النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

د/ عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية
- جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة :

هدف هذا البحث إلى فحص النموذج البنائي الذي يحتوي على تأثيرات معتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، وتأثيرات استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة اختلاف بنية واستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، بالإضافة إلى دراسة الفروق في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية وتحديد الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا والأقل استخدامًا لدى عينة عشوائية قوامها (٣٥٢) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، طُبق عليهم مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية (ترجمة الباحث)، واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم (ترجمة الباحث).

وقد أسفرت نتائج اختبار (ت) وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة وتحليل المسار والبناءات العاملية المتساوية عن النتائج التالية:

- عدم اختلاف بنية واستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.
- أن الطلاب والطالبات أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الأربع الأخرى، وأكثر استخدامًا لاستراتيجية التحكم البيئي في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لإستراتيجيتي المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس على التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم والأداء على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي.

- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا لقلق الاختبار على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي.

النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

د/ عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية
– جامعة الزقازيق

مقدمة:

يُعَد موضوع استراتيجيات تنظيم الدافعية[1] motivation regulation strategies من الموضوعات التي حظيت باهتمام البحوث والدراسات الإمبريقية الحديثة، واستقطب انتباه بعض علماء علم النفس التربوي بوجه عام وعلماء الدافعية بوجه خاص في الآونة الأخيرة في البيئة الأجنبية، إلاَّ أن هذا الموضوع لم يلق اهتمام الباحثين في البيئة العربية، ففي حدود إحاطة الباحث الحالي لا توجد دراسة عربية اهتمت بدراسة هذا الموضوع، رغم أهميته نظرًا لأن استراتيجيات تنظيم الدافعية تستخدم كوسائل فعَّالة لزيادة جهد الطلاب ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، ولها تأثير إيجابي على التعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

ويؤكد ولترز Wolters (2003) على أنه رغم أهمية هذا الموضوع إلاَّ أنه لم يحظ بالاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين، حيث قرر أن قدرة الطلاب على تنظيم دافعيتهم لم تلق نفس مستوى الانتباه الذي حظيت به قدرتهم على إدارة معالجتهم المعرفية، كما أكَّد على أهمية قدرة الطلاب على التأثير بفعالية على دافعيتهم لزيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية باعتبارها محددًا مهمًا لتعلمهم المنظم ذاتيًا وانجازهم الأكاديمي (٢٢: ٢٠٢)[2].

واستراتيجيات تنظيم الدافعية عبارة عن طرق تساعد الطلاب على التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية، وتعتبر مؤشرًا لقدرة الطلاب على التنظيم الذاتي لتعلمهم واندماجهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية المختلفة (٢٠: ٢٩٣)، كما أنها عبارة عن إجراءات يستخدمها الطلاب بطرق هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم، وتكون هذه الإجراءات مثارة ومراقبة وموجهه من قِبَل الطلاب (٢٢: ١٩٠).

---

(1) تسمى أيضًا: إستراتيجيات التنظيم الدافعي motivational regulation strategies أو إستراتيجيات التنظيم الدافعي الذاتية motivational self-regulation strategies .

(2) ترد المراجع في هذا المتن بين قوسين على النحو التالي: (رقم المرجع: رقم الصفحة أو الصفحات).

وفي السنوات الحديثة تطورت ونمت البحوث التي تفسر تعلم الطلاب المنظم ذاتيًا students' self-regulated learning ؛ فقد هدفت دراسة يانج Yang (2005) إلى الكشف عن بنية ونمط التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتوصل إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتكون من ثلاثة مكونات هي: التنظيم الدافعي motivational regulation، التنظيم المعرفي cognitive regulation، التنظيم السلوكي behavioral regulation (٢٤: ١٦٢).

أي أن التنظيم الدافعي يمثل أحد المظاهر المهمة للتعلم المنظم ذاتيًا الذي يسهم في تعلم الطلاب والإنجاز في الأوضاع الأكاديمية، ولهذا تحتاج نماذج التعلم المنظم ذاتيًا إلى أن تتوسع لتشتمل على تحكم الطلاب الهادف والمباشر في سلوكياتهم وتفكيرهم للتأثير على جهدهم ومثابرتهم في المهام الدراسية.

فقد توصل ولترز (1999a) إلى دليل يؤيد العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الدافعي لدى الطلاب وطول فترة المثابرة وارتفاع كمية الجهد المبذول في المهام الأكاديمية واستخدام كثير من استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية عن الطلاب الذين لا ينظمون مستوى دافعيتهم، كما أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الدافعي يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من الطلاب الذين يفشلون في تنظيم مستوى دافعيتهم (٢٠: ٢٩٥).

وقد وجد ولترز (١٩٩٨) أن الطلاب ينظمون مستوى جهدهم في المهام الأكاديمية عن طريق استخدام مدى واسع من استراتيجيات التنظيم الدافعي التي تمكنهم من السيطرة على الملهيات ومشتتات الانتباه عن طريق إدارة مظاهر مختلفة لـ كيف How، ومتى when، وأين where يمكن إكمال مهام أكاديمية معينة، وأن استخدامهم لهذه الاستراتيجيات يختلف باختلاف المشكلات الدافعية التي تواجههم (١٩: ٢٢٤).

وتفترض العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا أن قدرة الطلاب على ضبط وتنظيم مظاهر دافعيتهم لها تأثير على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، كما يوجد اتفاق عام في الأدب السيكولوجي على أن الطلاب الذين يتصرفون لمراقبة وتنظيم دافعيتهم أو العمليات المسئولة عن دافعيتهم يكونون أكثر قدرة على التعلم والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي (٢٢: ١٩٠).

وقد حدد إسلز ووجفيلد Eccles & Wigfield (2002) ثلاث خصائص للمتعلمين المنظمين ذاتيًا هي: (يستخدمون عددًا كبيرًا من الاستراتيجيات المنظمة ذاتيًا، ويعتقدون أنهم يمكن أن يؤدوا بشكل فعّال، يضعون لأنفسهم أهدافًا عديدة ومتنوعة)، وعلاوة على ذلك يندمج المتعلمون المنظمون ذاتيًا في ثلاث عمليات مهمة هي:

- الملاحظة الذاتية self-observation أي مراقبة أنشطتهم.
- الحكم الذاتي self-judgment أي تقييم أدائهم الخاص مقارنة بمعيار معين أو بأداء الآخرين.
- ردود الأفعال الذاتية self-reactions أي ردود أفعالهم المتعلقة بنواتج الأداء (٩: ١٢٤).

أما كوفمان Kauffman (2004) فقد أشار إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن جهود المتعلمين المتعمدة لإدارة وتوجيه أنشطة التعلم المعقدة، وهو مفهوم متعدد الأبعاد ويتضمن تفاعلات معقدة بين المكونات الثلاثة استخدام الاستراتيجية المعرفية والدافعية والمعالجة ما وراء المعرفية (١٢: ١٤٠).

وتعتبر قدرة الطلاب على تعزيز أو زيادة رغبتهم في الاندماج في الأنشطة الأكاديمية وإكمالها مهمة لفهم التعلم والأداء، لأن دافعية الطلاب لإكمال المهام الأكاديمية يمكن أن تتغير بمزور الوقت الذي يأخذونه لإنهاء تلك المهام، فمثلاً عندما يجلس الطالب لإكمال الواجب المنزلي، في البداية قد يكون الطالب تواقًا إلى البدء في هذه المهمة، إلا أنه بعد أن يبدأ فيها قد تظهر له فرص الاندماج في أنشطة ممتعة أخرى، أو قد يدرك المادة الدراسية على أنها عديمة الفائدة عما هو متوقع، وقد يصبح تعلمها صعبًا أو محبطًا، أو قد تكون المهمة سهلة وتصبح مملة، ولهذه الأسباب وغيرها نجد أن الرغبة الأولية للطالب للعمل بجد واجتهاد وإكمال الواجبات المنزلية قد تنخفض أو تصبح غائبة تمامًا، والطالب الذي يكون لديه قدرة أفضل على تنظيم دافعيته سيحافظ على اندماجه في المهمة في ظل هذه الظروف والأحداث وسيتعلم أكثر من الطالب ضعيف القدرة على تنظيم دافعيته (٢٠: ٢٨١).

ويشير بنترز (٢٠٠٣) إلى أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تقصد في النهاية التأثير على رغبة الطلاب لمعالجة المعلومات أو الاستمرار في المهمة، ولا تؤثر بالضرورة على كيفية أداء الطلاب للمهام أو الأنشطة الأكاديمية، ولكن تؤثر استراتيجيات تنظيم الدافعية على سبب أدائهم للأنشطة أو إلى متى يستمرون في أداء هذه الأنشطة؟ (٢٢: ١٩٢).

