

العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات

سالم علي الغرايبة*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين مستوى تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء مستوى التحصيل الأكاديمي، والتخصص، والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس بلكيلاني (2008) لتقدير الذات، ومقياس الغرايبة (2010) لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على عينة مكونة من (335) طالباً من طلبة جامعة القصيم، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، وكذلك تم الكشف عن أن أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانت استراتيجية ما وراء المعرفة بمتوسط حسابي بلغ (33,71)، تلتها الاستراتيجية المعرفية بمتوسط حسابي (26,42)، وأخيراً استراتيجية التنظيم الذاتي بمتوسط حسابي (26,06). كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى كل من التحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى التخصص. وقد تمت مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم تقديم بعض التوصيات.

الكلمات الدالة: تقدير الذات، استراتيجيات التعلم، التعلم المنظم ذاتياً.

المقدمة

يعيش الإنسان اليوم عصرًا يحدث فيه تطوراً وتقدماً في مجالات الحياة المتنوعة مما يجعله يواجه كثيراً من التحديات التي تتسبب في حدوث قدر من سوء التوافق واضطراب في العلاقات الاجتماعية والبنشخصية، مما قد يؤثر في تقييم وتقدير الفرد لذاته، وقد اهتم كثير من الباحثين بمفهوم تقدير الذات الذي يعد من أهم المتغيرات التي تساعد في تحقيق الفرد لقدر مناسب من الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، حيث أن شعور الفرد بأنه ذو قيمة من حيث التقبل الاجتماعي من قبل الآخرين ينمي لديه الثقة بالذات، مما يساعد في قدرته على مواجهة المشكلات وضغوط الحياة التي يواجهها بإيجاد حلول توافقية مناسبة. وتتضح أهمية تقدير الذات فيما تأكد في تنظيمه للحاجات النفسية، حيث يرى ماسلو أن هناك حاجة ماسة لتقدير الفرد لذاته واحترامه لها والثقة بذاته، كذلك هناك حاجة ملحة لتقدير الذات من الآخرين الذي يتضمن المكانة والمركز والتقبل الاجتماعي من الآخرين. وقد أشارت نتائج عدد من البحوث

الإمبيريقية إلى أن التقدير المرتفع والإيجابي للذات يؤدي دوراً مهماً في التوافق النفسي للفرد، حيث إن ذلك من شأنه أن يزيد من ثقته بذاته ويجعله أقل عرضة للاضطرابات النفسية، ومن ناحية أخرى، فإن التقدير المنخفض للذات يجعل الفرد غير قادر على مواجهة المشكلات أو ضغوط الحياة، كما يجعله مستهدفاً من عدد من الاضطرابات النفسية (النملة، 2013).

ويحتل تقدير الذات حيزاً بارزاً في مجال الدراسات النفسية والشخصية والتربوية والأكاديمية، فالذات تعد نواة الشخصية وجوهرها، وهي تعكس جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه، وتعبّر عن خصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، وتتجلى في أنماط سلوكه التكيفي (الحري، 2012).

ويعرف كاتل (Cattle) تقدير الذات بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية (Lawrence, 1987)، كما يشير الدريني وسلامة (1983) إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفاء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه

* قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية. (1). تاريخ استلام البحث 2014/05/15، وتاريخ قبوله 2014/12/22.

تقتهم بعقليتهم، ومعرفتهم بأن هناك أكثر من طريقة للقيام بما هو مطلوب منهم، ويعترفون بأخطائهم ويسعون لإصلاحها، وتزداد قدرتهم على التذكر ودافعيتهم للتعلم، ويمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولديهم قدرة عالية على تحمل مسؤولية تعلمهم.

وفي حديثه عن خصائص المتعلم المنظم ذاتياً، أشار جوليستانه (Golestaneh, 2014) إلى أن المتعلم المنظم ذاتياً يتصف بمجموعة من السمات الشخصية منها الاحساس بالمسؤولية، والكفاءة الذاتية والأكاديمية، كما أن لديه قدرة على تقدير ذاته.

واهتم علماء النفس المحدثين باستراتيجيات التعلم، إلى درجة أنهم قاموا بإعداد وصياغة مساقات جامعية تدرس لطلبة الجامعات عن كيفية اكتساب وتطوير مهارات التنظيم الذاتي في التعلم، وقد كان من هؤلاء ماكاتشي، وبينتريتش، ولين (McKeachi, Pintrich & Lin, 1985) الذين اهتموا بصياغة منهاج مساق لتعليم استراتيجيات التعلم لطلبة علم النفس، ولم يكتفوا بذلك بل عملوا على تقييم مدى التقدم الذي تحقق لدى الطلبة من خلال دراستهم لهذا المساق وذلك من خلال تقارير الطلبة الذاتية، وكذلك من خلال مقارنة مفهوم الطلبة للتعلم المنظم ذاتياً بما فيه المكونات المعرفية ومكونات الدافعية قبل وبعد دراستهم لذلك المساق (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008).

ويخلص هرك (Hurk, 2006) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتضمن تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، وكذلك تعويدهم على أسلوب التعلم المستقل الفعال، وهو أن يتولى الطالب دوراً فعالاً في اختيار مصادر التعلم المناسبة، وتخطيط أوقات الدراسة، ومراقبة وإدارة نشاطات تعلمه بنفسه، وكل هذا يساعد في تطوير مهارات التنظيم الذاتي عند الطلبة، وممارستهم لعملية التعلم المستمر، واستخدام المكتبة، والقراءة الذاتية.

وقد أشارت الأدبيات التربوية والنفسية التي وردت في دراسات متعددة مثل: دراسة السيد (2013)، ودراسة زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons, 1988)، ودراسة كورنو وروهركير (Corno & Rohrkeper, 1985)، ودراسة واينستين وماير (Weinstein & Mayer, 1986) إلى وجود عدة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، منها:

أولاً: مكون استراتيجيات ما وراء المعرفة (Meta-Cognitive Strategies)، وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم التي تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي تحدث في أثناء نشاطاته المعرفية، وهي تساعد بدرجة عالية في تمكن المتعلم من

ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (الدريني وسلامة، 1983).

كما يعرف روجرز (Rogers, 1969) تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته التي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي. ويذهب فهمي والقطان (1979) إلى أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح.

ويرى كامل (1989) أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة موضوعيه للذات، فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بتضخم الذات مما يجعل الفرد غير مقبول من الآخرين ويبحث عن الكلام بدون عمل وقد يميل إلى العدوانية اللفظية، أو أن الفرد قد لا يعطي نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد مترئساً يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين.

وأشار خاچيدالوي وآخرون (Khajehdaluee, Zavar, Alidoust & Pourandi, 2013) إلى أن هناك نوعين من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض هما:-

أولاً: عوامل تتعلق بالفرد نفسه: فقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة. ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.

ثانياً: عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية.

ويمكن القول إن الفرد ذا التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق حتى رأى البعض أن التقدير المرتفع للذات أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهايار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقاً (عبد الفتاح، 1987).

وأشار باناديرو (Panadero, 2014) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون تقدير ذات مرتفع يمتازون بالعديد من السمات منها

العمل على رفع مستوى تقديرهم لذواتهم (جلجل، 2007).

مشكلة الدراسة

يشهد العالم تطوراً كبيراً وتسارعاً غير مسبوق في مختلف مجالات الحياة العملية، والعلمية، والاجتماعية، وغيرها. ونظراً لهذا التطور السريع، والنمو الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات الذي يطل علينا كل يوم، أصبح من الصعب على المؤسسات التعليمية المختلفة مواكبة هذا الكم الهائل من التراكم المعرفي، وأصبح نقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه ضرورياً ليكون قادراً على إدارة تعلمه بنفسه ومجاراة هذا التسارع الكبير في مجال المعلومات. وأصبح لا بد من التسلح بمختلف الوسائل والأساليب التي تساعد على ذلك، ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التي تعتمد على نقل مسؤولية التعلم إلى الطالب بحيث يدير تعلمه بنفسه، وهو ما يعرف باسم التعلم الذاتي. ونظراً لما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من فوائد مختلفة تنعكس على الطالب في مختلف المجالات، ومنها المجال الشخصي، فمن الأهمية دراسة بعض المتغيرات المتوقعة ارتباطها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومن هذه المتغيرات تقدير الذات.

ومن خلال استطلاع الكثير من الدراسات، لم يتسن للباحث العثور على دراسات جمعت متغيري تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً معاً على مستوى البيئة السعودية بشكل خاص، لذلك نستطيع القول إن مشكلة الدراسة الحالية انبثقت من قلة الدراسات - في حدود علم الباحث - التي تناولت متغيري تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً معاً، كما أن الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً، وعلى الرغم من قلتها إلا أنها لم تتوصل إلى نتائج حاسمة حول طبيعة العلاقة بينهما. لذلك تبرز مشكلة الدراسة من خلال بحثها في طبيعة العلاقة المتوقعة بين كل من تقدير الذات من جهة، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلبة من جهة أخرى، في ضوء بعض المتغيرات (التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي) وذلك لما لهذه المتغيرات من أهمية بالغة في تعلم الطالب. حيث تنبع أهمية امتلاك الطالب لتقدير ذات مرتفع من أنه يساعده على تطوير ثقته بنفسه، وبقدرته على القيام بالأعمال المختلفة بكفاءة (Khajehdaluee et al. 2013)، وهذه الثقة تؤدي إلى تطوير توقعات إيجابية لدى الطالب حول قدرته على التعلم، وتشعره بالمسؤولية عن تعلمه، كما أن امتلاك الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على نقل مسؤولية التعلم إلى الفرد نفسه، مما يشكل دافعاً قوياً لدى الفرد في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج.

