلك طاقة وحيوية وشغف بالتعلم، كما يمتلك المقدرة على تنظيم تعلمه، والتخطيط والتوجه نحو إنجاز الأهداف، مع مشاركة إيجابية وفاعلة في بيئته التعليمية. وعرف بمبتوني Bembenutty (2006: 221) التعلم المنظم ذاتيًا (باختصار)، على أنّه تلك العملية التي يضع المتعلم أهدافه من خلالها، ويراقب ما تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

وقد حدد زيمرمان Zimmerman (1990) ثلاثة مكونات أساسية للتعلم المنظم ذاتيًا تقود إلى عملية تعليمية متطورة وذات كفاءة عالية، وهذه المكونات هي: استراتيجية الهدف، والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والإقرار بأهمية التجهيز والعمل.

في حين حدد بنتريك وديجورت Pintrich & DeGroot (1990) ثلاثة مكونات مختلفة للتعلم المنظم ذاتيًا، فتمثل المكون الأول في الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتلاميذ، كالتخطيط والمراقبة والتعديل، وتضمن المكون الثاني إدارة المهام الأكاديمية الصفية وسيطرتهم عليها، من خلال المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والاهتمام بالمشاركة المعرفية، بينما تضمن المكون الثالث الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلبة -حقيقةً- أثناء العملية التعليمية التي تساعدهم على تحقيق مستوى أعلى في التحصيل الدراسي، كفهم الدروس وتذكرها، وذلك من خلال عمليات التسميع والتفسير والتنظيم.

أما بوردي وآخرون Purdie, Hattie & Douglas (1996) فقد حددوا أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا، أولها وضع أهداف عامة وخاصة، والتخطيط لها في أنشطة محددة، وذلك وفق جدول زمني معين، بينما تضمن المكون الثاني خاصية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، من خلال تسجيله ومراقبته للأنشطة التي ترتبط بتحقيق أهدافه، وتسجيل ما يتوصل إليه من نتائج، أما المكون الثالث فتمثل في حفظ المادة العلمية مع ممارسة تسميعها سواءً أكان ذلك جهريًا أو بطريقةٍ صامتة، في حين اشتمل المكون الرابع على طلب التلميذ المساعدة الاجتماعية في فهم المادة العلمية، أو في حل الواجبات، إما من أحد أفراد أسرته، أو من معلميه، أو حتى من زملائه.

وتعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيًا وثيقة الصلة بمقومات النهوض الأكاديمي، حيث أشار كل من: (الزغبي، 2018؛ وعابدين، 2018؛ والخضيري والزغول، 2019) إلى مقومات عدة لها تأثير محفز للنهوض الأكاديمي عند الطلبة، تتضمن: (الثقة بالنفس، ومقاومة قلق الاختبار، والدافعية للدراسة، فعالية الذات والتحكم فيها، وتحديد الأهداف الدراسية، والتواصل الاجتماعي الجيد، والمشاركة الصفية والاستمتاع بالجو الدراسي والأنشطة التعليمية ضمن علاقات جيدة مع المعلمين وزملاء الدراسة)، وهذه المقومات ليست ببعيدة عن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا التي حددها بوردي وآخرون Purdie, Hattie and Douglas (1996) فقد تضمنت: (تحديد الطالب لأهدافه العامة والخاصة مع التخطيط لها، واحتفاظ الطالب بسجلات لمراقبة انشطته لمتابعة نتائج مدى تحقق أهدافه، بالإضافة إلى مكون طلب المساعدة الاجتماعية من الأهل والمعلمين والرفاق لفهم المادة العلمية والمهام الدراسية على أكمل وجه).

وقد كشفت بعض الدراسات والأبحاث عن نتائج مخيبة للآمال، كان أبرزها أنّه منذ بداية استقلال الطلبة عن والديهم في التعليم والاعتماد على الذات في التعامل مع المعلومات الدراسية منذ المرحلة الدراسية المتوسطة؛ يبدأ الطلبة في بناء معتقدات ذات تأثير سلبي على دافعيتهم، مثل: انخفاض قدرتهم على تنظيم المعلومة والتعامل معها (Usher & Pajares, 2008) (Corpus, McClintic- Giber & Hayenga, 2009).

ويساعد التعلم المنظم ذاتيًا الطالب على تحديد أهدافه داخل العملية التعليمية، والتخطيط لها بشكل منظم، ويستطيع من خلاله مراقبة أدائه الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى كفاءته الذاتية وتحصيله الأكاديمي على المدى البعيد (الجراح، 2010؛ Thiede, 1999).

ولقد تناولت الدراسات السابقة بعض المتغيرات ذات الصلة بالتعلم المنظم ذاتيًا، أو بأحد مكوناته لدى الطلبة وبين النهوض الأكاديمي، ومنها دراسة حليم (2019) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الطفو (النهوض) الأكاديمي وبين توجهات أهداف الإنجاز التي تعتبر ذات صلة وثيقة بمكون التعلم المنظم ذاتيًا (وضع الهدف والتخطيط) لدى طلبة الصف الأول ثانوي بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من 365 طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطفو (النهوض) الأكاديمي بجميع مكوناته لصالح الذكور، كما أنّ توجهات أهداف الإنجاز تتنبأ بشكلٍ دالٍ إحصائيًا بالطفو (النهوض) الأكاديمي بجميع أبعاده، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي: (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمي، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) وبين توجهات أهداف الإنجاز، في حين كان هناك ارتباط سالب دالٍ إحصائيًا بين بعد (القلق) وبين توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلبة، كما أظهرت فروقًا فردية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور في توجهات الهدف نحو الإنجاز في بعد (الإتقان/ إقدام).

في هذا السياق، كشفت دراسة الخضيري والزغول (2019) عن طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم الذي يتضمن فقدان الأمل واليأس وعدم ثقة الفرد بقدراته وبين التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لدى 560 طالبةً في الصف التاسع الأساسي بمحافظة المفرق بالأردن، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا بجميع أبعاده التي تضمنت: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وبين العجز المتعلم بجميع أبعاده (بعد الدافعية، البعد السلوكي، البعد المعرفي، والبعد الانفعالي).

كما دعمت دراسة راميلي وكوشيني (2018) Rameli & Koshini دور التنظيم الذاتي والتوجهات نحو هدف الإنجاز في تحفيز النهوض الأكاديمي لدى الطلبة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة برنامج مقترح يعتمد على استراتيجية التوجه نحو هدف الإنجاز وخطوات التنظيم الذاتي لدراسة مادة الرياضيات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة ماليزيا، وبعد تطبيق البرنامج المقترح وقياس النهوض الأكاديمي لديهم، تبين نجاح النموذج المقترح للبرنامج الذي اعتمد على تحديد توجهات هدف الإنجاز، كما أظهرت النتائج تنبؤ التنظيم الذاتي بنهوض الطلبة الأكاديمي في مادة الرياضيات.

إضافة إلى ذلك قامت الزغبي (2018) بدراسة تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في النهوض الأكاديمي الذي يعد ذو صلة وثيقة بمكون (طلب المساعدة الاجتماعية) ضمن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة تكونت من 67 طالبةً متعثرة أكاديميًا بجامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، ولقد تمّ تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج يتضمن التدرب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكون من خمس مراحل/ تضمنت مهارات: 1-الوعي الذاتي، 2-الوعي الاجتماعي (التفاعل بإيجابية مع الآخرين)، 3-إدارة الذات، 4-اتخاذ قرار مسؤول، 5-إدارة العلاقات (إقامة علاقات تعاون مع الآخرين)، وقامت الطالبات من المجموعتين التجريبية والضابطة بالاستجابة على مقياس النهوض الأكاديمي، والذي يتضمن خمسة أبعاد (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، والعلاقة بين المعلم والطالب)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس النهوض الأكاديمي بجميع أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أنّ طلب المساعدة الاجتماعية والتعاون مع الآخرين يزيد من مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلبة.