ويذكر بوكارتس Boekaerts (2002) أنه في العقود الأربعة الأخيرة درس الباحثون دافعية الطلاب وأسهموا في توفير إجابات حول أسئلة كثيرة مثل: (ما دوافع الطلاب للتعلم وكمية ونوعية الجهد الذي يستثمرونه؟ وما الذي يجعل الطلاب يثابرون في مواجهة المصاعب؟ وكيف تتأثر دافعية الطالب بممارسات المعلم وسلوك الأقران؟)، وأكد على أن معتقدات الدافعية motivational beliefs تعمل كسياقات إيجابية أو سلبية لعملية التعلم، فمعتقدات الدافعية الإيجابية تسهل عملية التعلم، بينما معتقدات الدافعية السلبية تعوقها، وأشار إلى أن معتقدات الدافعية تنتج من خبرات التعلم المباشرة، والملاحظة، وأقوال المعلمين والآباء والأقران، والمقارنات

الاجتماعية، وأنه بعد أن تتشكل معتقدات الدافعية تصبح مقاومة للتغيير سواء كانت هذا المعتقدات إيجابية أم سلبية (٧: ٧-٨).

كما أشار بوكارتس (٢٠٠٢) إلى أنه في حجرة الدراسة يتم تغطية محتوى المواد الدراسية، إلا أن السياق الاجتماعي متغير بصورة مستمرة، ولهذا يتكرر اندماج الطلاب في مواقف تعليمية غير مألوفة، وقد يخلق ذلك غموضًا وحيرة لدى بعض الطلاب، ويخلق التحدي لدى طلاب آخرين، ويحاول الطلاب فهم مواقف التعلم الجديدة أو غير المألوفة عن طريق الرجوع إلى معتقداتهم الدافعية التي تعمل كإطار مرجعي يوجه تفكير الطلاب ومشاعرهم وأفعالهم في مجال المادة الدراسية، فمثلاً معتقدات الدافعية حول مادة الرياضيات تحدد استراتيجيات التعلم التي يعتقد الطلاب أنها ستكون مناسبة لأداء مهام معينة في تلك المادة الدراسية (٧: ٩).

ونظرًا لأن الطلاب يأتون إلى حجرات الدراسة ولديهم معتقدات دافعية متباينة، لذا يجب على المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس أن تكون لديهم أفكار ومعرفة جيدة بتلك المعتقدات الدافعية التي تؤثر على اندماج الطلاب في الحياة بحجرة الدراسة، فالطلاب يكونون أكثر اهتمامًا بالأنشطة التي يعتقدون أن لديهم الكفاءة الضرورية للقيام بها، أو تلك الأنشطة التي يضعون لها قيمة عالية.

ويذكر بوكارتس (٢٠٠٢) إلى أن الطلاب عندما يضعون هدفًا للتعلم يقومون بانتقاء استراتيجية الدافعية التي تطابق موقف التعلم الحقيقي وتتكون من محاولات نشطة من جانب المتعلمين لتنشيط معتقدات الدافعية الإيجابية والتركيز على الإلماعات cues في بيئة التعلم التي تظهر اهتمامهم وثقتهم في مقدرتهم الخاصة على أداء مهام التعلم، وتجاهل المشعرات التي تصرف الانتباه عن التعلم (٧: ١٩).

ويشير ولترز (٢٠٠٣) إلى أن الطلاب الذين يظهرون معتقدات دافعية إيجابية (متكيفة) قد يستخدمون استراتيجيات تنظيم دافعية أقل من الطلاب ذوي المعتقدات الدافعية السلبية (منخفضة التكيف) (٢٢: ١٩١).

ومن بين البناءات الدافعية العديدة وُجِدَ أن معتقدات الدافعية: (مدركات فعالية الذات، وقيمة المهمة، وأهداف الانجاز) مفيدة في التفسير والتنبؤ بالكفاح المرتبط بالانجاز، وترتبط بدلالة بمؤشرات متنوعة للدافعية والتعلم لدى الطلاب (٨: ٣).

وتعتبر فعالية الذات من أهم معتقدات الدافعية؛ فقد أشار باندورا Bndura (1983) إلى أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضًا بالحكم على ما يستطيع انجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية (٤: ٤٦٧).

وأكد لاندينو وأوين Landino & Owen (1988) على أن توقعات فعالية الذات تؤثر على الأنشطة التي سوف يختارها الفرد، وكذلك على كمية المجهود الذي سيبذله، وعلى طول مدة المجهود الذي سوف يتحمله في مواجهة الصعاب التي قد تواجهه (١٤: ٢).

وقد أظهرت نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٨)، ولترز (١٩٩٩أ)، بمبنيوتي وزيمرمان (Bembenutty & Zimmernan (2003) وجود تأثير موجب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي)[٣].

وتوصلت نتائج دراسة كل من: (ولترز وروزنثال (2000) Wolters & Rosenthal، ستانداج وآخرين Standage et al. (2003)، بمبنيوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)) إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من: (همان وستيفنز Hammann & Stevens (1998) ، عزت حسن (١٩٩٩)، ذوشو وبنترش Zusho & Pintrich (2003)، بمبنيوتي (٢٠٠٥)، يوموزاك وآخرين Yumusak et al. (2007)) وجود تأثير موجب لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة للمتغيرات الديموجرافية مثل النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، فقد تجاهلت الدراسات والبحوث الأجنبية السابقة دراسة مثل هذه المتغيرات، وسوف يأخذ البحث الحالي مثل هذه المتغيرات في الحسبان، باعتبارها من المتغيرات التي قد تؤثر على استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الجامعة.

ونظرًا لقلة الدراسات والبحوث الأجنبية التي تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية؛ فقد أكد ولترز (١٩٩٩أ) على أنه رغم أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الدافعي الذاتية يرتبط بقضاء الوقت الأكبر في المهمة واستخدام استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية أكثر، وارتفاع التحصيل الدراسي إلا أن البحث في هذا المجال مازال ناقصًا (٢٠: ٢٨٤).

ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة اختلاف البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.

ومن منطلق عدم وجود دراسة عربية – في نطاق إحاطة الباحث – تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية رغم أنها تُعد مظهرًا أو مكونًا أساسيًا ومهمًا للتعلم المنظم ذاتيًا، لذا فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث.

---

(٣) سيتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل في الجزء الخاص بالبحوث والدراسات السابقة.

وسوف يهتم البحث الحالي باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل رقم (١)، وهي التأثيرات التالية: تأثيرات معتقدات الدافعية (قيمة المهمة، وفعالية الذات في التعلم والأداء، وقلق الاختبار) على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، وتأثيرات استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

وقد اقترح البحث الحالي هذا النموذج البنائي في ضوء نتائج البحوث والدراسات الأجنبية السابقة في هذا المجال التي أكدت على وجود رابطة نظرية بين هذه المتغيرات، إلاَّ أن هذه البحوث والدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله بهذا البحث.

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

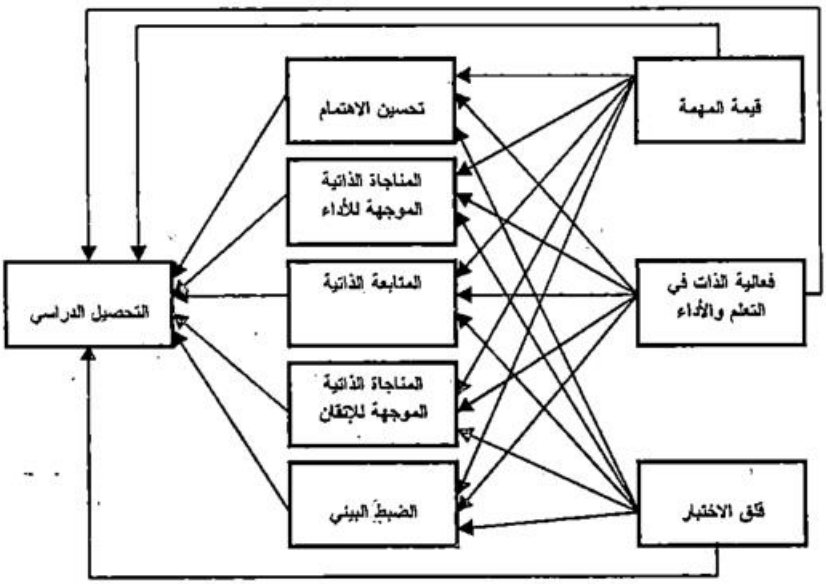
١) هل يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من: النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٢) ما استراتيجيات تنظيم الدافعية الأكثر استخدامًا وتلك الأقل استخدامًا لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٣) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٤) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٥) هل تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟



شكل (١)

التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي الافتراضي موضع اهتمام البحث الحالي

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١) دراسة اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) دراسة الفروق في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المختلفة وتحديد الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا والأقل استخدامًا لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) التعرف على تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤) التعرف على تأثير معتقدات الدافعية على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥) دراسة اختلاف البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

١) يستمد هذا البحث أهميته من دراسة استراتيجيات تنظيم الدافعية باعتبارها أحد المظاهر المهمة للتعلم المنظم ذاتيًا التي تسهم في التعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ولها تأثير إيجابي على جهدهم ومثابرتهم في المهام الدراسية.