التحكم في بنيتها المعرفية، كما أنها تساعد في تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف معينة مثل: المراقبة (Centering)، والتدريب (Training)، والمراقبة (monitoring) والتخطيط (Planning)، والتقييم (Evaluating).

ثانياً: مكون التوجيه (Orientation)، ويتعلق بتوجيه الطلبة للتحكم في مجهودهم في أثناء أداء مهامهم الدراسية داخل قاعات الدرس، مثل حثهم على المثابرة والاستمرار في المحاولة عند مواجهة مهام صعبة، وعدم الاستسلام واليأس، حيث يلاحظ أن أفضل الطلبة أداء هم أولئك الذين يستمرون في أداء المهام الصعبة، ويعملون بجد للتغلب على المثبات الخارجية التي تشتت الانتباه مثل الضوضاء، ورفاق المدرسة، وغيرها، وهم الذين يحرصون على استمرار ارتباطهم بالعمل الذي يقومون به.

ثالثاً: مكون الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies) التي يستخدمها الطلبة في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية. وقد تأخذ هذه الاستراتيجيات أشكالاً مختلفة مثل: التسميع، والترديد، والتفاصيل. هذا وتلعب استراتيجيات التنظيم دوراً مهماً في تعزيز نشاط المعرفة العقلية، كما تسهم في تحقيق مستويات عالية من التحصيل.

ويبدو أن تكوين تقدير موجب للذات، والمحافظة عليه قبل وفي أثناء وبعد أنشطة التعلم يسهم في توظيف العمليات الضرورية للتعلم المنظم ذاتياً (ابراهيم، 1996)، ويتفق هذا الطرح مع ما أشار إليه مكومبس ومارزانو (Mc Combs & Marzano, 1990) من أن التنظيم الذاتي ينمو ويتطور بشكل طبيعي مع نمو الذات الذي يشبه النظام المركزي، وأن المعرفة وما وراء المعرفة والانفعال كلها تكون بمثابة أنظمة فرعية تعمل لدعم الذات وتبقى وظيفياً تحت سيطرتها.

ويعد التحصيل الدراسي من المحاور المهمة التي لفتت انتباه العديد من التربويين بشكل عام والمتخصصين في علم النفس التربوي بشكل خاص، وذلك لما له من أهمية كبيرة في حياة المتعلمين، حيث يعد مؤشراً مهماً من مؤشرات العملية التعليمية يساعد في تحديد مستويات المتعلمين. لذلك يسعى الباحثون باستمرار إلى توجيه بحوثهم نحو العوامل التي تؤدي إلى رفع وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي وتنمية ودراسة المتغيرات المختلفة التي تؤثر فيه بشكل واضح، حيث إن الاهتمام بدراسة التحصيل الأكاديمي ومساعدة المتعلمين في تحسين أدائهم الأكاديمي هو مطلب مهم وحيوي لرفع شعار التميز، ولتحقيق جودة مخرجات النظام التعليمي المتمثل في تخريج طلاب متميزين وموهلين أكاديمياً، وذلك من خلال تدريبهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك من خلال

هدفت إلى التعرف على الفروق في كل من تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء: التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي.

التعريفات الإجرائية

تقدير الذات: - هو اتجاهات الفرد نحو ذاته التي تتضمن المكون السلوكي والانفعالي (Rogers, 1969)، ويقاس باستخدام مقياس تقدير الذات الذي طوره بلكيلاني (2008) والمستخدم في هذه الدراسة. حيث يستجيب الفرد على كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات بواحدة من ثلاث استجابات (غالباً، أحياناً، نادراً) والدرجات (3، 2، 1) على التوالي للفقرات الموجبة، والدرجات (1، 2، 3) للفقرات السالبة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام: (1، 4، 5، 6، 14، 16، 17، 20، 23، 25، 28، 29، 30، 31)، حيث تعبر الدرجة (1) عن امتلاك أدنى مستوى من مستويات تقدير الذات، والدرجة (3) عن امتلاك أعلى مستويات تقدير الذات وذلك بعد إجراء عملية عكس لدرجات الفقرات السالبة. وبذلك تكون أدنى درجة على المقياس الكلي هي الدرجة (33)، بينما تكون أعلى درجة على المقياس هي الدرجة (99). كما قام بلكيلاني (2008) بحساب المتوسط الفرضي للمقياس للتمييز بين مستويات تقدير الذات المرتفعة والمتدنية، فكان المتوسط الفرضي للمقياس (66)، حيث إن تقدير الفرد لذاته مرتفع إذا كان متوسط درجاته على المقياس أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً، ويعد تقدير الذات متدنياً إذا كان متوسط درجات الفرد أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة. ويعرف تقدير الذات إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

هي مجموعة الخطوات أو الأفعال أو السلوكيات التي يمارسها المتعلم شعورياً من أجل اكتساب التعلم، وتخزينه، والاحتفاظ به، واسترجاعه عند الحاجة إليه (الغرابيه، 2010). وتقاس باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده الغرابيه (2010) والمستخدم في هذه الدراسة والمكون من (27) فقرة موزعة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً هي: الاستراتيجية المعرفية، وتتكون من (8 فقرات)، واستراتيجية التوجيه الذاتي، وتتكون من (8 فقرات)، واستراتيجية ما وراء المعرفة، وتتكون من (11 فقرة). وقد صممت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يستجيب الفرد على كل فقرة بواحدة من خمس استجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

وهذا يترتب عليه أن يعمل الطالب على تنظيم جهده، ووقته، واتباع استراتيجيات ووسائل وطرق لاكتساب المعرفة بشكل ذاتي (الغرابيه، 2010؛ Hurk, 2006)، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تتحدد مشكلتها في محاولتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم؟
2. ما أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى طلبة جامعة القصيم؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم تعزى إلى التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي، والتفاعلات المشتركة بينها؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم تعزى إلى التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من:-

1. التعرف على مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم.
2. التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة لدى طلبة جامعة القصيم.
3. إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم.
4. التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي.
5. التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة القصيم، وطبيعة العلاقة الارتباطية بينهما. كما

6. **حدود الأدوات:** درجة تمثيل الأدوات المستخدمة لتقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخصائصها السيكومترية.

7. **حدود العينة:** اقتصر عينة الدراسة على الطلبة الذكور دون الإناث.

الدراسات السابقة

بمراجعتي للأدب النظري المتعلق بتقدير الذات وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استطاع الباحث الحصول على عدد لا بأس به من الدراسات التي تناولت الموضوعين في علاقتهما مع العديد من المتغيرات مما يدل على أهميتهما في الأدب التربوي والنفسى، ومن تلك الدراسات:

أجرت جلجل (2007) دراسة للكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة منهم (6) ذكور، و(18) إناثاً، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، والدرجة الكلية) وكان الفرق لصالح القياس البعدي. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في كل من تقدير الذات والدافعية للتعلم، والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي. وأيضاً وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتقدير الذات، والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى إبراهيم (1996) دراسة هدفت إلى تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأبعاد تحمل الفشل وتقدير الذات والتحصيل المدرسي، وعما إذا كان هناك أثر للقدرة العقلية أو الجنس على التعلم المنظم ذاتياً. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها وجود علاقة دالة إحصائية بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد الفشل الأكاديمي وتقدير الذات، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل.

وأجرت الملاحه وأبو شقة (2011) دراسة هدفت إلى

والدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، حيث تعبر الدرجة (1) عن امتلاك أدنى مستوى من مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والدرجة (5) عن امتلاك أعلى مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وبذلك تكون أدنى درجة على المقياس الكلي هي الدرجة (27)، بينما تكون أعلى درجة (135). وتعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

وتتمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في هذه الدراسة بالاستراتيجيات التالية: (الغريبي، 2010).

1. الاستراتيجية المعرفية: وتتمثل في الأساليب التي يستخدمها الطالب لتعلم، وفهم، وتذكر المادة أو المهمة الدراسية المطلوبة منه. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على البعد الأول من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

2. استراتيجية التوجيه الذاتي: وتتمثل في توجيه الطالب لنفسه في أثناء العمل على المهمة الدراسية لضمان المثابرة، والاستمرار في أداء المهام الصعبة، والحصول على أفضل النتائج. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على البعد الثاني من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

3. استراتيجية ما وراء المعرفة: وتتمثل في أساليب التدريب، والمراقبة، والتخطيط، والتقويم التي يستخدمها الطالب أثناء الدراسة لتعلم وفهم المادة الدراسية واسترجاعها بسهولة. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على البعد الثالث من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

1. **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة الحالية تقدير الذات وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة القصيم.

2. **حدود المتغيرات:** تناولت الدراسة متغيري تقدير الذات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

3. **حدود الزمان:** العام الجامعي 1433/1434هـ، 2012/2013م.

4. **حدود المكان:** جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

5. **حدود التعميم:** يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على درجة تمثيل العينة والأدوات المستخدمة.

التحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة الموصل. وتكونت عينة الدراسة من (10) طالبات خضعن لمقياس روزنبرغ لتقدير الذات المعرب ليلانم البيئة العراقية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كان فوق المتوسط، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي للطالبات.

وفي دراسة تجريبية أجراها دريسل وهاجويتز (Dresel & Haugwitz, 2008) على عينة تكونت من (151: 51% ذكراً، و49% إناثاً) ممن هم في الصف السادس لتعلم مادة الرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً إيجابياً دالاً إحصائياً في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المجموعة التي تلقت تدريبات على التنظيم الذاتي. كما بينت النتائج أيضاً أن التحصيل الأكاديمي لأفراد المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات التنظيم الذاتي بالإضافة إلى التغذية الراجعة المحوسبة، كان أعلى منه لدى المجموعة الأولى التي تلقت تغذية راجعة محوسبة ولم يتلق التدريب على مهارات التنظيم الذاتي.

