مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم

الاستلام: 11/أبريل/2021
التحكيم: 20/أبريل/2021
القبول: 1/سبتمبر/2021

وداد محمد الكفيري[1,*]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك، قسم علم النفس، جامعة حائل، السعودية
* عنوان المراسلة: wedadkferi@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة طلبة جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم، وعما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية ما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (836) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة حائل؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخدم مقياس حزين، صبحي وشاهين (2014) لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى ممارسة طلبة جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان في مستوى مرتفع، وبشكل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$)، وعن أن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي كان في مستوى متوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، حيث بلغ معامل الارتباط (.760)، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية هادفة إلى تدريب طلبة الجامعة على ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبرامج أخرى هادفة لرفع مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الدافعية للإنجاز الأكاديمي، جامعة حائل.

The Level of Practice by Students of the College of Education at the University of Hail for Self-Regulated Learning Strategies and its Relationship to Their Academic Achievement Motivation

Abstract:

The current study aimed to identify the level of students' practice of self-regulated learning strategies, their level of motivation for academic achievement, and whether there is a correlation between self-regulated learning strategies and motivation for students' academic achievement, at the University of Hail. The study sample consisted of (836) male and female students from the College of Education at the University of Hail; They were selected randomly. To achieve the objectives of the study, a scale of self-regulated learning strategies was developed, and the Hazen, Sobhi and Shaheen scale (2014) was used to measure the students' academic achievement motivation. The results of the study revealed that the level of students' practice of self-regulated learning strategies at the University of Hail was at a high level, and statistically significant at the significance level ($\alpha = 0.05$). The level of motivation for academic achievement was at an average level. There was also a positive correlation between the self-regulated learning strategies and the motivation for academic achievement among students, where the correlation coefficient reached (760). In light of the results of the study, the study recommended building training programs aimed at training university students to practice self-regulated learning strategies, and other programs that would lead to raising the level of academic achievement.

Keywords: self-regulated learning strategies, motivation for academic achievement, University of Hail.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

المقدمة:

إن اتجاه العصر الحديث نحو تطوير أساليب التعلم والتعليم، وتحديدا التعليم الالكتروني الذي أصبح هو الأساس في ظل جائحة كورونا، فرض مزيدا من التحديات والمتطلبات، واستلزم السعي الحثيث لتطبيق وتطوير الاستراتيجيات الداعمة لكل ما من شأنه تفعيل دور المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية، فقد تغيرت نظرة التعليم الحديثة للمتعلم، فلم يعد المتعلم ذلك الشخص الذي يتلقى المعلومة ويحفظها، بل بات النظر إلى المتعلم على أنه الشخص الفاعل في العملية التعليمية الذي لديه القدرة على وضع الهدف والتحليل والربط والمقارنة والتقويم.

إن غاية التعليم النهائية إخراج جيل واعٍ قادر على ممارسة دوره في المجتمع بشكل متميز، وعلى قدر من المعرفة والإحاطة بالتكنولوجيا، والتَحرر من اتكالية الطالب على المعلم في التعليم التقليدي، ورفع كفاءات ومهارات وقدرات الطالب وثقته في نفسه لإدارة تعلمه ذاتيا، ورفع مستوى الدافعية للإنجاز والتعلم لديه (الهشامية، 2011)، وقد أشار حناوي (2018) إلى أهمية التعليم الالكتروني في توجيه الطلبة نحو التعلم الذاتي؛ ذلك أنه ليس المطلوب فقط أن نعلم الطلبة كيف يستخدمون التكنولوجيا، وإنما أن يتمكنوا من خلال هذا الاستخدام من تطوير أنفسهم وحل مشكلاتهم بطرق إبداعية وابتكارية (حسنين والحسن، 2018).

ويرى Pintrich (2000) أن اهتمام الطلبة باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتركيزهم على الفعالية وقيمة المهمة والجهد والمثابرة، تضمن لهم الأداء الأفضل والإتقان. ومن هذا المنطلق بات التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى القبول في المجال الأكاديمي (العامري، 2015).

إن من أهم النماذج الهادفة إلى مشاركة المتعلم في العملية التعليمية نموذج التعلم المنظم ذاتيا (Self-regulated learning) الذي ومن خلاله يعمل المتعلم على وضع أهدافه ومراقبتها وتنظيمها وتوجيهها نحو التعلم، وبحسب Pintrich وGroot (1999)، فإن هناك علاقة موجبة ما بين التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز، إضافة إلى أن الدافعية للتعلم والإنجاز تتأثر بمستوى امتلاك الفرد لمهارات التعلم المنظم ذاتيا (Pour, Jila, & Pour, 2015). وقد تزامن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا مع التغيير الحاصل في اهتمامات وانتماءات الباحثين النظرية والتربوية إبان أواخر القرن الماضي، من تحولهم من علم النفس السلوكي إلى المعرفي الذي أسهم في تغيير النظرة إلى كل من المعلم والمتعلم (مشري، 2013).

ويلخص Pintrich (2000) التعلم المنظم ذاتيا بأنه التحكم النشط والموجه نحو الهدف، وهو تحكم ذاتي في السلوك والتحفيز والإدراك للمهام الأكاديمية، ويتمثل الفرق الجوهري بين المتعلم تعلما ذاتيا والطلبة الآخرين، في أن الطالب المتعلم تعلما منظما ذاتيا سيتفقد انتباهه وفهمه، ويصلح الخلل فيه من خلال اختباره لنفسه وطرح الأسئلة عليها، فإذا ما وجد الفهم غير كاف اتخذ إجراءات في سبيل تحسينه، كما يؤكد على فاعليته وأهميته للجامعة والطلبة والأساتذة، وتتجلى أهميته في أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي مهارات يتعلمها الطالب مهما كان عمره أو نوعه أو قدراته الفعلية أو معرفته السابقة أو ذكاؤه، وبالتالي فهي متاحة للجميع، فهي ليست معتمدة على الجينات أو الذكاء، ويحدد ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1. التحكم في السلوك والدوافع والإدراك، ومن خلال هذا التحكم يمكن للطلبة تنظيم وتعديل سلوكهم ودوافعهم بما يتناسب مع متطلبات الوضع.
2. الهدف حيث يشكل الهدف المعيار الذي من خلاله يراقب الطالب ويحكم على معاييره الخاصة ويجري التعديلات عليها.
3. الذاتية وتعني في التعلم المنظم ذاتيا؛ أن الطالب هو نفسه الذي يتحكم في أفعاله وليس شخصا آخر كالوالد أو المعلم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