٢) إن معرفة معتقدات الدافعية لدى الطلاب قد يساعد المعلمين على خلق بيئات تعليمية تناسب الحاجات النفسية للطلاب.

٣) إضافة البحث الحالي لأول مقياس عربي يقيس استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الجامعة.

٤) قد تجد نتائج هذا البحث منفسًا واهتمامًا لدى القائمين على العملية التربوية بوجه عام والمعلمين بوجه خاص، وذلك بقيامهم بتطوير المناهج وطرق التدريس بحيث تحث الطلاب على استخدام استراتيجيات تنظيم دافعية متنوعة لزيادة مثابرتهم وجهدهم المبذول عند أدائهم المهام الأكاديمية المختلفة.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات تنظيم الدافعية motivation regulation strategies

الطرق التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على أو زيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية" (٢٠: ٢٨٢). وتقاس بمجموع استجابات الطلاب على مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

وتوجد خمس استراتيجيات يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، وهذه الاستراتيجيات كما عرفها ولترز (١٩٩٩أ) (٢٠: ٢٨٢-٢٨٨)، ولترز (٢٠٠٣) (٢٢: ١٩٣-١٩٩) كما يلي:

١) استراتيجية تحسين الاهتمام: Interest enhancement strategy

تعكس ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية أو جعلها مصدرًا لمزيد من المتعة عند إتمامها. ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديدًا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم، كما يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما. أي أنه عن طريق هذه الاستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهام الدراسية أكثر متعة وأهمية بالنسبة لهم.

٢) استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء: Performance self-talk strategy

تعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية الفرعية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة. أي أن هذه الاستراتيجية تركز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات جيدة أو الأداء أفضل من الآخرين أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين، وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية. والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، فالطلاب في هذه الاستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجه للأداء للتفكير في أسباب معينة أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية.

٣) استراتيجية المتابعة الذاتية: Self-consequating strategy

تقيس مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المزودة أو المجهزة ذاتيًا لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية. أي أن هذه الاستراتيجية تُعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتيًا. وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديد الطلاب وإدارة التعزيزات الخارجية لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة، وتسمى أيضًا هذه الاستراتيجية باستراتيجية التعزيز الذاتي Self-reinforcement strategy، فتزويد الفرد لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة.

٤) استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان: Mastery self-talk strategy

تعكس ميل الطلاب للتركيز أو زيادة رغبتهم للتعلم أو إتقان المواد الدراسية من أجل زيادة مستوى دافعيتهم. وهذه الاستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالإتقان كتبرير للاستمرار في المهمة، مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع ما، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الأكاديمية.

٥) استراتيجية التحكم البيئي: Environmental control strategy

تقيس تكرار تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الأكاديمية. وتتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تجعل المهمة أسهل أو أكثر احتمالاً لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية

للمحافظة على تركيزهم في المهمة والتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الأكاديمية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة.

معتقدات الدافعية Motivational beliefs

آراء opinions وأحكام judgments وقيم values الطلاب حول أهداف وأحداث أو مجالات المادة الدراسية (٧: ٩).

وسوف يقتصر البحث الحالي على ثلاثة معتقدات للدافعية وقد عرفها بنترش وديجروت Pintrich, De-Groot (1990) (١٥: ٣٣-٣٤)، بنترش وآخرون Pintrich, et al (1991) (١٦: ٩-١٤) كما يلي:

قيمة المهمة: Task value

تتعلق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي تتعلق بالسؤال التالي: ماذا اعتقد في هذه المهمة ؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدى إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي أن قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

فعالية الذات في التعلم والأداء Self-efficacy for learning and performance

تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكامًا عن مقدرة الفرد على إنجاز المهام الدراسية بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهام.

قلق الاختبار Test anxiety

يتكون قلق الاختبار من مكونين هما: المكون المعرفي cognitive component والمكون الانفعالي emotionality component ويشير المكون المعرفي إلى الاعتقادات السالبة لدى الطلاب بأن أداءهم سيكون سيئًا، بينما يشير المكون الانفعالي إلى مظاهر الاستثارة النفسية والوجدانية للقلق.

وتقاس معتقدات الدافعية بمجموع درجات الطالب على عبارات المقاييس الفرعية لمكونات الدافعية باستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم المستخدم بالبحث الحالي.

التحصيل الدراسي: Scholastic achievement :

مدى استيعاب وفهم المتعلم لما تعلمه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في جميع المواد الدراسية بما فيها من أعمال السنة في نصف العام الدراسي.

حدود البحث:

يتمثل الحد البشري لهذا البحث بطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بالجامعة، ويتمثل الحد المكاني في كلية التربية بجامعة الزقازيق، أما الحد الزماني فيتمثل في نصف العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وتتمثل حدود موضوع هذا البحث[٤] في استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس، وثلاثة معتقدات للدافعية، وقد سبق تعريف كل منها في الجزء الخاص بمصطلحات البحث.

الدراسات والبحوث السابقة:

سيعرض الباحث الدراسات والبحوث السابقة المرشدة في هذا المجال وذلك في محورين كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت علاقة استراتيجيات تنظيم الدافعية بمعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة ولترز Wolters (1998) إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية وكل من: توجهات الهدف واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والتحصيل الدراسي لدى (١١٥) طالبًا وطالبة بالجامعة، طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين Pintrich et al. (1993)، ومقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية (إعداد ولترز)، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية (المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للأداء، التحكم البيئي) على التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من استراتيجيات تنظيم الدافعية الثلاث السابقة.
- أن الطلاب ينظمون مستوى جهدهم في المهام الأكاديمية عن طريق استخدام مدى واسع من استراتيجيات التنظيم الدافعي للسيطرة الملهيات ومشتتات الانتباه، وأن استخدامهم لهذه الاستراتيجيات يختلف باختلاف المشكلات الدافعية.

كما هدفت دراسة ولترز Wolters (1999a) إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والجهد والتحصيل الدراسي لدى (٨٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية في تكساس، طُبق عليهم مقاييس تقيس استراتيجيات تنظيم الدافعية والجهد والمثابرة (من إعداد ولترز) واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩٣)، وقد أشارت نتائج تحليلي التباين والانحدار إلى ما يلي:

---

(٤) توجد إستراتيجيات تنظيم دافعية أخرى غير هذه الاستراتيجيات الخمس، وكذلك توجد معتقدات دافعية أخرى لم يأخذها هذا البحث في الحسبان.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين تكرار استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس، حيث وُجِدَ أن الطلاب أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الاستراتيجيات الأربع الأخرى، وأن الطلاب أكثر استخدامًا لإستراتيجيتي التحكم البيئي والمتابعة الذاتية عن إستراتيجيتي حديث الذات الموجه للإتقان وتحسين الاهتمام. كما أن الطلاب أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان عن استراتيجية تحسين الاهتمام.
- وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا لاستراتيجيات التنظيم الدافعي الخمس على كل من: التحصيل الدراسي وكمية الجهد المبذول، وأن استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس تفسر ١٦% من التباين في درجات التحصيل الدراسي، وتفسر ٢٢ % من كمية الجهد المبذول لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

وفي دراسة أخرى قام بها ولترز (١٩٩٩ب) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية وكل من: توجهات الهدف، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لدى (٤٨) طالبًا وطالبة بالجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات تنظيم الدافعية وكل من: توجه هدف الإتقان (أحد المعتقدات الدافعية)، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية.

وهدفت دراسة ولترز وروزنثال Wolters & Rosenthal (2000) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية لدى (١١٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، فعالية الذات، توجهات هدف الأداء والتعلم)، وأن معتقدات الدافعية تفسر كمية كبيرة من التباين في استخدام الطلاب لكل استراتيجية من استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس.