وكشفت دراسة صديقي وجيشنيجاني (2016) Sadeghi & Geshnigani دور التعلم الموجه ذاتيًا Self- directed learning في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة تكونت من 369 طالبًا وطالبةً بجامعة "لوريستن" للعلوم الطبية بإيران، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم الموجه ذاتيًا وأبعاده: (الضبط الذاتي والرغبة في التعلم) وبين النهوض الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام؛ إلا أنّ الطالبات حققنّ مستوى أعلى من الطلاب في التعلم الموجه ذاتيًا، إضافة إلى أنّ كلًا من الضبط الذاتي والرغبة في التعلم قد تنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة الجراح (2010) إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى 331 طالبًا وطالبةً بجامعة اليرموك بالأردن، وأظهرت النتائج أنّ الطلبة يمتلكون مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيًا في التسميع والحفظ بشكل عام لدى الجنسين، في حين تفوق الذكور في جانب تنظيم وضع الهدف والتخطيط، كما أظهر طلبة السنة الرابعة تفوقًا دالًا إحصائيًا فيما يتعلق بتنظيم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة الاجتماعية، مقارنةً بطلبة السنة الثانية والثالثة، بالإضافة إلى أنّ المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيًا أظهر تنبؤًا دالًا إحصائيًا بالمستوى المرتفع للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتنبأ بعديًا بوضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات، ومراقبة التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ويتضح مما سبق أنّ النهوض الأكاديمي يتضمن ثقة الطالب بنفسه، والاستمتاع بمشاركاته الأكاديمية، واتزانه تجاه القلق من الاختبارات، وإيجابية العلاقات المتبادلة بينه وبين معلميه، كما أنّ النهوض الأكاديمي يدعم تحصيل الطالب الدراسي وتفوقه، ويجعله أكثر صمودًا لمواجهة الأزمات في مسيرته الأكاديمية، كما أنّه يرتبط بتنظيم الذات والتوجهات نحو هدف الإنجاز، وبإدراك لكفاءة الذاتية والتنظيم المعرفي للانفعال، وبعلاقات الطالب الاجتماعية، وطلب المساعدة في الدراسة من الأهل والزملاء والمعلمين، وهي التي تتصل بشكل أو بآخر بالتعلم المنظم ذاتيًا ومكوناته التي حددها بوردي وآخرون Purdie, Hattie & Douglas (1996) وتضمنت تحديد الطلبة لأهدافهم العامة والخاصة والتخطيط لها، والاحتفاظ بسجلات مراقبة أنشطتهم لمتابعة نتائج تحقق الأهداف، فضلًا عن طلب المساعدة الاجتماعية من الأهل والمعلمين والرفاق بغرض فهم المادة العلمية والمهام الدراسية على النحو المطلوب، وعليه يهدف البحث الحالي إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أظهرت الدراسات السابقة أنّ النهوض الأكاديمي يتصل اتصالًا وثيقًا بإدارة الطالب لذاته وأفكاره، وضبط انفعالاته وسلوكياته بشكل عام (عابدين، 2018)، الأمر الذي يزيد قدرته للتغلب على الإجهاد والإحباط الذي قد يواجهه في حياته الدراسية، ويجعله أكثر صمودًا في مواجهة أزماتها (بلال، 2020)، وهذا يقود إلى ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي (Gomaa, 2018)، وتفوقه (عطية، 2020)، ويعاني طلبة الجامعة -كثيرًا- من ضعف الدافعية وضعف الثقة في التخطيط، الأمر الذي يشعرهم بصعوبة مواجهة احتياجاتهم الأكاديمية (Rameli & Kosnin, 2018)، وهم بحاجة إلى ممارسة التعلم بشكل أكثر تنظيمًا في حياتهم الدراسية، فمن خلال ذلك يتمكنون من تحديد أهدافهم، ومراقبة عملية تعلمهم، وتنظيمها، والتحكم فيها (Bembenutty, 2006).

ولقد أوضحت العديد من الدراسات كدراسة الزغبي (2018) وجود علاقة وطيدة بين النهوض الأكاديمي وبعض مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، مثل: طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، وتحديد الأهداف (Rameli & Koshini, 2018؛ حليم، 2019)، كما تبين إمكانية التنبؤ بنهوض الطلبة الأكاديمي من خلال عملية التعلم الموجه ذاتيًا (Sadeghi & Geshnigani, 2016)، ومن خلال تنظيم الذات والتوجهات نحو هدف الإنجاز (Rameli & Koshini, 2018؛ حليم، 2019)، ومن خلال إدراك الكفاءة الذاتية والتنظيم المعرفي للانفعال (Azadi &Abdollahzadeh, 2020)؛ إلا أنّ هناك ندرة -تحديدًا- في الدراسات التي تتناول طبيعة العلاقة والقدرة التنبؤية للتعلم النظم ذاتيًا وأبعاده: (تحديد الطالب للأهداف العامة والخاصة مع التخطيط لها، والاحتفاظ بسجلات مراقبة الأنشطة، وطلب المساعدة الاجتماعية من قبل الأهل والمعلمين والرفاق) للنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، وهذ ما يحاول البحث الحالي التوصل إليه.

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة: (ذكور/ إناث/العينة ككل)؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة (ذكور/ إناث/العينة ككل)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تبعًا للجنس: (ذكور/ إناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعًا للجنس: (ذكور/ إناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة: (ذكور/ إناث/العينة ككل)؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى: (ذكور/ إناث/العينة ككل) بمكة المكرمة.

2. معرفة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية).
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) لدى طلبة جامعة أم القرى تبعا للجنس: (ذكور/ إناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي).
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعا للجنس (ذكور/ اناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي).
5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي من طلبة جامعة أم القرى: (ذكور/ إناث/العينة ككل) بمكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية البحث في النقاط التالية:

1. تطرقه لموضوع النهوض الأكاديمي المهم في دعم المتعلم في مسيرته الدراسية، والذي يمده بالثقة في الإمكانات والتصدي للصعوبات والتحديات الأكاديمية التي يواجهها باستمرار، الأمر الذي يزود الطلبة بطاقة تساعدهم على التغلب على الإجهاد والإحباط، وبالتالي التفوق الدراسي وارتفاع مستوى التحصيل العلمي لديهم.
2. إثراء المكتبة العربية بنتائج علمية حول طبيعة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا، ومدى أهمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة وإسهامه في نهوضهم أكاديميًا.
3. تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين والمربين -نظريًا وتطبيقيًا- من خلال توظيف المعرفة التي تم التوصل إليها في المجال التربوي والإرشادي، وذلك لعمل برامج إرشادية خاصة بالنهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا للطلبة لزيادة دافعيتهم للدراسة والاستمتاع بها، والشعور بالثقة في الإمكانات، واحترام الذات، إضافة إلى العلاقات الجيدة مع المعلمين والزملاء.

محددات الدراسة:

التزمت الدراسة بالمحددات التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله وهو التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ للنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من التخصص العلمي (التطبيقي) والأدبي (النظري).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: 1442-1443 هـ/ 2020-2021 م.
- **الحدود الأدائية:** تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة فيها، وهما مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الزغبي (2018)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي قننه الجراح (2010) على البيئة الأردنية، واعتمده الشريم واللالا (2015) على البيئة السعودية، ويرجع المقياس في صورته الأولية الى النسخة العربية التي اعدها أحمد (2007) لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي ورفاقه Purdie, Hattie & Douglas (1996)
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

- **النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy:**

تعرف الزغبي (2018: 397) النهوض الأكاديمي بأنه: "سلوك إيجابي وبناء وتكيف لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي"، وتتمثل مكوناته فيما يلي:

1. **فاعلية الذات Self -efficacy**: يشير إلى اعتقاد الطالب وثقتهم بقدرته على الفهم والأداء الدراسي الجيد، مع القدرة على التعامل بنجاح في مواجهة التحديات.
2. **اهتزاز الثقة Uncertain Control**: يشير إلى عدم ثقة الطالب بقدرته على الأداء الجيد، أو حتى على تجنب الأداءات والنتائج غير المرضية.

