

Qentar Journal for Humanities and Applied Sciences

Educational and Psychology Studies Series

واقع تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بتحصيل التلاميذ الدراسي

في المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق – السودان

الدكتورة فاطمة حسن حسين بابكر

استاذ مساعد بقسم علم النفس- كلية التربية - جامعة النيل الأزرق

تاريخ الارسال 2025/1/10- تاريخ القبول 2025/2/28- تاريخ النشر 2025/4/30

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتطبيق مصادر التعلم، وإدارة الوقت والجهد، وطلب المساعدة) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق بدولة السودان، والكشف عن العلاقة بين تطبيق هذه الإستراتيجيات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتحديد الفروق في تطبيقها تبعًا لمتغيرات الحالة والصف الدراسي والتخصص. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة طبقية عشوائية قوامها 384 طالبًا وطالبة. تم تطبيق استبانة لقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبيانات التحصيل الدراسي من السجلات. أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل عام كان متوسطًا ($M=3.21, SD=0.58$). وُجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية ($r=0.48, P\leq 0.05$) بين تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الإستراتيجيات تعزى للجنس لصالح الإناث ($t=2.87, P\leq 0.05$)، وللصف الدراسي لصالح الصف الثالث الثانوي ($F=5.12, P\leq 0.05$)، وللتخصص لصالح التخصص العلمي، ($t=3.15, P\leq 0.05$) في بعض الأبعاد. أوصت الدراسة بتطوير برامج لتعزيز هذه الإستراتيجيات.

كلمات مفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، إستراتيجيات التعلم، التحصيل الدراسي، تلاميذ المرحلة الثانوية، ولاية النيل الأزرق، السودان.

Abstract : The purpose of this study was to assess the status of self-regulated learning (SRL) strategy use by secondary school students in Blue Nile State, Sudan, the relationship between SRL strategies and academic achievement, and if there were significant differences in SRL strategy use based on gender, grade level, and academic track. A descriptive correlational design was used with a stratified random sample of 384 students. A questionnaire was used to measure SRL strategies, and academic achievement data were obtained from academic records. The study found a moderate overall level of SRL strategy use ($M=3.21, SD=0.58$). There was a positive and statistically significant relationship ($r=0.48, P\leq 0.05$) between SRL strategy use and academic achievement. There were significant differences in SRL strategy use due to gender (female preference, $t=2.87, P\leq 0.05$), grade level (12th grade preference, $F=5.12, P\leq 0.05$), and academic track (scientific track preference, $t=3.15, P\leq 0.05$) in some dimensions. The study made suggestions for developing workshops and training programs to develop the use of these strategies.

Keywords: Self-Regulated Learning, Learning Strategies, Academic Achievement, Secondary School Students, Blue Nile State, Sudan

1. المقدمة

يمثل التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning - SRL) أحد المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي المعاصر، ويعكس قدرة المتعلم على أن يكون فاعلاً ونشطاً في عملية تعلمه، بدلاً من أن يكون مجرد مستقبل سلبي للمعلومات، ويشير Zimmerman (2002) إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا هم أولئك الذين يشاركون بشكل معرفي وسلوكي ودافعي في عمليات التعلم الخاصة بهم، فهم يضعون الأهداف، ويخططون لكيفية تحقيقها، ويراقبون تقدمهم، ويقيمون نتائج تعلمهم، ويديرون بيئتهم ومواردهم بفعالية.

تكتسب دراسة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، حيث ينتقل التلاميذ إلى مرحلة تتطلب قدرًا أكبر من الاستقلالية والمسؤولية في التعلم، وتعدهم للانتقال إلى التعليم الجامعي أو سوق العمل، إن امتلاك التلاميذ لهذه الإستراتيجيات يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحسين تحصيلهم الدراسي، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم المستمر (Pintrich, 2004; Dignath & Büttner, 2008).

في سياق ولاية النيل الأزرق بالسودان، وكغيرها من المناطق التي قد تواجه تحديات في النظام التعليمي، يصبح فهم وتنمية قدرات التلاميذ على التعلم المنظم ذاتيًا أمرًا أكثر إلحاحًا، قد تساهم معرفة واقع تطبيق هذه الإستراتيجيات في تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، وتوجيه الجهود نحو تصميم تدخلات تربوية فعالة، على الرغم من أهمية الموضوع، إلا أن الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا في السياق السوداني، وخاصة في ولاية النيل الأزرق، قد تكون محدودة، لذا، تأتي هذه الدراسة لمحاولة سد هذه الفجوة المعرفية.