واختبرت دراسة ستانداج وآخرين Standage et al. (2003) التأثيرات الأساسية لتوجهات الهدف والكفاءة المدركة وإدراك المناخ الدافعي على استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى (٣٢٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية في بريطانيا، وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج عن وجود تأثير إيجابي لكل من: (توجه المهمة، الكفاءة المدركة، إدراك مناخ الفصل على أنه مناخ الإتقان) على استراتيجيات التنظيم الدافعي الذاتية.

وفي دراسة نظرية قام بها ولترز (٢٠٠٣) ميز فيها بين تنظيم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى، فقد ميز بين تنظيم الدافعية وعملية الدافعية نفسها حيث ذكر أنه بالرغم من الارتباط القوي بين الدافعية وتنظيم الدافعية إلاَّ أنهما عمليتان يمكن أن نميز بينهما على أساس وعي وأهداف وأفكار وأفعال الطلاب، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستخدمون شعوريًا وبطريقة مقصودة

استراتيجيات تنظيم دافعية عديدة لبلوغ أهداف تعليمية محددة، أي أن تنظيم الدافعية يتعلق بالأفكار والأفعال التي خلالها يتعمد الطلاب محاولة التأثير على دافعيتهم المتعلقة بنشاط معين، وعلى النقيض فنماذج الدافعية المعرفية تقترح أنه ليس بالضرورة أن يكون الطلاب على وعي بالعمليات التحتية التي تحدد دافعيتهم أو بأنهم يتدخلون بشكل هادف في هذه العمليات، واستنتج أن الفرق بين عملية الدافعية وتنظيم الدافعية يشبه الفرق بين المعالجة المعرفية وتنظيم المعرفة، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الدافعية وتنظيم الدافعية وقد تكون هذه العلاقة خطية منحنية، فهي علاقة تبادلية نظرًا لأن دافعية الطلاب تؤثر على استخدامهم لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، وفي نفس الوقت استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية يؤثر على استمرار ونمو دافعية الطلاب. كما أنها علاقة قد تكون خطية منحنية curvilinear لأن هذه العلاقة من المحتمل أن تكون أقوى لدى الطلاب ذوي المستوى المتوسط من الدافعية، وتكون أضعف لدى الطلاب ذوي مستويات الدافعية المرتفعة جدًا أو المنخفضة جدًا.

واختبرت دراسة بمبنيوتي وزيمرمان Bembenutty & Zimmernan (2003) تأثير معتقدات الدافعية (فعالية الذات، الاهتمام الداخلي، توقع الناتج) على استراتيجيات تنظيم الدافعية (المكافئة الذاتية، التحكم البيئي، المراقبة الذاتية) والتحصيل الدراسي لدى (٥٨) طالبًا وطالبة بالكلية التقنية في نيويورك، طُبق عليهم مقاييس أعدها مؤلفا الدراسة لقياس متغيرات الدراسة، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار المتدرج إلى:

- وجود تأثير إيجابي لمعتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية.
- وجود تأثير إيجابي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة توماس وآخرين Thomas et al. (2007) إلى فحص علاقة الإعاقة الذاتية (كاستراتيجية تنظيم دافعية) بكل من: التحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات وقلق الاختبار وأساليب التعلم لدى (١٦١) طالبًا وطالبة بالجامعة في كندا، وقد أشارت نتائج معاملات الارتباط وتحليل الانحدار إلى:

- وجود علاقة سالبة بين استراتيجية الإعاقة الذاتية وكل من: أسلوب التعلم العميق، والتحصيل الدراسي، ومفهوم الذات.
- وجود تأثير إيجابي لكل من: قلق الاختبار وأسلوب التعلم السطحي على استراتيجية الإعاقة الذاتية.

ثانيًا: دراسات تناولت العلاقة بين معتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة همان وستيفنز Hammann & Stevens (1998) إلى فحص العلاقة بين معتقدات الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى (٩٠) طالبًا وطالبة بجامعة كبيرة بشرق الولايات المتحدة. طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩١)، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات في التعلم والأداء والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة عزت حسن (١٩٩٩) إلى دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى (٤٣٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩٣) بعد ترجمته وتعريبه، وقد أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي.

وفي دراسة طولية قام بها بونج Bong (2002) هدفت إلى بحث استقرار وبنية معتقدات الدافعية (فعالية الذات، قيمة المهمة، توجهات الهدف) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والإدراكات السياقية contextual perceptions لدى (٣٨٩) طالبة بالمرحلة الثانوية في كوريا، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن معتقدات الدافعية بوجه عام أكثر ثباتًا واستقرارًا من الإدراكات السياقية، وأن معتقدات الدافعية لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

وقد فحصت دراسة ذوشو وبنترش Zusho & Pintrich (2003) علاقة معتقدات الدافعية بالتحصيل الدراسي في مقررين للكيمياء لدى (٤٥٨) طالبًا وطالبة بجامعة بالغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩٣)، ومقياس الدافعية الداخلية لـ Elliot & Church (1997)، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن فعالية الذات وقيمة المهمة أفضل منبئات للتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء.

وفحصت دراسة بمبنيوتي Bembenutty (2005) تأثير استراتيجيات التعلم ومعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى عينة قومية تكونت من (٣٤٣٩٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية تم اختيارها من المركز الوطني لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة، طُبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩٣)، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى وجود تأثير إيجابي لكل من: معتقدات الدافعية (فعالية الذات، قيمة المهمة) واستراتيجية التنظيم على التحصيل في الرياضيات.

وأخيرًا هدفت دراسة يوموزاك وآخرين Yumusak et al. (2007) إلى فحص إسهام معتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي في مادة البيولوجي لدى (٥١٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية في تركيا، طُبق عليهم استبيان

الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩١)، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى وجود تأثير إيجابي لمعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، التوجه الداخلي للهدف) على التحصيل في مادة البيولوجي.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة: يتضح من الدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

(١) أن البحوث التي تناولت موضوع استراتيجيات تنظيم الدافعية جميعها أجنبية ولا توجد أي دراسة عربية تناولت هذا الموضوع، ومن هنا فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث.

(٢) اقتصرت العينات بالدراسات والبحوث السابقة على الطلاب والطالبات، ويلاحظ أن جميع الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية (كما بالمحور الأول) اقتصرت على اختيار عينات من المرحلتين الثانوية والجامعية. كما يلاحظ أن حجم العينات بالبحوث والدراسات السابقة كان متبايناً، حيث تراوح هذا الحجم من (٤٨) إلى (٣٤٣٩٠) طالبًا وطالبة، ورغم ذلك لم توضح هذه الدراسات والبحوث الأساس العلمي الذي في ضوئه تم اختيار العينة.

(٣) تنوعت المقاييس بالدراسات والبحوث السابقة بحيث تتمشى مع هدف كل دراسة والمتغيرات المُراد قياسها، إلاَّ أنه يلاحظ أنه يوجد شبه إجماع على استخدام استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ بنترش وآخرين (١٩٩١) أو (١٩٩٣) لقياس معتقدات. وهذا الاستبيان قام الباحث الحالي بترجمته وتعريبه عام (١٩٩٩) وسيتم استخدامه في هذا البحث لنفس الغرض.

(٤) غالبية الدراسات والبحوث السابقة ركزت على استخدام أساليب إحصائية متقدمة مثل: (تحليل الانحدار المتعدد)، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٩أ)، توماس وآخرين (٢٠٠٧)، يوموزاك وآخرين (٢٠٠٧))، وسوف يستخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية المتقدمة في تحليل النتائج.

(٥) بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة فقد كانت متسقة حيث:

- أظهرت نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٨)، ولترز (١٩٩٩أ)) وجود فروق دالة إحصائيًا في تكرار استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس، فقد وُجِدَ ولترز (١٩٩٩أ) أن الطلاب أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأربع الأخرى، كما أنهم أقل استخدامًا لاستراتيجية تحسين الاهتمام.