وبحسب النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا فإن التعلم المنظم ذاتيا يتكون من ثلاثة مراحل: الأولى: (التفكر والتدبر، حيث يختار الأفراد الأهداف ويضعون الخطط لتنفيذها، ويمتلك الأفراد في هذه المرحلة المعرفة بكيفية تنفيذ الإجراءات، كما أن تنفيذهم لأهدافهم يتأثر بقدراتهم الذاتية وتوقعاتهم عن التعلم. أما المرحلة الثانية فهي: مراقبة الأداء أو التحكم الإرادي، حيث يطبق الأفراد فيها الاستراتيجيات التي تم وضعها في المرحلة السابقة وينفذون المهام، ولا بد أن تتضمن هذه المرحلة المراقبة الذاتية وضبط النفس والتحكم في الأداء والمراقبة لفعاليتهم وتحفيزهم، وفي المرحلة الثالثة: الانعكاس، حيث يقوم الأفراد بمرحلة الحكم الذاتي والتقييم لأدائهم مع مراعاة ملاحظاتهم في المرحلة الثانية، ويعدلون من سلوكياتهم واستراتيجياتهم وينظمون تعلمهم (Chaves-Barboza, Trujillo-Torres, Lpez-Nez, & Sola-Martnez, 2017).

ويتميز الأشخاص ممن يمارسون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعدة ميزات أهمها أنهم: (يستخدمون سلسلة من الاستراتيجيات المعرفية كالتسميع واستخدام التفاصيل التي تساعدهم في تنظيم واكتشاف المعلومات، ويتقنون التخطيط وتوجيه عملياتهم العقلية والتحكم فيها من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفية لتحقيق أهدافهم ورفع مستوى تحصيلهم (الحسينان، 2010)، ولديهم القدرة على التصدي للمواقف التي تتطلب التحدي للنجاح في المهام، ويبذلون جهدهم في التنظيم والتحكم في المهام الدراسية مثل: (متطلبات المهمة، تنفيذ وتصميم الواجبات، كيفية التقييم، تنظيم العمل مع الجماعة)، ولديهم القدرة على تقويم نواتج الأداء بشكل ذاتي، وتعديل نشاطات التعلم تبعاً لذلك، ولا يعتمدون على المعلمين أو الآباء في توجيه تعلمهم، بل يعتمدون على جهودهم الشخصية في تحقيق ذلك، ولديهم الوعي بمواطن القوة والضعف ، ويواجهون التحدي الدراسي متبعين الاستراتيجيات اللازمة لذلك، ولديهم القدرة على تنظيم الجهد والوقت، وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة كالمكان المناسب، وطلب المساعدة عند الحاجة إليها (بحي، 2011).

وتؤدي الدافعية نحو الإنجاز دورا مهما في تحفيز الطلبة أكاديميا، وتزويدهم بالطاقة اللازمة لأداء واجباتهم، فقد أشار Artino وStephens (2009) إلى أن الدافعية تجعل من الطلبة أكثر اهتماما بدراستهم وأدائهم لواجباتهم الدراسية، وبحسب Bandura (1993)، فإن الطلبة الذين يتمتعون بالدافعية الداخلية ينخرطون في المهام التي من شأنها رفع مستواهم الأكاديمي، ويرى Cleary وZimmerman (2004) أن من المتغيرات المرتبطة ارتباطا ايجابيا ومباشرا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الدافعية الذاتية؛ فكلما ارتفع مستوى الدافعية الذاتية لدى الفرد كان أكثر قدرة على حل المشكلات (Pajares & Valiante, 1997).

وتعد دافعية الإنجاز من الصفات المكتسبة المرغوبة في الفرد؛ لما لها من آثار ذات قيمة، حيث يتميز الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأن لديهم: (قدرة عالية على المنافسة والتحدي، وهم واثقون بأنفسهم، ولديهم قوة داخلية شخصية، ولديهم مستوى جيد من الرضا الوظيفي وتجويد الأداء، ويتسمون بالمسؤولية والسعي نحو الأهداف التي تتسم بالصعوبة والمخاطرة، وهم مبدعون في أداءهم لمهامهم، ويحققون السعادة فيها) (خليفة، 2000).

وتعد دافعية الإنجاز من دوافع الكفاية الذاتية التي يتصف بها الأفراد مهما اختلفت أعمارهم ومستوياتهم، فهي التي تدفعهم للتحدي والعمل وتحقيق النجاح (شواهنة والخطيب، 2020)، وتبرز أهمية الاهتمام بدافعية الإنجاز من خلال دورها المهم في تحقيق الطلبة لأهدافهم التربوية والتعلمية؛ فهي بمثابة المحرك للسلوك الذي يؤدي بالطلبة إلى العمل والاستمرارية فيه والنجاح، وقد أكد كل من الشهري (2014)، وKruger (2016) الارتباط الموجب ما بين دافعية الإنجاز وكل من التوافق المدرسي والإنجاز الأكاديمي من خلال رفع مستوى الطموح والمثابرة والإصرار لدى الطلبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

ويوضح بلحاج (2011) دور الدافعية في توجيه عملية التعلم باعتبار أن أفضل المواقف التعليمية تلك التي تثير دافعيتهم نحو التعلم، وأن التربية الحديثة عنيت بالوسائل الكفيلة بإشراك الطلبة في عملية التعلم واختيار وسائله ونشاطاته؛ بغية تحقيق أهدافهم التعليمية. وتسهم الدافعية للإنجاز في تحديد الأنشطة والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق عملية التعلم المنظم ذاتيا، فهي بمثابة المحرك للسلوك، ويعد الهدف ومدى قدرة الفرد على تحقيق الهدف أهم مكونين للدافعية؛ حيث إن قيمة الهدف تحدد المهام المستقبلية للفرد، ومستوى الاندماج في المهمة، وتوقع الفرد لمدى النجاح في المهمة، وتوقعات الأفراد عن النجاح في المهام الأكاديمية (رشوان، 2006).