كما أجرى بيل وزهانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008) دراسة تجريبية لمعرفة أثر دراسة مساق جامعي لتعليم مهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة، على عينة مكونة من (157) من طلبة جامعة هاواي تم تقسيمهم إلى مجموعتين، خضعت المجموعة التجريبية لدراسة مساق لتعليمهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، في حين لم يدرس طلبة المجموعة الضابطة ذلك المساق، وبعد الانتهاء من تدريس المساق لطلبة المجموعة التجريبية، تم مقارنة المجموعتين فكانت المعدلات التراكمية لطلبة المجموعة التجريبية أعلى منها لطلبة المجموعة الضابطة وبشكل دال إحصائياً.

وفي دراسة على طلبة الهندسة في جامعة النرويج للعلوم والتكنولوجيا أجراها كل من جينلد، وهولستد، وميرهوج (Gynnild, Holsted & Myrhaug, 2008)، تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلبة الماجستير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفوقين أكاديمياً يمتلكون مهارات التعلم المنظم ذاتياً (مراقبة الذات، وتقييم الذات، ومراقبة الفهم). بينما كان الطلبة الأقل نجاحاً أقل استخداماً لهذه المهارات.

التعليق على الدراسات السابقة

باستعراض نتائج الدراسات السابقة التي تم ذكرها يتبين وجود ارتباط واضح بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى تلك العلاقة. وأجمعت الدراسات على أهمية إكساب الطلبة

الكشف عن أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (10,5 - 11,9) سنة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأيضاً في فعالية الذات، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الاستراتيجية المعرفية، واستراتيجية ما وراء المعرفة، واستراتيجية إدارة المصادر، والدرجة الكلية على المقياس)، وأيضاً في فعالية الذات، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى رزق (2009) دراسة للبحث في الفروق بين الجنسين وكذلك الفرقة الدراسية (الثانية والثالثة والرابعة) من كليتي التربية والطب البشري، وأثر كل من المستوى الدراسي ونوع الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأبعاد فاعلية الذات وتحديد العلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة طبق عليهم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفاعلية الذات. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك مقياس فاعلية الذات تعزى إلى الجنس أو الفرقة الدراسية. ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس أبعاد فاعلية الذات.

وأجرى جرادات (2011) دراسة للكشف عن مدى إسهام العلاقات الاسرية والتحصيل الدراسي والمستوى الصفي وحجم الأسرة والجنس في التنبؤ بتقدير الذات لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (820) طالباً وطالبة في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر، وأظهرت النتائج أن متغير العلاقات الأسرية كان الأكثر تنبؤاً في تقدير الذات لدى الإناث، وأن متغير التحصيل الدراسي كان الأكثر تنبؤاً في تقدير الذات لدى الذكور، وكان إسهام متغير التحصيل الدراسي أكثر بالنسبة للمراهقين في الصف العاشر.

كما أجرى آل مراد (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات، والعلاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لما لها من انعكاسات إيجابية على تقدير الذات (ابراهيم، 1996)، وأيضاً على التحصيل الأكاديمي (جلجل، 2007؛ الملاحه وأبو شقه، 2011 ؛ Bail, Zhang & Tachiyama, 2008; Dresel & Haugwitz, 2008). كما يلاحظ أن الدراسات التي تناولت متغيري تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً معاً كانت قليلة نوعاً ما، مما استثار اهتمام الباحث لدراسة هذين المتغيرين معاً من خلال البحث في مستوى امتلاك الطلبة لهما، وكذلك البحث في العلاقة بينهما، وأيضاً علاقتهما بكل من التحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي والتخصص. ومن هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة من الباحث لتقديم بعض الإسهام في الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة، وكذلك تقديم بعض التوصيات التي قد تسهم في توجيه وتزويد القائمين على العملية التعليمية وأصحاب القرار ببيانات قد تساعد على رسم أو تعديل بعض السياسات التربوية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.

الطريقة والاجراءات

منهج البحث

تم اتباع خطوات المنهج الوصفي الذي يعد الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:-

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القصيم الذكور المنتظمين على مقاعد الدراسة في العام الجامعي 1433/1434هـ، 2012/2013م.

عينة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة وقع الاختيار على عينة عشوائية باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية بلغ حجمها (335) طالباً من طلاب كليات التربية، واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، والشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم، وكانت الشعبة هي وحدة الاختيار، وذلك في الفصل الصيفي من العام الجامعي 1433/1434هـ، 2012/2013م.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المقياسين التاليين:

1. مقياس تقدير الذات (بلكيلاني، 2008).
2. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من اعداد الغرابيه (2010).

أولاً: مقياس تقدير الذات

تم استخدام مقياس بلكيلاني (2008) لتقدير الذات المطور استناداً إلى مقياس الدريني وسلامة (2003)، وقد تكون

المقياس من (33) فقرة تتبع تدرج ليكرت، حيث يستجيب الفرد على كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليه بوحدة من ثلاث استجابات (غالباً، أحياناً، نادراً) والدرجات (3، 2، 1) على التوالي لل فقرات الموجبة، والدرجات (1، 2، 3) لل فقرات السالبة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام: (1، 4، 5، 6، 14، 16، 17، 20، 23، 25، 28، 29، 30، 31)، حيث تعبر الدرجة (1) عن امتلاك أدنى مستوى من مستويات تقدير الذات، والدرجة (3) عن امتلاك أعلى مستويات تقدير الذات وذلك بعد إجراء عملية عكس لدرجات الفقرات السالبة. وبذلك تكون أدنى درجة على المقياس الكلي هي الدرجة (33)، بينما تكون أعلى درجة على المقياس هي الدرجة (99). كما قام بلكيلاني (2008) بحساب المتوسط الفرضي للمقياس للتمييز بين مستويات تقدير الذات المرتفعة والمتدنية، فكان المتوسط الفرضي للمقياس (66)، حيث إن تقدير الفرد لذاته مرتفع إذا كان متوسط درجاته على المقياس أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً، ويعد تقدير الذات متدنياً إذا كان متوسط درجات الفرد أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T- test).

وقام بلكيلاني (2008) باستخراج صدق المقياس بعدة طرق هي: صدق الحكمين، وكذلك الصدق التمييزي وكانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0,01)، وصدق البناء، حيث كانت جميع معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ - الفا التي بلغت قيمته (0,81)، وقد عدّ بلكيلاني (2008) قيم الصدق والثبات المذكورة جيدة ومرتفعة.

ثانياً: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

تم استخدام مقياس الغرابيه (2010) المكون من (27) فقرة موزعة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً هي: الاستراتيجية المعرفية، وتتكون من (8 فقرات)، واستراتيجية التوجيه الذاتي، وتتكون من (8 فقرات)، واستراتيجية المعرفة، وتتكون من (11 فقرة). وقد صممت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يستجيب الفرد على كل فقرة بوحدة من خمس استجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) والدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، حيث تعبر الدرجة (1) عن امتلاك أدنى مستوى من مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والدرجة (5) عن امتلاك أعلى مستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وبذلك تكون أدنى درجة على المقياس الكلي هي الدرجة (27)، بينما تكون أعلى درجة (135).

صدق المقياسين

الذات، و(3 فقرات) من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لغوياً بناءً على ملاحظات المحكمين، وبذلك بقي مقياس تقدير الذات مكوناً من (33 فقرة) كما بقي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مكوناً من (27 فقرة).

ثانياً: صدق البناء

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، وتعديل الفقرات التي أشاروا إليها، تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية مكونة من (64) طالباً من طلبة كلية التربية في جامعة القصيم - من خارج العينة الأصلية - لأغراض حساب صدق وثبات أداتي الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل فقرة مع درجة البعد الذي تنتمي له وكذلك ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت قيم معاملات ارتباط "بيرسون" كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة الفقرة وكل من درجة البعد والدرجة الكلية لمقياسي تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً				مقياس تقدير الذات	
ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالبعد	أرقام فقرات المقياس حسب البعد	تسلسل فقرات المقياس حسب ورودها في المقياس	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	تسلسل الفقرات
البعد الأول: الإستراتيجية المعرفية				0.775**	1
0.775**	0.832**	4	1	0.713**	2
0.733**	0.848**	7	2	0.816**	3
0.807**	0.834**	8	3	0.549**	4
0.793**	0.834**	9	4	0.572**	5
0.853**	0.880**	16	5	0.783**	6
0.716**	0.722**	20	6	0.802**	7
0.819**	0.835**	24	7	0.723**	8
0.754**	0.743**	25	8	0.701**	9
البعد الثاني: التنظيم الذاتي				0.770**	10
0.553**	0.672**	1	9	0.758**	11
0.683**	0.787**	12	10	0.575**	12
0.731**	0.718**	15	11	0.689**	13
0.823**	0.827**	18	12	0.798**	14
0.793**	0.857**	19	13	0.793**	15
0.837**	0.886**	21	14	0.797**	16
0.838**	0.847**	22	15	0.573**	17
0.604**	0.686**	27	16	0.692**	18
البعد الثالث: استراتيجية ما وراء				0.551**	19

المعرفية					
**0.775	**0.718	2	17	**0.811	20
**0.759	**0.730	3	18	**0.842	21
**0.844	**0.855	5	19	**0.701	22
**0.753	**0.694	6	20	**0.549	23
**0.577	**0.676	10	21	**0.551	24
**0.702	**0.780	11	22	**0.678	25
**0.809	**0.816	13	23	**0.724	26
**0.801	**0.809	14	24	**0.737	27
**0.821	**0.805	17	25	**0.832	28
**0.848	**0.779	23	26	**0.680	29
**0.708	**0.816	26	27	**0.721	30
				**0.784	31
				**0.769	32
				**0.829	33

(P<0.01) **

الجدول (2)

قيم ثبات مقياسي تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المقياس	البعد	نوع الثبات		عدد الفقرات
		كرونباخ -ألفا	الاختبار - اعادة الاختبار	
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	-----	0,88	0,84	33 فقرة
	الاستراتيجية المعرفية	0,81	0,81	8 فقرات
	التوجيه الذاتي	0,83	0,81	8 فقرات
	استراتيجية ما وراء المعرفة	0,81	0,84	11 فقرة
	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الكلي	0,82	0,83	27 فقرة

التعلم المنظم ذاتياً المستخدمين في الدراسة الحالية يتمتعان بدلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. التحصيل الدراسي وله ثلاثة مستويات:

- منخفض: وهو الدرجة التي تقل عن أو تساوي الدرجة المقابلة للأربعين الأول.