- أظهرت نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٨)، ولترز (١٩٩٩أ)، بمبنيوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)) وجود تأثير موجب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، بينما أظهرت نتائج دراسة توماس وآخرين (٢٠٠٧) علاقة سالبة بين استراتيجية تنظيم الدافعية (الإعاقة الذاتية) والتحصيل الدراسي.
- توصلت نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٩ب)، ولترز وروزنثال (٢٠٠٠)، ستاندا وآخرين (٢٠٠٣)، بمبنيوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)) وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية، وتوصل توماس وآخرون (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجية تنظيم الدافعية (الإعاقة الذاتية) وقلق الاختبار (كمعتقد دافعي).
- أظهرت نتائج دراسة كل من: (همان وستيفنز (١٩٩٨)، عزت حسن (١٩٩٩)، ذوشو وبنترش (٢٠٠٣)، بمبنيوتي (٢٠٠٥)، يوموزاك وآخرين (٢٠٠٧)) وجود تأثير موجب لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي.
- ولا توجد دراسات تناولت تأثير متغيرات النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي على استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، كما لا توجد دراسات اهتمت بدراسة اختلاف البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤) توجد استراتيجيات تنظيم دافعية أكثر استخدامًا وأخرى أقل استخدامًا لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥) توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٦) توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٧) توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٨) لا تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

الطريقة والأدوات

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٤٦) طالبًا وطالبة (منهم: ٥٦ طالبًا، ٩٠ طالبة) اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (٦٥ بالفرقة الأولى، ٨١ بالفرقة الرابعة)، موزعين على القسمين العلمي والأدبي (٢٥ بالقسم العلمي، ١٢١ بالقسم الأدبي). وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار طلاب وطالبات الفرقة الأولى ١٧سنة و ١١ شهرًا بانحراف معياري قدره (٥) أشهر، ونظيره لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة قد بلغ ٢٠سنة و ٩ أشهر بانحراف معياري قدره (٧) أشهر، وقد أُستخدمت بيانات هذه العينة في تقنين مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

أما عينة البحث النهائية فقد تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة من جميع التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ولتحديد حجم عينة البحث بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً تامًا، تم استخدام معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية لـ كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan (1970) لتحديد حجم العينة، وذلك وفق للمعادلة التالية (١٣: ٦٠٨):

$$n = \frac{X^2 N P (1 - P)}{d^2 (N-1) + X^2 p (1 - P)}$$

حيث:

n = حجم العينة المطلوب، N = حجم مجتمع البحث.

P = مؤشر السكان أو نسبة المجتمع Population Proportion واقترح كيرجيسي ومورجان أن تساوي ٠,٥ . d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له ٠,٠٥.

X^2 = قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة = ٣,٨٤١ عند مستوى ثقة = ٠,٩٥.

وباستخدام المعادلة السابقة نجد أن حجم العينة بهذا البحث ٣٥٢ طالبًا وطالبة، كما بالجدول التالي:

جدول (١)

حجم العينة إذا عُلم حجم المجتمع عند مستوى دلالة ٠,٠٥

حجم المجتمع[٥]	نسبة المجتمع P	مستوى الدلالة	كا٢	حجم العينة
٤١٣٥	٠,٥	٠,٠٥	٣,٨٤١	٣٥٢

وطبقًا لنسبة العينات الفرعية بالنسبة للمجموع الكلى للطلاب والطالبات تم اختيار (٨٢) طالبًا، (٢٧٠) طالبة، منهم: (١٤٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى (٢٣ بالأقسام العلمية، ١٢٢ بالأقسام الأدبية)، (٢٠٧) طلاب وطالبات بالفرقة الرابعة (٤٠ بالأقسام العلمية، ١٦٧ بالأقسام الأدبية)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار طلاب وطالبات الفرقة الأولى ١٧سنة و ١٠ أشهر بانحراف معياري قدره (٦) أشهر، ونظيره لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة قد بلغ ٢٠سنة و ٨ أشهر بانحراف معياري قدره (٩) أشهر، وقد استخدمت استجابات هذه العينة في التحقق من صحة فروض هذا البحث.

أدوات البحث:

(١) مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

أعده ولترز Wolters (1999) ويتكون من (٢٥) عبارة تقيس (٥) استراتيجيات تنظيم دافعي ذاتية هي: (استراتيجية تحسين الاهتمام، استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، استراتيجية المتابعة الذاتية، استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، استراتيجية التحكم البيئي).

وقد تم استخدام التحليل العاملي في التحقق من الصدق العاملي للمقياس في صورته الأجنبية، الذي أسفر عن وجود (٥) عوامل (أو استراتيجيات) فسرت مجتمعة ٦٧% من التباين الكلي بين عبارات المقياس، كما يتمتع المقياس في صورته الأجنبية بثبات عال حيث تراوحت معاملات ألفا لـ كرونباخ للاستراتيجيات الخمس بين (٠,٧٣)، (٠,٩٠).

وقد قام الباحث الحالي بترجمة وتعريب هذا المقياس وعرضه على ستة محكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين بعلم النفس للحكم على دقة كل عبارة ومدى قياسها للاستراتيجية التي تنتمي إليها، وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء آراء المحكمين. وتم تطبيق المقياس

---

(٥) تم الحصول على حجم مجتمع البحث من خلال إحصائيات كنترول الفرقتين الأولى والرابعة لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م في الترم الأول، التي أشارت إلى أن عدد طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة بجميع الشعب = ٤١٣٥ طالبًا وطالبة (منهم ١٧٠٢ من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بنسبة مئوية قدرها ٤١,٢ % من المجموع الكلى لطلاب وطالبات الفرقتين، ٢٤٣٣ طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بنسبة مئوية قدرها ٥٨,٨ % من المجموع الكلى لطلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة).

في صورته الأولية بعد التحكيم على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٤٦) طالبًا وطالبةً بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم حساب الثبات والصدق على النحو التالي:

أولاً: الصـــدق:

الصدق العاملي:

(أ) التحليل العاملي الاستكشافي: Exploratory Factor Analysis

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (٢٥ عبارة) لدى العينة الاستطلاعية (١٤٦ طالبًا وطالبة)، فأسفر الحل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax عن وجود (٥) عوامل قابلة للتفسير[٥]، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح وفسرت مجتمعة ٦٠,٦٨% من التباين الكلي بين عبارات المقياس (١: ٢٠٦)، وهذه العوامل الخمسة هي نفس العوامل أو الاستراتيجيات التي حصل عليها ولترز (١٩٩٩)، والجدول التالي يوضح العبارات التي تشبعت بالعوامل أو الاستراتيجيات الخمس.

جدول (٢)

العبارات التي تشبعت بالعوامل أو الاستراتيجيات الخمس

رقم العبارة	العبارة	التشبع				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٨	أحاول إيجاد الطرق التي تجعل المادة الدراسية ترتبط بحياتي.	٠,٨٢				
١٣	أحاول جعل نفسي ترى كم أن العمل الدراسي يمكن أن يكون مرحًا وممتعًا.	٠,٧٦				
٢	أفكر في طريقة لجعل الدراسة تبدو شيقة ومثيرة.	٠,٧٥				
١٩	أجعل الدراسة ممتعة أكثر بتحويلها إلى مباراة تعليمية.	٠,٧٣				
٧	أبذل قصارى جهدي لربط ما تعلمته بخبراتي الشخصية.	٠,٧٢				
٢٥	أحاول جعل تعلم المواد الدراسية أو إكمال المهام والواجبات الدراسية كالمباراة التعليمية.	٠,٧١				

(٥) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج SPSS فيما يتعلق بعدد العوامل حيث تم تحديد عدد العوامل بـ (٥) عوامل فقط، أي الاقتصار على (٥) عوامل فقط، وهو نفس عدد عوامل المقياس في صورته الأجنبية.