وقد اتجهت الدراسات الحديثة إلى البحث في الطرق والوسائل التي من شأنها رفع مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي؛ لما لها من دور في دفع عملية التعلم والتحصيل لدى الطلبة، وأكدت على دور ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحقيق ذلك، وفيما يلي أهم هذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

ففي دراسة للحارثي (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تحسين مستوى دافعية للإنجاز وعلى التحصيل الأكاديمي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط في محافظة الطائف في المملكة العربية السعودية، والذين تم اختيارهم بناء على نتائج الاختبار التحصيلي في للفصل الدراسي الأول ونتائج مقياس صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد (الزيات، 2008) الذي طبقها على عينة بلغت (356) طالباً، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي ولصالح التجريبية.

وفي دراسة أخرى لـ Alotaibi، Tohmazو Jabak (2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية ما بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية المجتمع الدراسين بجامعة الملك سعود. واشتملت العينة على (356) طالباً وطالبة من الطلبة الدارسين في السنة التحضيرية. واستخدم الباحثون المنهج الارتباطي، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تم تطويره من قبل Purdie et al. (1996) وقننه أحمد (2007) على البيئة العربية، وتم قياس التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا ما بين التعلم المنظم ذاتيا وما بين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وعن ارتباط موجب وكبير ما بين تحديد الأهداف والإنجاز والتخطيط.

وفي دراسة للدرابكة (2018) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في منطقة حائل، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من الموهوبين و(30) طالباً من غير الموهوبين من مدرسة حكومية في منطقة حائل، واستخدم المنهج الوصفي ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المقنن من قبل أحمد (2007) على البيئة العربية. وكشفت نتائج الدراسة أن ترتيب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الطلبة من الموهوبين جاء كالتالي: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، ثم طلب المساعدة الاجتماعية)، أما ترتيبها لدى الطلبة من غير الموهوبين فكان: (التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية، وضع الهدف والتخطيط، ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة).

أما دراسة أرنوط، آل معدي والقديمي (2019)، فقد سعت إلى التقصي عن مستوى كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى الطلبة، والعلاقة الارتباطية بينهما، وعن الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيرات (البرنامج الدراسي والجنس)، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة في جامعة الملك خالد في المملكة

العربية السعودية، وتبين من الدراسة مستوى متوسط لكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية ،كما تبين من الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة الدكتوراه في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية.

فيما هدفت دراسة الغامدي (2020)، إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، ومكونات الانهماك في التعلم، وعن العلاقة ما بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والانهماك في التعلم، والقدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مستوى انهماك الطلبة في التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة حائل، تم اختيارهم عشوائيا. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا كانت في مستوى متوسط ما عدا مكون (التسميع والحفظ) فقد كان في مستوى مرتفع. كما تبين منها أن مستوى انهماك الطلبة في التعلم جاء في مستوى متوسط. وعن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والانهماك في التعلم، وإلى إمكانية التنبؤ بالانهماك في التعلم لدى الطلبة من خلال مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

أما دراسة العتيبي، الحربي والشريف (2021) فقد هدفت إلى التعرف على دور التعلم المنظم ذاتيا في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، وبلغت عينة الدراسة (343) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي ومقياسين الأول للنهوض الأكاديمي والثاني للتعلم المنظم ذاتيا، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ما بين النهوض الأكاديمي بأبعاده (اهتزاز الثقة، فاعلية الذات، القلق، المشاركة الأكاديمية، العلاقة ما بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيا بأبعاده: (التخطيط، وضع الهدف، التسميع والحفظ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، طلب المساعدة)، كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور وإلى متغير التخصص لصالح التخصصات النظرية، وتبين وجود فروق ذات دلالة في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلبة مرتفعي النهوض الأكاديمي، وكشفت الدراسة عن أن التعلم المنظم ذاتيا يعد متنبأ جيدا بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة.

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة تبين اهتمام الدراسات بالعلاقة الارتباطية ما بين ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي؛ حيث اهتمت بعض هذه الدراسات بطلبة كلية المجتمع، أو المرحلة الجامعية، أو طلبة الدراسات العليا كدراسات كل من العتيبي وآخرون (2021)، و Alotaibi et al. (2017)، في حين اهتمت أخرى بطلبة المدرسة كدراسات الحارثي (2014)، والدرابكة (2018)، والغامدي (2020)، كما اهتمت بعض هذه الدراسات بأثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الطلبة دون تحديد فئة معينة، والبعض منها اهتم بفئة محددة كالموهوبين وغير الموهوبين، ومن ذوي صعوبات التعلم كدراسات الحارثي (2014)، والدرابكة (2018). وعلى الرغم من اختلاف عينات ومجتمعات هذه الدراسات فإنها اتفقت على فاعلية استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلى العلاقة الموجبة ما بين هذا المتغير والمتغيرات ذات الأهمية بالنسبة للإنجاز الأكاديمي للطلبة كالإنجاز والتحصيل الأكاديمي، واليقظة العلمية، والانهماك والنهوض الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الظروف الاستثنائية التي يمر بها عالمنا اليوم في ظل جائحة كورونا، شكلت تحديا للمنظومة التعليمية بشكل عام، مهما اختلفت الأدوار داخل هذه المنظومة سواء أكانوا إداريين أم أساتذة أم طلبة؛ إذ شكل التعلم الالكتروني عائقا أمام دافعية الطلبة للتعلم والإنجاز-حسبما لاحظت الباحثة – وبات الطلبة يشعرون بضعف في فاعليتهم وإنجازهم، فقد تحول نظام التعليم من النظام الحضوري إلى التعليم الالكتروني،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

وهــو تغيير جذري في الطريقة التي اعتادها الطلبة في الدراســة من خلالها، وبالإضافة إلى الحداثة في الطريقة واجه المعلمون تحديا في توصيل المعلومة للطلبة، ومدى اســتجابة الطلبة وتقبلهم للتغيير الكبير الذي فرضته جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية والحياتية المختلفة، وبات البحث عن وســائل تدعم كل ما من شأنه التفاعل والتقبل لهذا النوع من التعليم أمرا في غاية الضرورة.