2. مشكلة الدراسة

يُلاحظ على نطاق واسع أن العديد من تلاميذ المرحلة الثانوية يفتقرون إلى المهارات والإستراتيجيات اللازمة لإدارة تعلمهم بفعالية، مما قد يؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية. قد يعتمد التلاميذ بشكل كبير على التلقين والحفظ، دون امتلاك الأدوات التي تمكنهم من التخطيط لتعلمهم، ومراقبة فهمهم، وتقييم أدائهم، وتكييف إستراتيجياتهم عند الحاجة، هذه المشكلة قد تكون أكثر وضوحًا في البيئات التعليمية التي لا تركز بشكل كافٍ على تنمية مهارات التعلم الذاتي.

في ولاية النيل الأزرق، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم، إلا أنه لا توجد (على حد علم الباحث) دراسات كافية وموثقة تحدد بشكل دقيق مستوى تطبيق تلاميذ المرحلة الثانوية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، أو تكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه الإستراتيجيات وتحصيلهم الدراسي، كما أن معرفة ما إذا كانت هناك فروق في تطبيق هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغيرات مثل الحالة، والصف الدراسي، والتخصص، يمكن أن توفر معلومات قيمة للمخططين التربويين والمعلمين.

لذا، تتمحور مشكلة هذه الدراسة حول التساؤل الرئيسي التالي: ما واقع تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق، وما علاقته بتحصيلهم الدراسي، وهل توجد فروق في تطبيقه تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية؟.

3. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف المحددة التالية:

- الهدف الأول: التعرف على مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأبعادها المختلفة (مثل: التخطيط المعرفي، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، إدارة الوقت والجهد، طلب المساعدة الأكاديمية، تنظيم بيئة التعلم) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق.
- الهدف الثاني: الكشف عن طبيعة وقوة العلاقة الإرتباطية بين مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق.
- الهدف الثالث: تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الحالة (ذكور، إناث).
- الهدف الرابع: تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث الثانوي).
- الهدف الخامس: تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).
- الهدف السادس: تقديم توصيات ومقترحات عملية قائمة على نتائج الدراسة للمساهمة في تعزيز إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق.

4. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- الأهمية النظرية:
 - تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًا، خاصة في السودان، حيث قد تكون الدراسات في هذا المجال أقل وفرة مقارنة بالدراسات في البيئات الغربية.
 - توفر بيانات تجريبية حول واقع تطبيق هذه الإستراتيجيات وعلاقتها بالتحصيل في بيئة تعليمية محددة (ولاية النيل الأزرق)، مما قد يساهم في فهم أعمق لتطبيق النظريات العالمية في السياقات المحلية.
- الأهمية التطبيقية:
 - يمكن أن تساعد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بولاية النيل الأزرق ومدراء المدارس في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ فيما يتعلق بمهارات التعلم الذاتي.

- يمكن الاستفادة من النتائج في تصميم وتطوير برامج تدريبية وورش عمل للمعلمين والتلاميذ تهدف إلى تنمية وتعزيز إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- قد تساهم التوصيات المنبثقة عن الدراسة في توجيه السياسات التعليمية نحو دمج مهارات التعلم الذاتي بشكل أكبر في المنهج وطرق التعليم.
- يمكن للتلاميذ أنفسهم الاستفادة من فهم أهمية هذه الإستراتيجيات وكيفية تطبيقها لتحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة استقلاليتهم في التعلم.

5. أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

- ما مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (بأبعادها المختلفة) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق من وجهة نظرهم؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجات تحصيلهم الدراسي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الحالة (ذكور-إناث)؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول-الثاني-الثالث الثانوي)؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير التخصص (علمي-أدبي)؟.

