DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol16iss3pp226-245

التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود

منيرة عبدالله سلطان بن ماضي* ومحمد علي محمد عسيري
جامعة الملك سعود، السعودية

اسُتلم بتاريخ: 2021/10/17 قُبل بتاريخ: 2022/6/25

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، والتعرُّف على إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات تبعًا لمتغير المسار الدراسي (صحي، علمي، إنساني)، لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، وتكوّنت العينة من (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة من الكليات (الصحية، والعلمية، والإنسانية)، تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم مقياسان: مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا من إعداد بوردي (Purdie)، ترجمة أحمد (2007)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد كيم وبارك (Kim& Park, 2000)، ترجمة عبد القادر وأبي هاشم (2007)، وقام الباحثان بالتأكُّد من صدق المقياسين وثباتهما، ومدى صلاحيتهما للتطبيق على البيئة السعودية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، كما بيّنت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبُّؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص الدراسي: (صحي، علمي، إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة، كما أسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وأبعادها الفرعية تبعًا لمتغير التخصص الدراسي: (صحي، علمي، إنساني) لصالح طالبات المسار (الصحي). وأوصى الباحثان بناء على نتائج الدراسة بتوظيف استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا في العملية التعليمية والتربوية في الجامعات؛ لمساهمته في تعزيز فاعلية الذات وتحسين الأداء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، فاعلية الذات، طالبات السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود

Self-regulated Learning and its Relationship to Self-efficacy among Common First Year Students at King Saud University

Muneera A. Bin Madhi* & Mohammad A. Asiri
King Saud University, Kingdom Saudi Arabia

Received: 17/10/2021 Accepted: 25/6/2022

Abstract: The current study aimed at exploring the relationship between self-regulated learning strategies and self-efficiency, and it investigated the possibility of predicting self-efficiency by self-regulated learning strategies. It also explored wether there is a significant difference in both self-regulated learning's strategies and self-efficiency according to the academic specialization (Health, Science and Humanities) in a sample of joint first year at King Saud University. The sample consisted of (342) female students who were chosen by stratified cluster sampling, and the descriptive method was adopted (both correlative and comparative). Two scales were used: Self-Regulated Learning Scale developed by Purdie, translated by Ahmad 2007, and Self-Efficiency Scale developed by Abdulqader and Abu Hisham. The researcher tested the reliability and credibility of both scales and their applicability in the Saudi environment. The results showed that there was a positive significant relationship between self-regulated learning's strategies and the dimensions of self-efficiency among the joint first year students in King Saud University. Moreover, the results of regression analysis showed that self-efficiency can be predicted by self-regulated learning strategies. The result also showed that there was no significant difference in self-regulated learning's strategies according to the academic specialization (Health, Science and Humanities). Also, the result showed a significant difference in self-efficiency and its sub dimensions according to the academic specialization (Health, Science and Humanities) for the favor of the students of Health specialization. Based on the study results, the researchers recommended employing self-regulated learning strategies in the educational process at universities since it contributes to enhancing self-efficiency and improving academic performance

Keywords: self-regulated learning, self-efficiency, joint first year students, King Saud University

Email: *mn.bin.madi@gmail.com

مقدمة

يمثّل التعلُّم أهم ركيزة من ركائز تطوُّر المجتمعات، حيث إن جميع العوامل التي تسهم في فاعلية التعلُّم وإبراز الدور الأساس للمتعلِّم تعدُّ جديرة بالاهتمام والبحث؛ بهدف تطوير العملية التعليمية بالشكل الذي يتفق مع تطلعات المجتمعات والإسهام في نهضتها وتقدُّمها في كافة المجالات؛ لمواكبة ما يتميّز به العصر الحالي من ثورة معلوماتية وتنوُّع كبير في مصادر التعلُّم والحصول على المعرفة، كما أن الثورة المعلوماتية في العصر الحالي تُحتِّم على طالب العلم والمعرفة أن يبادر إلى التعلُّم الذَّاتي، واستخدام مهارات أكثر فاعلية في هذا الصدد، حيث إن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا باستراتيجياته وأبعاده يدعم التوجُّه لتعزيز فكرة التعلُّم الذاتي، وفقًا لما يتميز به المتعلِّم من مهارات وإمكانات ذاتية في التعامل مع المعلومات. كما أن التطورات في فروع العلم والمعرفة، والزيادة في أعداد الطلبة المقبلين على التعليم فرض على المختصين ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، ولمواكبة هذا التطور ظهر الاهتمام بالتعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا؛ الذي يتيح الفرصة للتعلُّم مدى الحياة (Bandura, 2002).

وساهمت العديد من النظريات والنماذج في نشأة مفهوم التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا؛ كنظرية التعلُّم الإجرائي وآراء فيجوتكسي Vygotsky، ونماذج التعلُّم المعرفي، ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظريات البنائية، إلا أن الفضل في التأكيد على مفهوم التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا يعود إلى أعمال باندورا Bandura من خلال نظريته عن التعلُّم الاجتماعي التي نتج عنها العديد من الافتراضات والنماذج التي تفسِّر كيفية حدوث التعلُّم، حيث يفسّر السلوك في ضوء نموذج الحتمية الثلاثية المتبادلة، والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية والشخصية والبيئية، كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها بعضًا (Bandura, 1978).

وينظر للأداء الإنساني كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية والشخصية، وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى، أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه، فالتأثيرات البيئية قد تكون أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية والنمذجة المؤقتة للسببية والنمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية، والبيئية والسلوكية، يمكن أن تتغير من خلال الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي ونواتج الأداء السلوكي والتغيرات في السياق البيئي، ويؤكد هذا المنظور على أن توقعات النتائج تحدد دافعية الفرد، والأفراد يكونون مدفوعين بالنواتج والعواقب التي يتوقعون أن يتلقوها؛ نتيجة سلوكهم، بدلًا من المكافآت الفعلية نفسها (Zimmerman, 1989).

وتقوم نظرية (Bandura, 2006) على الافتراض أن الأفراد يتعلّمون أنماطًا من السلوك عن طريق النمذجة، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، بشكل مباشر أو غير مباشر، كما تفترض أن الأفراد يتحكّمون في أفعالهم وبيئة التعلُّم من خلال اتخاذ الإجراءات النشطة والفعالة؛ لبناء البيئة المحيطة وتعديلها أو تغيير طريقتهم في التعلُّم، مما ينعكس على فاعلية الذات لديهم ونظرتهم لأنفسهم وطريقة تفكيرهم.

وتتضمن عملية التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا ثلاث عمليات، وهي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، وردّ الفعل الذاتي، وليس من المفترض أن تكون منعزلة ولكنها تتفاعل مع بعضها بعضًا، فالملاحظة الذاتية من المفترض أن تشجّع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدّي إلى ردود أفعال شخصية وسلوكية متعددة، ويركّز الباحثون في التعلم الاجتماعي في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة، مثل: النمذجة، والإقناع اللفظي، وعمليات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا المختلفة، إضافة إلى العوامل البيئية، مثل: طبيعة المهمة والمواقف التي تم دراستها بشكل منظم، ويبدو أن النمذجة وخبرات الإتقان تؤثّران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفاعلية الذات (Zimmerman, 1989)

كما يفترض الباحثون في نظرية المعرفة الاجتماعية أن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا لا يُعدُّ مهارة تتطور بشكل تلقائي كلما تقدَّم الأفراد في العمر، ولا يتم اكتسابه بشكل سلبي من خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلُّم المحدد قد يكون بحاجة إلى أن يُنظَّم ذاتيًّا، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المُنظَّم ذاتيًّا تتأثّر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من التغيُّرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثّر في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا، مثل: الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، والأساس المعرفي، والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية (Zimmerman, 1989).

ومن هذه النظرية انبثق عدد من النماذج للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا، ومن أهمها نموذج زيميرمان Zimmerman الذي افترض أن هناك ثلاثة عناصر تؤثّر على التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا، وهي: (الفرد، والبيئة، والسلوك)، وعمليات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا تتبع ثلاثة أطوار في علاقة تبادلية، وتظهر في ثلاث مراحل: مرحلة التدبُّر، التي تسبق الأداء الحقيقي؛ كوضع

الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، ومرحلة ضبط الأداء، وهي العمليات التي تحدث أثناء التنفيذ؛ كالانتباه والمراقبة الذاتية، ومرحلة التأمُّل الذاتي، والتي يكون فيها التقييم الذاتي للنتائج (Zimmerman, 1998)، ونموذج وين Winne الذي ركَّز على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، كما يركِّز بصفة خاصة على دور المراقبة والتغذية الراجعة (Winne, 1995)، ونموذج بوكارتس Boekaerts الذي يرى أن للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا ثلاث كفاءات تعمل في ثلاث مناطق، وهي: منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلُّم، واللتين تمثلان الجانب المعرفي، ومنطقة تنظيم الذات والتي تمثِّل الجانب الدافعي (في: رشوان، 2006)، ونموذج بنترتش Pintrittch الذي تنتظم عمليات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا فيه على أربع مراحل، هي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتحكُّم، والتقييم، وتتمحور أنشطة التنظيم الذاتي في أربعة أوجه، هي: المعرفة، والدافعية، والسلوك، والسياق (Montalvo & Torres, 2004)، ونموذج بوردي Purdie الذي قدَّم كما ورد في (الجراح، 2010) نموذجًا من أربع استراتيجيات، وهي:

- وضع الهدف والتخطيط: ويتمثَّل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدَّد، والقيام بأنشطة مرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثَّل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها؛ لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- التسميع والحفظ: ويتمثَّل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

- طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثَّل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

وفي هذه الدراسة اعتمد الباحثان على نموذج بوردي لوضوح الاستراتيجيات فيه وملاءمتها لعينة الدراسة، حيث طُبِّقَت هذه الاستراتيجيات على طلبة الجامعة في دراسة القضاة والعسيري (2015).