وقد أشــارت الدراســات إلى أن اســتخدام الطلبة لاســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا له أثر كبير في رفع مســتوى الإنجــاز والتحصيــل الأكاديمــي (Wolters, 2003; Zimmerman,1990)، إضافــة إلى أن الطلبــة الذين يســتخدمون اســتراتيجيات التعلــم المنظم ذاتيا أهــم أكثر نجاحا ودافعية في دراســتهم (Pintrich, 2000)، ففي دراسة لـ Liew، McTigue، Barrois، وHughes (2008) التي تم من خلالها اختبار العلاقة ما بين التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي عبر ثلاث سنوات لدى (733) طالباً بدءا من الصف الأول والذين تم تحديدهم مسبقا على أنهم أقل إنجازا في القراءة والكتابة، تبين أن تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة من شأنها رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم.

أمــا دراســة Ning وDowning (2010) فقــد اهتمت بدراســة العلاقــة ما بين كل مــن التعلم المنظم ذاتيــا والدافعية للإنجــاز وما بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمــي، وتم إجراؤها على عينة كبيرة مــن طلبــة الجامعات في هونــغ كونغ، وقد أظهرت علاقــة ارتباطية موجبة ما بين كل مــن التعلم المنظم ذاتيــا والدافعية للإنجاز ومــا بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. كما كشــفت دراســة Berger وKarabenick (2010) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها دور كبير في رفع مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز؛ ونظرا لاهتمام الدراسات الحديثة بالعلاقة الارتباطية ما بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعيتهم للتحصيل والإنجاز الأكاديمي، جاءت هذه الدراسة هادفة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟
2- ما مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟
3- هــل توجــد علاقة ارتباطيــة ذات دلالة إحصائية بين كل من اســتراتيجيات التعلــم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
2- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.
3- الكشــف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من اســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراســة من خلال إلقاء الضوء على مســتوى ممارســة طلبة كلية التربية بجامعــة حائل لاســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيــا وارتباطها بمتغير الدافعيــة للإنجاز الأكاديمي، ومن خلال خروجها بتوصيات من شأنها تقديم التغذية الراجعة للقائمين على مؤسسات التعليم العالي لإعداد برامج هادفة إلى إيجاد حلول للمشــكلات المرتبطة بالتغييرات التكنولوجية الناجمة عن جائحة كورونا (كوفيــد- 19)؛ وذلك أن تغير نمــط التعليم من التعلم الحضوري إلى الالكتــروني في ظل جائحة كورونا يتطلب مزيدا من الاهتمام بالدراســات الهادفة إلى مســاعدة الطلبة على اتباع الاســتراتيجيات الملائمة لتحســين دافعيتهم للإنجاز الأكاديمــي، كما أن الاهتمام بالــدور المحوري للطالــب في العملية التعليمية،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

يحتم ضرورة تكريس الجهود لتمكينه من القيام بهذا الواجب بأسهل وأقصر الطرق، إضافة إلى أن ذلك يتوافق مع مساعي المملكة العربية السعودية وفق رؤية (2030) في تحقيق الريادة الدولية في جميع المجالات الثقافية والتعليمية والاجتماعية والصحية.

الأهمية العملية:

قد تسهم هذه الدراسة في تدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم سواء من المعلمين، أو بشكل ذاتي، كما قد تلفت أنظار الطلبة إلى حاجتهم إلى اكتساب مهارات جديدة مبتكرة تساعدهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية وتحسن من دافعيتهم نحو الإنجاز الأكاديمي، ويمكن لهذه الدراسة أن تعمل على تزويد الطلبة والمعلمين بالوسائل التي تعمل على التغيير من الأدوار النمطية لكل منهما باتجاه يتمكن من خلاله الطلبة من زيادة الوعي بأدوارهم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة باقتصارها على موضوع واحد وهو مستوى ممارسة طلبة كلية التربية بجامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: (التسميع، استخدام التفاصيل، طلب المساعدة، التنظيم ما وراء المعرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الموجه للأداء الخارجي، مكافأة الذات، تنظيم الوقت)، ومستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم، وفيما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية لكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.
- الحدود البشرية: وتتحدد باقتصارها على عينة من طلبة كلية التربية.
- الحدود الزمانية والمؤسسية: وتتحدد باقتصارها على عينة من طلبة كلية التربية الدارسين من خلال التعلم الالكتروني، والمسجلين للفصل الدراسي الثاني (2020-2021) في جامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتيا: هو عملية بناءة ونشطة يحدد فيها المتعلمون أهدافهم التعليمية ويرصدون وينظمون ويتحكمون في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم وفق أهدافهم والسياق البيئي من حولهم (Pintrich, 2000)، وهو: عملية استباقية يتوقع من الأفراد فيها التنظيم والإدارة لأفكارهم وسلوكياتهم وبيئتهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية (Ramdass & Zimmerman, 2011).

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: تحمل الطلبة لمسؤولية التعلم ومشاركتهم الفاعلة فيها من خلال استخدامهم لاستراتيجيات تتضمن التخطيط ووضع الأهداف ومراجعتها ووضع الإجراءات اللازمة لتنفيذها والوقوف على مواضع الخلل خلال تنفيذ الأهداف ومعالجتها، ويمكن ملاحظتها إجرائيا من خلال درجة المستجيب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: عرفت أبو شقة (2007) دافعية الإنجاز بأنها: إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانات الفرد، ووضع خطة إنجازية لتحقيق هذا الهدف في ضوء معايير الجودة في فترة زمنية محددة، مع توافر مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف، أما رسلان (2012) فيعرف دافعية الإنجاز بأنها: قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، من حيث السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في المشاعر وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها.