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التشبع				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١٤	أحاول جعل أداء الواجب الدراسي أكثر متعة عن طريق التركيز على بعض الأشياء الممتعة المتعلقة به.	٠,٦٦				
١	أحاول ربط المادة الدراسية بأشياء أحب أداءها أو اهتم بها.	٠,٥١				
٩	أحاول أن أجتهد أكثر في دراستي عن طريق التفكير في الحصول على درجات جيدة.		٠,٦٩			
٢٠	أخبر نفسي بأنني أحتاج إلى الالتزام في الدراسة ليكون أدائي جيدًا في المدرسة.		٠,٦٩			
١٥	أذكر نفسي بأهمية الأداء الجيد في الاختبارات والمهام والواجبات المدرسية.		٠,٦٨			
٢٤	أفكر في كيف أن درجتي ستتأثر إذا لم أفعل الواجب أو أقم بالقراءة من مصادر متنوعة.		٠,٦٢			
٣	أذكر نفسي كم هو مهم أن يحصل الفرد على درجات جيدة.		٠,٥٦			
١٠	أعد نفسي أنه إذا استطعت أن أنجز قدرًا من عملي الدراسي فإنني سأقوم ببعض الأشياء الممتعة بعد ذلك.			٠,٧٤		
٤	أخبر نفسي بأنني أستطيع عمل شيء أحبه لاحقًا وإذا كنت أستطيع أداءه فسأقوم به الآن.			٠,٦٩		
١٦	أعد نفسي بأنني أستطيع فعل شيء ما أريده لاحقًا إذا أنهيت العمل الدراسي المكلف به الآن.			٠,٦٤		
٢١	أعد نفسي ببعض أنواع المكافآت إذا قمت بأداء مهامي وواجباتي الدراسية.			٠,٣٤		
٢٢	أخبر نفسي بأنني يجب أن أستمر في الدراسة لأتعلم قدر استطاعتي.				٠,٨٠	
٥	أحث نفسي على العمل بجد في الدراسة من أجل التعلم.				٠,٧٦	
١٧	أتحدى نفسي لإكمال عملي الدراسي وأتعلم قدر المستطاع.				٠,٦١	
١١	أحث نفسي على المواظبة على التعلم لرؤية كم أنا يمكن أن أتعلم.				٠,٥٠	
١٨	أحاول التخلص من الملهيات ومشتتات الانتباه المحيطة بي.					٠,٧٩
١٢	أحاول الدراسة والاستذكار في الوقت الذي أستطيع فيه أن أكون أكثر تركيزًا.					٠,٦٠
٢٣	أتأكد من عدم وجود كثير من الأشياء التي تشتت انتباهي الدراسي بقدر الإمكان.					٠,٥٦
٦	أغير بيئتي المحيطة ليكون من السهل التركيز في الدراسة والتعلم.					٠,٤٩

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التشبع				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
الجذر الكامن للعامل		٤,٨٩	٣,١٦	٢,٦٩	٢,٢٤	٢,٢٠
كمية التباين المفسر بواسطة العامل		%١٩,٥٦	%١٢,٦٢	%١٠,٧٥	%٨,٩٧	%٨,٧٨

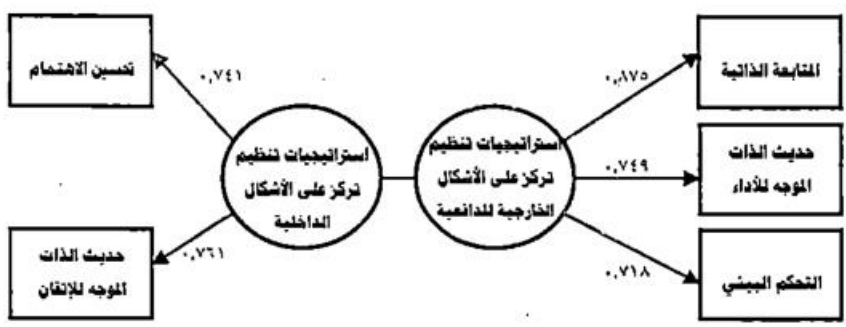
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن العامل الأول جذره الكامن ٤,٨٩ وقد فسر ١٩,٥٦% من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٨ عبارات تقيس ميل الطلاب لتحويل المهام الدراسية إلى مباراة تعليمية أو جعلها مصدرًا لمزيد من المتعة عند أدائها، أي جعل المهام الدراسية أكثر متعة وأهمية بالنسبة لهم، ولذا تم تسمية هذا العامل بـ استراتيجية تحسين الاهتمام.
- أن العامل الثاني جذره الكامن ٣,١٦ وقد فسر ١٢,٦٢% من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٥ عبارات تقيس تركيز الطلاب على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات جيدة أو الأداء أفضل من الآخرين أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين، ولذا تم تسمية هذا العامل بـ استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.
- أن العامل الثالث جذره الكامن ٢,٦٩ وقد فسر ١٠,٧٥% من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٤ عبارات تقيس مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المزودة أو المجهزة ذاتيًا لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، عن طريق تحديد وإدارة التعزيزات الخارجية لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة، ولذا تم تسمية هذا العامل بـ استراتيجية المتابعة الذاتية.
- أن العامل الرابع جذره الكامن ٢,٢٤ وقد فسر ٨,٩٧% من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٤ عبارات تقيس تركيز الطلاب على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالإتقان كتبرير للاستمرار في المهمة، مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع، ولهذا تم تسمية هذا العامل بـ استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.
- أن العامل الخامس جذره الكامن ٢,٢٠ وقد فسر ٨,٧٨% من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٤ عبارات تقيس جهود الطلاب لخفض الملهيات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، وجهودهم لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تصبح المهام الأكاديمية أسهل أو أكثر احتمالاً

لأن تحدث بدون توقف، وكذلك جهودهم للتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الأكاديمية، ولذا تم تسمية هذا العامل بـ استراتيجية التحكم البيئي.

(ب) التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين لدى العينة الاستطلاعية (١٤٦ طالبًا وطالبة)، وفي نموذج العاملين الكامنين تم افتراض أن العوامل (أو الاستراتيجيات) المشاهدة Observed Factors للتنظيم الدافعي تنتظم حول عاملين كامنين Two Latent Factors هما: العامل الأول: ويتكون من استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تركز على الأشكال الخارجية للدافعية ويتشبع بهذا العامل الاستراتيجيات الثلاث: (المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للأداء، التحكم البيئى)، العامل الثاني: ويتكون من استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تركز على الأشكال الداخلية للدافعية ويتشبع بهذا العامل الاستراتيجيتان: (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للإتقان)، كما بالشكل[٧] التالي:



شكل (٢): نموذج العاملين الكامنين لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن نموذج العاملين الكامنين لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا[٢] غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العاملين الكامنين) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن

(٧) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل LISREL 8.8 ٨,٨.

قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النمـوذج الجيـدة للبيانات موضع الاختبار (٣: ١٥٥). ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة بالتفصيل:

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٣,٨٨٧ ٣ ٠,٢٧٤	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١,٢٩٦	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٤٧	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٢٠	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٥	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٩٢ ٠,٢٠٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٦٩	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعـاملين الكـامنين لمقيـاس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

جدول (٤)

تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعاملين الكامنين لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الخارجية للدافعية	المتابعة الذاتية	٠,٨٧٥	٠,٠٧٥	١١,٧٥	٠,٠١
	حديث الذات الموجه للأداء	٠,٧٤٩	٠,٠٧٥	٩,٩٣	٠,٠١
	التحكم البيئي	٠,٧١٨	٠,٠٨٣	٨,٧١	٠,٠١
استراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الداخلية للدافعية	تحسين الاهتمام	٠,٧٤١	٠,٠٧٨	٩,٤٩	٠,٠١
	حديث الذات الموجه للإتقان	٠,٧٦١	٠,٠٧٨	٩,٧٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق – كما يسميها يورسكوج وسوربوم Joerskog & Soerbom (1993) (١١: ٥٩) – دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

وبهذا فقد قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن استراتيجيات تنظيم الدافعية عبارة عن عاملين كامنين ينتظم حولهما الاستراتيجيات الفرعية الخمس لتنظيم الدافعية.

ثانيًا: الثبات:

(أ) ثبات العبارات: تم حساب ثبات عبارات العوامل أو الاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية بطريقتين، الأولى: عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لعبارات كل استراتيجية فرعية على حده (بعدد عبارات كل استراتيجية فرعية)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للاستراتيجية الفرعية التي تنتمي إليها العبارة، والثانية: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للاستراتيجية الفرعية التي تنتمي إليها العبارة.