- متوسط: وهو الدرجة التي تزيد على الدرجة المقابلة للأربعين الأول وتقل عن أو تساوي الدرجة المقابلة للأربعين الثالث.

- مرتفع: وهو الدرجة التي تزيد على الدرجة المقابلة للأربعين الثالث.

2. التخصص وله ثلاثة مستويات: (تربية، شريعة، لغة

يلاحظ من الجدول (1) أن ارتباط جميع فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للمقياس كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (P<0.01)، كما يلاحظ أيضاً أن ارتباط جميع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع الأبعاد التي تنتمي لها وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس كان أيضاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (P<0.01)، ما يعد مؤشراً على تمتع المقياسين بصدق البناء.

ثبات المقياسين:

كما تم حساب ثبات المقياسين بطريقة كرونباخ - ألفا كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياسين، وطريقة الاختبار - إعادة الاختبار كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين أربعة عشر يوماً. ويبين الجدول (2) قيم الثبات لمقياسي تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مما سبق، تم اعتبار أن مقياسي تقدير الذات واستراتيجيات

عربية ودراسات اجتماعية).

3. المستوى الدراسي وله أربعة مستويات: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1. تقدير الذات.

2. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المعالجة الإحصائية:

1. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. للإجابة عن السؤال الثالث: تم حساب معاملات ارتباط "بيرسون".

3. للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

4. للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: كان سؤال الدراسة الأول: ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة، فكان المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات (74,92) بانحراف معياري (29,55). وبمقارنة المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة مع المتوسط الفرضي للمقياس تبين أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين لصالح متوسط أداء أفراد عينة الدراسة، ولفحص دلالة الفرق الظاهري بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تم إجراء اختبار (ت) لدلالة الفروق لعينة واحدة (One Samples T-Test)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T - Test) لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
66	74.92	29.55	334	5,53 *	0,00

* $P < 0.01$

يتضح من الجدول (3) وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات الذي هو (66)، ومتوسط أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس الذي بلغ (74,92) بانحراف معياري (29,55)، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (5,53) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($P < 0.01$)، وهذا يعني أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً مقارنة بالمتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات الذي قام بحسابه بلكيلاني (2008) الذي أشار إلى أنه يمكن اعتبار مستوى تقدير الذات مرتفعاً إذا كان متوسط أداء أفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، وهذا ما تحقق في نتيجة هذا السؤال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بلكيلاني (2008) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة دراسته، بينما اختلفت قليلاً مع نتيجة دراسة آل مراد (2007) التي أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة دراسته كان فوق المتوسط، وقد يعود سبب الاختلاف إلى طبيعة عيني الدراسة الحالية، ودراسة آل مراد (2007)، حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من الذكور، بينما تكونت عينة آل مراد (2007) من الإناث، وقد يكون هذا السبب كافياً في اختلاف نتيجتي الدراستين، كما يمكن عزو جزء من الاختلاف إلى اختلاف مجتمعي الدراسة، فقد أجريت الدراسة الحالية على المجتمع السعودي، بينما أجريت دراسة آل مراد على المجتمع العراقي، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة تركيبة المجتمعين بالإضافة إلى اختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والأمنية وغيرها، مما قد يكون له إسهام في اختلاف مستوى تقدير الذات بين عيني الدراستين.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة
على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستراتيجية
10,27	26,42	الاستراتيجية المعرفية
9,81	26,06	التوجيه الذاتي
12,82	33,71	استراتيجية ما وراء المعرفة
32,43	86,20	الكلية

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

يتضح من الجدول (4) أن أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة كانت استراتيجية ما وراء المعرفة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على هذه الاستراتيجية (33,71) بانحراف معياري (12,82)، وجاء في المرتبة الثانية الاستراتيجية المعرفية بمتوسط حسابي (26,42) بانحراف معياري (10,27)، وجاء في المرتبة الأخيرة استراتيجية التوجيه الذاتي بمتوسط حسابي (26,06) وانحراف معياري (9,81).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الغرابيه (2010) التي توصلت إلى أن أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى الطلبة كانت استراتيجيات ما وراء المعرفة، تلتها الاستراتيجية المعرفية وأخيراً استراتيجية التوجيه الذاتي.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة التي أشارت إلى أن أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى الطلبة كانت استراتيجية ما وراء المعرفة، تلتها الاستراتيجية المعرفية وأخيراً استراتيجية التوجيه الذاتي إلى طبيعة عينة الدراسة التي تكونت من الطلبة الجامعيين، فطبيعة الدراسة الجامعية التي تحاول في كثير من الحالات أن تلقى بمسؤولية التعلم على الطالب نفسه من خلال أساليب واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها أساتذة الجامعة، وكذلك الاعتماد في معظم المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية على تكليف الطلبة بأعمال مختلفة مثل الواجبات، والأبحاث، والتقارير، والمشروعات البحثية اللازمة للتخرج، وكذلك طرق الاختبارات المتبعة، ربما تكون قد أسهمت في إكساب الطالب لمهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحديد المهارات ما وراء المعرفة التي تساعد في تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف معينة مثل: المركزة،

ويمكن للباحث أن يعزو النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية التي أشارت إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة إلى عدد من العوامل لعل من أهمها عامل النمو العقلي الذي يتمتع به أفراد عينة الدراسة، فهم ينتمون إلى المرحلة الجامعية التي يمتاز بها الفرد بالتفكير المجرد وهو مستوى مرتفع من التفكير يمكن الفرد من التفكير بالقضايا المجردة مثل احترام الذات، وتقدير الذات، والتفكير بقضايا مجردة مثل الحرية، والعدالة، والمساواة، والاحترام، والتقدير، وغيرها. ومن العوامل التي قد تسهم في ارتفاع مفهوم الذات، طبيعة الحياة الجامعية وما قد يكون لها من تأثيرات إيجابية قد تنعكس على نظرة الفرد لنفسه وبالتالي تقديره لذاته، حيث أن انخراط الطالب في أنشطة الحياة الجامعية الأكاديمية منها وغير الأكاديمية، يسهم بشكل فعال في نظرة الفرد لنفسه، واعتداده بها، وتقديره لذاته. كما يمكن اعتبار تركيبة المجتمع السعودي المتدينة من العوامل المهمة التي قد تسهم في ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، فتنطبق تعاليم الدين الإسلامي التي تأمر بالتواضع والتواضع والحفاظ على الجماعة، واحترام الآخرين، والتعاون، وغيرها من التعاليم من الأمور التي تجعل الفرد يرتقي بنظرته لنفسه. كما أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تلعب دوراً مهماً في ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، ومن هذه العوامل طبيعة المجتمع السعودي المحافظ، والبيئة الأسرية، وشعور الطالب بالإنجاز الأكاديمي ببلوغ المرحلة الجامعية، والنجاح في المقررات المختلفة، وإقامة علاقات جديدة سواء مع زملائه أو مع أساتذته، وشعوره بقرب انتهاء مرحلة الدراسة والانتقال إلى الحياة العملية، كل هذا قد يكون أسهم بشكل أو بآخر في ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: كان السؤال الثاني في هذه الدراسة: ما أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى طلبة جامعة القصيم؟

وتتفق هذه النتيجة تماماً مع نتيجة دراسة ابراهيم (1996) التي توصلت إلى نفس النتيجة، كما تتسجم النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة جلجل (2007) التي أشارت إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان له أثر دالّ إحصائياً في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية التي طبقت عليها الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه الأدب النظري من أن الأفراد يلجأون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من أجل الشعور بتقدير الذات والحصول على الرضا النفسي والاجتماعي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب النظري من أن الهدف الأساسي لكل أنواع النشاط التي يقوم بها الانسان هو رفع مستوى تقدير الذات، وأن امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يرتبط بالعوامل الدافعية التي ترتبط بدورها مع تقدير الذات، بمعنى أن تقدير الذات المرتفع يصاحبه وعي معرفي واستخدام مناسب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ابراهيم، 1996). كما يمكن القول إن امتلاك الطلبة لتقدير ذات مرتفع، وشعور بالكفاءة، والقدرة، والنقة يعمل على تدعيم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، فهم أحرص على تنفيذ ما يطلب منهم من مهام، كما أنهم واثقون من إمكانية قيامهم بما هو مطلوب بكفاءة عالية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: كان السؤال الرابع في هذه الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القصيم تعزى إلى التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي، والتفاعلات المشتركة بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمستويات المتغيرات المستقلة وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

والتدريب، والمراقبة، والتخطيط، والتقييم. في حين كانت الاستراتيجيات المعرفية ثاني أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً لدى عينة الدراسة، وهي استراتيجيات يستخدمها المتعلم في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية. وقد تأخذ هذه الاستراتيجيات أشكالاً مختلفة مثل: التسميع، والترديد، والتفاصيل التي تعد من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها طلبة الجامعة، ولكن يبدو من النتائج أن استخدامها أقل بقليل من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك هو تركيز التعليم الجامعي على مهارات الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي سبق ذكرها أكثر قليلاً من التركيز على المهارات المعرفية، وأخيراً جاءت استراتيجية التوجيه الذاتي التي تساعد الطلاب على التحكم بمجهوداتهم في أثناء أداء مهامهم الدراسية داخل قاعات الدرس، مثل حثهم على المثابرة والاستمرار في المحاولة عند مواجهة مهام صعبة، وعدم الاستسلام والياس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

يتضح من الجدول (5) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الثلاث (الاستراتيجية المعرفية، واستراتيجية التوجه الذاتي، واستراتيجية ما وراء المعرفة) من جهة، ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات من جهة أخرى، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0,636) و (0,627) و (0,664) على التوالي، ويلاحظ أن استراتيجية ما وراء المعرفة كانت الأقوى ارتباطاً مع تقدير الذات، تلتها الاستراتيجية المعرفية، وأخيراً استراتيجية التوجه الذاتي.