وتعرف إجرائيا بأنها: عملية داخلية تدفع بالفرد نحو تحقيق هدف معين وتذليل الصعوبات للوصول إليه، فهو قوة داخلية فردية ويمكن ملاحظتها إجرائيا من خلال درجة المستجيب على مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يعنى بدراسة العلاقة الممكنة بين المتغيرات دون محاولة التأثير على تلك المتغيرات، وبالرغم من أن البحوث الارتباطية لا تستطيع تحديد أسباب العلاقات إلا أنها تستطيع أن تقترح الأسباب، وهذه الاقتراحات تفتح الطريق لدراسات تجريبية مستقبلية" (العساف، 2000، 271).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية الدارسين عن بعد في جامعة حائل والبالغ عددهم (10000) طالباً وطالبة تقريبا، كما تكونت عينة الدراسة من (836) طالباً وطالبة (496 طالبة، و340 طالباً) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويشكلون ما نسبته (8.36 %) من مجتمع الدراسة كما في جدول (1).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	340	40.7
	أنثى	496	59.3
	المجموع	836	100.0

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: تم بناء هذا المقياس بعد الاطلاع على العديد من المقاييس المعدة لهذا الغرض كمقياس كل من Pintrich (2004)، Wolters (2003)، والحسينان (2010)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (46) فقرة بتدريج ثلاثي من (3-1)، كما تكون المقياس من الاستراتيجيات التالية: (التسميع، استخدام التفاصيل، طلب المساعدة، التنظيم ما وراء المعرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الموجه للأداء الخارجي، مكافأة الذات، تنظيم الوقت)، ويتم تصحيح المقياس وفق المعيار الإحصائي: (1 – 1.66 منخفض، من 1.67 – 2.33 متوسط، من 2.34 – 3 مرتفع).

صدق البناء لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها ومع الدرجة الكلية، من خلال عينة استطلاعية قوامها (80) مشاركا من غير عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.36 – 0.84)، ومع المجال (0.38 – 0.84)، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.75**	.45*	17	.84**	.54**	33	.41*	.43*
2	.68**	.36*	18	.52**	.63**	34	.56**	.59**
3	.59**	.53**	19	.42*	.63**	35	.55**	.40*
4	.57**	.38*	20	.43*	.44*	36	.69**	.47**
5	.63**	.56**	21	.43*	.57**	37	.63**	.38*

جدول (2): يتبع

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
6	.59**	.63**	22	.41*	.50**	38	.57**	.54**
7	.76**	.38*	23	.57**	.84**	39	.45*	.44*
8	.55**	.52**	24	.68**	.40*	40	.52**	.50**
9	.59**	.42*	25	.45*	.52**	41	.57**	.53**
10	.59**	.52**	26	.50**	.50**	42	.50**	.59**
11	.54**	.41*	27	.39*	.53**	43	.63**	.56**
12	.57**	.54**	28	.43*	.36*	44	.58**	.53**
13	.73**	.50**	29	.57**	.45*	45	.45*	.57**
14	.41*	.45*	30	.58**	.53**	46	.38*	.38*
15	.76**	.39*	31	.45*	.39*			
16	.56**	.84**	32	.54**	.75**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا؛ لذا لم تحذف أي من هذه الفقرات. وقد تم استخراج معامل ارتباط كل مجال من المجالات بالدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المجالات، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

البعد	التسميع	استخدام التفاصيل	طلب المساعدة	التنظيم ما وراء المعرفي	الحديث الذاتي الموجه للإتقان	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	مكافأة الذات	تنظيم الوقت	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
التسميع	1								
استخدام التفاصيل	.699**	1							
طلب المساعدة	.593**	.713**	1						
التنظيم ما وراء المعرفي	.628**	.736**	.754**	1					
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	.639**	.681**	.637**	.749**	1				
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	.567**	.740**	.678**	.745**	.547**	1			
مكافأة الذات	.492**	.578**	.606**	.576**	.416*	.615**	1		
تنظيم الوقت	.531**	.640**	.682**	.663**	.570**	.686**	.623**	1	
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	.773**	.861**	.848**	.874**	.780**	.839**	.737**	.863**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

تبين من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، وهذا يشير إلى وجود درجة مناسبة من صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

للتأكد من ثبات المقياس، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك من خلال تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد مدة أسبوعين على مجموعة من المشاركين بلغت (80) فردا من غير عينة الدراسة، وتم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين تقديراتهم. كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي للمقياس وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمجالات المقياس والدرجة الكلية وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة ومناسبة لغايات الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التسميع	0.88	0.81
استخدام التفاصيل	0.90	0.83
طلب المساعدة	0.86	0.79
التنظيم ما وراء المعرفي	0.85	0.75
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	0.88	0.82
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	0.91	0.81
مكافأة الذات	0.86	0.80
تنظيم الوقت	0.84	0.77
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	0.90	0.88

ثانيا: مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

تم اعتماد مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي لحزين، صبحي وشاهين (2014) بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس هذا الغرض، وتكون المقياس من (24) فقرة بتدريج ثلاثي من (1-3)، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، ويتم تصحيح المقياس وفق المعيار الإحصائي: (1 – 1.66 منخفض، من 1.67 – 2.33 متوسط، من 2.34 – 3 مرتفع).

صدق البناء لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية بتطبيقه على عينة استطلاعية من غيرعينة الدراسة مكونة من (80) مشاركا، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.39 – 0.94)، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.73**	9	.73**	17	.88**
2	.91**	10	.60**	18	.88**
3	.73**	11	.66**	19	.66**
4	.85**	12	.71**	20	.39*
5	.88**	13	.58**	21	.91**
6	.88**	14	.66**	22	.66**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

جدول (5): يتبع

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
7	.56**	15	.82**	23	.94**
8	.56**	16	.88**	24	.91**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويشار إلى أن جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا؛ لذا لم تحذف أي من الفقرات.

ثبات مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

للتأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، تم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد مدة بلغت أسبوعين على عينة بلغت (80) مشاركا من غير عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث بلغ (0.89)، كما تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بجامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	2.41	.584	مرتفع
2	7	مكافأة الذات	2.39	.632	مرتفع
3	1	التسميع	2.38	.672	مرتفع
4	2	استخدام التفاصيل	2.37	.571	مرتفع
5	5	الحديث الذاتي الموجه للإتقان	2.36	.551	مرتفع
6	8	تنظيم الوقت	2.35	.563	مرتفع
7	3	طلب المساعدة	2.34	.533	مرتفع
8	3	التنظيم ما وراء المعرفي	2.34	.538	مرتفع
		استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	2.36	.511	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة طلبة كلية التربية بجامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت في مستوى مرتفع، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل (2.36)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.34 – 2.41)، إذ جاء الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.41)، فيما جاء كل من طلب المساعدة، والتنظيم ما وراء المعرفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.34).