وتناول عدد من الباحثين متغير التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وعلاقته ببعض المتغيرات على طلبة الجامعة، حيث أجرى الشقيفي (2014) دراسة هدفت إلى التعرُّف على الدافعية الداخلية والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة، التابعة لجامعة أم القرى، وتكوَّنت العينة من (291) من الكليات العلمية والأدبية، واستخدم للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا أداة طوّرها بنفسه، وتوصّل إلى وجود علاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا ومستوى الدافعية الداخلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تُعزَى لمتغير التخصُّص (العلمي-الأدبي).

وقام العنزي (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بالتحصيل الدراسي ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، وتكوَّنت العينة من (412) طالبًا وطالبة، استخدم الباحث مقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gregler, 1997) للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في تحصيل الطلبة حسب استخدام التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، فالطلبة الذين حصلوا على مستوى مرتفع في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا أفضل تحصيلًا، أما في التخصص فكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة القضاة والعسيري (2015) إلى فحص العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتكوّنت العينة من (196) طالبًا من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا، استخدم الباحثان مقياس بوردي للتعلم المنظّم ذاتيًا، وكانت أهم النتائج وجود فروق بين طلاب الدراسات العليا والبكالوريوس في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا في بعدي: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) و(وضع الهدف والتخطيط) لصالح الدراسات العليا، ووجود علاقة دالة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والدافعية العقلية ما عدا بُعْد (وضع الهدف والتخطيط) في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا مع بُعْد (التركيز العقلي) في الدافعية العقلية، فلم تكن العلاقة بينهما دالة، وكشفت النتائج عن إسهام بُعْد (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بالتنبؤ بالدافعية العقلية.

أما دراسة الترجمي وطشطوش (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طلبة جامعة طيبة، وتكوّنت العينة من (807) من الطلاب والطالبات، استخدم الباحثان مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لبوردي (Purdie)، وكانت أهم نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة بين التفكير التأمُّلي والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، ووجود فروق في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفقًا للتخصص لصالح الكليات الإنسانية.

وهدفت دراسة الغرايبة (2017) إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء التحصيل والتخصص والمستوى الدراسي، وتكوَّنت العينة من (335) طالبًا، استخدم الباحث مقياس الغرايبة (2010) للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وكشفت النتائج عن

وجود ارتباط موجب دال بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا وتقدير الذات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا تُعزَى إلى التخصص.

أما بالنسبة لمفهوم فاعلية الذات فقد قام باندورا Bandura بتطويره، حيث يرى أنه المفهوم الذي تندمج فيه كل تجارب الشخص وقدراته وأفكاره في طريق واحد، وتبرر مستوى دافعية المتعلم كجزء أساسي للإنسان، يحفّزه ويعمل على استمرارية سلوكه للتعلم، كما تُعَدُّ الأساس النظري لتحديد الفروقات الفردية التي يمكن عن طريقها توجيه الطلبة إلى أنواع التعليم المختلفة (Bandura, 2002). وافترضت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura أن السلوك الإنساني يتحدّد بالتفاعل بين العوامل الذاتية، والسلوكية، والبيئية، وأطلق عليها نموذج الحتمية الثلاثية المتبادلة، فالعوامل الذاتية تُطلَق على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، والعوامل السلوكية تتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد، أما العوامل البيئية فتشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد (Schunk & Meece, 2005).

وأشار باندورا (Bandura, 1997) إلى أن فاعلية الذات تأتي من أربعة مصادر، وهي: خبرات الأداء، ويقصد بها الخبرات والتجارب التي يمرُّ بها الفرد (سواء كانت ناجحة أو فاشلة)، بحيث ترفع النجاحات من توقُّعات التفوُّق وتقللها الإحباطات المتكررة، والخبرات البديلة، وهي النمذجة أو التعلُّم بالملاحظة، فالفرد يتعلَّم عن طريق ملاحظة الآخرين، ثم يستخدم هذه المعلومات ليكوّن توقّعات حول سلوكه، والإقناع اللفظي والاجتماعي، ويقصد به إقناع الأفراد لفظيًا بأن لديهم القدرات اللازمة لإتقان مهام معينة، والاستثارة الانفعالية، وهي الحالة النفسية والفسيولوجية للفرد، حيث تؤثّر الاستثارة الانفعالية في توقعات فاعلية الذات في المواقف المهددة.

كما أن لفاعلية الذات عددًا من الأبعاد، وهي: مقدار الفاعلية، ويقصد بها: قوة الدوافع أثناء أداء المواقف المختلفة، وتختلف قوة الدافع تبعًا لطبيعة وصعوبة الموقف (عبد القادر وأبو هاشم، 2007)، والعمومية، وتعني: انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، والقوة أو الشدة، ويقصد بها: أن فاعلية الذات تتحدّد بناء على خبرة الفرد وملاءمتها للموقف، فكلما كانت مرتفعة تمكَّن من المثابرة بالعمل بشكل أكبر، وبذل جهدًا أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة (Bandura, 1977).

ويضيف كيم وبارك (Kim & Park, 2000) أن الأبعاد المكونة لفاعلية الذات تؤدي الدور الرئيس في مستوى الأداء الأكاديمي للفرد، وأنها تُعَدُّ منبئًا قويًا بأداء الفرد خلال قيامه بالمهام المختلفة، وأن مستوى فاعلية الذات يتحدَّد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، وتفضيل المهام الصعبة.

وأجرى عدد من الباحثين دراسات حول متغير فاعلية الذات وأبعادها على طلبة الجامعة، حيث أجرى الصاوي وآخرون (2008) دراسة هدفت إلى التعرُّف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة، وتكوَّنت العينة من (464) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي والاجتماعي، ووجود فروق في فاعلية الذات لصالح التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة الكثيري (2017) إلى التعرُّف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية لدى طالبات جامعة الملك سعود، والفروق في مستوى الدافعية العقلية والفاعلية الذاتية تبعًا لمتغيّر التخصص (الكليات الإنسانية والكليات العلمية)، وتكوَّنت العينة من (314) طالبة، استخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات (kim & park,2000)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية، ولا توجد فروق في أبعاد الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغير التخصص ما عدا بعد الثقة بالذات لصالح الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أن كلًّا من بُعْدي فاعلية الذات (فاعلية تنظيم الذات- الثقة بالذات) قد ساهما بشكل دالٍّ في تفسير الدافعية العقلية.

وكشفت دراسة حمزة (2019) عن العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم في التربية بجامعة الجوف، وتكوَّنت العينة من (68) طالبة، استخدمت الباحثة مقاييس من إعدادها، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، ولا فروق في فاعلية الذات ومستوى الطموح تبعًا لمتغير التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

وهدفت دراسة الربيع (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وتكوَّنت العينة من (488) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الفضول المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة، ولا توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تُعزَى لمتغير التخصص.

ورغم وجود اختلافات بين مفهوم التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات إلا أنهما قد يلتقيان ويتشابهان في عدة جوانب، فكل من التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات ينتميان إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura، وبالتالي يمكن أن نجد تكاملًا بينهما، فالطالب أثناء قيامه باستخدام استراتيجية من استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا قد تتداخل عليه بعض من مكونات فاعلية الذات، كما يرى باندورا في النظرية المعرفية الاجتماعية أن الأداء الإنساني يتمثَّل في سلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية والشخصية، وأن توقعات الأفراد عن نتائج السلوك في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا هي التي تحدّد دافعيتهم للقيام بهذا السلوك من عدمه (Zimmerman, 1989)، وهذا ما يمكن أن يفسّر التفاعل بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، وهذا يعني أن الطلاب الذين يستطيعون استخدام استراتيجيات تسهّل عليهم التعلم ويكونون على وعي كامل بسلوكهم ودافعيتهم والجوانب المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك من خلال ممارسة استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا؛ فإن ذلك قد يسهم في زيادة فاعلية الذات لديهم.

وتُعَدُّ الخبرات والتجارب الشخصية التي يمرُّ بها الفرد (سواء كانت خبرات ناجحة أو فاشلة)، من أقوى المصادر المعتمدة لتوقُّعات فاعلية الذات، بحيث ترفع النجاحات من توقُّعات التفوُّق وتقللها الإحباطات المتكررة، وهذه الخبرات يمكن اكتسابها من خلال استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما أن من أهم مصادر فاعلية الذات هو الإقناع اللفظي، إقناع الأفراد لفظيًا بأن لديهم القدرات اللازمة لإتقان مهام معينة، وهذا الإقناع يمكن أن يكون من خلال طلب المساعدة والمساندة الاجتماعية التي تعدُّ إحدى استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا (Bandura, 1997)، كما يفترض زيميرمان (Zimmerman, 1998) أن هناك ثلاثة عناصر تؤثّر على التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وهي: (الفرد، والبيئة، والسلوك)، وبالتالي فإن الفرد أثناء أداء أي موقف يحدث لديه تفاعل بين العناصر الثلاثة، بمعنى أن الفرد وما يحمل من معتقدات وأفكار وخبرات في الماضي يتفاعل مع المواقف الجديدة، ويتخذ القرارات، ويقوم بالسلوكيات المختلفة بناء على هذا التفاعل، وهذا التفاعل يشكّل العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات في أوضح صورة.