الجدول (5)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

أبعاد استراتيجيات التعلم	تقدير الذات
الاستراتيجية المعرفية	**0,636
التوجيه الذاتي	**0,627
استراتيجية ما وراء المعرفة	**0,664
الكلية	**0,653

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة
على مقياس تقدير الذات تبعاً لمستويات المتغيرات المستقلة

مستوى التحصيل	الكلية (التخصص)	المستوى الدراسي (السنة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
منخفض	كلية التربية	سنة أولى	48,85	13,23	7
		سنة ثانية	84,16	21,77	6
		سنة ثالثة	96	0,000	5
		سنة رابعة	84,80	25,04	5
		المجموع	76,13	25,12	23
	كلية الشريعة	سنة أولى	50,22	26,33	9
		سنة ثانية	56,63	17,22	11
		سنة ثالثة	89,90	29,44	10
		سنة رابعة	58,92	31,57	13
		المجموع	63,72	29,93	43
	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة أولى	68	25,04	6
		سنة ثانية	39,66	0,57	3
		سنة ثالثة	96	0,00	5
		سنة رابعة	79,20	25,04	5
		المجموع	73,84	25,78	19
	الكلي	سنة أولى	54,63	23,12	22
		سنة ثانية	62,35	23,05	20
		سنة ثالثة	92,95	20,50	20
		سنة رابعة	68,95	30,20	23
		المجموع	69,34	28,08	85
متوسط	كلية التربية	سنة أولى	56,85	32,62	14
		سنة ثانية	66,30	3,19	10
		سنة ثالثة	65,75	26,55	4
		سنة رابعة	100,11	33,27	9
		المجموع	70,89	31,47	37
	كلية الشريعة	سنة أولى	39,64	1,72	17
		سنة ثانية	66,42	0,93	14
		سنة ثالثة	76,66	23,13	12
		سنة رابعة	111,73	24,47	15
		المجموع	72,41	31,48	58
	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة أولى	39,75	2,06	4
		سنة ثانية	67,60	1,94	5
		سنة ثالثة	88,75	20,98	8
		سنة رابعة	71,42	19,09	7
		المجموع	71,12	22,63	24
الكلي	سنة أولى	46,54	21,94	35	
	سنة ثانية	66,58	2,11	29	
	سنة ثالثة	78,87	23,41	24	

31	30,10	99,25	سنة رابعة	كلية التربية	مرتفع
119	29,68	71,68	المجموع		
12	31,73	53,58	سنة أولى		
18	9,51	72,38	سنة ثانية		
16	2,12	96	سنة ثالثة		
15	30,76	82,80	سنة رابعة		
61	25,54	77,44	المجموع		
3	30,59	104,33	سنة أولى		
2	0,00	68	سنة ثانية		
2	0,00	68	سنة ثالثة		
2	0,00	122	سنة رابعة		
9	28,35	92,11	المجموع		
8	0,00	40	سنة اولي		
15	6,94	71,13	سنة ثانية		
18	28,44	71,94	سنة ثالثة		
20	0,00	122	سنة رابعة		
61	32,63	83,96	المجموع		
23	31,67	55,47	سنة أولى		
35	8,14	71,60	سنة ثانية		
36	23,39	82,41	سنة ثالثة		
37	27,36	106,10	سنة رابعة		
131	29,33	81,48	المجموع		
33	28,65	53,96	سنة أولى		
34	12,67	72,67	سنة ثانية		
25	14,80	91,16	سنة ثالثة		
29	30,70	88,51	سنة رابعة		
121	27,34	75,19	المجموع		
29	25,45	49,62	سنة أولى		
27	11,82	62,55	سنة ثانية		
24	25,56	81,45	سنة ثالثة		
30	38,06	89,53	سنة رابعة		
110	31,32	70,62	المجموع		
18	19,25	49,27	سنة أولى		
23	12,01	66,26	سنة ثانية		
31	25,75	80,16	سنة ثالثة		
32	26,44	104,25	سنة رابعة		
104	29,74	79,15	المجموع		
80	25,43	51,33	سنة أولى		
84	12,80	67,66	سنة ثانية		
80	23,08	83,23	سنة ثالثة		
91	32,47	94,38	سنة رابعة		
335	29,55	74,92	المجموع		

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة والتفاعلات المشتركة بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	4455,259	2	2227,629	**5,260	0,006
التخصص	1026,424	2	513,212	1,212	0,299
المستوى الدراسي	47732,884	3	15910,961	**37,586	0,00
التحصيل * التخصص	5131,306	4	1282,826	*3,029	0,018
التحصيل * المستوى الدراسي	14007,452	6	2334,575	**5,512	0,00
التخصص * المستوى الدراسي	5114,041	6	852,340	2,012	0,064
التحصيل * التخصص * المستوى الدراسي	35143,164	12	2928,597	**6,915	0,000
الخطأ	126634,349	299	423,526		
الكل	291693,982	334			

P < 0.05*

P < 0.01**

الجدول (8)

نتائج اختبار (LSD*) للمقارنات البعدية على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغيري التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي

المتغير	الفروق بين المجموعات	الانحراف المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	متدن - متوسط	2,33-	2,92	0,424
	مرتفع	*12,14-	2,86	0,000
	متوسط - مرتفع	*9,80-	2,60	0,000
المستوى الدراسي	سنة أولى - سنة ثانية	*16,32-	3,21	0,000
	- سنة ثالثة	*32,65-	3,25	0,000
	- سنة رابعة	*43,04-	3,15	0,000
	سنة ثانية - سنة ثالثة	*16,32-	3,21	0,000
	- سنة رابعة	*26,71-	3,11	0,000
	سنة ثالثة - سنة رابعة	*10,39-	3,15	0,001

* LSD: Least Significance Differences.

(3,029)، وكذلك التفاعل ما بين (التحصيل الدراسي x والمستوى الدراسي) وبلغت قيمة (ف) (5,512)، وأيضاً وجدت فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل ما بين (التحصيل الدراسي x والتخصص x والمستوى الدراسي) حيث بلغت قيمة (ف) (6,915)، وهي قيم دالة إحصائية. في حين لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى التخصص ولا إلى التفاعل ما بين التخصص والمستوى الدراسي حيث كانت قيم (ف) على التوالي (1,212) و(2,012)، وهي قيم غير دالة إحصائية. ولتحديد طبيعة الفروق في مستوى تقدير الذات، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم حساب تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA وذلك كما هو مبين في الجدول (7). يتضح من الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى إلى كل من التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، حيث كانت قيم (ف) على التوالي (5,260) و(37,586) وهما قيمتان دالتان إحصائياً، كما يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى إلى التفاعلات المشتركة ما بين كل من (التحصيل الدراسي x التخصص) حيث بلغت قيمة (ف)

التي يتلقونها في أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة الجامعية. ومن هنا ظهر الفرق في مستوى تقدير الذات لصالح المستويات الدراسية الأعلى. كما يمكن للباحث أن يعزو جزءاً من تفوق الطلبة ذوي المستويات الأعلى في تقديرهم لذواتهم إلى أنهم أصبحوا أكثر قريباً من الانتهاء من دراستهم الجامعية، والانحراط بسوق العمل، والتحول إلى أشخاص منتجين وقادرين على الاعتماد على أنفسهم، مما ينعكس على شعورهم بالاستقلال، وبقدرتهم على التخطيط لحياتهم المستقبلية، مما يعطيهم شعوراً عالياً بتقديرهم لذواتهم.

ولتحديد طبيعة الفروق في مستوى تقدير الذات والتي تعزى إلى التفاعلات الثنائية المشتركة ما بين متغيرات الدراسة المستقلة تم استخدام اختبار LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

نلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($P < 0.01$) في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى التفاعل المشترك ما بين مستوى التحصيل والتخصص الدراسي، حيث أظهر طلبة كلية التربية منخفضي التحصيل الدراسي مستوى تقدير ذات أعلى من طلبة كلية الشريعة منخفضي التحصيل وبشكل دال إحصائياً، فيما لم تظهر بقية المقارنات فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص الدراسي على مقياس تقدير الذات.