ويوضح الجدول رقم (٥) معاملات ثبات العبارات بالطريقتين السابقتين، ويتضح منه أن معاملات ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا الكلي للاستراتيجية الفرعية التي تنتمي إليها العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث إن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للاستراتيجية الفرعية التي تقيسها العبارة، كما أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للاستراتيجية الفرعية التي تقيسها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

جدول (٥)

معاملات ثبات عبارات الاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

استراتيجية تحسين الاهتمام			استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء			استراتيجية المتابعة الذاتية			استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان			استراتيجية التحكم البيئي		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)
١	٠,٨١٥	٠,٥٦**	٣	٠,٧٦٠	٠,٧٤**	٤	٠,٦٣٥	٠,٦٩**	٥	٠,٧٥٠	٠,٧٧**	٦	٠,٧٠٥	٠,٦٩**
٢	٠,٧٨٣	٠,٧٣**	٩	٠,٧٦٧	٠,٧٤**	١٠	٠,٥٥٦	٠,٧٤**	١١	٠,٧١١	٠,٨٠**	١٢	٠,٦٦٢	٠,٧٠**
٧	٠,٧٨٥	٠,٧١**	١٥	٠,٧٣٠	٠,٨١**	١٦	٠,٦٠٤	٠,٧١**	١٧	٠,٦٨٦	٠,٨٣**	١٨	٠,٥٨٢	٠,٧٨**

استراتيجية تحسين الاهتمام			استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء			استراتيجية المتابعة الذاتية			استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان			استراتيجية التحكم البيئي		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)	م	معامل ألفا	معامل الارتباط(١)
٨	٠,٧٧٥	٠,٧٦**	٢٠	٠,٧٦٨	٠,٧٤**	٢١	٠,٦٣٢	٠,٧٢**	٢٢	٠,٧٦٨	٠,٧٢**	٢٣	٠,٦٠٦	٠,٧٧**
١٣	٠,٨٠١	٠,٦٣**	٢٤	٠,٧٩٠	٠,٧١**									
١٤	٠,٨٠٢	٠,٦٤**												
١٩	٠,٨٠٢	٠,٦٠**												
٢٥	٠,٧٨٧	٠,٧٠**												
معامل ألفا للمقياس الفرعي بدون حذف أي عبارة														
٠,٨١٦			٠,٨٠١			٠,٦٧٢			٠,٧٨٣			٠,٧٠٦		

(١) معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها العبارة

** دال عند مستوى (٠,٠١)

(ب) الثبات الكلي للاستراتيجيات الفرعية: تم حساب الثبات الكلي للاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية بطريقتين، الأولى: عن طريق حساب معامل ألفا الكلي لكل استراتيجية فرعية، فوُجِد أن جميع معاملات الثبات مرتفعة كما هي موضحة بالجدول رقم (٣) السابق، والثانية: عن طريق حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون: فوجد أن معاملات الثبات لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس حسب ترتيبها بالجدول رقم (٣) السابق كما يلي: (٠,٧٧)، (٠,٧٦)، (٠,٧١)، (٠,٧٥)، (٠,٧١) وهي معاملات ثبات مرتفعة أيضا مما يدل على الثبات الكلي للاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صدق وثبات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، وصلاحيته لقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب وطالبات الجامعة، والمقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٥) عبارة ـ كما هو موضح بالملحق رقم (١) ـ يجاب عنها بإحدى الاستجابات الخمس: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. وجميع العبارات مصاغة بصورة إيجابية حيث تشير الدرجة العالية على كل استراتيجية فرعية إلى ارتفاع أو كثرة استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجية الفرعية في تنظيم مستوى دافعيتهم الأكاديمية، أما

الدرجة المنخفضة على كل استراتيجية فرعية فتشير إلى انخفاض أو قلة استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجية الفرعية في تنظيم مستوى دافعيتهم الأكاديمية.

(٢) استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم:

قام الباحث الحالي عام (١٩٩٩) بترجمة وتعريب استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ "بنترش وآخرين" Pintrich, P. R. et al (1991) ، وينقسم الاستبيان إلى قسمين أساسيين هما: الدافعية، واستراتيجيات التعلم، حيث يشتمل قسم الدافعية على (٣١) عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقرر الدراسي ومعتقداتهم في مهاراتهم في النجاح في المقرر وقلقهم المتعلق بالامتحانات، أي يشتمل القسم الأول على مكونات ومعتقدات الدافعية الستة التالية: (التوجه الداخلي للهدف، التوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء، قلق الاختبار)، بينما يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على (٤٩) عبارة تتعلق باستراتيجيات التعلم المختلفة المعرفية Cognitive وما وراء المعرفية Metacognitive واستراتيجيات إدارة الموارد التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم، حيث يتكون قسم استراتيجيات التعلم من (٩) استراتيجيات للتعلم هي الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. ويتم الإستجابة على جميع عبارات الاستبيان على مقياس متدرج من سبع نقاط من (١) إلى (٧) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (٧) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تمامًا على ذلك الفرد في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

وقد قام الباحث الحالي عام (١٩٩٩) بتقنين هذا الاستبيان على عينة قوامها (٣١١) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، واستخدم أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في التحقق من صدق بنائه الكامن (أو التحتي)، وتوصل إلى أن هذا الاستبيان يتمتع بصدق عال وثبات جيد، حيث توصل إلى أن جميع عباراته صادقة وثابتة، وأن معاملات ألفا لـ كرونباخ لمكونات ومعتقدات الدافعية الستة حسب ترتيبها السابق كانت كما يلي: (٠,٦٨٥ ، ٠,٦٥٦ ، ٠,٧٥٨ ، ٠,٦٣٦ ، ٠,٨١٦ ، ٠,٧٣٧). أما معاملات الصدق التي أسفر عنها التحليل العاملي التوكيدي لمكونات ومعتقدات الدافعية الستة حسب ترتيبها السابق كانت كما يلي: (٠,٧٩٤، ٠,٧١٨، ٠,٨٤٩، ٠,٧٠٧، ٠,٨٩٦، ٠,٤٦٨). وفي هذا البحث تم الاقتصار على ثلاثة معتقدات دافعية هي: (قيمة المهمة، فعالية الذات في التعلم والأداء، قلق الاختبار).

(٣) **قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب**: نظرًا لاختلاف المجموع الكلي لدرجات التحصيل الدراسي من شعبة لأخرى، فقد تم الاعتماد على النسبة المئوية للمجموع الكلي للتحصيل الدراسي في نصف العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م عن طريق الرجوع إلى كشوف درجات الطلاب بكنترول الفرقتين الأولى والرابعة بالكلية.

نتائج البحث

نتائج الفروض من الأول حتى الثالث:

لاختبار صحة الفروض من الفرض الأول حتى الفرض الثالث التي تنص على أنه:

١) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، فجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدراسة اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من: النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق

المتغيرات	المجموعة الفرعية	البيان	استراتيجيات تنظيم الدافعية				
			تحسين الاهتمام	حديث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للإتقان	التحكم البيئي
النوع	ذكور (ن=٨٢)	م	٣٠,٦١	٢٠,٥٩	١٥,١٠	١٥,٦٠	١٥,٩٤
		ع	٧,٠٥	٥,٠٤	٤,٠٤	٤,٠٠	٣,٧٧
	إناث (ن=٢٧٠)	م	٣١,٠٨	٢١,٥٤	١٥,٦٩	١٦,٠٧	١٦,١٩
		ع	٦,٢٥	٤,٠٢	٣,٤٤	٣,٦٩	٣,٥٢
	قيمة (ت)		٠,٥٧	١,٥٦	١,٣١	٠,٩٨	٠,٥٥
	مستوى الدلالة		٠,٥٦	٠,١٢	٠,١٩	٠,٣٣	٠,٥٨
الفرقة الدراسية	الأولى (ن=١٤٥)	م	٣١,٥٨	٢١,٥٧	١٥,٦٥	١٦,١٦	١٦,١٧
		ع	٤,٧٥	٣,٧١	٣,٣٣	٣,١٩	٣,٢٦
	الرابعة	م	٣٠,٥٤	٢١,١٥	١٥,٤٨	١٥,٨٢	١٦,١١

المتغيرات	المجموعة الفرعية	البيان	استراتيجيات تنظيم الدافعية				
			تحسين الاهتمام	حديث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للإتقان	التحكم البيني
	(ن=٢٠٧)	ع	٧,٣٨	٤,٦٥	٣,٧٧	٤,١٣	٣,٧٩
	قيمة (ت)		١,٦٠	٠,٩٠	٠,٤٤	٠,٨٨	٠,١٥
	مستوى الدلالة		٠,١١	٠,٣٧	٠,٦٦	٠,٣٨	٠,٨٨
التخصص الدراسي	علمي	م	٣٠,٥٢	٢٠,٦٧	١٤,٦٩	١٥,٥٠	١٥,٦٣
	(ن=٦٣)	ع	٦,٨٥	٤,٥٢	٤,٠٣	٣,٨١	٣,٩٠
	أدبي	م	٣١,٠٧	٢١,٤٦	١٥,٧٤	١٦,٠٦	١٦,٢٤
	(ن=٢٨٩)	ع	٦,٣٦	٤,٢٣	٣,٤٧	٣,٧٦	٣,٥٠
	قيمة (ت)		٠,٦٠	١,٣٣	١,٩٢	١,٠٨	١,٢٣
	مستوى الدلالة		٠,٥٥	٠,١٨	٠,٠٦	٠,٢٨	٠,٢٢

م = المتوسط ع = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس. أي أنه لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع (ذكر/أنثى).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولى ومتوسط درجات طلاب وطالبات الفرقة الرابعة في استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس. أي أنه لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب وطالبات الأقسام العلمية ومتوسط درجات طلاب وطالبات الأقسام الأدبية في استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس. أي أنه لا يختلف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

مناقشة وتفسير نتائج الفروض من الأول إلى الثالث:

أشارت نتائج الفروض الثلاثة الأولى إلى عدم اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس باختلاف كل من: النوع (ذكر/أنثى)، والفرقة الدراسية (أولى/رابعة)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)، ومن هنا يتضح تحقق صحة الفروض الثلاثة الأولى، أي تم قبول الفروض الصفرية الثلاثة.