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، ومنها دراسة رزق (2009) التي هدفت إلى البحث عن فروق في استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة، والعلاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، وقد تكوَّنت العينة من (281) طالبًا وطالبة من كليتي التربية والطب البشري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لصالح الطب البشري، ووجود علاقة موجبة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات.

وهدفت دراسة النرش (2010) إلى نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات والتوجُّهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وتكوَّنت العينة من (378) طالبًا وطالبة من كلية التربية في جامعة بورسعيد، استخدم الباحث مقياس للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا من إعداده، كما استخدم مقياس باندورا (النزعة الذاتية نحو التنظيم الذاتي للتعلم)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، ووجود تأثير إيجابي دال للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة إليغر (Alegre, 2014) إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والأداء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة الأولى في الجامعة، وتكوَّنت العينة من (284) طالبًا وطالبة من إحدى الجامعات في متروبوليتان في فرنسا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا.

أما دراسة أحمد وآخرين (2016) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود وفقًا للتخصص (إنساني-علمي)، وتكوَّنت العينة من (148) طالبًا، استخدم الباحث مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا من إعداد إبراهيم الحسينان، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد عبدالله وكريم (2005)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة، ولم تتوصل لفروق دالة في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة حسب التخصص.

وهدفت دراسة أوغستياني وآخرين (Agustiani et al, 2016) إلى معرفة القدرة التنبؤية لفاعلية الذات والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على الأداء الأكاديمي، وتكوَّنت العينة من (101) من طلاب علم النفس في جامعة بادجادجاران في إندونيسيا، استخدم الباحثان مقاييس من إعدادهما، وكشفت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وعلاقة إيجابية بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والأداء

الأكاديمي، وعلاقة إيجابية بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي.

وتناول سبايسر (Spicer, 2017) في دراسته استكشاف العلاقة بين الذكاء والفاعلية الذاتية والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعيين في كليات التاريخ، واستخدم النظرية الضمنية لقياس الذكاء، ومقياس الكفاءة الذاتية العام، ومقياس التعلم المُنظَّم ذاتيًا، والمعدل التراكمي لقياس التحصيل، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها: وجود علاقة موجبة بين الذكاء والفاعلية الذاتية والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا.

وبالتالي فإن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات يشكِّلان الاتجاه الحديث في التربية والتعليم، ويساعدان على تطوير عملية التعلُّم وفهمها بما يتناسب مع التقدُّم التكنولوجي الحالي؛ ولذا فإن محاولة دراسة العلاقة بينهما ومعرفة الفروق فيهما بناء على التخصص الدراسي، والبحث عن إمكانية التنبُّؤ بهما، قد تكون ذات فائدة في فهم عملية التعلم وسلوك الطلبة أثناء التعلم، وفهم الفروق بينهم في استخدام الاستراتيجيات المتنوعة، ومعرفة نظرة الطلبة لأنفسهم وتصورهم عن ذواتهم أثناء العملية التعليمية، ومعرفة مدى تأثير استخدام الاستراتيجيات المتنوعة أثناء التعلم على ثقة الطلبة بأنفسهم وفاعلية الذات لديهم.

مشكلة الدراسة

تُعدُّ المرحلة الجامعية أكثر مراحل الحياة أهمية خاصة في بدايتها، حيث يواجه الطلبة فيها التحديات والصعوبات والكثير من مواقف الفشل والنجاح؛ لأنها سنة مصيرية لتحديد التخصص الدراسي والمستقبل الوظيفي؛ لذا من المفترض أن يسعى الطلبة لاستخدام أفضل الاستراتيجيات والمهارات لحل المشكلات، ويجب تشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وتنمية فاعلية الذات للتغلب على الصعوبات التي تواجههم، ومساعداتهم على اكتشاف إمكانياتهم وقدراتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم؛ من أجل تحقيق النجاح وبناء شخصيتهم.

وتفترض النظريات والدراسات في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا أن الطلبة يمكنهم أن يحسّنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلُّم من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، كما يمكنهم أن يختاروا ويبنوا ويكوّنوا بيئات تعلُّم فعالة، وأن يؤدوا دورًا مهمًا في اختيار شكل التعلُّم الذي يحتاجونه ومقداره (Zimmerman, 1989)، وهذا ما ينعكس إيجابًا على فاعلية الذات، فيجعل الطلبة يختارون المهام الصعبة، ويضعون لأنفسهم أهدافًا أعلى ويلتزمون بها، وفي العمل يُلاحَظ أنهم يستثمرون مجهودًا أكبر ويثابرون لمدة أطول، وعندما يتعرَّضون لمواقف الفشل فإنهم يتعافون بسرعة أكبر، ويحافظون على مواصلة الالتزام بأهدافهم، ويمتلكون القدرة على الاختيار واستكشاف بيئاتهم وإيجاد الجديد، وغالبًا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل ما يمكن (Bandura, 2001).

وعلى الرغم من تناول متغيرات الدراسة من قبل، إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت العلاقة بينهم بشكل مباشر، خاصة في البيئة السعودية، وهناك دراسات بحثت عن هذه العلاقة في ظروف أخرى، مثل: دراسة رزق (2009) والنرش (2010) وأحمد وآخرين (2016) وإليغر (Alegre,2014)، حيث توصلوا إلى وجود علاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات مع اختلاف قوة هذه العلاقة من دراسة إلى أخرى، مما يعطي أهمية للبحث عن طبيعة هذه العلاقة في البيئة السعودية، كما أنه من خلال حصر الدراسات السابقة فلا توجد دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية بفاعلية الذات من خلال التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وهناك بعض الدراسات التي حاولت الكشف عن القدرة التنبؤية للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بشكل غير مباشر على أحد أبعاد فاعلية الذات، مثل: دراسة النرش (2010) التي بحثت القدرة التنبؤية للتعلم المُنظَّم ذاتيًا على التوجهات الدافعية الداخلية، ودراسة لامبرت (Lambert, 2018) التي بحثت تأثير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على فاعلية الذات الأكاديمية، ودراسة القضاة والعسيري (2015) التي بحثت تأثير التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على الدافعية العقلية. وتناولت دراسات أخرى تأثير التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي، مثل: دراسة أوغستياني وآخرين (Agustiani et al, 2016)، لذلك فإن أحد مبررات الدراسة الحالية هو البحث عن إمكانية هذا التنبُّؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وبناء على نتائج هذه الدراسات، حيث توصل النرش (2010) إلى وجود تأثير إيجابي دال لاستراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على التوجُّهات الدافعية الداخلية، ودراسة لامبرت (Lambert, 2018) التي توصلت إلى أن استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا يمكن أن تحسّن من ثقة الطالب بنفسه، مما يؤدي إلى زيادة المثابرة والنجاح.

كما وجد أن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا يمكن أن يزيد من فاعلية الذات الأكاديمية، وتوصلت دراسة القضاة والعسيري (2015) إلى إسهام بُعْد (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بالتنبؤ بالدافعية العقلية، كما كشفت

دراسة يعقوب (2012) إلى أن متغير التحصيل الدراسي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبُّؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وجميع هذه المتغيرات: (التوجهات الدافعية الداخلية، والثقة بالنفس، فاعلية الذات الأكاديمية، والدافعية العقلية) تُعَدُّ أساسًا لمكونات الفاعلية الذاتية، وجميعها قام الباحثون بالتنبؤ بها من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، إضافة إلى ما ورد في (Bandura, 1997) من أن الخبرات والتجارب الشخصية التي يمرُّ بها الفرد (سواء كانت خبرات ناجحة أو فاشلة)، تُعَدُّ من أقوى المصادر المعتمدة لتوقُّعات فاعلية الذات، بحيث ترفع النجاحات من توقُّعات التفوُّق وتقللها الإحباطات المتكررة، وهذه الخبرات يمكن اكتسابها من خلال استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما ذكر (Bandura, 1997) أن من أهم مصادر فاعلية الذات هو الإقناع اللفظي إقناع الأفراد لفظيًا بأن لديهم القدرات اللازمة لإتقان مهام معينة، وهذا الإقناع يمكن أن يكون من خلال طلب المساعدة والمساندة الاجتماعية التي تُعَدُّ إحدى استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وبناء على ذلك هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا.

إضافة إلى ذلك، فإنه توجد قلة في الدراسات التي قارنت بين التخصصات: (الصحية، والعلمية، والإنسانية) في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، واقتصرت أغلب الدراسات على المقارنة بين مجموعتين من العلمي والإنساني أو بين كليتين من الكليات المختلفة، لهذا سعت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين ثلاث مجموعات: (الصحية، والعلمية، والإنسانية)، كما أن هناك اختلافًا وتضاربًا في نتائج الدراسات التي أُجريت حول موضوع التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات في الفروق بينهما وفقًا للتخصص الدراسي، ففي التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق تبعًا لمتغير التخصص، مثل: دراسة رزق (2009) كانت الفروق لصالح كلية الطب، بينما الترجمي وطشطوش (2017) كانت لصالح الكليات الإنسانية، والعنزي (2015) كانت لصالح المسار العلمي، وفي المقابل هناك دراسات لم تتوصل إلى وجود فروق، ومنها: دراسة أحمد وآخرين (2016)، والغرايبة (2017)، وفي فاعلية الذات فقد اختلفت الدراسات أيضًا من حيث الفروق تبعًا لمتغير التخصص، فدراسة رزق (2009) كانت لصالح كلية الطب، بينما الصاوي وآخرون (2008) كانت لصالح التخصص العلمي، والكثيري (2017) توصلت لعدم وجود فروق، ما عدا بُعْد "الثقة بالذات" الذي كان الفرق فيه لصالح الكليات العلمية، ودراسة أحمد وآخرين (2016) اختلفت في أنها لم تتوصل لفروق تبعًا للتخصص، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى مزيد من استقصاء البحث عن الفروق في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات تبعًا للتخصص (صحي - علمي - إنساني).