3. **المشاركة الأكاديمية Academic Engagement:** تشمل استمرارية الطالب في الأداء الأكاديمي، والاستمتاع بالدراسة، والمشاركة في الأنشطة الدراسية، والطموح العلمي، وتقدير قيمة المدرسة وتقييمها.
4. **القلق Anxiety:** يتضمن تعبير الطالب عن توتره وعدم ارتياحه عند التفكير في الأداء التعليمي أو الامتحانات، وشعوره بالقلق أو الخوف من عدم الأداء الجيد للمهام الدراسية والامتحانات.
5. **العلاقة بين المعلم والطالب Teacher -Student Relationship:** يشمل تصورات الطلبة عن كيفية تعاملهم مع معلمهم واحترام معلميهم لهم.

وتعرف الدراسة الحالية النهوض الأكاديمي: بأنه استجابة الطلبة لمقياس النهوض الأكاديمي المستخدم بالبحث الحالي (مقياس النهوض الأكاديمي للزغبي عام 2018).

- **التعلم المنظم ذاتياً Self-organized learning:**

يعرف الجراح (2010: 339) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: "قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف"، وتتمثل مكونات التعلم المنظم ذاتيًا فيما يلي:

1. **وضع الهدف والتخطيط Objective and planning :** يتضمن مقدرة الطالب على وضع أهداف عامة وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، مع القيام بالأنشطة ذات الصلة بتحقيق أهدافه.
2. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records and monitoring :** يعبر عنه بمقدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيل نتائجه التي حققها.
3. **التسميع والحفظ Recitation and memorization :** يتمثل من خلال حفظ الطالب للمادة العلمية وتمكنه من تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
4. **طلب المساعدة الاجتماعية Social assistance request :** يتمثل من خلال سؤال الطالب لمعلميه أو زملائه لمساعدته في فهم الدروس والواجبات.

وتعرف الدراسة الحالية التعلم المنظم: بأنه استجابة الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم بالبحث الحالي، وهو مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لبوردي وهاتي ودوجلاس Purdie, Hattie & Douglas عام 1996 ترجمة أحمد (2007).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي: (الارتباطي/الفارقي/ التنبؤي)، وذلك لدراسة التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ للنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم 101931 طالبًا وطالبة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: 1442-1443 هـ/ 2020-2021 م، وتمثلت العينة من 343 طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى ممن يدرسون بالتخصصات النظرية والتطبيقية، من مستويات دراسية متنوعة تراوحت من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن (جدول 1)، وكان عدد الطلاب الذكور 171 طالبًا بنسبة 49.9% (بينهم 88 طالبًا من التخصصات التطبيقية بنسبة 25.7%، و83 طالبًا من التخصصات النظرية بنسبة 24.2%)، أما عدد الطالبات فقد بلغ 172 طالبةً بنسبة 50.1% (بينهم 64 طالبة من التخصصات التطبيقية بنسبة 18.7%، و108 طالبةً من التخصصات النظرية بنسبة 31.5%)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة النهائية تبعًا للمستوى والنوع والتخصص ن=343

			التخصص	
			تطبيقي	نظري
المستوى	الأول	التكرار	33	43
		النسبة من المجموع الكلي	9.6	12.5
	الثالث	التكرار	37	35
		النسبة من المجموع الكلي	10.8	10.2
	الرابع	التكرار	10	24
		النسبة من المجموع الكلي	2.9	7

	الخامس	التكرار	24	41
		النسبة من المجموع الكلي	7	12
	السادس	التكرار	15	19
		النسبة من المجموع الكلي	4.4	5.5
	السابع	التكرار	21	13
		النسبة من المجموع الكلي	6.1	3.8
	الثامن	التكرار	12	16
		النسبة من المجموع الكلي	3.5	4.7
النوع	ذكور	التكرار	88	83
		النسبة من المجموع الكلي	25.7	24.2
	إناث	التكرار	64	108
		النسبة من المجموع الكلي	18.7	31.5

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس النهوض الأكاديمي:

اعتمدت أمل الزغبي (2018) في بناء عبارات مقياس النهوض الأكاديمي على مقياس النهوض الأكاديمي Academic buoyancy لكل من مارتن ومارش (Martin & March, 2008 b)، وتكون المقياس في صورته النهائية من 25 موقفًا موزعين على الأبعاد الخمسة للمقياس، فيلي كل موقف ثلاث استجابات تتفاوت من حيث مستوى القدرة على النهوض الأكاديمي يشار إليها بالبدائل: أ(ثلاث درجات)،ب(درجتان)،ج(درجة واحدة)،وتشير الدرجة المرتفعة لكل من الأبعاد الأول، والثالث، والخامس: (فاعلية الذات، المشاركة الأكاديمية، العلاقة بين الطالب والمعلم) إلى ارتفاع مستويات فاعلية الذات، والمشاركة الأكاديمية، والقدرة على التواصل مع المعلمين، أي بما يشير إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي، وتشير الدرجة المنخفضة للبعدين الثاني، والرابع: (اهتزاز الثقة، القلق) إلى ارتفاع مستوى اهتزاز الثقة، ومستوى القلق، بينما تشير الدرجات المرتفعة للبعدين إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي، وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، فوصلت عدد مواقف المقياس بعد هذا الإجراء إلى (20) موقفًا موزعين على الأبعاد الخمسة للمقياس، وتمّ حساب صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي مع مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة الذي أعده بايوسنج piosang (2016) وذلك بعد ترجمته وتعريبه، وحساب ثباته على البيئة السعودية، على عينة مكونة من 300 طالب وطالبة بجامعة طيبة، وقد بلغ معامل ألفا للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس المترجم وللمقياس ككل: (0,800-0,760-0,547-0,756،0-0,647-0,825) على التوالي، وبحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين 0,885 مما يشير إلى صدق المقياس المعد. وللتحقق من ثبات المقياس تمّ حساب ألفا لكرونباخ، وحساب الثبات لمفردات كل بعدٍ فرعي من أبعاد المقياس وذلك في حالة حذف الدرجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا العام لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس: (0,691-0,665-0,706-0,611-0,739) على التوالي، مما يشير إلى أنّ جميع العبارات ثابتة، كما تمّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، ووجد أنَّ قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس: (0,786-0,823-0|,744-0,758-0.710) وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (0,01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

وقد تمّ التحقق من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالبًا وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتمّ التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، كما يتضح في الجداول التالية:

جدول (2): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس النهوض الأكاديمي ن=50

رقم العبارة	بعد فاعلية الذات	رقم العبارة	بعد اهتزاز الثقة	رقم العبارة	بعد المشاركة الأكاديمية	رقم العبارة	بعد القلق	رقم العبارة	بعد العلاقة بين الطالب والمعلم
1	**0.728	6	**0.654	11	**0.389	16	**0.657	21	**0.637
2	**0.680	7	**0.625	12	**0.704	17	**0.629	22	**0.655
3	**0.710	8	**0.712	13	**0.532	18	**0.641	23	**0.739
4	**0.758	9	**0.726	14	**0.772	19	**0.815	24	**0.702
5	**0.728	10	**0.687	15	**0.567	20	**0.757	25	**0.669

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات البعد الأول بين (0.680- 0.758)، أما بالنسبة لمعاملات ارتباط فقرات البعد الثاني فقد تراوحت بين (0.625-0.726)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الثالث بين (0.389 – 0.772)، بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الرابع بين (0.629-0.815)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الخامس بين (0.637- 0.739).

جدول (3): يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي ن=50

	الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	فاعلية الذات	0.758**
2	اهتزاز الثقة	0.840**
3	المشاركة الأكاديمية	0.793**
4	القلق	0.813**
5	العلاقة بين الطالب والمعلم	0.723**

****دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

جدول (4): يوضح معاملات الارتباط البينية لمقياس النهوض الأكاديمي ن=50

الأبعاد	فاعلية الذات	اهتزاز الثقة	المشاركة الأكاديمية	القلق	العلاقة بين الطالب والمعلم
فاعلية الذات	1				
اهتزاز الثقة	0.625**	1			
المشاركة الأكاديمية	0.512**	0.610**	1		
القلق	0.533**	0.577**	0.494**	1	
العلاقة بين الطالب والمعلم	0.305*	0.458**	0.590**	0.793**	1

** دالة عند مستوى **0.01**، *دالة عند مستوى دلالة **0.05**

يتضح من الجدول السابق أنّ هناك ارتباطات بينية بين أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، فقد جاءت معاملات الارتباط جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

كما تمّ التحقق من **الثبات** للمقياس عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، حيث بلغت معاملات ارتباط مقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات- واهتزاز الثقة- والمشاركة الاكاديمية- والقلق- والعلاقة بين الطالب والمتعلم) والدرجة الكلية، على التوالي: (0.759- 0.735- 0.720- 0.724- 0.694- 0.893).