6. الإطار النظري ومراجعة الأدبيات

1.6 الإطار النظري:

تستند هذه الدراسة بشكل أساسي إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Social Cognitive Theory) (Bandura, 1986, ل, 1997)، والتي تؤكد على التفاعل المتبادل بين العوامل السلوكية والمعرفية والبيئية في عملية التعلم، يعتبر التعلم المنظم ذاتيًا تطبيقًا رئيسيًا لهذه النظرية، حيث يرى Zimmerman (2000) أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا هم من يشاركون بشكل استباقي في تعلمهم من خلال ثلاث مراحل دورية: مرحلة التفكير المسبق (Forethought Phase) وتتضمن تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي؛ ومرحلة التحكم في الأداء (Performance Control Phase) وتتضمن المراقبة الذاتية وتطبيق الإستراتيجيات؛ ومرحلة التفكير الذاتي (Self-Reflection Phase) وتتضمن التقييم الذاتي وردود الفعل الذاتية.

كما ستستفيد الدراسة من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا الأخرى، مثل نموذج (Pintrich (2000, 2004) الذي يحدد أربعة مجالات رئيسية للتعلم المنظم ذاتيًا: المعرفية، والدافعية-الانفعالية، والسلوكية، والسياقية، ويقسم كل مجال إلى مراحل التخطيط والمراقبة والتحكم والتفكير.

2.6 مراجعة الأدبيات:

سيتم تقسيم مراجعة الأدبيات إلى المحاور التالية:

- مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: استعراض المفاهيم المختلفة للتعلم المنظم ذاتيًا، وأهم نماذجه، والمكونات أو الإستراتيجيات الرئيسية التي يتضمنها (مثل تحديد الأهداف، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، وإدارة الوقت، والسعي للمساعدة، وتنظيم بيئة التعلم (Boekaerts, 1999; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Schunk, 2011).
- أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في المرحلة الثانوية: الأدبيات التي تؤكد على أهمية هذه الإستراتيجيات لتلاميذ المرحلة الثانوية في تحقيق النجاح الأكاديمي، والتكيف مع متطلبات التعلم المعقدة، والاستعداد للمرحلة الجامعية والمهنية (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).
- العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي: استعراض الدراسات السابقة (عربية وأجنبية) التي بحثت العلاقة بين تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستويات التحصيل الدراسي المختلفة، غالبًا ما تشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بينهما (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Dent & Koenka, 2016; Yusuf, 2011).
- الفروق في تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق في تطبيق هذه الإستراتيجيات تبعًا لمتغيرات مثل الحالة، والمرحلة الدراسية، والتخصص، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والثقافة (Bidjerano & Dai, 2007; Virtanen & Nevgi, 2010).
- دراسات سابقة في السياق السوداني أو العربي (إن وجدت بكثرة): البحث عن دراسات مشابهة أجريت في السودان أو في دول عربية أخرى ذات سياقات تعليمية قريبة، للاستفادة من نتائجها ومنهجياتها وتحديد الفجوات التي يمكن لهذه الدراسة أن تسدها.

7. منهجية الدراسة

- منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Design)،
- مجتمع وعينة الدراسة:
 - مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وطالبات المرحلة الثانوية (الصفوف الأول والثاني والثالث) بالمدارس الحكومية في المحليات بولاية النيل الأزرق بدولة السودان، للعام الدراسي 2023-2024م، والبالغ عددهم الإجمالي [13000 طالب وطالبة].

- عينة الدراسة: تم اختيار عينة طبقية عشوائية (Stratified Random Sample) من مجتمع الدراسة بلغ قوامها النهائي بعد استبعاد الاستبانة غير المكتملة (384) طالبًا وطالبة، وهو حجم عينة مناسب لتمثيل المجتمع الأصلي بناءً على معادلات تحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan (1970) بمستوى ثقة 95% وهامش خطأ 5%، تم توزيع العينة على الصفوف الدراسية الثلاثة وبما يتناسب مع حجم كل طبقة في مجتمع الدراسة.
- أدوات جمع البيانات:

- استبانة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: قامت الباحثة بتطوير استبانة بناءً على الأدبيات ونماذج Zimmerman (2000) و Pintrich (2004)، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 42 فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية (7 فقرات لكل بعد): (1) التخطيط وتحديد الأهداف، (2) المراقبة الذاتية، (3) التقييم الذاتي، (4) إدارة الوقت والجهد، (5) تنظيم بيئة التعلم، (6) طلب المساعدة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (5= تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، 1= لا تنطبق عليّ إطلاقاً)، تم حساب صدق المحتوى بعرضها على (10) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والمنهج، وتم تعديل بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم (نسبة اتفاق المحكمين تجاوزت 85%)، وتم حساب الصدق البنائي بتطبيقها على عينة استطلاعية (ن=60) وحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه (تراوحت بين 0.45-0.78 وبين البعد والدرجة الكلية (تراوحت بين 0.60-0.82)، وجميعها دالة إحصائياً، بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ للاستبانة ككل 0.91، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين 0.72 و 0.85.