ويمكن عزو تفوق طلبة كلية التربية منخفضي التحصيل على طلبة كلية الشريعة منخفضي التحصيل إلى أن معدلات القبول في الجامعة، حيث أن معدلات القبول في كلية التربية أعلى وبشكل واضح من معدلات القبول في كلية الشريعة التي تعد معدلات القبول فيها هي الأدنى على الإطلاق بين مختلف التخصصات، وقد يكون هذا الأمر انعكاس بشكل واضح على مستوى تقدير الطلبة لذواتهم، وينسجم هذا التفسير مع نتيجة المقارنة الأولى من هذا السؤال التي تتعلق بمستوى التحصيل والتي أظهرت أن ارتفاع مستوى التحصيل ينعكس بشكل إيجابي على مستوى تقدير الذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة آل مراد (2007) ودراسة إبراهيم (1996) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، كما تتسجم مع نتيجة دراسة (جرادات، 2011) التي أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي هو الأكثر تنبؤاً بتقدير الذات. كما يمكن عزو جزء من النتيجة إلى شعور طلبة كلية التربية بأنهم الأعلى من حيث معدلات القبول في الجامعة، وبأن هذا الشعور يعطيهم شعوراً بالتميز والتفوق على زملائهم من

نلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($P < 0.01$) في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى كل من مستوى التحصيل والمستوى الدراسي، ففيما يتعلق بمستوى التحصيل يوضح الجدول (8) أنه كلما كان التحصيل الدراسي أعلى كان مستوى تقدير الذات أعلى أيضاً، حيث يلاحظ أن الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي أعلى تقديرًا للذات، يليهم الطلبة متوسطي التحصيل الدراسي، وأخيراً الطلبة ذوي التحصيل المتدني الذين كانوا الأدنى تقديرًا للذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت بطرق متعددة إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، ومنها دراسة آل مراد (2007) ودراسة إبراهيم (1996) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، كما تتسجم مع نتيجة دراسة (جرادات، 2011) التي أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي أكثر تنبؤاً بتقدير الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي يتطور لديهم الشعور باحترامهم لذواتهم، كما أنهم يكونوا موضع تقدير واحترام الآخرين مما ينعكس على تقديرهم لذواتهم بشكل إيجابي، في حين أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني قد يشعرون بالهزيمة والفشل، وربما تتطور هذه المشاعر إلى الشعور بالدونية والإحباط، وهذه المشاعر السلبية تنعكس على تقديرهم لذواتهم بشكل سلبي. كما يمكن القول إن وعي الطلبة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعتبر ذات ارتباط دال إحصائياً بتقدير الذات كان له انعكاس على الأداء الفعلي للطلاب من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات في العمل على المهام الدراسية المختلفة مما كان له أثر في ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وبالتالي مستوى تقديرهم لذواتهم.

كما توضح النتائج المتعلقة بالمستوى الدراسي أن طلبة السنة الرابعة هم الأعلى تقديرًا للذات، يليهم طلبة السنة الثالثة، فطلبة السنة الثانية، وأخيراً يأتي طلبة السنة الأولى حيث عبروا عن أدنى مستويات تقدير الذات مقارنة بطلبة المستويات الدراسية الأعلى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رزق (2009) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم الطلبة في المستوى الدراسي يصبحون أكثر تقديرًا لذواتهم، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن الطلبة ذوي المستويات الدراسية الأعلى كانوا أكثر تقديرًا لذواتهم، وقد يعود هذا الأمر إلى تراكم خبراتهم ونجاحاتهم في عدد أكبر من المقررات الدراسية، وشعورهم بالكفاءة والقدرة والخبرة في تعاملهم مع المواد الدراسية المختلفة

طلبة كلية الشريعة، مما يجعل تقدير الذات لديهم أعلى مما هو عند طلبة كلية الشريعة.

الجدول (9)

نتائج اختبار (LSD*) للمقارنات البعدية على مقياس تقدير الذات

تبعاً للتفاعلات الثنائية المشتركة بين متغيرات الدراسة المستقلة

التفاعل	مستوى التحصيل	الفروق بين المجموعات	الانحراف المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التحصيل * التخصص	منخفض	التربية - الشريعة	14,53*	5,36	0,007
		التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	7,73	6,25	0,237
		الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	6,79 -	5,81	0,244
	متوسط	التربية - الشريعة	1,36-	4,63	0,769
		التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	5,37	5,75	0,351
		الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	6,37	5,14	0,191
	مرتفع	التربية - الشريعة	14,39-	7,45	0,055
		التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	0,07-	3,86	0,984
		الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	14,31	7,51	0,058
	منخفض	سنة أولى - سنة ثانية	7,72-	8,754	0,758
		سنة أولى - سنة ثالثة	38,32*	8,451	0,000
		سنة أولى - سنة رابعة	14,32-	7,45	0,055
		سنة ثانية - سنة ثالثة	30,60*	8,231	0,008
		سنة ثانية - سنة رابعة	6,6-	10,86	0,884
		سنة ثالثة - سنة رابعة	24,00*	11,445	0,033
	متوسط	سنة أولى - سنة ثانية	20,04-	8,404	0,053
		سنة أولى - سنة ثالثة	32,33*	9,524	0,007
		سنة أولى - سنة رابعة	52,71*	9,924	0,000
		سنة ثانية - سنة ثالثة	12,29-	8,850	0,486
		سنة ثانية - سنة رابعة	32,67*	10,125	0,009
		سنة ثالثة - سنة رابعة	20,38-		
	مرتفع	سنة أولى - سنة ثانية	16,13-	7,840	0,804
		سنة أولى - سنة ثالثة	26,94*	10,445	0,030
		سنة أولى - سنة رابعة	50,63*	9,356	0,000
		سنة ثانية - سنة ثالثة	10,81-	10,850	0,681
		سنة ثانية - سنة رابعة	34,50*	9,015	0,000
		سنة ثالثة - سنة رابعة	23,69-	9,645	0,072

* LSD: Least Significance Differences.

المعلومات التي تشعرهم بالكفاءة، وهذا كله قد يكون يسهم في ازدياد تقدير الذات لديهم.

أما بالنسبة للمقارنة التي شذت عن هذه القاعدة وهي المقارنة ما بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة منخفضي التحصيل الدراسي التي كانت نتيجتها لصالح طلبة السنة الثالثة، فقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رزق (2009) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى، وقد يعود السبب في اختلاف نتيجة هذه المقارنة عن بقية المقارنات إلى طبيعة التفاعل ما بين المستوى الدراسي الأعلى ومستوى التحصيل الدراسي الأدنى، بمعنى أن الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي وعند دخولهم السنة الأخيرة من سنوات الدراسة، ونتيجة انخفاض تحصيلهم الدراسي، فقد يكون هذا التدني في التحصيل سبباً في شعورهم بالقلق، والتوتر، والخوف من الرسوب وعدم التخرج أسوةً ببقيّة زملائهم، مما يبعث في نفوسهم الشعور بالقلق، والدونية، وعدم الثقة بالنفس، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم في السنة الأخيرة التي يتوقع تخرجهم فيها.

ولتحديد طبيعة الفروق التي تعزى إلى التفاعلات الثلاثية المشتركة ما بين متغيرات الدراسة المستقلة تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

أما فيما يتعلق بالتفاعل المشترك ما بين التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي فقد أظهرت جميع نتائج المقارنات البعدية الدالة إحصائياً أن هناك تفوقاً لطلبة المستويات الدراسية الأعلى وعلى جميع مستويات التحصيل الدراسي الثلاث (منخفض، متوسط، مرتفع) على مقياس تقدير الذات باستثناء مقارنة واحدة شذت عن هذه القاعدة وهي المقارنة ما بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة منخفضي التحصيل الدراسي حيث كانت نتيجة المقارنة لصالح المستوى الدراسي الأقل (السنة الثالثة). وقد اتفقت نتائج معظم المقارنات مع نتيجة دراسة رزق (2009) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى.

ويمكن عزو نتائج المقارنات التي بينت تفوق طلبة المستويات الدراسية الأعلى على زملائهم من المستويات الدراسية الأدنى إلى أن طلبة الجامعة كلما تقدموا في الدراسة تزداد خبراتهم العملية والعلمية من خلال دراستهم للمزيد من المقررات، ونجاحهم فيها، وكذلك إلى شعورهم بالتقدم نحو التخرج والحصول على الشهادة الجامعية التي تعد خطوة مهمة على طريق الحصول على وظيفة تتناسب مع تخصصاتهم مما يؤدي إلى استقلالهم مادياً عن أولياء أمورهم، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على تقديرهم لذواتهم، فيرتفع تقدير الذات لديهم سنة بعد سنة في أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة الجامعية. كما أن نجاحهم في المقررات الدراسية تبعاً، يزيد من ثقتهم بانفسهم، ويحسن من مفهومهم لذواتهم، ويكسبهم المزيد من

الجدول (10)

نتائج اختبار (LSD*) للمقارنات البعدية على مقياس تقدير الذات تبعاً للتفاعلات الثلاثية المشتركة بين التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي والتخصص

مستوى التحصيل	الفروق بين المجموعات	الانحراف المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
سنة أولى	التربية - الشريعة	-1,036	10,37	0,895
	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	-19,143	11,450	0,096
	الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	-17,778	10,846	0,102
سنة ثانية	التربية - الشريعة	*27,530	10,445	0,009
	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	*44,500	14,55	0,002
	الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	16,970	13,40	0,207
سنة ثالثة	التربية - الشريعة	6,10	11,272	0,589
	التربية - اللغة العربية والدراسات	7,10	13,01	0,96

			الاجتماعية		
0,589	11,272	6,10-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,017	10,830	*25,877	التربية - الشرعية	سنة رابعة	
0,667	13,016	5,600	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,062	10,830	20,27-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,021	7,427	*17,210	التربية - الشرعية	سنة أولى	
0,144	11,66	17,107	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,993	11,43	0,103-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,988	8,52	0,129-	التربية - الشرعية		
0,907	11,272	1,300-	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة ثانية	
0,913	10,722	1,171-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,359	11,882	10,917-	التربية - الشرعية		متوسط
0,069	12,602	23,00-	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة ثالثة	
0,199	9,393	12,083-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,181	8,677	11,622-	التربية - الشرعية		
0,006	10,371	*28,683	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة رابعة	
0,000	9,42	*40,305	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,000	13,28	- *50,750	التربية - الشرعية		
0,149	9,393	13,583	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة أولى	
0,000	13,933	*64,33	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,775	15,339	4,389	التربية - الشرعية		
0,862	7,195	1,256	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة ثانية	مرتفع
0,840	15,492	3,133-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,071	15,435	28,00	التربية - الشرعية		
0,001	7,071	*24,056	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة ثالثة	
0,797	15,339	3,944-	الشرعية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		

0,012	15,492	- *39,200	التربية - الشريعة	سنة رابعة	
0,000	7,029	*39,200	التربية - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
0,996	15,262	1,250-	الشريعة - اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		

* LSD: Least Significance Differences.