أسئلة الدراسة

بناء على استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة تم صياغة الأسئلة على النحو الآتي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات وأبعادها لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟

- هل يمكن التنبُّؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص: (صحي- علمي- إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وأبعادها تبعًا لمتغير التخصص: (صحي- علمي-إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- الدراسة الحالية -على حد علم الباحثين- من الدراسات القليلة التي تناولت هذين المتغيرين معًا على طالبات السنة الأولى في الجامعة، مما يجعلها تثري المكتبة العربية وتضيف مادة علمية للباحثين والمهتمين في هذا المجال، كما يمكن أن تفتح المجال لهم للبحث عن متغيرات الدراسة، ودراستها من جوانب أخرى، من خلال تطبيقها على فئات أخرى من المجتمع.

- من الممكن أن تثري هذه الدراسة الأدب البحثي بدراسة القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة، مما يفتح المجال لدراسة القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة مع متغيرات نفسية ومعرفية أخرى.

- يمكن أن تضيف الدراسة معلومات عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة.

- يمكن أن تضيف هذه الدراسة فهمًا أعمق للفروق بينهن في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات بناء على التخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة، مما ينعكس على عملية التعلُّم.

- تناولت هذه الدراسة طالبات السنة الأولى المشتركة، حيث إن هذه العينة قد تعطي صورة مصغَّرة لطالبات الجامعة بشكل عام باختلاف تخصصاتهن.

الأهمية التطبيقية

- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة منفذي ومطوري البرامج التعليمية على وضع وتصميم برامج لطالبات السنة الأولى المشتركة بناء على الفروق بينهن في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات.

- من الممكن أن تساعد الجهات التعليمية ومراكز التدريب على تصميم الدورات التدريبية وورش العمل والبرامج الإرشادية التي تسهم في تطوير التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنوات الأولى في الجامعة.

- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على استخدام استراتيجيات تعلُّم أكثر فعالية؛ للرفع من مستوى تحصيل طلابهم وزيادة دافعيتهم والفاعلية الذاتية بعيدًا عن الطرق التقليدية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على الآتي:

المحددات الموضوعية: تم تحديدها بموضوعها التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.

المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.

المحددات البشرية: طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود بالمسارات الثلاثة: (الصحية- العلمية- الإنسانية).

المحددات المكانية: عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا Self-Regulated Learning: عرَّفه بوردي Purdie بأنه: قدرة الطالب على وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلُّم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلُّم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية (في: الجراح، 2010).

وفي هذه الدراسة تم تعريفه إجرائيًا من خلال ما ستمثّله مجموع الدرجات التي تحصل عليها طالبة السنة الأولى المشتركة على مقياس استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بأبعاده الأربعة: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، والذي أعدَّه بوردي (Purdie) وعدَّله على البيئة العربية أحمد (2007).

فاعلية الذات Self-Efficacy: يشير مصطلح فاعلية الذات إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية المطلوبة؛ لإنجاز الهدف المحدد، وتشير إلى مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبِّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف المعقدة، ومدى مثابرته في إنجاز المهام التي يُكلَّف بها (Bandura, 1986).

وفي هذه الدراسة تم تعريفه إجرائيًا من خلال ما ستمثّله مجموع الدرجات التي تحصل عليها طالبات السنة الأولى المشتركة على مقياس الفاعلية الذاتية بأبعاده: (فعالية تنظيم الذات، والثقة بالذات، وتفضيل المهام الصعبة)، والذي قام بتطويره عبد القادر وأبو هاشم (2007).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات السنة الأولى المشتركة في المسارات: (الصحية، والعلمية، والإنسانية) في جامعة الملك سعود في الرياض، والمسجّلات في الفصل الدراسي الأول للعام 1442هـ، والبالغ عددهن (3072) طالبة، حسب آخر إحصائية لعمادة شؤون القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود (عمادة شؤون القبول والتسجيل، 1442).

وتكونت العينة من (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، من مسارات الكليات: (الصحية، والعلمية، والإنسانية)، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية؛ وذلك لأنها تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة وإجراءاتها، وللحصول على العينة المستهدفة قام الباحثان بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود، وبعد اطلاعهما على أدوات الدراسة وعرضها على لجنة مختصة

بالتواصل مع وحدة الشؤون الأكاديمية في السنة الأولى المشتركة؛ وذلك للحصول على عدد شعب مقرر اللغة الإنجليزية للمسارات الثلاثة؛ وذلك لأنه مقرر مشترك لدى جميع تخصصات السنة الأولى المشتركة؛ تم حصر عدد شعب مقرر اللغة الإنجليزية حيث بلغ عددها (147) شعبة، وحرصًا من الباحثين على تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، فقد تم اختيار عدد من الشعب بشكل عشوائي عن طريق القرعة من كل مسار من المسارات الثلاثة، وذلك بمساعدة وحدة الشؤون الأكاديمية، كما راعى الباحثان الاختلافات في أعداد الشعب بناء على العدد الكلي لكل مسار، وتم الاتفاق مع الشؤون الأكاديمية على إرسال رابط إلكتروني لأدوات الدراسة لجميع طالبات الشعب التي تم اختيارها بعد أخذ موافقة منهم، وتوضيح الهدف من إجراء هذه الدراسة، والتأكيد على سرية هذه البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وبعد ذلك قام الباحثان بمراجعة الاستجابات والتدقيق فيها واستبعاد الاستجابات التي لم تستكمل، حيث بلغ حجم العينة الكلي للدراسة (420) طالبة وتم استبعاد (78) استجابة، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة.

أدوات الدراسة

مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا

تم استخدام مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا الذي أعده بوردي (Purdie)، وقام بتعديله للبيئة العربية أحمد (2007)، كما استخدمه القضاة والعسيري (2015) على طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود؛ وذلك لحداثته ولملاءمته للعينة، كما أنه يتميّز بسهولة التطبيق والتصحيح، ويتكون من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: وضع الهدف والتخطيط وفقراته من (1-7)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته من (8-14)، والتسميع والحفظ وفقراته من (15-21) وطلب المساعدة الاجتماعية وفقراته من (22-28).

ويُصحَّح المقياس وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، بالطريقة الإيجابية من موافقة بشدة (خمس) درجات، إلى غير موافقة بشدة (درجة واحدة)، وبذلك تنحصر الدرجات على البعد ما بين (7-35) درجة.

وتحقّق بوردي (Purdie) (كما ورد في أحمد، 2007) معد المقياس الأصلي من الصدق العاملي للمقياس، وقد كشف التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل، فسّرت ما نسبته (52٪) من التباين، كما تحقّق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.69- 0.78)، كما تحقّق أحمد (2007) من صدق المقياس بعد ترجمته إلى العربية من خلال صدق المحكّمين، وأجرى تحليلًا عامليًا للمقياس، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية الأجنبية، وقام أيضًا بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت القيم جميعها دلالة إحصائية حيث تراوحت ما بين (0.39 – 0.78)، كما قام أيضًا بحساب الثبات عن طريق الإعادة وتراوحت القيم ما بين (0.78 – 0.82)، كما أن القضاة والعسيري (2015) قاما بالتحقُّق أيضًا من أدلة صدق المقياس، حيث تم التحقُّق من صدق المحكِّمين للمقياس من خلال عرضه على ستة من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة الملك سعود، وتم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض فقراته بناء على اقتراحاتهم ليتلاءم مع البيئة السعودية، كما تم التحقُّق من صدق المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، فتراوحت القيم ما بين (0.41- 0.80)، بالإضافة إلى حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت هذه القيم ما بين (0.70-0.81)، وللتحقق من ثبات المقياس قاما باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test- Retest)، وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت ما بين (0.72- 0.85)، كما تم حساب معامل الثبات أيضًا بطريقة (كرونباخ – ألفا)، وكانت معامل الاتساق الداخلي للمقياس تتراوح ما بين (0.79-0.82)، كما قامت الملحم (2020) بالتحقق من صدق المقياس وثباته، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تكوّنت من (60) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، حيث قامت بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا الفقرات (2، و23) كانت دالة عند مستوى (0.05)، كما قامت بحساب معاملات الارتباط البينية وقد تراوحت قيم الارتباط بين (0.113- 0.596)، وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا بُعْد وضع الهدف والتخطيط مع بُعْد التسميع والحفظ وبُعْد طلب المساعدة الاجتماعية كانت دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للأبعاد الأربعة للمقياس، وتم التحقق من ثبات المقياس أيضًا من خلال طريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا، وكانت قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة تتراوح ما بين (0.624- 0.764)، كما تراوحت قيم

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.740- 0.815) وجميعها كانت قيم ثبات جيدة.

مقياس فاعلية الذات

مقياس فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا لفاعلية الذات والذي أعدَّه (kim & Park, 2000)، وقام بتعريبه عبد القادر وأبو هاشم (2007)، وتقنينه على طالبات جامعة الزقازيق في مصر، وتم اختياره لحداثته ووضوح عباراته ولملاءمته للعينة، ويتمتع بقيم صدق جيدة، كما يتميز بسهولة التطبيق، ويتكون من (24) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: فاعلية تنظيم الذات (12) فقرة، والثقة بالذات (سبع) فقرات، وتفضيل المهام الصعبة (خمس) فقرات.