كما تمّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سيبرمان-بروان، وكانت على التوالي: (0.777- 0.740- 0.711- 0.719- 0.702- 0.786)، وبمعادلة جتمان، كانت على التوالي: (0.746- 0.736- 0.712- 0.696- 0.701-.0.785)، وتشير النتائج السابقة إلى أنّ المقياس بكل أبعاده يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يعطي ثقة لتطبيقه واستخدامه في البحث الحالي.

هذا وتمّ استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًا الذي عدله (الجراح، 2010) على النسخة المعربة التي أعدها (أحمد، 2007) لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا Self-organized learning النسخة الأجنبية التي أعدها بوردي ورفاقه (Purdie, Hattie & Douglas, 1996)، حيث قام أحمد (2007) بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية، وقد اقتصر المقياس في أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيًا، هي: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعةً بواقع (7) فقرات للبعد الواحد، ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسي وفقاً لمقياس ليكرت (1-5)، وتوزعت فقرات المقياس في أربعة مكونات، هي: وضع الهدف، والتخطيط، وفقراته: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، التسميع والحفظ، وفقراته: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

وللتحقق من صدق المقياس على البيئة الأجنبية قام بوردي ورفاقه (Purdie, Hattie & Douglas, 1996) بالتحقق عن طريق صدق التحليل العاملي، وذلك على عينة بلغ عددها (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وكشف التحليل عن أربعة عوامل، هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وذلك بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت العوامل مجتمعة (0,51) من التباين، وللتأكد من ثبات المقياس قام بوردي ورفاقه (Purdie, Hattie & Douglas, 1996) بالتحقق من ثبات النسخة الأجنبية

للمقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (ثبات الإعادة)، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69 -0.81).

كما قام (أحمد، 2007) بالتحقق من صدق المقياس على البيئة العربية، من خلال التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة من العرب المتخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس؛ لضمان سلامة الترجمة، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة، إضافةً إلى أنه أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبًا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية، كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه على عينة تكونت من (80) طالبًا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0,389-0,782)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما قام (الجراح، 2010) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على محكمين وقد أضافوا بعض التعديلات اللغوية على المقياس، ثم قام بالتحقق من صدق البناء على عينة تكونت من (60) طالبًا وطالبة بمرحلة البكالوريوس بجامعة اليرموك بالأردن، وتمّ حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28- 0.76)، إضافة إلى حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت القيم بين (0.36- 0.82)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، بالإضافة إلى أنّ الجراح (2010) قام بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في الأردن؛ لزيادة التأكد من سلامة الصيانة اللغوية، وقام بحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت القيم بين (0,28- 0,76)، إضافة إلى حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت القيم بين (0,36- 0,82) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية.

وتحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالبًا من طلبة كلية التربية بالمنصورة بمصر، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0,78-0,84)، كما قام (الجراح، 2010) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، على عينة تكونت من (60) من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك بالأردن، واتضح أنّ معامل الاستقرار يتراوح ما بين (0.64- 0.78) إضافة إلى أنّه قام بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61- 0.75)، ويتضح من خلال ذلك أنّ المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة تشجع على استخدامه في الدراسة الحالة.

ولتقنين المقياس على البيئة السعودية قام الشريم واللالا (2015) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس لمعرفة مدى مناسبته على البيئة السعودية، وذلك من خلال عرضه على عشرة أساتذة متخصصين في علم النفس والتربية بجامعة القصيم، وقد اجمعوا على مناسبة صياغة العبارات اللغوية للبيئة السعودية، كما تأكد الباحثان من صدق بناء المقياس من خلال تجربته على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبًا وطالبة بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتمّ حساب معامل ارتباط كل عبارات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,28- 0,69)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية، كما تمّ حساب معاملات الارتباط لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت القيم بين (0,46- 0,73)، هذا بالإضافة إلى أنّ الباحثين قاما بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وإعادة الاختبار، وذلك على العينة الاستطلاعية نفسها، حيث تراوحت قيم ألفا كرونباخ المتعلقة بالأبعاد بين (0,64- 0,79)، وبلغت قيمة الدرجة الكلية للمقياس (0,82)، وجميعها قيم مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الاستقرار لأبعاد المقياس بطريقة إعادة التطبيق بين (0,70- 0,80)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (0,86)، وهي قيم مرتفعة تدل على أنّ المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة على البيئة السعودية.

الصدق والثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا في البحث الحالي:

تمّ التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الأولية البالغ عددها (50) طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى، وللتحقق من صدق وثبات المقياس بالبحث الحالي تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى حساب معاملات الارتباط البينية، كما توضحه الجداول التالية:

جدول (5): يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ن=50

رقم الفقرة	بعد وضع الهدف والتخطيط	رقم الفقرة	بعد التسميع والحفظ
1	0.625**	3	0.796**
5	0.522**	7	0.739**
9	0.602**	11	0.583**
13	0.625**	15	0.603**
17	0.744**	16	0.752**
21	0.708**	23	0.418**
25	0.718**	27	0.786**

رقم الفقرة	بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	رقم الفقرة	بعد طلب المساعدة الاجتماعية
2	0.727**	4	0.563**
6	0.610**	8	0.581**
10	0.614**	12	0.702**
14	0.702**	16	0.389**
18	0.441**	20	0.693**
22	0.716**	24	0.619**
26	0.324**	28	0.653**

**** دالة عند مستوى 0,01**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما تراوحت معاملات الارتباط لفقرات البعد الأول بين (0.522– 0.744)، أما بالنسبة لمعاملات ارتباط فقرات البعد الثاني فقد تراوحت بين (0.324– 0.727)، في حين معاملات ارتباط فقرات البعد الثالث، فقد تراوحت بين (0.418– 0.796)، بينما معاملات ارتباط فقرات البعد الرابع تراوحت بين (0.389- 0.693).

جدول (6): يوضح معاملات الارتباط البينية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا ن=50

أبعاد مقياس التعلم لمنظم ذاتياً	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية
وضع الهدف والتخطيط	1			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.663**	1		
التسميع والحفظ	0.571**	0.697**	1	
طلب المساعدة الاجتماعية	0.456**	0.325*	0.485**	1

**** دالة عند مستوى 0.01 *دالة عند مستوى دلالة 0.05**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط البينية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا جاءت جميعها موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستويي (0,01) و(0,05).

كما تمّ التحقق من **الثبات** للمقياس عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، حيث بلغت معاملات ارتباط مقياس التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط- والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة- والتسميع والحفظ- وطلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية على التوالي: (0.708- 0.702- 0.799- 0.710- 0.885)، كما تمّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سيبرمان-بروان، وكانت على التوالي: (0.747- 0.720- 0.849 - 0.810- 0.870)، وبمعادلة جتمان، كانت على التوالي: (0.741- 0.716- 0.845- 0.804- 0.870)، وتشير النتائج السابقة إلى أنّ المقياس بكل أبعاده يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يعطي الثقة لتطبيقه، واستخدامه في البحث الحالي.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: وينص على: هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل خلال مرحلتين، الأولى باستخدام الانحدار الخطي البسيط بطريقة Enter، والثانية من خلال تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، وذلك على النحو الآتي:

1. التنبؤ بالنهوض الأكاديمي (المتغير التابع) من الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا (المتغير المستقل) باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام طريقة Enter، وذلك كما يلي:

جدول (7): يوضح معاملات انحدار التعلم المنظم ذاتيًا المنبئة بالنهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة ن= 343