ويتوافق ذلك مع نتائج دراسة الغامدي (2020) التي تبين منها أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا كانت في مستوى متوسط ما عدا مكون (التسميع والحفظ) فقد كان في مستوى مرتفع، ، كما يتوافق جزئيا مع دراسة الدرابكة (2018) التي كشفت عن أن ترتيب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

لدى عينة الطلبة من الموهوبين كانت كالتالي: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، ثم طلب المساعدة الاجتماعية)، و توافقت مع دراسة أرنوط وآخرين (2019) التي تبين منها أن المستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا.

ويعلل ذلك بأن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مهارة لا يتساوى الجميع في استخدامها، إضافة لاستخدامهم لهذه الاستراتيجيات بطرق مختلفة وبتركيز مختلف؛ مما يعلل الاختلاف في ترتيبها في هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة، أما عن تمتع مهارة الحديث الموجه للأداء الخارجي في المرتبة الأولى فقد يعود إلى أن استمرار الطلبة بتذكير أنفسهم بوجوب الاستمرار في المذاكرة ، والحصول على درجات وتقديرات مرتفعة؛ لكي يكون أداؤهم أفضل في المادة الدراسية أسهم في ذلك، كما أن تغييرهم للأساليب المتبعة في المذاكرة وتحديهم المستمر لأنفسهم لأجل رفع مستوى تحصيلهم وتعلمهم قد أسهم في هذه النتيجة، أما عن وجود طلب المساعدة والتنظيم لما وراء المعرفي في المرتبة الأخيرة فقد يعلل بأن الطلبة عادة ما يحاولون القيام بالعمل بمفردهم لحل مشكلاتهم الدراسية ولا يلجؤون إلى طلب المساعدة من الآخرين إلا حين اضطرارهم لذلك، ويحاولون تعلم طريقة حل الواجبات من الآخرين للقيام بها بشكل فردي.

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	أبدأ بالأعمال الصعبة أولا ثم الأعمال الأقل صعوبة.	2.20	.790	متوسط
2	23	إنجاز العمل هو معياري للنجاح.	2.15	.450	متوسط
3	6	أنصرف إلى أي عمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا.	2.14	.752	متوسط
4	15	أحاول إضاعة الوقت حتى ينتهي وقت العمل.	2.13	.750	متوسط
5	24	أخطائي في العمل تؤدي بي إلى الإحباط.	2.12	.390	متوسط
6	16	أبذل جهدا محدودا في تحقيق هدف ذي قيمة.	2.10	.789	متوسط
7	10	الفوز وحده هدفي من المنافسات.	2.09	.750	متوسط
7	20	أسعى لإنجاز العمل في الوقت المحدد له.	2.09	.778	متوسط
9	5	أسعى لإنهاء العمل بإتقان.	2.08	.803	متوسط
10	1	لا أترك عمل اليوم للغد.	2.02	.760	متوسط
11	21	أحرص على القيام بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته.	2.00	.819	متوسط
12	3	عندي قدرة كبيرة على الصبر.	1.99	.756	متوسط
12	19	أنجز الأعمال الموكلة إليّ بشكل متقن.	1.99	.841	متوسط
14	14	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.	1.98	.864	متوسط
15	22	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	1.97	.728	متوسط
16	4	أفضل الأعمال التي تتطلب بذل جهد كبير.	1.96	.719	متوسط
17	2	أشعر بالكسل كلمت ذهبت للعمل.	1.95	.779	متوسط
17	8	أحاول التفوق على الزملاء في العمل.	1.95	.813	متوسط
17	9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات وصعوبات.	1.95	.861	متوسط
17	11	أحاول تجنب المشكلات في العمل.	1.95	.812	متوسط
17	17	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.	1.95	.822	متوسط

جدول (7): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
22	7	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل.	1.94	.759	متوسط
22	12	أتجنب تحمل المسؤوليات.	1.94	.861	متوسط
24	13	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا.	1.93	.822	متوسط
		مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي	2.02	.435	متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية لمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل قد تراوحت ما بين (1.93 - 2.20)، بحيث جاءت الفقرة (18) ونصها (أبدأ بالأعمال الصعبة أولا ثم الأعمال الأقل صعوبة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.20)، فيما جاءت الفقرة (13) ونصها (أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.93). كما وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل ككل (2.02)، وهو مستوى متوسط.

ويتوافق ذلك جزئيا مع دراسة أرنوط وآخرين (2019) التي كشفت عن مستوى متوسط لليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا، ودراسة الغامدي (2020) التي كشفت عن أن مستوى انهماك طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حائل في التعلم جاء في مستوى متوسط، وقد يعلل ذلك بأن تحول التعليم في السنتين الأخيرتين من التعليم الحضوري إلى التعليم الالكتروني، أسهم في التقليل من دافعية الإنجاز لديهم، حيث يتوقع تأثر الطلبة النفسي بتغير الطريقة التي اعتادوا عليها للتعلم وتلقي المعلومة، وأن الاعتياد والتكيف مع هذه الطريقة يتطلب المزيد من الوقت، كما أن المعلمين أيضا تأثروا من هذا الجانب مما يعكس أثره على طلبتهم بالمقابل.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل

المجال	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
التسميع	.618(**)	.000
استخدام التفاصيل	.682(**)	.000
طلب المساعدة	.709(**)	.000
التنظيم ما وراء المعرفي	.743(**)	.000
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	.675(**)	.000
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	.646(**)	.000
مكافأة الذات	.632(**)	.000
تنظيم الوقت	.703(**)	.000
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	.760(**)	.000