2. أظهر طلبة السنة الثالثة مرتفعو التحصيل الدراسي في كلية التربية تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الثالثة مرتفعي التحصيل الدراسي في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

3. أظهر طلبة السنة الرابعة مرتفعو التحصيل الدراسي في كلية الشريعة تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الرابعة مرتفعو التحصيل الدراسي في كليتي التربية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

ويمكن تفسير نتيجة المقارنات البعدية التي أشارت إلى أن طلبة كلية التربية منخفضو التحصيل الدراسي (السنة الثانية) كانوا أكثر تقديراً لذواتهم من طلبة كليتي الشريعة، واللغة العربية والدراسات الاجتماعية منخفضو التحصيل (السنة الثانية)، كما كان طلبة كلية التربية منخفضو التحصيل الدراسي (السنة الرابعة) أكثر تقديراً لذواتهم من طلبة كلية الشريعة منخفضو التحصيل الدراسي (السنة الرابعة)، وكان طلبة كلية التربية متوسطو التحصيل (السنة الأولى) أكثر تقديراً لذواتهم من طلبة كلية الشريعة متوسطو التحصيل (السنة الأولى)، وكذلك كان طلبة كلية التربية متوسطو التحصيل الدراسي (السنة الرابعة) أعلى تقديراً لذواتهم من طلبة كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية متوسطو التحصيل الدراسي (السنة الرابعة). وكان طلبة كلية التربية مرتفعو التحصيل الدراسي في السنتين (الثالثة والرابعة) أكثر تقديراً للذات من طلبة كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية مرتفعو التحصيل الدراسي في السنتين (الثالثة والرابعة). ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة معدلات القبول في جامعة القصيم، حيث إن أعلى معدلات قبول في الكليات الثلاث موضوع الدراسة هو لكلية التربية، تليه كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وأقل معدلات قبول هي في كلية الشريعة، وبناءً على هذه المعلومة يمكن اعتبار النتيجة منطقية خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة العلاقة ما بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي والتي تشير إلى أنه وكلما كان التحصيل الدراسي أعلى، كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات. فطلبة كلية التربية عموماً معدلاتهم في الثانوية العامة هي الأعلى يليهم طلبة كلية اللغة العربية والدراسات

نلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($P < 0.01$) في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى التفاعل الثلاثي المشترك بين التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي والتخصص، وذلك على مستويات لتحصيل الدراسي الثلاثة (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع)، وذلك كما يلي:

أولاً: ذوو التحصيل المنخفض:

1. أظهر طلبة السنة الثانية منخفضو التحصيل الدراسي في كلية التربية تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الثانية منخفضي التحصيل الدراسي في كليتي الشريعة واللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

2. أظهر طلبة السنة الرابعة منخفضو التحصيل الدراسي في كلية التربية تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الرابعة منخفضي التحصيل الدراسي في كلية الشريعة وبشكل دال إحصائياً.

ثانياً: ذوو التحصيل المتوسط:

1. أظهر طلبة السنة الأولى متوسطو التحصيل الدراسي في كلية التربية تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الأولى متوسطو التحصيل الدراسي في كلية الشريعة وبشكل دال إحصائياً.

2. أظهر طلبة السنة الرابعة متوسطو التحصيل الدراسي في كلية التربية تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الرابعة متوسطو التحصيل الدراسي في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

3. أظهر طلبة السنة الرابعة متوسطو التحصيل الدراسي في كلية الشريعة تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الرابعة متوسطو التحصيل الدراسي في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

ثالثاً: ذوو التحصيل المرتفع:

1. أظهر طلبة السنة الأولى مرتفعو التحصيل الدراسي في كلية الشريعة تقدير ذات أعلى من طلبة السنة الأولى مرتفعو التحصيل الدراسي في كليتي التربية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية وبشكل دال إحصائياً.

الكريم، والتفسير، وأحكام الشريعة الإسلامية، وغيرها من الموضوعات التي تعمق الإيمان في نفوس طلبة كلية الشريعة، وتزيد من ثقتهم بانفسهم، مما ينعكس على تقديرهم لذاتهم بشكل إيجابي. كما يحظى طلبة كلية الشريعة بمكانة اجتماعية مرموقة، واحترام كبير من قبل المحيطين بهم، وذلك لما للمجتمع السعودي من خصوصية في هذا الجانب، حيث يتمتع علماء الدين ودارسي الشريعة الإسلامية وعلومها المختلفة بمكانة اجتماعية مرموقة، وتقدير عالٍ من الآخرين، وهذا كله يسهم بشكل أو بآخر في تفوقهم على زملائهم في مستوى تقدير الذات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: كان السؤال الخامس في هذه الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة القصيم تعزى إلى التحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات المتغيرات المستقلة وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمستويات المتغيرات المستقلة

مستوى التحصيل	الكلية (التخصص)	المستوى الدراسي (السنة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
منخفض	كلية التربية	سنة أولى	51,42	26,41	7
		سنة ثانية	88,16	20,39	6
		سنة ثالثة	93	0,00	5
		سنة رابعة	93,80	1,78	5
		المجموع	79,26	25,38	23
	كلية الشريعة	سنة أولى	50,11	33,09	9
		سنة ثانية	62,36	26,62	11
		سنة ثالثة	97,30	33,60	10
		سنة رابعة	66,23	40,39	13
		المجموع	69,09	36,96	43
	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	سنة أولى	83,33	27,78	6
		سنة ثانية	27	0.00	3
		سنة ثالثة	93	0.00	5
		سنة رابعة	79,80	29,51	5
		المجموع	76,05	30,17	19

22	31,97	59,59	سنة أولى	الكلية	
20	29,72	64,80	سنة ثانية		
20	23,23	95,15	سنة ثالثة		
23	34,34	75,17	سنة رابعة		
85	32,67	73,40	المجموع		
14	44,98	64,28	سنة أولى	كلية التربية	متوسط
10	17,49	93,40	سنة ثانية		
4	38,09	82	سنة ثالثة		
9	34,11	105,11	سنة رابعة		
37	38,39	84	المجموع		
17	24,46	35,64	سنة أولى	كلية الشريعة	
14	21,40	71,71	سنة ثانية		
12	35,15	99,50	سنة ثالثة		
15	30,18	112	سنة رابعة		
58	40,99	77,31	المجموع		
4	36,50	45,25	سنة أولى	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	
5	29,85	85,80	سنة ثانية		
8	29,47	91,20	سنة ثالثة		
7	33,91	82	سنة رابعة		
24	34,02	79,83	المجموع		
35	36,86	48,20	سنة أولى	الكلية	
29	23,24	81,62	سنة ثانية		
24	32,97	93,91	سنة ثالثة		
31	33,31	103,22	سنة رابعة		
119	38,67	79,89	المجموع		
12	27,15	88,91	سنة أولى	كلية التربية	مرتفع
18	22,11	93,72	سنة ثانية		
16	13,58	102,56	سنة ثالثة		
15	34,37	97,33	سنة رابعة		
61	24,88	95,98	المجموع		
3	0.00	106	سنة أولى	كلية الشريعة	
2	0.00	106	سنة ثانية		
2	0.00	106	سنة ثالثة		
2	0.00	106	سنة رابعة		
9	0.00	106	المجموع		
8	0,00	106	سنة أولى	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	
15	3,35	105,13	سنة ثانية		
18	6,64	98,77	سنة ثالثة		
20	0,00	106	سنة رابعة		
61	5,03	103,65	المجموع		
23	21,09	97,08	سنة أولى	الكلية	
35	16,83	99,31	سنة ثانية		
36	10,27	100,86	سنة ثالثة		
37	21,86	102.48	سنة رابعة		

131	17,71	100,24	المجموع			
33	37,81	70,51	سنة أولى	كلية التربية	الكلية	
34	20,07	92,64	سنة ثانية			
25	18,92	97,36	سنة ثالثة			
29	30,69	99,13	سنة رابعة			
121	30,34	89,14	المجموع			
29	33,30	47,41	سنة أولى	كلية الشريعة		
27	25,04	70,44	سنة ثانية			
24	32,22	99,12	سنة ثالثة			
30	40,40	91,76	سنة رابعة			
110	38,71	76,44	المجموع			
18	32,28	84,94	سنة أولى	كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية		
23	29,49	90,73	سنة ثانية			
31	15,46	95,96	سنة ثالثة			
32	22,03	96,65	سنة رابعة			
104	24,35	93,11	المجموع			
80	37,59	65,38	سنة أولى	الكلية		
84	26,25	84,98	سنة ثانية			
80	22,44	97,35	سنة ثالثة			
91	31,55	95,83	سنة رابعة			
335	32,43	86,20	المجموع			

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	27747,147	2	13873,573	*20,637	0,00
التخصص	782,527	2	391,263	0,582	0,559
المستوى الدراسي	25089,065	3	8363,022	*12,440	0,00
خطأ التباين	201005,402	299	272,259		
الكلية	672,259	334			

$P < 0.01^*$

إحصائية في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى كل من التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، حيث كانت قيم (ف) على التوالي (20,637) و (12,440) وهما قيمتان دالتان إحصائياً، ولم توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت (ف = 0,582) وهي غير دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الكلي تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم حساب تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA وذلك كما هو مبين في الجدول (12). يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقا ذات دلالة

الجدول (13)

نتائج اختبار (LSD*) للمقارنات البعدية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيري التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي

المتغير	الفروق بين المجموعات	الانحراف المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	متدن - متوسط	6,49-	3,68	0,079
	مرتفع	*26,84-	3,61	0,00
	متوسط - مرتفع	*20,34-	3,28	0,00
المستوى الدراسي	سنة أولى - سنة ثانية	*19,60-	4,05	0,000
	- سنة ثالثة	*31,96-	4,09	0,000
	- سنة رابعة	*30,44-	3,97	0,000
	سنة ثانية - سنة ثالثة	*12,36-	4,05	0,002
	- سنة رابعة	*10,84-	3,92	0,006
	سنة ثالثة - سنة رابعة	1,51	3,97	0,703

* LSD: Least Significance Differences.