وتصحح جميع الفقرات بالتراجع الإيجابي (6-5-4-3-2-1) ما عدا الفقرات (2، و4، و6، و8، و10، و12، و14، و20، و24) فإنها تُصحَّح بالاتجاه العكسي (1-2-3-4-5-6)، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (24-144) درجة.

وقام عبد القادر وأبو هاشم (2007) بالتحقُّق من ثبات المقياس باستخدام معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد، وكانت النتيجة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المفردات بدرجة من الثبات في قياس فاعلية الذات، وكذلك كانت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، مما يحقق درجة مرتفعة من الثبات للمكونات الفرعية لمقياس فاعلية الذات، وللتحقق من صدق المقياس: قام الباحثان باستخدام الصدق التميزي للمفردات، وتوصلت النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات الأرباعي الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تمتُّع المقياس بالصدق التميزي.

وتحققت الكثيري (2017) من أدلة صدق المقياس من خلال حساب (الاتساق الداخلي) للمقياس، وكانت جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما قامت باستخراج معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس وكانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.71-0.83)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل (0.71-0.87)، وللتحقق من ثبات المقياس: قامت الكثيري (2017) بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط بيرسون (0.70-0.86) للأبعاد، و(0.89) للدرجة الكلية، وقامت بحساب الثبات بواسطة معامل (ألفا -كرونباخ)، وتراوحت بين (0.74-0.84) للأبعاد، و(0.83) للدرجة الكلية.

صدق أداة الدراسة وثباتها

مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا

أولا: الصدق

للتأكد من صدق المقياس أُستخدم (الاتساق الداخلي)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكوّنت من (76) طالبة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت ما بين (0,36و0,79)، وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتُّع فقرات المقياس بدرجة صدق مقبولة وجيدة من الاتساق الداخلي يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة.

ثانيا: الثبات

للتحقق من ثبات مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا تم تطبيقه على عينة استطلاعية وهي عينة الصدق نفسها، وتم حسابه باستخدام معامل الثبات وباستخدام معادلة ألفا- كرونباخ للأبعاد وللمقياس ككل، وتراوحت قيم ما بين (0.71 و0.77)، مما يشير إلى مستوى جيد من الثبات لأغراض الدراسة الحالية.

مقياس فاعلية الذات

أولا: الصدق

للتأكد من صدق المقياس أُستخدم صدق (الاتساق الداخلي)، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (76) طالبة، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.32 و0.82) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية، وجاءت القيم ما بين (0.72-0.81)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير هذه القيم إلى مؤشرات صدق مقبولة وجيدة يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

ثانيا: الثبات

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية، وهي عينة الصدق نفسها، وتم حساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معامل الثبات معادلة ألفا- كرونباخ للأبعاد وللمقياس ككل، وبلغت قيم الاتساق الداخلي (ألفا- كرونباخ) للأبعاد ما بين (0.74-0.77) وللدرجة الكلية (0.85)، مما يشير إلى مستوى جيد من الثبات لأغراض الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام معامل الارتباط بيرسون للإجابة على السؤال الأول.

- استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإجابة على السؤال الثاني.

- استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة على السؤالين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟ وللإجابة على السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) كما في جدول 1.

يتضح من جدول 1 أن هناك علاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية بينهما، بمعنى أنه كلما كانت استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا عالية لدى الطالبات كان ذلك مؤشرًا على زيادة فاعلية الذات لديهن، وكلما انخفضت استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا كان ذلك مؤشرًا على انخفاض فاعلية الذات لديهن، والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة في بداية المرحلة الجامعية يكون لديها حماس عالٍ للتعلم، وطبيعة المرحلة تجبرها على الاعتماد على نفسها، فهذا ينمّي لديها مهارات متنوعة تساعدها في الحصول على المعرفة، فتكون قادرة على التخطيط والتنظيم، وتضع جدولًا وأهدافًا تسعى لتحقيقها، وتراقب ذاتها وتقدُّمها في تحقيق أهدافها، وتكون قادرة على طلب المساعدة عند الحاجة، كما أنها مرحلة مليئة بخبرات الفشل والنجاح والمواقف الصعبة التي تتطلب تحديات، وهذا ينعكس إيجابيًا على شعورها بالثقة بنفسها وقدرتها على تنظيم أهدافها، كما يجعلها قادرة على مواجهة المواقف الصعبة والاستمرار فيها حتى النجاح، مما يزيد من تفضيلها للمهام الصعبة والتي تتطلّب تحدّيًا أكبر، وبالتالي تصبح صورتها عن ذاتها أكثر إيجابية، ومما يدعم هذا القول ما ورد في (مخيمر، 2000) من أن المرحلة العمرية لطلبة السنة الأولى المشتركة تمثّل مرحلة بداية الشباب، ويطلق عليها الباحثون مرحلة الكفاح والتنافس وإرساء قواعد الحياة، كما تؤثّر هذه المرحلة على مدى نجاح الفرد أو فشله مستقبلًا.

وتتفق النتيجة مع ما جاء في نظرية التعلُّم الاجتماعي لباندورا Bandura في أن المتعلم يستطيع ضبط سلوكه من خلال تصوُّره واعتقاده عن النتائج المترتبة على سلوكه (Bandura, 2002)، فالطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، ويتدربون على تنمية فاعلية الذات، ستكون لديهم تصورات إيجابية عن ذاتهم، وسيضعون لأنفسهم أهدافًا جيدة، وسينظّمون تعلّمهم بشكل فعال ونشط، وسيضبطون سلوكهم أثناء التعلُّم؛ وبالتالي فإن مسؤولية التعلُّم ستقع على عاتقهم بناء على النتائج التي يتوقعون الحصول عليها، وهذا ما يتسق أيضًا مع ما جاء في (Bandura, 2006) من أن الأفراد يتحكّمون بشكل كبير في أفعالهم وبيئة التعلُّم من خلال اتخاذ الإجراءات النشطة والفعالة لبناء البيئة المحيطة وتعديلها أو تغيير طريقتهم في التعلُّم.

كما أن هذه النتيجة أيضًا تدعم نتائج الدراسات السابقة التي توصّلت إلى وجود علاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات، ومنها: دراسة رزق (2009)، وإليغر (Alegre, 2014)، وأحمد وآخرين (2016). واتفقت مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات وأثرها في تحسين التحصيل وعملية التعلُّم، ومنها: دراسة النرش (2010)، وإليغر (Alegre, 2014)، وأوغستياني وآخرين (Agustiani et al, 2016)، وسبايسر (Spicer, 2017)، واتفقت جزئيًا مع نتائج الدراسات التي بيّنت وجود علاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وبعض الأبعاد المرتبطة بفاعلية الذات، مثل: (الدافعية الداخلية، التفكير التأملي، تقدير الذات، التفكير الايجابي) مثل: دراسة الشقيفي (2014)، والترجمي وطشطوش (2017) والغرايبة (2017)، واتفقت أيضًا بشكل جزئي مع نتائج الدراسات التي بحثت عن العلاقة بين فاعلية الذات وأحد أبعاد التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، مثل: (الدافعية العقلية، ومستوى الطموح، والفضول المعرفي)، في دراسة الكثيري (2017)، وحمزة (2019)، والربيع (2020).

السؤال الثاني: هل يمكن التنبُّؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا؟ وللإجابة على السؤال تم استخدام تحليل التباين للانحدار Analysis of variance، كما في جدول 2.

يتضح من جدول 2 صلاحية النموذج للتنبُّؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا؛ نظرًا لمعنوية قيمة (ف) المحسوبة البالغة (30.99) عند مستوى شك منخفض جدًا وهو (0.00) ودرجات حرية (4، و337، و341)، كما يتضح من جدول 2 أن مربع معامل الارتباط المتعدد R square أو معامل التحديد تفسِّر نسبة مقدّرة من التباين الكلي في فاعلية الذات حيث بلغت (0.269)، وبناء على ذلك يمكن بناء معادلة خطية للتنبؤ بقيمة المتغير التابع (فاعلية الذات) من خلال المتغير المستقل (استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا) كما في جدول 3.

يتضح من جدول 3 أن قيم (ت) جميعها دالة إحصائيًا، وبالتالي فإن تأثير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على فاعلية الذات دال إحصائيًا، ويتضح من خلال قيمة الميل للمعادلة الخطية (B) أن ميل متغير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا إيجابي، بمعنى أنه كلما زاد مستوى استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى الطالبات عينة الدراسة زاد مستوى فاعلية الذات، وكانت نسبة إسهام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بالتنبؤ بأبعاد فاعلية الذات 26.9%، ويمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التي تعين على التنبُّؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على النحو الآتي: فاعلية الذات =37.11+1.732×وضع الهدف والتخطيط +0.386×الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة + 33.5× التسميع والحفظ + 31.2× طلب المساعدة الاجتماعية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبة التي تستخدم استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا سينعكس إيجابيًا على فاعلية الذات لديها، مما يعني أن استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تتنبأ بفاعلية الذات، وأن أي تغير في أحدهما سيقود بالأرجح إلى التغيير في الآخر.