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

تبين من جدول (8) أن هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (760.)، ويتوافق ذلك مع دراسات كل من الحارثي (2014) التي تبين منها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ومع دراسة Alotaibi et al. (2017) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا ما بين التعلم المنظم ذاتيا بجميع مجالاته (تحديد الأهداف والتخطيط، والبروفات والحفظ، وحفظ السجلات والمراقبة، وطلب المساعدة) وما بين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ودراسة أرنوط وآخرين (2019) التي تبين منها وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واليقظة العلمية، ومع دراسة الغامدي (2020)، والتي تبين منها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والانهماك في التعلم، ودراسة العتيبي وآخرون (2021) والتي كشفت عن أن التعلم المنظم ذاتيا يعد متنبأ جيدا بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة، ولعل ذلك يعود إلى أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعد ذا أثر كبير على دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لديهم، كما يعلل بأن المهارة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تزيد من مهارة الطالب في استغلال الفرص للرفع من دافعيته للإنجاز الأكاديمي وتجوده، فاستخدام الطلبة لاستراتيجية التسميع وتكرار ما حفظه تزيد من قدرته على حفظ واستيعاب المادة الدراسية، واستخدامه للتفاصيل بجمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وربطها بالمادة الدراسية، وربطها بما يعرفه من قبل يزيد من قدرته على الإنجاز الأكاديمي، كما أن ممارسته لاستراتيجية التنظيم لما وراء المعرفي من خلال التغيير في طرق وأساليب المذاكرة، وحفظ الكلمات الأساسية التي تذكره بما حفظ، واختيار الأماكن والأوقات المناسبة للمذاكرة وتحمل المادة الدراسية وتقبلها وإن لم يحبها كل ذلك يرفع من قدرته على الإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى مساهمة الممارسة لاستراتيجيات تنظيم الوقت، ومكافأة الذات والحديث الذاتي الموجه للإتقان والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي وطلب المساعدة في تحقيق الطالب لأهدافه والتي تتبلور من خلال رفع دافعيته للإنجاز الأكاديمي.

الاستنتاجات:

استنادا إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة والتي وصفت مستوى ممارسة الطلبة في كلية التربية بجامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم، والعلاقة الارتباطية ما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، فقد توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

- إن من الآثار الإيجابية لجائحة كورونا حثها الطلبة على البحث عن الوسائل التي من شأنها مساعدتهم على إدارة تعلمهم، ورفعهم من مستواه وتحسينه، وبرز ذلك بشكل واضح من خلال ارتفاع مستوى ممارسة طلبة كلية التربية بجامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- هنالك اهتمام كبير من قبل طلبة كلية التربية بجامعة حائل بتطوير أنفسهم، والتدريب على المهارات والاستراتيجيات الكفيلة بذلك.
- إن الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل، بحاجة إلى المزيد من الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس وإدارة الكلية؛ حيث كانت في مستوى متوسط لدى الطلبة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ما بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة فإنها توصي بالآتي:

- **بناء برامج تدريبية هادفة إلى تدريب الطلبة على ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ لما لها من دور في رفع مستوى الدافعية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.**
- **العناية ببناء البرامج الهادفة إلى رفع مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.**
- **إجراء الدراسات الهادفة إلى البحث عن المشكلات الدراسية وكيفية حلها والتي ترتبت على جائحة كورونا.**

المراجع:

أبو شقة، سعدة (2007). ***دافعية الإنجاز***. **القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.**

أرنوط، بشرى، آل معدي، خديجة، والقديمي، فاطمة (2019). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بامتلاء العقل العلمي كواحدة من مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة استكشافية.** ***مجلة الأستاذ***، *58*(1)، 15-44.

بحي، ابتسام (2010). ***فعالية برنامج كورت في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين*** **(رسالة ماجستير). جامعة الجزائر، الجزائر.**

بلحاج، بلحاج (2011). ***التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*** **(رسالة ماجستير). جامعة تيزي وزو، الجزائر.**

الحارثي، صبحي بن سعيد (2014). **فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. م*جلة كلية التربية بجامعة بنها*،** *25*(98)، 1-47.

حزين، كمال، صبحي، سيد، وشاهين، إيمان (2014). **مقياس دافعية الإنجاز.** ***مجلة القراءة والمعرفة***، *151*، 49-74.

حسنين، مهدى، والحسن، عصام (2018). **دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انتشار صيغ التعلّم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات التربية السودانية.** ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، *3*(9)، 177-214.

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

حناوي، مجدي (2018). **واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة.** ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، *19*(1)، 103-140.

خليفة، عبد اللطيف (2000). ***الدافعية للإنجاز***. **القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.**

الدرابكة، محمد (2018). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل: دراسة مقارنة.** ***المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط***، *34*(6)، 148-161.

رسلان، محمود (2012). ***دافعية الإنجاز: المفهوم النظرية والتطبيق***. **الأحساء: مركز الترجمة والتأليف والنشر بجامعة الملك فيصل.**

رشوان، ربيع عبده (2006). ***التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز***. **مصر: عالم الكتب.**

الشهري، عبد العزيز (2014). ***الدافعية للإنجاز وارتباطها بالتحصيل الدراسي*** **(رسالة ماجستير). جامعة الملك سعود، الرياض.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

شـواهنة، عاكف، والخطيب، بلال (2020). مسـتوى التفاؤل المتعلم وعلاقتـه بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أبو ظبي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *44*(2)، 79-104.

العامـري، وصـال (2015). *التعلـم المنظـم ذاتيـا وعلاقتـه بالدافعيـة للتعلـم لدى الطالـب الجامعي* (رسالة ماجستير). جامعة الوادي، الجزائر.

العتيبي، سميرة، الحربي، سماح، والشريف، أمنية (2021). التعلم المنظم ذاتيا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لـدى طلبة جامعة أم القـرى بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسـات التربوية والنفسـية*، *9*(3)، 898-919.

العساف، صالح (2000). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكي*. الرياض: دار الزهراء.

الغامـدي، خالد (2020). القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مسـتوى الانهماك في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حائل. *المجلة العربية للتوعية النوعية*، *4*(14)، 141-157.

مشري، سالف (2013). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلـم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي* (أطروحـة دكتوراه). جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

الهشـامية، أمنية (2011). ذاتية التعلم داخل قاعات الدرس وما نأمله داخلها وخارجها. *رسـالة التربية*، (34)، 128-131.

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

Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education, 12*(3-4), 146-151.

Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychology, 28*(2), 117-148.

Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(3), 416-428.

Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J., Lpez-Nez, J., & Sola-Martnez, T. (2017). Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 6*(2), 135-143.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.

Kruger, P. S. (2016). Effect of learning ability levels and types of feedback from e-portfolio on student achievement. *Journal on School Educational Technology, 13*(4), 1-9.

Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 515-526.

Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 682-686.

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, M. Zeidner, & P. R. Pintrich (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Cambridge, Massachusetts: Elsevier.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Pour, M., Jila, I., & Pour, K. (2015). The effectiveness of self-regulation training on the academic achievement of students in Tabriz Conservatory. *Scientific Journal of Educational and Evaluation Research, 8*(31), 93-102.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 194-218.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189-205.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Arabic References in Roman Scripts:

Abu Shaqqa, Saada (2007). *Dafieiat al'iinjazi*. Alqahirati: Maktabat Alnahdat Almisriati.

Al-Amri, Wisal (2015). *Altaealum almunazam dhatyaan waealaqatuh bialdaafieiat liltaealum ladaa altaalib aljamieii* (Risalat majistir). Jamieat Alwadi, Aljazayir.

Al-Assaf, Saleh (2000). *Almadkhal alaa albahth fi aleulum alsuluki*. Alrayad: Dar Alzahra'.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3

Al-Darabkeh, Muhammad (2018). Astiratijiaat altaealum almunazam dhatyaan ladaa altalabat almawhubin waghayr almawhubin fi mintaqat hayl: Dirasat muqaranati. *Almajalat Aleilmiat Likuliyat Altarbiat bi Jamieat Asyut, 34*(6), 148-161.

Al-Ghamdi, Khaled (2020). Alqudrat altanabuwiyat limukawinat altaealum almunazam dhatyaan fi mustawaa alainhimak fi altaealum ladaa tulaab almarhalat althaanawiat fi Madinat Hayl. *Almajalat Alearabiat Liltaweiat Alnaweiati, 4*(14), 141-157.

Al-Harthy, Sobhi bin Saeed (2014). Faeaaliat astikhdam baed astiratijiaat altaealum almunazam dhatyaan ealaa mustawaa dafieiat al'iinjaz waltahsil ladaa altalamidh dhawi sueubat altaealumi. *Majalat Kuliyat Altarbiati bi Jamieat Binha, 25*(98), 1-47.

Al-Hashemiya, Omnia (2011). Dhatiat altaealum dakhil qaeat aldars wama namaluh dakhilaha wakharijaha. *Risalat Altarbiati*, (34), 128-131.

Al-Husseinan, Ibrahim (2010). *Astiratijiaat altaealum almunazam dhatyaan fi daw' namudhaj bintrish waealaqatiha bialtahsil waltakhasus walmustawaa aldirasii wal'uslub almufadal liltaealum* (Utaruhat dukturah). Jamieat Al'iimam Muhamad bin Sueud Al'iislamiati, Alsaeudiati.

Al-Otaibi, Samira, Al-Harbi, Samah, wa Al-Sharif, Omnia (2021). Altaealum almunazam dhatyaan kamunbi bialnuhud al'akadimii ladaa talbat Jamieat Umm Alquraa bi Makkat Almukaramati. *Almajalat Aldawaliat Lildirasat Altarbawiat Walnafsiati, 9*(3) 898-919.

Al-Shehri, Abdulaziz (2014). *Aldaafieiat lil'iinjaz wartibatuha bialtahsil aldirasii* (Risalat majistir). Jamieat Almalik Saeud, Alriyad.

Arnaut, Bushra, Al Maadi, Khadija, wa Al-Qadimi, Fatima (2019). Astiratijiaat altaealum almunazam dhatyaan waealaqatuha biamtila' aleaql aleilmii kawahidat min maharat alqarn alhadi waleishrin litulaab aldirasat aleulya fi daw' baed almutaghayirat aldiymughrafiati: Dirasat aistikshafiati. *Majalat Al'ustadh, 58*(1), 15-44.

Bahy, Ibtisam (2010). *Faeaaliat barnamaj kwrt fi ziadat mustawaa aistikhdam astiratijiaat altaealum almunazam dhatiana anlda eayinat min altalamidh almawhubin* (Risalat majistir). Jamieat Aljazayar, Aljazayir.

Belhaj, Belhaj (2011). *Altawafuq alnafsiu aliaijtimaeiu waealaqatuh bialdaafieiat liltaealum ladaa almurahiq almutamadiris fi altaelim althaanawii* (Risalat majistir). Jamieat Tizi Wazaw, Aljazayir.

Hassanein, Mahdi, wa Hassan, Essam (2018). Dawr tiknulujia almaelumat walaitisal fi aintishar siagh altellm aldhaatii min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris fi baed kuliyaat altarbiat Alsuwdaniati. *Majalat Jamieat Alqudus Almaftuhat Lil'abhath Waldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 3*(9), 177-214.

Hazen, Kamal, Sobhi, Sayed, wa Shaheen, Iman (2014). Miqyas dafieiat al'iinjazi. *Majalat Alqira'at Walmaerifati, 151*, 49-74.

Hinnawy, Magdi (2018). Waqie astikhdam altalabat linamat altaealum alalkutrunii almunazam dhatyaan watijahatihim nahwuh fi Jamieat Alqudus Almaftuhati. *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 19*(1), 103-140.

Khalifa, Abdullatif (2000). *Aldaafieiat lil'iinjazi*. Alqahirata: Dar Gharib Liltibaeat Walnashr Waltawziei.

Meshri, Salif (2013). *Alaikhtiar aldirasiu kamasdar lildaght alnafsii waealaqatih bitashakul huiat al'ana wastiratijiaat altaealum almunazam dhatyaan fi dali altawjih aljamieii* (Utaruhat dukturah). Jamieat Qasidi Mirbah - Wariqlata, Aljazayir.

Rashwan, Rabie Abdo (2006). *Altaealum almunazam dhatyaan watawajuhat 'ahdaf al'iinjazi*. Misr: Ealam Alkutub.

Raslan, Mahmoud (2012). *Dafieiat al'iinjazi: Almafhum, Alnazariat wa Altatbiqi*. Al'ahsa'i: Markaz Altarjamat Waltaalif Walnashr bi Jamieat Almalik Faisal.

Shawahna, Akef, wa Al-Khatib, Bilal (2020). Mustawaa altafawul almutaealim waealaqatih bidafieiat al'iinjaz ladaa talbat Jamieat Abu Zabi. *Almajalat Aldawliat Lil'abhath Altarbawiati, 44*(2), 79-104.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.49.3