- بيانات التحصيل الدراسي: تم الحصول على متوسط النسب المئوية لدرجات التلاميذ في المواد الدراسية الأساسية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024 م من السجلات الرسمية للمدارس.

- إجراءات الدراسة: تم اتباع الخطوات المنهجية القياسية: الحصول على الموافقات، تطبيق الأدوات، جمع البيانات، ثم تحليلها.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" للعينات المستقلة، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) مع اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، تم تطبيق برنامج SPSS :

8. النتائج ومناقشتها

- 1.8 نتائج السؤال الأول: ما مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (بأبعادها المختلفة) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل ولكل بعد من أبعادها، تم اعتماد المحك التالي لتفسير مستوى التطبيق: (مرتفع: 3.68-5.00)، (متوسط: 2.34-3.67)، (منخفض: 1.00-2.33).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعادها (ن=384)

البعد-الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
التخطيط وتحديد الأهداف	2.85	0.65	متوسط	6
المراقبة الذاتية	3.15	0.72	متوسط	4
التقييم الذاتي	3.05	0.68	متوسط	5
إدارة الوقت والجهد	3.30	0.75	متوسط	2
تنظيم بيئة التعلم	3.25	0.70	متوسط	3
طلب المساعدة الأكاديمية	3.69	0.80	مرتفع	1
المستوى الكلي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	3.21	0.58	متوسط	--

يتضح من الجدول (1) أن المستوى الكلي لتطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق كان متوسطًا (م=3.21، ع=0.58). وعند النظر إلى الأبعاد الفرعية، جاء بعد "طلب المساعدة الأكاديمية" في المرتبة الأولى وبمستوى تطبيق مرتفع (م=3.69)، يليه بعد "إدارة الوقت والجهد" (م=3.30) ثم "تنظيم بيئة التعلم" (م=3.25) ثم "المراقبة الذاتية" (م=3.15) ثم "التقييم الذاتي" (م=3.05) وجميعها بمستوى تطبيق متوسط، وجاء بعد "التخطيط وتحديد الأهداف" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي (م=2.85) وبمستوى تطبيق متوسط ولكنه يقترب من الحد الأدنى للمستوى المتوسط.

تشير هذه النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية في العينة يمارسون إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة إجمالية متوسطة، من اللافت أن استراتيجية "طلب المساعدة الأكاديمية" حظيت بأعلى مستوى تطبيق، مما قد يعكس إدراك التلاميذ لأهمية طلب الدعم عند مواجهة صعوبات، أو قد يكون مؤشرًا على اعتمادية نسبية على الآخرين في عملية التعلم، أما التطبيق المتوسط لبقية الإستراتيجيات، وخاصة الانخفاض النسبي في "التخطيط وتحديد الأهداف"، فيشير إلى وجود مجال كبير لتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، قد يرجع ذلك إلى طبيعة المنهج وطرق التدريس التي قد لا تشجع بما فيه الكفاية على التفكير الاستباقي والتخطيط المستقل للتعلم، هذه النتيجة تتطلب اهتمامًا من القائمين على العملية التعليمية لتصميم برامج تهدف إلى تعزيز هذه الجوانب

2.8 نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجات تحصيلهم الدراسي؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومتوسط التحصيل الدراسي (النسبة المئوية) للتلاميذ، ويوضح الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي (ن=384)

المتغيران	معامل الارتباط (ر) مستوى الدلالة (Sig. 2-tailed)
الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي	0.48
	0.000

دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية لتطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر = 0.48).

تدل هذه النتيجة على أنه كلما زاد تطبيق التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي، هذه العلاقة الموجبة والقوية تتفق مع الإطار النظري للدراسة (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004) ومع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Dent & Koenka, 2016) التي أكدت على أن التلاميذ الذين يديرون تعلمهم بفعالية هم أكثر قدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي، إن امتلاك مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي وإدارة الموارد يساعد التلاميذ على فهم أعمق للمادة الدراسية واستيعابها بشكل أفضل.