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
التعلم المنظم ذاتيا	النهوض الأكاديمي	27.397	0.537	0.288	0.537	11.68**	136.64**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من نتائج الجدول السابق صلاحية نموذج الانحدار الخطي البسيط، نظرًا لارتفاع قيمة "ف" المحسوبة 136,64 عن نظيرتها الجدولية 6,76 عند مستوى دلالة (0.01)، كما يتضح اسهام الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة، حيث كانت معاملات

انحدار التعلم المنظم ذاتيًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة معامل بيتا 0.537، كما بلغت نسبة التباين المفسر 0.288، وهذا يشير إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيًا يفسر 28.8% من التباين في النهوض الأكاديمي، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية كما يلي:

النهوض الأكاديمي = 27.397 + 0.537 X الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً

2. التنبؤ بالنهوض الأكاديمي (المتغير التابع) من خلال أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتمادًا على طريقة التحليل المتتابع Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا)، وللوقوف على أهم هذه المتغيرات لتحديد التباين في قيمة المتغير التابع (النهوض الأكاديمي)، وذلك كما يلي:

جدول (8): يوضح معاملات الارتباط لأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا المنبئة بالنهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة ن= 343

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
وضع الهدف والتخطيط	**النهوض**	27.71	0.557	0.310	0.385	**5.51	**75.64
طلب المساعدة الاجتماعية	**الأكاديمي**				**0.204**		

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أنّ أقوى الأبعاد اسهامًا في التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي هما بعدي: (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية)، حيث كانت معاملات الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وكانت قيم معامل بيتا 0.385 لبعد وضع الهدف والتخطيط، و0.204 لبعد طلب المساعدة الاجتماعية، وكانت نسبة اسهامهما قد بلغت 0.310، وذلك يشير إلى أنّ بعدي: (وضع الهدف والتخطيط – طلب المساعدة الاجتماعية) يسهمان بنسبة 31% من التباين في النهوض الأكاديمي، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية كما يلي:

النهوض الأكاديمي = 27.71+ 0.385x وضع الهدف والتخطيط + 0.204 x طلب المساعدة الاجتماعية

السؤال الثاني: ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي و أبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى: (ذكور/ إناث)، والعينة الكلية بمكة المكرمة؟

للإجابة عن ذلك تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط -الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة-التسميع والحفظ -طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة كما يلي:

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون بين النهوض الأكاديمي و أبعاده، والتعلم المنظم ذاتياً و أبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى (ذكور/ اناث)، العينة ككل، ن= 343

العينة	الأبعاد	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية
ذكور	فاعلية الذات	**0.401	**0.410	**0.342	**0.322	**0.391
	اهتزاز الثقة	**0.471	**0.477	**0.419	**0.453	**0.483
	المشاركة الأكاديمية	**0.496	**0.473	**0.451	**0.460	**0.498
	القلق	**0.464	**0.472	**0.393	**0.411	**0.462
	العلاقة بين الطالب والمعلم	**0.556	**0.570	**0.521	**0.537	**0.579
	الدرجة الكلية	**0.549	**0.559	**0.486	**0.501	**0.555
إناث	فاعلية الذات	**0.454	**0.319	**0,300	**0.400	**0.418
	اهتزاز الثقة	**0.527	**0.459	**0.365	**0.407	**0.502
	المشاركة الأكاديمية	**0.446	**0.416	**0.350	**0.387	**0.454
	القلق	**0.467	**0.391	**0.337	**0.413	**0.460
	العلاقة بين الطالب والمعلم	**0.372	**0.346	**0.232	**0.368	**0.378
	الدرجة الكلية	**0.534	**0.449	**0.360	**0.468	**0.518
العينة الكلية	فاعلية الذات	**0.418	**0.350	**0.309	**0.355	**0.395
	اهتزاز الثقة	**0.505	**0.469	**0.396	**0.435	**0.497
	المشاركة الأكاديمية	**0.453	**0.417	**0.383	**0.408	**0.456
	القلق	**0.461	**0.418	**0.360	**0.409	**0.454
	العلاقة بين الطالب والمعلم	**0.473	**0.458	**0.375	**0.457	**0.487
	الدرجة الكلية	**0.542	**0.497	**0.421	**0.485	**0.536

****دالة عند مستوى 0.01**

تشير النتائج بالجدول السابق **بالنسبة لعينة الذكور** من طلبة جامعة أم القرى إلى أنّ **معاملات الارتباط** بين النهوض الأكاديمي وأبعاده والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده، **موجبة ودالة إحصائيًا، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.322 و0.579)**، وكان أكبر معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا وبين بعد العلاقة بين الطالب والمعلم، بينما كان أقل معامل الارتباط بين فاعلية الذات وطلب المساعدة الأكاديمية.

وبالنسبة لعينة الإناث من طلبة جامعة أم القرى **كانت معاملات الارتباط** لديهم بين النهوض الأكاديمي وأبعاده والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده **جميعها، موجبة ودالة إحصائيًا**، وقد **تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,300 و0.518)** وكان أكبر معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، في حين كان أقل معاملات الارتباط بين فاعلية الذات والتسميع والحفظ.

وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين النهوض الأكاديمي وأبعاده والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده **لدى العينة الكلية** من طلبة جامعة أم القرى، **جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا**، وقد **تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.360 و0.536)**، وكان أكبر معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، بينما كان أقل معاملات الارتباط بين القلق والتسميع والحفظ.

السؤال الثالث: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعًا للجنس: (ذكور/ إناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية، وذلك كما يلي:

جدول (10): يوضح نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات لمقياس النهوض الأكاديمي بأبعاده تبعًا للنوع والتخصص لدى طلبة جامعة أم القرى ن= 343

مصدر التباين	المتغير التابع النهوض الأكاديمي وأبعاده	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النوع	فاعلية الذات	8.185	1	8.185	2.035	0.155
	اهتزاز الثقة	33.482	1	33.482	6.045	0.014
	المشاركة الأكاديمية	3.183	1	3.183	0.689	0.407
	القلق	13.287	1	13.287	1.999	0.158
	العلاقة بين الطالب والمعلم	50.858	1	50.858	7.628	0.006
	الدرجة الكلية	449.782	1	449.782	4.395	0.037
التخصص	فاعلية الذات	33.575	1	33.575	8.346	0.004
	اهتزاز الثقة	15.072	1	15.072	2.721	0.100
	المشاركة الأكاديمية	5.125	1	5.125	1.109	0.293
	القلق	21.444	1	21.444	3.227	0.073
	العلاقة بين الطالب والمعلم	37.784	1	37.784	5.667	0.018
	الدرجة الكلية	516.111	1	516.111	5.043	0.025
النوع * التخصص	فاعلية الذات	3.871	1	3.871	0.962	0.327
	اهتزاز الثقة	0.386	1	0.386	0.569	0.742
	المشاركة الأكاديمية	11.502	1	11.502	2.488	0.116
	القلق	17.163	1	17.163	2.583	0.109
	العلاقة بين الطالب والمعلم	0.038	1	0.038	0.006	0.940
	الدرجة الكلية	235.251	1	235.251	2.299	0.130

جدول (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النهوض الأكاديمي و أبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعًا لمتغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (نظري/ تطبيقي) ن=343

المتغيرات			فاعلية الذات	اهتزاز الثقة	المشاركة الأكاديمية	القلق	العلاقة بين الطالب والمعلم	الدرجة الكلية
النوع	ذكور	المتوسط الحسابي	13.7310	13.4678	13.6059	13.4035	13.1345	67.3059
		الانحراف المعياري	2.20377	2.53513	2.36417	2.69112	2.70936	10.96096
	اناث	المتوسط الحسابي	13.5233	12.9535	13.4882	13.1163	12.4128	65.5176
		الانحراف المعياري	1.81757	2.19199	1.92227	2.47759	2.46341	9.36140

التخصص	تطبيقي	المتوسط الحسابي	13.3026	13.0329	13.4267	13.0066	12.4671	65.2133
		الانحراف المعياري	2.19584	2.27400	2.07039	2.69042	2.69392	10.08593
	نظري	المتوسط الحسابي	13.8848	13.3508	13.6421	13.4607	13.0157	67.3579
		الانحراف المعياري	1.83169	2.45753	2.21546	2.48940	2.52248	10.24661

يتضح من جدولي (10 و 11) وجود فروق دالة إحصائيًا لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس: (ذكور/ إناث)، حيث كانت قيمة ف= 4,395 بمستوى دلالة (0,03)، وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الذكور. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد اهتزاز الثقة، حيث كانت قيمة ف= 6,045 بمستوى دلالة (0,01)، وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الذكور. كذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا في بعد العلاقة بين الطالب والمعلم حيث كانت قيمة ف= 7,628 بمستوى دلالة (0,006)، وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الذكور.