جدول 1: نتائج معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات

	أبعاد مقياس فاعلية الذات			
استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا	فعالية تنظيم الذات	الثقة بالذات	تفضيل المهام الصعبة	الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات
وضع الهدف والتخطيط	0.570**	0.193**	0.346**	0.448**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.485**	0.134*	0.276**	0.310**
التسميع والحفظ	0.502**	0.110*	0.211**	0.264**
طلب المساعدة الاجتماعية	0.308**	0.116*	0.112*	0.101*

ملاحظة: ** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

جدول 2: تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج

المتغير التابع	المصدر	قيمة R2 معامل التحديد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
فاعلية الذات	الانحدار	0.269	19627.108	4	4906.777	30.99	0.00
	الخطأ		53349.819	337	158.308		
	المجموع		72976.927	341			

جدول 3: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بفاعلية الذات من خلال استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا

المتغير المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
Constant (الثابت)	37.108	6.386		5.81	0.00
وضع الهدف والتخطيط	1.732	0.242	0.436	7.14	0.00
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.386	0.217	0.112	1.78	0.05
التسميع والحفظ	0.335	0.249	0.080	1.35	0.05
طلب المساعدة الاجتماعية	0.312	0.153	0.111	2.05	0.02

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ورد في (Bandura, 1997) من أن الخبرات والتجارب الشخصية التي يمرُّ بها الفرد (سواء كانت خبرات ناجحة أو فاشلة)، تُعَدُّ من أقوى المصادر المعتمدة لتوقُّعات فاعلية الذات، بحيث ترفع النجاحات من توقُّعات التفوُّق وتقللها الإحباطات المتكررة، وهذه الخبرات يمكن اكتسابها من خلال استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما ذكر (Bandura, 1997) أن من أهم مصادر فاعلية الذات هو الإقناع اللفظي؛ أي إقناع الأفراد لفظيًا بأن لديهم القدرات اللازمة لإتقان مهام معينة، وهذا الإقناع يمكن أن يكون من خلال طلب المساعدة والمساندة الاجتماعية التي تعد أحد استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، كما ذكر باندورا (Bandura, 2006)، أن عملية التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تتضمن ثلاث عمليات، وهي: (الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي)، وهذه العمليات تتفاعل مع بعضها بعضًا، مما يعني تأثير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على فاعلية الذات، واتفقت أيضًا مع زيمرمان (Zimmerman, 1998) الذي يرى أن عمليات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تتّبع ثلاثة أطوار في علاقة تبادلية، يحتوي كل منهما على مجموعة من استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، تظهر في ثلاث مراحل: مرحلة التدبُّر التي تسبق الأداء الحقيقي؛ كوضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، ثم ضبط الأداء أو التحكُّم الإرادي، التي تحدث أثناء التنفيذ؛ كالانتباه والمراقبة الذاتية، والتأمُّل الذاتي، والتي يكون فيها التقييم الذاتي للنتائج، بمعنى أن استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تقوم على مجموعة من العوامل المكونة لفاعلية الذات، مثل: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، وتنظيم الذات، وبالتالي فإن التأثير بينهم سيكون بشكل إيجابي وواضح.

واتفقت مع وين Winne (Winne, 1995) الذي ركّز على التفاعل بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، وركّز بصفة خاصة على المراقبة والتغذية الراجعة، ونموذج بوكارتس Boekaerts (في: رشوان، 2006) الذي يرى أن للتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا ثلاث كفاءات، تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، وهن: منطقة تنظيم منظومة وتجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلُّم، واللتان تمثلان الجانب المعرفي من التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، ومنطقة تنظيم الذات والتي تمثِّل الجانب الدافعي، وهذا يدل على تأثير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على فاعلية الذات والذي يظهر واضحًا في الجانب الدافعي، حيث إن الدافعية العقلية تعدُّ أحد المكونات المهمة لفاعلية الذات.

واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج الدراسات التي بحثت عن القدرة التنبؤية للتعلُّم المنظَّم ذاتيًا مع أحد أبعاد فاعلية الذات ومكوناتها؛ فاتفقت بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة النرش (2010)، التي وجدت تأثيرًا لاستراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على التوجُّهات الدافعية الداخلية، ولامبرت (Lambert, 2018) التي وجدت تأثيرًا لاستراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا على فاعلية الذات الأكاديمية، ودراسة القضاة والعسيري (2015) التي كشفت عن إسهام بُعْد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا في التنبؤ بالدافعية العقلية، كما اتفقت بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة أوغستياني وآخرين (Agustiani et al, 2016) التي بحثت عن تأثير استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص: (صحي-علمي-إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟ وللإجابة على هذا السؤال تم أولًا استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص كما في جدول 4.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا حسب متغير التخصص (ن = الصحي 85، العلمي 137، الإنساني 120)

الأبعاد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وضع الهدف والتخطيط	الصحي	28.13	3.40
	العلمي	28.19	3.89
	الإنساني	27.96	3.69
	المجموع	28.13	3.68
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	الصحي	26.50	3.88
	العلمي	26.83	4.60
	الإنساني	26.71	4.04
	المجموع	26.71	4.23
التسميع والحفظ	الصحي	30.45	3.21
	العلمي	29.47	3.60
	الإنساني	29.96	3.58
	المجموع	29.89	3.51
طلب المساعدة الاجتماعية	الصحي	27.05	5.36
	العلمي	26.90	5.39
	الإنساني	28.62	4.60
	المجموع	27.54	5.17

يلاحظ من جدول 4 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الاستجابات، ولفحص إذا كان هناك فروق وفقًا للتخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، كما في جدول 5.

يتضح من جدول 5 أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث إن جميعها قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يوضِّح أنه لا توجد فروق دالة تبعًا لمتغير التخصص: (صحي- علمي- إنساني) في أبعاد التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات اللاتي أُجرِيت عليهن الدراسة ينتمين إلى مرحلة عمرية واحدة، وفي المرحلة الدراسية نفسها، ونظام التعلُّم في السنة الأولى المشتركة يُطبَّق على الجميع بمختلف التخصصات، وتوجد بعض المواد المشتركة التي تُدرَّس للجميع باختلاف المسارات، كما أنهن يتلقّين التعليم من أساتذة يتشابهون في المؤهلات والخبرات، وطرق التدريس في السنة الأولى المشتركة تعتمد بشكل غير مباشر على استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وقد يكون السبب أنهن ما زلن في بداية حياتهن الجامعية، فلديهن حماس للتعلم بشكل متقارب، ويسعين إلى تطوير مهاراتهن وقدراتهن بالمقدار نفسه تقريبًا.

وتتفق النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري، حيث يرى باندورا (Bandura, 2006) أن الأفراد يتحكّمون في أفعالهم وبيئة التعلُّم من خلال اتخاذ إجراءات نشطة وفعّالة لبناء البيئة المحيطة بهم وتعديلها أو تغيير طريقتهم بالتعلم، واتفقت مع نموذج زيميرمان (Zimmerman, 1998) الذي يفترض أن هناك ثلاثة عناصر تؤثّر على التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وهي: (الفرد، والبيئة، والسلوك)، وهذا يوضِّح تأثير بيئة السنة الأولى المشتركة وطرق التدريس على الطالبات باختلاف مساراتهن.

واتفقت مع زيميرمان (Zimmerman, 1989) الذي يرى أنه يوجد عدد من المتغيرات النمائية التي تؤثِّر في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، مثل الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة والأساس المعرفي والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية، وهذا يمكن أن يكون السبب في عدم وجود فروق بين طالبات السنة الأولى المشتركة؛ وذلك لأنهن متقاربات في العمر وفي مستوى التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد وآخرين (2016)، والشقيفي (2014)، والغرايبة (2017)، حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تُعزَى للتخصص الدراسي.

بينما اختلفت مع بعض الدراسات، مثل: رزق (2009) التي وجدت فروقًا لصالح طلبة كلية الطب، والعنزي (2015) التي وجدت فروقًا لصالح التخصصات العلمية، والترجمي وطشطوش (2017) التي توصلت لفروق لصالح الكليات الإنسانية.

جدول 5: نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين أفراد العينة في استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
وضع الهدف والتخطيط	بين المجموعات	5.491	2	2.745	0.201	0.81	غير دالة
	داخل المجموعات	4628.322	339	13.653			
	المجموع	4633.813	341				
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	5.837	2	2.919	0.162	0.85	غير دالة
	داخل المجموعات	6096.081	339	17.983			
	المجموع	6101.918	341				
التسميع والحفظ	بين المجموعات	51.864	2	25.932	2.11	0.12	غير دالة
	داخل المجموعات	4159.133	339	12.269			
	المجموع	4210.997	341				
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	216.154	2	108.077	1.11	0.17	غير دالة
	داخل المجموعات	8924.597	339	26.326			
	المجموع	9140.751	341				

وقد يعود السبب في هذا التناقض للمرحلة العمرية ومستوى التعليم، حيث إن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق كانت العينة من فئة عمرية أكبر من عينة الدراسة الحالية، وكانوا في مراحل متقدمة من الدراسة الجامعية، ومما يدعم هذا القول دراسة القضاة والعسيري (2015) التي بحثت عن الفروق في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بين طلاب مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وتوصلت إلى وجود فروق لصالح طلاب الدراسات العليا في بُعْدي: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط) في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، وهذا يعني أن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا قد يتأثّر بالمرحلة العمرية وبالمستوى الدراسي، وقد يكون السبب هو طبيعة التعليم في العام الدراسي الذي أجريت فيه هذه الدراسة حيث كان التعليم (عن بعد)، مما يعزز من استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى جميع الطالبات بالمستوى نفسه تقريبًا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعًا لمتغير التخصص: (صحي- علمي- إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على فاعلية الذات تبعًا لمتغير التخصص كما في جدول 6.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فاعلية الذات حسب متغير التخصص (ن = الصحي 85، العلمي 137، الإنساني 120)

الأبعاد	المسار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فعالية تنظيم الذات	الصحي	58.84	6.86
	العلمي	55.29	7.50
	الإنساني	55.62	8.24
	المجموع	56.29	7.74
الثقة بالذات	الصحي	24.52	6.34
	العلمي	21.64	6.53
	الإنساني	20.99	6.11
	المجموع	22.13	6.48
تفضيل المهام الصعبة	الصحي	21.20	4.83
	العلمي	18.72	4.38
	الإنساني	18.07	4.78
	المجموع	19.11	4.79
الدرجة الكلية	الصحي	104.57	13.65
	العلمي	95.67	14.24
	الإنساني	94.69	14.21
	المجموع	97.54	14.62

يلاحظ من جدول 6 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات، ولفحص ما إذا كان هناك فروق في فاعلية الذات وفقًا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA؛ للتعرف على دلالة الفروق، كما في جدول 7.