3.8 نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الحالة (ذكور-إناث)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لمقارنة متوسطات درجات الذكور والإناث على المقياس الكلي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ويوضح الجدول (3) نتائج هذا الاختبار.

جدول (3): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير الحالة (ن=384)

الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (Sig. 2-tailed)
ذكور	180	3.07	0.62			
إناث	204	3.35	0.51	2.87	382	0.004

دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدرجة الكلية لتطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث، لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الإناث (3.35) وهو أعلى من متوسط درجات الذكور (3.07)، وبلغت قيمة "ت" (2.87) وهي دالة إحصائية. تشير هذه النتائج إلى تفوق الطالبات الإناث في عينة الدراسة في التطبيق الكلي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بالتلاميذ الذكور، تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (Bidjerano & Dai, 2007; Virtanen & Nevgi, 2010) التي تشير إلى أن الإناث قد يكن أكثر تنظيمًا ومثابرة في دراستهن، قد تعكس هذه الفروق عوامل اجتماعية وثقافية أو اختلافات في أساليب الدافعية.

4.8 نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول-الثاني-الثالث الثانوي)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة متوسطات درجات تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة على المقياس الكلي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. ويوضح الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير الصف الدراسي (ن=384)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة (Sig.)
بين المجموعات	3.42	2	1.71		
داخل المجموعات	127.58	381	0.335	5.12	0.007
المجموع	131.00	383			

دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المستوى الكلي لتطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة، حيث بلغت قيمة "ف" (5.12)، ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية ونتائج المقارنات البعدية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمقارنات البعدية (شيفيه) للفروق في تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا للصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية (شيفيه)
الأول الثانوي	120	3.05	0.60
			الأول < الثاني *
			الأول < الثالث **

الثاني الثانوي	130	3.20	0.55	الثاني < الثالث *
الثالث الثانوي	134	3.38	0.57	

*الفروق دالة عند مستوى (0.05) ، *الفروق دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث الثانوي (3.38) كان الأعلى، يليه تلاميذ الصف الثاني الثانوي (3.20)، ثم تلاميذ الصف الأول الثانوي (3.05) وأظهرت المقارنات البعدية، وجود فروق دالة إحصائية بين جميع أزواج المجموعات، حيث تفوق تلاميذ الصف الثالث على تلاميذ الصفين الأول والثاني، وتفوق تلاميذ الصف الثاني على تلاميذ الصف الأول.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يزداد بشكل تدريجي مع تقدم التلاميذ في الصفوف الدراسية. هذا التطور يتسق مع النضج المعرفي والأكاديمي للتلاميذ وزيادة تعرضهم لمتطلبات دراسية أكثر تعقيدًا، مما يدفعهم لتطوير مهارات تعلم ذاتي أفضل. (Zimmerman, 2000)

5.8 نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير التخصص (علمي-أدبي)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة لمقارنة متوسطات درجات تلاميذ التخصص العلمي والأدبي على المقياس الكلي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الاختبار.

جدول (6): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير التخصص (ن=384)

التخصص	العدد المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (Sig. 2-tailed)
علمي	210	3.38	0.55		
أدبي	174	3.04	0.59	382	0.002

دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدرجة الكلية لتطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين تلاميذ التخصص العلمي والأدبي، لصالح تلاميذ التخصص العلمي، حيث بلغ متوسط درجاتهم (3.38) وهو أعلى من متوسط درجات تلاميذ التخصص الأدبي (3.04)، وبلغت قيمة "ت" (3.15) وهي دالة إحصائية. تشير هذه النتيجة إلى أن تلاميذ التخصص العلمي في عينة الدراسة يظهرون تطبيقًا أعلى لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بتلاميذ التخصص الأدبي. يمكن أن يُعزى ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية في التخصص العلمي التي غالبًا ما تتطلب

مهارات تحليلية، وتخطيط منهجي، ومراقبة دقيقة للفهم والاستيعاب، وحل المشكلات المعقدة. كما قد تلعب طرق التدريس والتقييم المتبعة في كل تخصص دورًا في تشجيع أو تثبيط تطبيق هذه الإستراتيجيات