أما فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى إلى متغير التخصص: (نظري/ تطبيقي)، فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص: (نظري/ تطبيقي)، حيث كانت قيمة ف= 5,043 بمستوى دلالة (0,02) وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الطلبة ذوي التخصصات النظرية. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى للتخصص على أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، حيث كانت قيمة "ف" لبعد فاعلية الذات تعادل 8,346 بمستوى دلالة (0,004)، وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الطلبة ذوي التخصصات النظرية، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تعزى إلى متغير التخصص في بعد العلاقة بين الطالب والمعلم، حيث كانت قيمة "ف" تعادل 0,018 عند مستوى دلالة (0,01)، وبمعاينة قيم المتوسطات الحسابية يتضح أنّ الفروق كانت لصالح الطلبة ذوي التخصصات النظرية، كما أوضحت نتائج تحليل التفاعل ما بين النوع والتخصص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس النهوض الأكاديمي ككل ولا على أبعاده.

السؤال الرابع: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعا للجنس: (ذكور/ إناث)، والتخصص: (نظري/ تطبيقي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات (جدول 13)، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول 12)، ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعًا لمتغيري الجنس: (ذكور/ إناث) والتخصص: (نظري/ تطبيقي) ن=343

النوع	الاحصائي الوصفي	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية
ذكر	متوسط حسابي	30.88	30.67	31.39	30.67	123.62
	انحراف معياري	4.04	3.97	3.53	4.24	14.92
أنثى	متوسط حسابي	28.51	27.80	29.56	28.62	114.52
	انحراف معياري	4.66	5.07	4.48	5.12	17.22

جدول (13): يوضح نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات للتعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تبعًا للجنس: (ذكور/إناث) والتخصص: (نظري/ تطبيقي) ن= 343

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	وضع الهدف والتخطيط	510.478	1	510.478	26.774	0.000
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	699.301	1	699.301	33.517	0.000
	التسميع والحفظ	291.340	1	291.340	17.778	0.000
	طلب المساعدة الاجتماعية	388.154	1	388.154	17.532	0.000
	الدرجة الكلية	7363.079	1	7363.079	28.299	0.000
التخصص	وضع الهدف والتخطيط	42.188	1	42.188	2.213	0.138
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	12.044	1	12.044	0.577	0.448

	التسميع والحفظ	9.490	1	9.490	0.579	0.447
	طلب المساعدة الاجتماعية	46.571	1	46.571	2.104	0.148
	الدرجة الكلية	394.839	1	394.839	1.518	0.219
الجنس *	وضع الهدف والتخطيط	1.515	1	1.515	0.079	0.778
التخصص	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	1.087	1	1.087	0.052	0.820
	التسميع والحفظ	178.	1	178.	0.011	0.917
	طلب المساعدة الاجتماعية	0.368	1	0.368	0.017	0.897
	الدرجة الكلية	1.481	1	1.481	0.006	0.940

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد الواردة في جدول (13) إلى **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات درجات عينة الدراسة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة **في التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس، وكانت الفروق جميعها لصالح الذكور**، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على **الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا**، وكانت قيمة "ف" 28.299 عند مستوى دلالة (0.01)، وبمعاينة قيم المتوسطات في الجدول (12) اتضح أنّ قيمة المتوسط الحسابي 123.62للذكور كانت أعلى منها لدى الإناث 114.52، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على **أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا: وضع الهدف، والتخطيط**، حيث كانت قيمة "ف" 26.774 عند مستوى (0.01) بمتوسط الحسابي 30.88 للذكور أعلى منه لدى الإناث 28.51، وفي بعد **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** كانت قيمة "ف" 33.517 عند مستوى دلالة (0.01) بمتوسط حسابي 30.67 للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث27.80، وفي بعد **التسميع والحفظ** كانت قيمة "ف" 17.448 عند مستوى دلالة (0.01) بمتوسط حسابي لدى الذكور مقداره 31.39 يزيد عن المتوسط الحسابي لدى الإناث والبالغ 29.56، وفي بعد **طلب المساعدة الاجتماعية** كانت قيمة "ف" 17.532 عند مستوى دلالة (0.01) بمتوسط حسابي مقداره 30.67 لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث 28.62، وبذلك يتضح أنّ مجمل الفروقات الدالة التي ظهرت على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ككل وجميع أبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) تبعًا لمتغير الجنس كانت لصالح الذكور.

أما بالنسبة لمتغير التخصص: (نظري/ تطبيقي)، فيتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد (جدول 13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) تعزى للتخصص الدراسي: (نظري/ تطبيقي).

كما يتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد (جدول 13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة تعزى للتفاعل بين النوع والتخصص في التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية).

السؤال الخامس: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده: (وضع الهدف والتخطيط -الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة-التسميع والحفظ -طلب المساعدة الاجتماعية) لدى مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (14): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في درجات التعلم المنظم ذاتيًا و أبعاده ن=343

التعليم المنظم ذاتيًا	النهوض الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	منخفض النهوض الأكاديمي	35	24.94	5.8	7.00-	0.01
	مرتفعي النهوض الأكاديمي	307	30.23	4.01		
الاحتفاظ بالسجلات	منخفض النهوض الأكاديمي	35	25.17	4.5	5.53-	0.01
والمراقبة	مرتفعي النهوض الأكاديمي	307	29.68	4.4		
التسميع والحفظ	منخفض النهوض الأكاديمي	35	27.5	4	4.64-	0.01
	مرتفعي النهوض الأكاديمي	307	30.8	3.9		
طلب المساعدة الاجتماعية	منخفض النهوض الأكاديمي	35	25.4	5.9	5.74-	0.01
	مرتفعي النهوض الأكاديمي	307	30.11	4.4		
الدرجة الكلية	منخفض النهوض الأكاديمي	35	102.9	20.2	6.32-	0.01
	مرتفعي النهوض الأكاديمي	307	120.9	15.3		

يوضح الجدول السابق **وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي بالنسبة للدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي**، حيث بلغت قيمة "ت" 6.32 عند مستوى دلالة (0.01) بين منخفضي ومرتفعي النهوض الأكاديمي على الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا، كما بلغت قيمة "ت" لبعد وضع الهدف والتخطيط 7.00 عند مستوى دلالة (0.01)، وفي بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة بلغت قيمة "ت" 5.53 عند مستوى دلالة (0.01)، وفي بعد التسميع والحفظ بلغت قيمة "ت" 4.64 عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك بلغت قيمة "ت" لبعد طلب المساعدة الاجتماعية 5.74 عند مستوى دلالة (0.01)، وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي.