يتضح من جدول 7 أن الفروق بين المتوسطات بلغت مستوى الدلالة الإحصائية على أبعاد مقياس فاعلية الذات، حيث إنها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، بمعنى أنه يوجد تأثير دال لمتغير التخصص على أبعاد مقياس فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة، وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فإن الفروق بين المتوسطات قد بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، بمستوى (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وهذا يوضح أنه يوجد تأثير لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، ولمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها: تم استخدام أحد الاختبارات البعدية وهو اختبار شيفيه scheffe، كما في جدول 8.

يوضح جدول 8 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في (فعالية تنظيم الذات، الثقة بالذات، تفضيل المهام الصعبة) بين الطالبات اللاتي تخصصاتهن (صحي) وبين الطالبات اللاتي تخصصاتهن (علمي - إنساني) لصالح الطالبات اللاتي تخصصاتهن (صحي)، حيث كانت المتوسطات الحسابية للطالبات اللاتي تخصصاتهن (صحي) هي الأكبر بمقارنة بالمتوسطات الحسابية للطالبات اللاتي تخصصاتهن (علمي - إنساني)، كما يتضح من جدول 8 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجة الكلية بين الطالبات اللاتي تخصصاتهن (صحي) وبين الطالبات اللاتي تخصصاتهن (علمي-انساني) لصالح الطالبات اللاتي تخصصاتهن (صحي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (104.57)، وهو الأكبر مقارنة بالمتوسطات الحسابية في التخصصات (علمي - إنساني).

بمعنى أن طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود لا يتشابهن في مستوى فاعلية الذات، وإنما يختلفن فيما بينهن باختلاف المسار الدراسي، وهذا الاختلاف جاء لصالح الطالبات اللاتي يدرسن في الكليات الصحية، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة التخصصات الصحية تتطلب تحديًا أكبر، كما أن شروط القبول لهذه التخصصات تتطلب معدلات مرتفعة وتجرى على الطالبات اختبارات ومقابلات قبل الالتحاق بها، فربما تجاوزهن لهذه الشروط وحصولهن

على معدلات مرتفعة في المرحلة الثانوية، ورغبتهن في الدراسة في المجال الصحي زاد من فاعلية الذات لديهن، وزاد من حماسهن لخوض تجارب أكثر صعوبة وتحديًا، وقد يكون سببًا لتعزيز ثقتهن في أنفسهن، وأن يعطين لأنفسهن تصورًا أكثر إيجابية من غيرهن؛ بسبب النماذج المختلفة التي يقتدين بها في المجال الصحي، وقد يكون السبب أن الطالبات اللاتي ترتفع لديهن فاعلية الذات يملن لاختيار تخصصات أكثر صعوبة كالتخصصات الصحية، وما يدعم هذا القول ما جاء في الإطار النظري لباندورا (Bandura, 2001) من أن فاعلية الذات تعدُّ الأساس النظري لتحديد الفروق الفردية التي يمكن من خلالها توجيه الطلبة إلى أنواع التعليم المختلفة، كما تتفق أيضًا مع ما جاء في باندورا (Bandura, 1997) من أن الخبرات والتجارب الشخصية التي يمر بها الفرد (سواء كانت خبرات ناجحة أو فاشلة)، تعدُّ من أقوى المصادر المعتمدة لتوقعات فاعلية الذات، بحيث ترفع النجاحات من توقعات التفوق وتقللها الإحباطات المتكررة.

ويمكن أن نعزو ذلك لصعوبة المقررات الصحية ووجود جوانب تطبيقية فيها، مما يجعل الطالبات يبذلن جهدًا أكبر، وهذا يحتاج إلى ثقة بالذات وتوقعات نجاح عالية، وهذا يتفق مع ما ورد عن كيم وبارك (Kim & Park, 2000) في أن الأبعاد المكونة لفاعلية الذات تؤدي الدور الرئيس في مستوى الأداء الأكاديمي للفرد، وأنها تعدُّ منبئًا قويًا بأداء الفرد خلال قيامه بالمهام المختلفة، وأن مستوى فاعلية الذات يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، وتفضيل المهام الصعبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رزق (2009) التي توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات لصالح طلبة كلية الطب البشري، واتفقت مع نتائج بعض الدراسات بشكل جزئي، مثل: دراسة الصاوي وآخرون (2008) التي توصلت لفروق لصالح الكليات العلمية، والكثيري (2017) التي توصلت لفروق في بُعْد "الثقة في الذات" لصالح الكليات العلمية، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت لعدم وجود فروق في فاعلية الذات تُعزَى للتخصص، مثل: دراسة أحمد وآخرين (2016)، ويمكن تفسير ذلك بأن بعض هذه الدراسات قارنت بين التخصصات العلمية والإنسانية فقط ولم تدخل التخصصات الصحية في مجال المقارنة، والبعض الآخر من الدراسات جعلت التخصصات الصحية تحت مظلة التخصص العلمي فلم يظهر ذلك واضحًا في نتائج هذه الدراسات.

جدول 7: نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين أفراد العينة في فاعلية الذات تبعًا لمتغير التخصص

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فعالية تنظيم الذات	بين المجموعات	743.306	2	371.653	6.392	0.01
	داخل المجموعات	19711.867	339	58.147		
	المجموع	20455.173	341			
الثقة بالذات	بين المجموعات	677.436	2	338.718	8.41	0.00
	داخل المجموعات	13649.643	339	40.264		
	المجموع	14327.079	341			
تفضيل المهام الصعبة	بين المجموعات	519.620	2	259.810	12.05	0.00
	داخل المجموعات	7308.932	339	21.560		
	المجموع	7828.533	341			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5660.363	2	2830.182	15.41	0.00
	داخل المجموعات	67316.564	339	198.574		
	المجموع	72976.927	341			

جميع الأبعاد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول 8: اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في فاعلية الذات وأبعاده تبعًا لمتغير التخصص

أبعاد المقياس	التخصص	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق		
			صحي	علمي	إنساني
فعالية تنظيم الذات	صحي	58.84		*3.57	*3.22
	علمي	55.29			0.325-
	إنساني	55.62			
الثقة بالذات	صحي	24.52		*2.88	*3.53
	علمي	21.64			0.650-
	إنساني	20.99			
تفضيل المهام الصعبة	صحي	21.20		*2.47	*3.12
	علمي	18.72			0.654
	إنساني	18.07			
الدرجة الكلية	صحي	104.57		*8.90	*9.88
	علمي	95.67			0.979
	إنساني	94.69			

* دالة عند مستوى (0.05)

جوانب القصور

1. طُبِّقت هذه الدراسة على طالبات السنة الأولى المشتركة بمساراتها المختلفة، ورغم وجود اختلافات بين الطالبات في كل مسار إلا أن هناك تشابهًا كبيرًا في الصفات والخصائص خاصة بين المسار الإنساني والعلمي، مما أدى إلى عدم وجود فروق فيما بينهن في النتائج على عكس طالبات المسار الصحي.

2. لم تتطرق أدوات الدراسة إلى استخدام التقنية في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والتي تعدُّ حاليًا من أهم مصادر الحصول على المعرفة والتعلم، لذا أوصى الباحثان بضرورة تطوير مقياس يقيس استخدام التقنية في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

1. العمل على توظيف استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية، سواء في الجامعات أو في المدارس؛ لأنه يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي، ويعزِّز من فاعلية الذات لدى الطلبة.

2. العمل على تنمية فاعلية الذات من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية في كافة المراحل الدراسية بشكل يسهم في رفع استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى الطلبة.

3. بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بالإرشاد الطلابي في السنة الأولى المشتركة، تهدف إلى تدريب الطالبات على استخدام استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وتطويرها لديهن في كافة المسارات الدراسية العلمية والصحية والإنسانية.

4. بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بالإرشاد الطلابي في السنة الأولى المشتركة، تهدف إلى التعرُّف على فاعلية الذات وكيفية تطويرها وتنميتها لدى الطالبات، خاصة لدى المسارات العلمية والإنسانية.

5. العمل على إثراء المقررات الدراسية في السنة الأولى المشتركة بأنشطة تستهدف تفعيل استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وتطويره لدى الطالبات في كافة المسارات الصحية والعلمية والإنسانية.

6. العمل على إثراء المقررات الدراسية في السنة الأولى المشتركة بأنشطة ومواضيع تعمل على تنمية فاعلية الذات وتطويرها، خاصة في المسارات العلمية والإنسانية.

7. توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى الاستفادة من العلاقة بين المتغيرين بتفعيل استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وتنمية فاعلية الذات لدى طلبتهم، من خلال المشاركة الصفية والواجبات والتكاليف والعمل الجماعي، ومساعدتهم على وضع أهدافهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال تذكُّر مواقف النجاح، ومساعدتهم على مواجهة مواقف الفشل بشكل صحيح.

8. العمل على تهيئة البيئة الدراسية بشكل إيجابي، بحيث تساعد الطلبة على التخطيط والتنظيم الجيد، وتساعد على العمل التعاوني، بحيث تكون بيئة جاذبة للمتعلمين، تتوفّر فيها الخصائص المعرفية والاجتماعية والنفسية التي تشبع حاجات المتعلمين، وتزيد من ثقتهم في أنفسهم، وتساعدهم على مواجهة المواقف الصعبة.