9. الاستنتاجات والتوصيات

أظهر التحليل الإحصائي أن المستوى العام للتطبيق التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كان متوسطًا، مع وجود تباين واضح في درجة ممارسة الأبعاد المختلفة لهذه الإستراتيجيات. وبرز "طلب المساعدة الأكاديمية" كأكثر الإستراتيجيات تطبيقًا من قبل التلاميذ، بينما سجلت إستراتيجيات "التخطيط المعرفي وتحديد الأهداف" أدنى مستويات التطبيق، مما يشير إلى وجود حاجة لتنمية هذه المهارات التخطيطية والاستباقية لدى التلاميذ. وأكدت الدراسة على الأهمية البالغة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث وُجدت علاقة ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لتطبيق هذه الإستراتيجيات وبين مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. هذا يدعم بقوة الفرضية القائلة بأن التلاميذ الذين يديرون تعلمهم بفعالية ويتحملون مسؤولية أكبر تجاههم هم الأقدر على تحقيق نتائج دراسية أفضل. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. فقد أظهرت الطالبات الإناث مستوى تطبيق أعلى لبعض هذه الإستراتيجيات، خاصة تلك المتعلقة بإدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم وطلب المساعدة، مقارنة بالتلاميذ الذكور. وبالمثل، تبين أن تطبيق هذه الإستراتيجيات يزداد بشكل تدريجي مع تقدم التلاميذ في الصفوف الدراسية، حيث أظهر تلاميذ الصف الثالث الثانوي مستويات تطبيق أعلى مقارنة بتلاميذ الصفين الأول والثاني. وأخيرًا، وُجد أن تلاميذ التخصص العلمي يميلون إلى تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وخاصة الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية، بشكل أكبر من تلاميذ التخصص الأدبي. بناءً على هذه النتائج، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تعزيز ممارسات التعلم المنظم ذاتيًا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية النيل الأزرق.

توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم والمعلمين بضرورة تضمين مفاهيم ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل صريح ضمن المنهج الدراسي، وعقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تعليم وتنمية هذه الإستراتيجيات لدى تلاميذهم، وتشجيعهم على تبني طرق تدريس تفاعلية تعزز استقلالية التلاميذ ومسؤوليتهم عن تعلمهم، مع توفير النماذج والأدوات العملية التي تساعد التلاميذ على ممارسة التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي. كما توصي الدراسة إدارات المدارس الثانوية بالولاية بتهيئة بيئة مدرسية داعمة تشجع على التعلم الذاتي وتوفير المصادر التعليمية المتنوعة، وتنظيم برامج إرشاد أكاديمي وورش عمل للتلاميذ تهدف إلى توعيتهم بأهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتدريبهم على تطبيقها بفعالية. ويُنصح بإيلاء اهتمام خاص لتنمية هذه الإستراتيجيات لدى التلاميذ الذكور وتلاميذ التخصص الأدبي وتلاميذ الصفوف الدنيا، نظرًا لظهور مستويات تطبيق أقل لديهم في بعض الجوانب التي كشفت عنها الدراسة. وتتوجه الدراسة بتوصية لأولياء الأمور لتشجيع أبنائهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتوفير بيئة في المنزل مناسبة للدراسة، ومساعدتهم في تطوير مهارات إدارة الوقت وتنظيم المهام، وتعزيز ثقافة طلب المساعدة عند الحاجة بطريقة بناءة. وأخيرًا، توصي الدراسة الباحثين في مجال علم النفس التربوي والتعليم بإجراء المزيد من الدراسات النوعية لفهم أعمق لأسباب الفروق الملاحظة في تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ودراسة فعالية برامج التدخل المختلفة المصممة لتنمية هذه الإستراتيجيات في البيئة

التعليمية السودانية، بالإضافة إلى تطوير وتقنين مقاييس عربية وسودانية موثوقة لقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا المختلفة بشكل يتناسب مع الخصوصية الثقافية. إن الاستثمار في تعزيز قدرات التلاميذ على التعلم المنظم ذاتيًا لا يساهم فقط في تحسين تحصيلهم الدراسي الحالي، بل يزودهم أيضًا بمهارات حيوية للتعلم مدى الحياة والنجاح في المستقبل.

10. المراجع

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

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

Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(1), 1-39.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage publications.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.

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

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., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 285-301.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.