المرحلة الثانوية، بينما أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير النتيجة التي تتعلق بوجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى التحصيل الدراسي للطلبة بأن امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من التحصيل يعني بالضرورة امتلاكهم لاستراتيجيات تعلم فعالة ومن بينها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتقييم،...)، واستراتيجيات المعرفة (التسميع، والترديد، والتلخيص، والتفاصيل،...)، ومهارات التوجيه الذاتي. والعكس أيضاً صحيح. فارتفاع التحصيل الأكاديمي للطلاب يسهم في اعتماده على نفسه في تعلمه، ويجعله أكثر حرصاً على التخطيط لتعلمه، وكذلك ممارسة مهارة المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي من أجل الحفاظ على هذا التفوق، كما أن رغبة الطالب في الحفاظ على مستوى تفوقه قد يدفعه لاستخدام استراتيجيات ومهارات مثل التسميع والترديد والتلخيص والتفاصيل، وكذلك استراتيجيات التوجيه الذاتي التي تسهم جميعها في حفظه على التفوق، ومن هنا نستطيع القول إن ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب يجعله أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي فنلاحظ من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء طلبة السنة الأولى من جهة وأداء طلبة السنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الأعلى حيث كانت قيم الانحراف المتوسط (-) (19,60)، و(-31,96) و(-30,44) على التوالي. ووجود فروق دالة إحصائية بين أداء طلبة السنة الثانية من جهة وأداء

ولتحديد طبيعة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (13).

نلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($P < 0.01$) في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى كل من مستوى التحصيل والمستوى الدراسي، ففيما يتعلق بمستوى التحصيل الدراسي نلاحظ من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلبة ذوي التحصيل المتدن والطلبة ذوي التحصيل المرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع حيث كانت قيمة الانحراف المتوسط (-26,84)، كما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلبة ذوي التحصيل المتوسط واداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ولصالح ذوي التحصيل المرتفع حيث كانت قيمة الانحراف المتوسط (-20,34). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008; Dresel & Haugwitz, 2008) التي أشارت إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان له أثر دال في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. كما تتفق مع نتيجة دراسة (Gynnild, Holsted & Myrhaug, 2008) التي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين أكاديمياً كانوا يمتلكون استراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من الطلبة الأقل تفوقاً.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ابراهيم (1996) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية وأشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. وربما يعود الاختلاف في هذه النتيجة إلى طبيعة العينة، حيث أجريت دراسة ابراهيم على طلبة

الباحث بما يلي:

- عقد دورات تدريبية متخصصة للطلبة لأكسابهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لما لها من أثر وارتباط مع مستوى تقدير الذات مما ينعكس على الطلبة في مختلف الجوانب الأكاديمية، والشخصية، والانفعالية وغيرها.
- تدريب المعلمين وتوجيههم إلى التنوع في استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس من شأنها أن تعمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة وإكسابهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتنقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه بدلاً من المعلم.
- إجراء دراسات تهدف إلى فحص إختلاف العلاقة بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بإختلاف التحصيل والتخصص والمستوى الدراسي، وكذلك الاهتمام بدراسة التفاعلات المشتركة بين متغيرات الدراسة المستقلة.
- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام أدوات قياس، وعينات، ومجتمعات مختلفة وذلك للتحقق من نتائج الدراسة الحالية.

طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة ولصالح السنة الأعلى حيث كانت قيم الانحراف المتوسط (-12,36) و(-10,84) على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رزق (2009) التي أشارت إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي الأعلى في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ويمكن تفسير نتيجة السؤال الحالي التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى بأن الطلبة ذوي المستويات الأعلى أكثر تمرساً وخبرة في استخدام هذه الاستراتيجيات من الطلبة ذوي المستويات الأدنى كونهم مروا بخبرات تعلم تعتمد على هذه الاستراتيجيات أكثر من زملائهم الأقل مستوى، وبالتالي فإن هذه الخبرات منحتهم الأفضلية والتفوق في امتلاك واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

التوصيات:

من وحي النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي

المصادر والمراجع

- ميدانية بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، ج2، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- رزق، م. (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (71)، 1-44.
- السيد، ع. (2013). القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن. بحث مقدم للمؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 16-17 تشرين الثاني 2013.
- عبد الفتاح، ف. (1987). مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة، دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد 2، العدد 3.
- الغرابيه، س. (2010). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7 (2)، 91-116.
- فهيم، م. والقطان، م. (1979). التوافق الشخصي والاجتماعي. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- كامل، ع. (1989). المكونات العملية لتقدير الذات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا.
- الملاحه، ح. وابو شقة، س. (2011). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.
- ابراهيم، ل. (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (10)، 199-238.
- آل مراد، ن. (2007). تقدير الذات لدى طالبات قسم التربية الرياضية وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، 14 (4)، 108-128.
- بلكيلاني، ا. (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة اوسلو في النرويج. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة: الدنمارك.
- جرادات، ع. (2011). دور العلاقات الاسرية والتحصيل الدراسي والمستوى الصفي وحجم الأسرة والجنس في التنبؤ بتقدير الذات لدى المراهقين. المجلة التربوية، 25 (99)، 315-351.
- جلجل، ن. (2007). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (1)، 257-322.
- الحربي، ن. (2012). أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (25)، الجزء الأول، 42-80.
- الدريني، ح. وسلامة م. (1983). تقدير الذات في البيئة القطرية، دراسة

- Achievement in a Problem Based Curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 7, (2), P: (155-169).
- Khajehdaluae, M. Zavar, A. Alidoust, M. and Pourandi, R. (2013). Self-esteem and illegal drug use in high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 15, (11).
- Lawrance, D. (1987). The Development of Self Esteem questionnaire, *British Journal of Education Psychology*, I: 245.
- Mc Combs, B. and Marzano, R. (1990). Putting the self in self regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychology*, 25, P: (51-69).
- McKeachi, W. J. Pintrich, P. R. and Lin, Y. (1985). Teaching and learning strategies. *Educational Psychologist*, (20): 153-160.
- Panadero, E. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30, (2), P: (450 – 462).
- Rogers, C.R. (1969): Toward A science of the Person. In. Sutich, A.J. & Vich. M.A. (1969). *Readings in Humanistic Psychology*, the Free Press. New York.
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. and Pons, M. (1988). Construct Validation for a Strategy Model of Student Self – Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, (3), P: (284-290).
- مجلة كلية التربية ببها، (87)، 265-331.
- النملة، ع. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الإنترنت. *دراسات – العلوم التربوية*، 40، (4)، 1318 – 1333.
- Bail, F. Zhang, T. and Tachiyama, G. (2008). Effects of a Self Regulated Learning Course on The Academic and Graduation Rate of College Students in an academic Supported Program. *Journal of College Reading and Learning*, 39, (1).
- Corno, L. Rohrkemper, M. (1985). 'The Intrinsic Motivation to Learn in Classroom'. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on Motivation: The Classroom Milieu* (pp. 53-90). New York: Academic Press.
- Dresel, M. and Haugwitz, M. (2008). A computer-Based Approach to Fostering Motivation and Self Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 77, (1), P: (3-18).
- Golestaneh, S. (2014). A Study of the Relationship of Self-Regulated Learning Strategies, Self-Esteem and Personality Traits with Self-Efficacy. *Journal of Life Science and Biomedicine*. 4, (4), P: (268-272).
- Gynnild, V. Holsted, A. and Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*. 16, (2), P: (147-161).
- Hurk, M. (2006). The Relation between Self-Regulated Strategies and Individual Study Time, Prepared Participation and

The Relationship between Self Esteem and Some Self Regulated Learning Strategies among Qassim University Students in Light of Some Variables

*SalEm A. Al-Garaibeh**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the relationship between self - esteem and self regulated learning strategies among Qassim university students due to academic achievement, academic specialization, and studying level. To achieve the purpose of the study, the researcher administrated Blkilani (2008) scale for self-esteem, and Al – gharaibeh (2010) scale for self- regulated learning strategies to a sample of qassim university students (n = 335). The results revealed that self esteem level was high among the students. The results also revealed that the students used to use meta-cognitive strategies (mean: 33, 71), then cognitive strategies (mean: 26, 42), and at the end self orientation strategy (mean: 26, 06). The correlation data indicated that self esteem correlates positively with self regulated learning strategies. The results also revealed that there are statistically significant differences in both self-esteem and self-regulated learning strategies attributed to both academic achievement and academic level. The results were discussed, and some recommendations were suggested.

Keywords: Self Esteem, Learning Strategies, Self Regulated Learning.

* Education Faculty, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabi. Received on 15/05/2014 and Accepted for Publication on 22/12/2014.