ولاستكمال أهداف الدراسة الحالية وتطويرها، ومعالجة جوانب القصور فيها، يقترح الباحثان ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتطبيقها على مراحل عمرية مختلفة، سواء على الأطفال أو المراهقين، وعلى مجتمعات أخرى غير طالبات الجامعة؛ وذلك لقلة الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين في البيئة السعودية.

2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتطبيقها على مجتمع أكبر بحيث تشمل طلبة السنة الأولى المشتركة (الذكور والإناث) وعمل المقارنات بينهم، أو طلبة الجامعة بشكل عام، والعمل على تطوير أداة لقياس التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا تقيس استخدام التقنية والتكنولوجيا في التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا بالإضافة للاستراتيجيات السابقة.

3. إجراء دراسات تستهدف العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وبعض المتغيرات النفسية، مثل: مستوى الطموح، فاعلية الذات الإبداعية، مرونة الأنا.

4. دراسة علاقة فاعلية الذات ببعض المتغيرات التربوية، مثل: التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الناقد، أنماط الشخصية، التفكير التأملي.

5. إجراء دراسة تجريبية لتنمية فاعلية الذات مستندة إلى التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا واستراتيجياته.

6. إجراء دراسة مقارنة تتناول متغيرات الدراسة عبر ثقافات مختلفة.

المراجع References

أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤيه). *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 31*(96)، 3-135.

أحمد، هيثم؛ وأبو دنيا، نادية؛ وعبد المعطي، محمد. (2016). العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. *المجلة المصرية لتعليم العلوم، 20*(1)، 219-252.

الترجمي، سليمان؛ وطشطوش، رامي (2017). التفكير التأملي والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة، 41*(1)، 105-122.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6*(4)، 333-348.

حمزة، عالية (2020). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (27)، 161-185.

الربيع، فيصل (2020). الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 40(2)، 35-52.

رزق، محمد (2009). استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (71)، 2-44.

رشوان، ربيع (2006). *التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز*. عالم الكتب.

الشقيفي، موسى أحمد (2014). العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 34*(1)، 131-149.

الصاوي، داليا؛ وعبد الغفار، محمد؛ ودرويش، محمد (2008). *فاعلية الذات وعلاقتها بأنماط التكيف لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

عبد القادر، فتحي؛ وأبو هاشم، السيد (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (55)، 38-46.

عبد الله، أحلام؛ وكريم، عادل (2005). الاتجاه الإيجابي نحو اللعب بالألعاب الإلكترونية وتأثيره على السلوك العدواني وكفاءة الذات المدركة لدى عينة من المراهقين. *مجلة التربية المعاصرة، 72*(22)، 72-117.

علام، صلاح (2015). *علم النفس التربوي* (ط.2). دار الفكر.

عمادة شؤون القبول والتسجيل. (1442). *إحصائية طلاب الجامعة المقيدين (الكل)*. الرياض: جامعة الملك سعود.

العنزي، عبد الله (2015). التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم الآداب بالقريات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية (جستن)، جامعة الملك سعود*، (50)، 25-45.

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

الغرايبة، سالم (2017). العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 44*(1)، 69-95.

القضاة، محمد؛ والعسيري، محمد (2015). العلاقة بين التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا والدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود*، (349)، 5-59.

الكثيري، أسماء (2017). *العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية لدى طالبات جامعة الملك سعود* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

مخيمر، هشام (2000). *علم نفس النمو*. إشبيليا للنشر.

النرش، هشام. (2010). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية*، (71)، 2-44.

يعقوب، نافذ (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(3)، 71-98.

Abdullah, A., & Kareem, A. (2005). Positive attitude toward playing computer games and its effect on aggressive behavior and perceived self- efficacy in a sample of teenagers. *Journal of Modern Education, 72*(22), 72-117. (In Arabic).

Abdulqader, F., & Abu Hashem, A. (2007). Factor structure in light of gender's classification in relation to self-efficiency, problem solving and academic achievement in university

Al-Qudah, M., & Al-Aseeri, M. (2015). The relationship between self-regulated leaning and mental motivation in students of the College of Education at King Saud University. *Research Center of College of Education, King Saud University,* (349), 5-59. (In Arabic)

Al-Rabe', F. (2020). Knowledge curiosity in relation to perceived self-efficacy in students of Al-Yarmouk University. *Journal of Arab Universities Association, 40*(2), 35-52. (In Arabic)

Al-Sawi, D., Abdulgafar, M., & Darweesh, M. (2008). *Self-efficiency in relation to coping types in University Students* [Unpublished Dissertation]. Cairo University. (In Arabic).

Al-Shaqeefi, M. (2014). The relationship between inner motivation and self-regulated learning in students of University College in Qunfutha affiliated with Um Al-Qura University in Saudi Arabia. *Journal of Arab Universities Association for Higher Education Research, 34*(1), 131-149. (In Arabic)

Al-Turjumi, S., & Tashtosh, R. (2017). The relationship between reflective thinking and self-regulated learning in students of Taiba University in Madinah. *Journal of Al-Quds Open University, 41*(1), 105-122. (In Arabic)

Bandura, A, (1977) *Self-efficacy. Psychological Review,* (84), 191-215.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344-358.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentic-Hall .

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2001). Self-efficacy: The foundation of agency. In W.J. Perrig and A. Grob (Eds). *Control of human Behavior, mental process and consciousness.* Lawrence Erlbaum Associates, INC.

Bandura, A. (2002). Social cognitive Theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review,* (51), 269-290 .

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science,* (1), 164-180

Deanship of Admission and Registration Affairs (1442). *Statistics of enrolled university students* (All). Riyadh: King Saud University. (In Arabic)

Hamza, A. (2020). Self-efficiency and its relation to ambitious level in students of general diploma in education at Jouf University. *Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies, 2*(27), 161-185. (In Arabic)

Kim, A., & Park, I. (2000, April 24-28). *Hierarchical structure of Self- efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relation* students. *Journal of College of Education in Zaqazeeq,* (55), 38-46. (In Arabic)

Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The Open Psychology Journal,* (9), 1-6.

Ahmad, E. (2007). Self-regulated learning and inner motivation in relation to academic achievement in students of the College of Education: A Predictive Study. *Journal of College of Education, Ein Shams University, 31*(96), 3-135. (In Arabic).

Ahmad, H., Abu-Dunya, N., & Abdulm'uti, M. (2016). The relationship between self-regulated learning's strategies and perceived self-efficacy in preparatory year students at King Saud University. *Egyptian Journal of Science Education, 20(*1), 219-252. (In Arabic)

Al-Anzi, A. (2015). Self-regulated learning in relation to major, sex and academic achievement in a sample of students of the Science and Arts College in Quraiyat. *Journal of Psychological and Educational Science (Justen), King Saud University,* (50), 25-45. (In Arabic)

Alegre, A. (2014). Academic Self-efficacy, Self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Journal of Educational Psychology,* (1), 79-120.

Al-Garayba, S. (2017). The relationship between self-esteem and some self-regulated leaning strategies according to some variables in students of Qaseem University. *Educational Sciences Studies, Jordan University, 44* (1), 69-95. (In Arabic) .

Al-Garaybah, S. (2010). Measuring self-regulated leaning, defining its dimension and exploring its relation in a sample of university students. *Journal of Sharjah University for Humanities and Social Sciences, 7*(2), 91-116. (In Arabic).

Al-Jarah, A. (2010). The relationship between self-regulated learning and academic achievement in a sample of Al-Yarmouk University students. *Jordan Journal of Education Sciences, 6*(4), 333-348. (In Arabic).

Al-Katheeri, A. (2017). *The relationship between self-efficiency and mental motivation among King Saud University students* [Unpublished Dissertation]. College of Education, King Saud University. (In Arabic)

Allam, S. (2015). *Educational psychology* (2 Ed.). Dar Al-Fikr. (In Arabic)

Al-Narsh, H. (2010). Modeling causal relationship among self-regulated leaning, self-efficiency, external mental orientation, test anxiety and academic achievement in a sample of university students. *Educational and Social Studies, 4*(16), 2-44. (In Arabic)

to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject-Specific Self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, pp.1-35.

Lambert, R. S. (2018). *Assessing the influence of self-regulated learning strategies on academic self-efficacy within a first-year experience workshop* (Order No. 10830306). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2075791629). https://www.proquest.com/dissertations-theses/assessing-influence-self-regulated-learning/docview/2075791629/se-2

Montalvo, F., & Torres, M. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Journal of Research in Educational Psychology, 2*(1), 1-34.

Mukaimer, H. (2000). *Developmental Psychology*. Ashpilia Publication: Kingdom of Saudi Arabia.

Rashwan, R. (2006). *Self-regulated learning and orientations of achievement goals*. Books World. (In Arabic)

Rizq, M. (2009). Strategies of self-regulated learning and self-efficiency in high schools' average and high achiever students. *Journal of College of Education, Al-Mansoura University, 71*(287), 286-325. (In Arabic)

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). Springer-Verlag.

Schwartz, L., & Gregler, M. (1997). Factorial Structure of the self-regulated learning scale. *Psychological Report,* (69), 979-989.

Spicer, M. (2017). *A Correlational Study of the Relationships between Implicit Theories of Intelligence, Perceived Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement of Undergraduate Students at an HBCU* [ProQuest Dissertations & Theses Global]. Morgan State University.

Winne, P. (1995). *Inherent details in self-regulated learning (Eds), Advances in motivation and achievement: New directions in measures (277-304*). Lawrence Erlbaum.

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

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.