مناقشة النتائج:

- أظهرت نتائج **السؤال الأول** إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت أنّ بعدي: (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية) من أكثر أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا اسهامًا في النهوض الأكاديمي، وهذا يؤكد حجم العلاقة بين المتغيرين التي تمّ من خلالها التنبؤ بالنهوض الأكاديمي الذي يمدّ الطالب بالدافعية والطاقة العالية في مواجهة الصعاب والتحديات؛ للمضي قدمًا في المسيرة التعليمية من قبل ممارسة الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مسيرتهم العلمية، لاسيما من خلال وضع الأهداف والتخطيط لها، وعدم التردد في طلب المساعدة الاجتماعية من المحيطين في حال مواجهة أية صعوبات أثناء العملية التعليمية، فضلًا عن مهارات التعلم المنظم ذاتيًا الأخرى، مثل: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ومتابعة الأداء الأكاديمي بجدية، والحرص على حفظ الدروس أولًا بأول وتسميعها بانتظام، وتنسجم نتيجة هذا التساؤل مع سياق الدراسات السابقة كدراسة الجراح (2010) التي أثبتت إمكانية التنبؤ بالمستوى المرتفع للتحصيل الأكاديمي من خلال ممارسة طلبة الجامعة للتعلم المنظم ذاتيًا وما يتضمنه من مكونات، ودراسة صديقي وجيشنيجاني Sadeghi & Geshnigani (2016) التي أثبتت نتائجها إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال التعلم الموجه ذاتيًا الذي يتضمن الضبط الذاتي والرغبة في التعلم، كما تنبأت دراسة راميلي وكوشيني Rameli & Koshini (2018) أيضًا، بدور التنظيم الذاتي بالنهوض الأكاديمي للطلبة في مادة الرياضيات، وتشير نتيجة التساؤل الخامس -إجمالًا- إلى أهمية الدور البارز الذي يقود إليه تنظيم الطالب لتعلمه وتحديد أهدافه والتخطيط لها، وتنظيم ما أنجزه في العملية التعليمية في سجلات يمكنه من خلالها متابعة تطور أدائه، مع حرصه الدائم على حفظ واستذكار دروسه وعدم الخجل من سؤال الآخرين حول ما يستعصي عليه من دروس، لما لتلك الاستراتيجية التي يتبعها بعض الطلاب من الأثر الواضح في نهوضهم الأكاديمي خلال مسيرتهم التعليمية.
- كما أظهرت نتائج **السؤال الثاني** وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي وجميع أبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) وبين التعلم المنظم ذاتيا وجميع أبعاده (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) وذلك لدى جميع أفراد العينة من الذكور والإناث من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث ارتبطت مواجهة العقبات اليومية التي تواجه الطلبة في مسيرتهم الدراسية بتنظيمهم للمعلومات، ووضع الأهداف والاستراتيجيات التي تعين على الاحتفاظ بها، إضافة إلى طلب المساعدة من المحيطين في فهم المادة العلمية وإنجاز الواجبات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي ارتبط فيها النهوض الأكاديمي بعلاقة ذات دلالة إحصائية بالتنظيم المعرفي (Azadi & Abdollahzadeh, 2020)، وبتوجهات أهداف الإنجاز (حليم، 2019).
- وبينت نتائج **السؤال الثالث** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النهوض الأكاديمي لصالح الطلاب بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وعلى وجه الخصوص في بعدي: (اهتزاز الثقة، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، كما أظهر طلبة التخصصات النظرية فروقًا ذات دلالة إحصائية في بعدي النهوض الأكاديمي المتعلقة بفعالية الذات والعلاقة بين الطالب والمعلم، ويظهر من نتيجة التساؤل الثاني أنّ الطلاب كانوا يتمتعون بثقة أكبر بقدراتهم، وكانت علاقاتهم وطيدة مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مقارنةً بالطالبات، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الذكور التي تتسم بالجرأة، على النقيض من سمة الخجل التي تنتشر -غالبًا- بين الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حليم (2019) التي كانت فيها الفروق في النهوض الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور أيضًا.
- كما بينت نتائج **السؤال الرابع** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده لصالح الطلاب بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، في حين لم تكن هناك أي فروق دالة تعزى إلى التخصص الدراسي: (نظري/ تطبيقي)، واتفقت نتيجة هذا التساؤل -جزئيًا- مع دراسة الجراح (2010) حيث أظهر فيها طلاب الجامعة تفوقًا على الطالبات في جانب تنظيم وضع الهدف والتخطيط؛ إلا أنها اختلفت معها في تفوق الطلاب على الطالبات في جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا، كذلك لم تظهر فروق دالة بين الطلاب والطالبات في بعد (التسميع والحفظ)، وترى الباحثات أنّ ذلك الاختلاف بين الذكور والاناث قد يعود إلى طبيعة المجتمع السعودي التي تتوقع من الذكور مسؤوليات أكبر، حيث تتم تنشئة

الذكر على أن يكون قادرًا على تحمل المسؤولية، وعلى ذلك يتم تنشئته أيضًا لأن يكون أكثر تنظيمًا لأموره الحياتية بشكل عام، وأن يكون قادرًا على التخطيط ووضع الأهداف، في حين أنّ الإناث في المجتمع السعودي -غالبًا- ما يتم التعامل معهنّ على أنهنّ بحاجة إلى العون والدعم من الآخرين، ويتم -كثيرًا- التشكيك بقدرتهنّ على التخطيط ووضع الأهداف بشكل مناسب، وعليه فإن التنشئة وفقًا لهذه التوجهات تؤثر على الأداء الفعلي للشخص.

- كذلك أظهرت نتائج **السؤال الخامس** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي، وذلك لما يتسم به الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيًا من الدافعية الداخلية العالية والاستقلالية والاستعداد للمشاركة والإصرار والمثابرة على أداء المهمات التعليمية (Zimmerman, 1995)، وتتسق نتيجة هذا التساؤل مع سياق نتائج دراسة عطية (2020) حول تمتع الطلبة ذوي النهوض الأكاديمي بسمات خاصة لعادات العقل، من أبرزها: المثابرة، والتساؤل، وحل المشكلات، والدقة والتحكم في الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، إضافة إلى اتسامهم بروح المخاطرة وابداء الاستعداد الدائم للتعلم.

التوصيات والمقترحات:

- ضرورة وضع برامج تعليمية وإرشادية تسهم في زيادة ممارسة الطلبة في جميع مراحلهم الدراسية، وخاصة الجامعية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك من خلال تدريبهم على وضع الأهداف بشكل جيد والتخطيط لها، مع التركيز على مهارة المواظبة في حفظ الدروس مع تسميعها؛ للتأكد من ثبات المعلومات في الذاكرة، بالإضافة إلى عدم التأخر في طلب المساعدة الاجتماعية أثناء الدراسة، وذلك من المحيطين بالطالب كأفراد أسرته ومعلميه وأصدقائه، لما لذلك من أثر بالغ في نهوض الطالب أكاديميًا وذلك يمده بالطاقة اللازمة التي يواجه من خلالها التحديات والإجهاد والإحباط في البيئة الدراسية.
- تنظيم ندوات ولقاءات وبرامج للمعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وأولياء الأمور والمربين حول توعية الطلبة بأهمية وانعكاسات التعلم المنظم ذاتيًا على حياتهم العلمية ومسيرتهم الأكاديمية.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول موضوع النهوض الأكاديمي عند الطلبة، والسعي وراء الكشف عن علاقته بالعديد من المتغيرات، إضافة إلى اجراء الدراسات المقارنة بين مختلف المراحل التعليمية؛ للوقوف على مقومات النهوض الأكاديمي واستثمارها من الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، إ. (2007). *التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)*. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، 31(3): 69- 135.
2. بلال، ا. (2020). *الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمنطقة تبوك*. مجلة جامعة المنوفية: كلية التربية. 35 (1): 392- 435.
3. الجراح، ع. (2010). *العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 6(4): 333- 348.
4. حليم، ش. (2019). *العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويون العرب. 112: 295- 338.
5. الخضيري، ف، والزغول، ر. (2019). *العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق*. دراسات- العلوم التربوية-: الجامعة الأردنية. 46: 513- 530.
6. الزغبي، أ. (2018). *تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة*. مجلة جامعة أسيوط- كلية التربية. 446- 389.
7. الشريم، أ، واللالا، ز. (2015). *التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم*. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر. 164(1): 179- 206.
8. عابدين، ح. (2018). *تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية: 33 (4): 50- 111.

9. عطية، ر. (2020). *النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميًا*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب. 118: 135- 173.

10. محمود، ح. (2018). *الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: كلية التربية جامعة عين شمس. 42(3): 236- 290.

11. مصطفى، م. (2014). *النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. 13(4): 533- 556.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Azadi, S., & Abdollahzaden, H. (2020). The prediction of academic buoyancy based on perception of competence cognitive emotion regulation strategies in students. *International Journal of Schooling*, 2(2): 37- 44.

2. Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, v. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of current research in science*, 1: 94- 100.

3. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International review*, 51(2): 269- 290, https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092.

4. Bembenutty, H. (2006). Self- regulation of learning. *Academic exchange quarterly*, 10(4): 221- 248.

5. Corpus, J., McClintic- Gilbert, M., & Hayenga, A. (2009). Within- year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2): 154- 166, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001.

6. Gomaa, O. (2018) Academic buoyancy motivation and academic achievement of first year college students. *Educational Sciences Journal*, 26 (4): 22- 33.

7. Liem, G., & Martin, A. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1): 3- 13, https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x.

8. Linder, R. (2002). Self- regulation of learning and achievement in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 2(4): 406- 418.

9. Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3): 267- 281, https://doi.org/10.1002/pits.20149.

10. Martin, A., & Marsh, H. (2008 a). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity among school personnel and students. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(2): 168- 184, https://doi.org/10.1177/0734282907313767.

11. Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008 b). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1): 53-83, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002.

12. Pintrich, P. (1990). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International journal of educational research*, 31 (6): 459- 470, https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4.

13. Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 82(1): 33- 40, https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33.

14. Piosang, P. Bulilan, P. Ollamina, J. Pesa, J. Rupero, K., & Valentino, D. (2016). *The development of academic buoyancy scale for accounting student (ABS- AS) in Philippine educational measurement and evaluation association (ED.)*, The assessment handbook, 112, 30-44.

15. Purdi, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self- regulated learning strategies: A cross- cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1): 87- 100, https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.87.

16. Rameli, M., & Koshini, A. (2018). Framework of school student's academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self- regulation. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 24(1): 553- 555, https://doi.org/10.1166/asl.2018.12068.

17. Sadeghi, M., & Geshnigani, Z. (2016). The role of self- directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences. *Research in Medical Education*, 8(2): 9- 17, https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9.

18. Smith, M. (2016). Forget resilience, it's about academic buoyancy, *Essential weekly intelligence for the education professional*, (5190): 28- 34.

19. Thiede, K. (1999). The importance of monitoring and self- regulated during multitrial learning. *Psychological bull rev*, 6 (4): 662- 667, https://doi.org/10.3758/bf03212976.

20. Usher, E., & Pajares, F. (2008). Self- efficacy for self- regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68: 443- 463.

21. Yun, S., Hiver, P., & Al- Hoorie, A. (2018). Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40: 805- 830.

22. Zimmerman, B. (1990). Self- regulation learning and academic achievement: An overview. *Educational learning and Psychologist*, 25: 3-17.

23. Zimmerman, B. (1995). Self- regulation involves more than metacognitions: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4): 217- 221, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Self-regulated learning as a predictor of academic buoyancy among students of Umm Al-Qura university in Makkah Al-Mukarrma

[1]Samera Mhareeb Al Otaybi, [2]Samah Eid Al-Harbi, [3]Omniah Abdulkader Alsharif

[1]Associate Professor of Psychology, Umm Al- Qura University, KSA
[2]Lecturer of Psychology, Taibah University, KSA & Phd Researcher in Psychology
[3]Lecturer of Psychology, Umm Al- Qura University, KSA & Phd Researcher in Psychology
[1]smotibia@uqu.edu.sa, [2]samahlayan@gmail.com, [3]Monyatee-2008@hotmail.com

Received : 18/12/2020 Revised : 28/12/2020 Accepted : 19/1/2021 DOI : https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.11

Abstract: The research aimed to identify Self-Regulated Learning as a predictor of Academic Buoyancy among students of Umm Al-Qura University in Makkah, using the descriptive (correlative / differential / predictive) approach, the sample size was 343 male and female students completed the Academic Buoyancy Scale and the Self-Regulated Learning. The results showed a positive statistically significant correlation between Academic Buoyancy and its dimensions (self-efficacy, confidence vibration, academic participation, anxiety, student-teacher relationship), and Self-Regulated Learning and its dimensions (goal setting and planning, keeping records and monitoring, listening and memorizing, requesting social assistance), the correlation coefficients for the sample ranged between 0.360 and 0.536. In addition, the results indicated the significant differences in the overall degree of Academic Buoyancy in favor of males, and theoretical disciplines. Also, males showed differences on the dimensions of Academic Buoyancy (confidence vibration, and student-teacher relationship), while students of theoretical disciplines showed statistically significant differences on (self-efficacy, student-teacher relationship). Males showed statistically significant differences in the overall score of Self-Regulated Learning and its dimensions. Also, there was statistically significant differences between the high and low Academic Buoyancy in the total degree of Self-Regulated Learning and its dimensions in favor of high-ranking Academic Buoyancy. Moreover, the results proved that Academic Buoyancy can be predicted by Self-Regulated Learning, and the two dimensions (goal setting and planning, and requesting social assistance) were the most contributed.

Keywords: *Self-Regulated Learning; Academic buoyancy; University Students; Umm Al-Qura University; Makkah Al-Mukarrma.*

References:

1. 'abdyn, H. (2018). Thlyl Almsar Ll'laqat Byn Altfw Alakadymy Wqlq Alakhtbar Walthqh Balnfs Waltwafq Alakadymy Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Almnwfyh: 33 (4): 50- 111.
2. 'tyh, R. (2020). Alnhwd Alakadymy W'adat Al'ql Ltlab Alsf Alawl Althanwy Al'am Almtfwqyn Wal'adyyn Akadymyana. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabtt Altrbwyyn Al'rb. 118: 135- 173.
3. Ahmd, E. (2007). Altnzym Aldaty Llt'lm Waldaf'yh Aldakhlyh W'laqthma Balthsyl Alakadymy Lda Tlab Klyt Altrbyh (Drash Tnb'yh). Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 31(3): 69- 135.
4. Blal, A. (2020). Altfw Aldrasy W'laqth Balsmwd Alakadymy Lda Tlab Wtalbat Almrhlh Althanwyh Fy Almdars Alrsmyh Bmntqh Tbwk. Mjlt Jam't Almnwfyh: Klyt Altrbyh. 35 (1): 392- 435.
5. Hlym, Sh. (2019). Al'laqh Byn Altfw Alakadymy Wtwjhat Ahdaf Alenjaz Lda Tlbt Alsf Alawl Althanwy Bmhafzt Alshrqyh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabtt Altrbwywn Al'rb. 112: 295- 338.

6. Aljrah, '. (2010). Al'laqh Byn Alt'lm Almnzm Datyana Walthsyl Alakadymy Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Alyrmwk. Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 6(4): 333- 348.

7. Alkhdyry, F, Walzghwl, R. (2019). Al'jz Almt'lm W'laqth Balt'lm Almnzm Datyana Lda 'ynh Mn Talbat Alsf Altas' Alasasy Fy Mhafzt Almfrq. Drasat- Al'lwm Altrbwyh-: Aljam'h Alardnyh. 46: 513- 530.

8. Mhmwd, H. (2018). Alesham Alnsby Ltwjhat Ahdaf Alenjaz Walqdrh 'la Altkyf Fy Altnb' Baltfw Alakadymy Lda Talbat Aljam'h. Mjlt Klyt Altrbyh Fy Al'lwm Altrbwyh: Klyh Altrbyh Jam't 'yn Shms. 42(3): 236- 290.

9. Mstfa, M. (2014). Alnmwdj Albna'y Ll'laqat Alsbbyh Byn Altfw Aldrasy Wahdaf Alshkhsyh Almthla Waltwjhat Aldrasyh Almsahmh Fy Althsyl Aldrasy Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Drasat 'rbyh: Rabth Alakhsa'yyn Alnfsyyn Almsryh. 13(4): 533- 556.

10. Alshrym, A, Wallala, Z. (2015). Alt'lm Almnzm Datyana Waldaf'yh Al'qlyh W'laqthma Balthsyl Alakadymy Lda Tlbt Qsm Altrbyh Alkhash Bjam't Alqsym. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr. 164(1): 179- 206.

11. Alzghby, A. (2018). Tathyr Alt'lm Alajtma'y Alwjdany Fy Thsyn Alnhwd Alakadymy Llmt'thrat Akadymyana Fy Jam't Tybh Balmdynh Almnwrh. Mjlt Jam't Asywt- Klyt Altrbyh. 446- 389.