ونظرًا لعدم وجود دراسات أجنبية أو عربية اهتمت بدراسة اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، لذا يمكن تفسير نتائج هذه الفروض الثلاثة بأن استراتيجيات تنظيم الدافعية قد تكون مستقلة عن نوع الطالب من حيث كونه ذكرًا أم أنثى أو كونه بالفرقة الأولى أو الفرقة الرابعة، أو كونه من ذوي التخصص العلمي أو من ذوي التخصص الأدبي، فاستخدام الطالب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية لا يتأثر بنوعه أو تخصصه الدراسي أو فرقته الدراسية، لأن استراتيجيات تنظيم الدافعية عبارة عن طرق تساعد الطلاب على التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم للتعلم وتزيد من جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، فهي إجراءات يستخدمها الطلاب بطرق هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم، وقد تكون هذه الإجراءات متشابهة لدى جميع طلاب وطالبات كلية التربية بغض النظر عن النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى تقارب الميول العامة لدى طلاب وطالبات كلية التربية لتنظيم اندماجهم في المهام الأكاديمية، ويمكن إرجاع ذلك أيضًا إلى تقارب مستويات الدافعية للتعلم وعدم تباينها لدى طلاب وطالبات كلية التربية، وخاصةً إذا وضعنا في الاعتبار الوضع الراهن لخريجي الجامعة بوجه عام وخريجي كلية التربية بوجه خاص، حيث عدم وجود فرص لتعيين خريجي كليات التربية بعد التخرج مباشرة كما كان متبعًا من قبل أدى ذلك إلى تثبيط أو إخماد دافعيتهم للتعلم وبالتالي إلى عدم تباين مستويات تنظيمهم لدافعيتهم الأكاديمية أو عدم تباين الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتنظيم دافعيتهم الأكاديمية، ونظرًا للعلاقة القوية والمتبادلة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية وعملية الدافعية نفسها، فقد أكد ولترز (٢٠٠٣) على وجود علاقة تبادلية بين عملية الدافعية وتنظيم الدافعية، ونظرًا لتقارب دوافع التعلم لدى الطلاب، فقد جاءت نتائج الفروض الثلاثة الأولى لتؤكد على عدم اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع[٨] الذي ينص على أنه: توجد استراتيجيات تنظيم دافعية أكثر استخدامًا وأخرى أقل استخدامًا لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

([٨]) نظرًا لاختلاف عدد عبارات إستراتيجيات تنظيم الدافعية من استراتيجية لأخرى، فإنه عند اختبار صحة الفرض الرابع تم تحويل الدرجة الكلية لكل استراتيجية لتصبح (٥) درجات عن طريق قسمة الدرجة الكلية لكل استراتيجية على عدد عباراتها، وذلك لتوحيد الحد الأعلى لدرجة الإستراتيجيات لكي تصبح المقارنة منطقية بين الإستراتيجيات الخمس.

تم استخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة repeated measures analysis of variance متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD (Least significant difference) للمقارنات المتعددة فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة عند دراسة الفروق في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق (ن=٣٥٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين الاستراتيجيات	٣٥,٠٩	٤	٨,٧٧	٢٥,٧٧	٠,٠١
داخل الاستراتيجيات (الخطأ)	٤٧٧,٦٣	١٤٠٤	٠,٣٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

جدول (٨)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق (ن=٣٥٢)

م	استراتيجية تنظيم الدافعية	المتوسط	الانحراف المعياري	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١	حديث الذات الموجه للأداء	٤,٢٦	٠,٨٦	-				
٢	التحكم البيئي	٤,٠٣	٠,٨٩	٠,٢٣*	-			
٣	حديث الذات الموجه للإتقان	٣,٩٩	٠,٩٤	٠,٢٧*	٠,٠٤	-		
٤	المتابعة الذاتية	٣,٨٨	٠,٩٠	٠,٣٨*	٠,١٥*	٠,١١*	-	
٥	تحسين الاهتمام	٣,٨٧	٠,٨١	٠,٣٩*	٠,١٦*	٠,١٢*	٠,٠١	-

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين استخدام (استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء) واستراتيجيات تنظيم الدافعية الأربع الأخرى لصالح استخدام استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء. أي أن الطلاب والطالبات أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الأربع الأخرى.
- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين استخدام (استراتيجية التحكم البيئي) وكل من الإستراتيجيتين (المتابعة الذاتية، تحسين الاهتمام) لصالح استراتيجية التحكم البيئي. أي أن الطلاب والطالبات أكثر استخدامًا لاستراتيجية التحكم البيئي في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لإستراتيجيتي المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام.
- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين استخدام (حديث الذات الموجه للإتقان) وكل من الإستراتيجيتين (المتابعة الذاتية، تحسين الاهتمام) لصالح استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان. أي أن الطلاب والطالبات أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لإستراتيجيتي المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المختلفة لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، ومن هنا يتضح تحقق صحة الفرض الرابع، أي قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري.

وتتفق نتائج الفرض الرابع مع النتائج التي توصل إليها كل من ولترز (١٩٩٨)، وولترز (١٩٩٩أ) فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا في تكرار استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس، حيث وجد ولترز (١٩٩٩أ) أن الطلاب أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الاستراتيجيات الأربع الأخرى، وأكثر استخدامًا لإستراتيجيتي التحكم البيئي والمتابعة الذاتية عن استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، وأنهم أقل استخدامًا لاستراتيجية تحسين الاهتمام.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع بأنه رغم أن كل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الدافعي تسد فجوة أو تعالج ميول الطلاب لتنظيم اندماجهم في المهام الأكاديمية، ورغم أن هذه الاستراتيجيات مرتبطة إيجابيًا ببعضها البعض، إلاَّ أن الطلاب لا يستخدمونها بطرق متساوية، فقد سجل الطلاب والطالبات بالبحث الحالي أنهم أكثر استخدامًا لاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن استخدامهم للاستراتيجيات الأربع الأخرى، وذلك نظرًا لأن هذه الاستراتيجية يركز فيها الطلاب على أهداف الأداء المرتبطة بإكمال المهمة (مثل الحصول على درجات جيدة أو الأداء

أفضل من الطلاب الآخرين) كطريقة لجعل أنفسهم يستمرون في العمل في المهام الدراسية أكثر من الاستراتيجيات الأربع الأخرى.

كما يمكن تفسير استخدام الطلاب والطالبات بالجامعة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية (مثل: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، واستراتيجية التحكم البيئي) أكثر من استخدامهم لاستراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة ببعض الأشكال الداخلية للدافعية (مثل: استراتيجية تحسين الاهتمام، واستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان)، نظرًا لأن تلك الاستراتيجيات مؤسسة على الرغبة في الحصول على درجات جيدة، أو الحصول على المكافآت الخارجية وأنهم أكثر ألفة بهذا النوع من الدافعية. ومن هنا يركز الطلاب على استخدام استراتيجيات لتنظيم دافعيتهم تركز على الأداء بصورة أكثر تكرارًا لأنها تتمشى مع التركيز على الدرجات والأداء أفضل من الآخرين وهو الاتجاه الشائع في جميع المراحل التعليمية بوجه عام ولدى طلاب وطالبات الجامعة بوجه خاص.

وبالإضافة إلى ذلك فالطلاب يستخدمون بعض استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية (مثل: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء) لأنها أسهل أو أكثر فعالية من الاستراتيجيات المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية الأخرى (مثل: استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان) كما أن هذه الاستراتيجيات أكثر فعالية في تعزيز وتقوية رغبتهم الحالية لإكمال المهام الدراسية عن الاستراتيجيات المؤسسة على أهداف الإتقان أو الاهتمام الموقفي.

نتائج الفروض من الخامس حتى السابع:

لاختبار صحة الفروض من الخامس حتى السابع ونصها: (توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق)، (توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق)، (توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق).

تم اختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يحتوي على المسارات أو التأثيرات التي تحتوي عليها الفروض السابقة، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل LISREL8.8 ٨,٨.

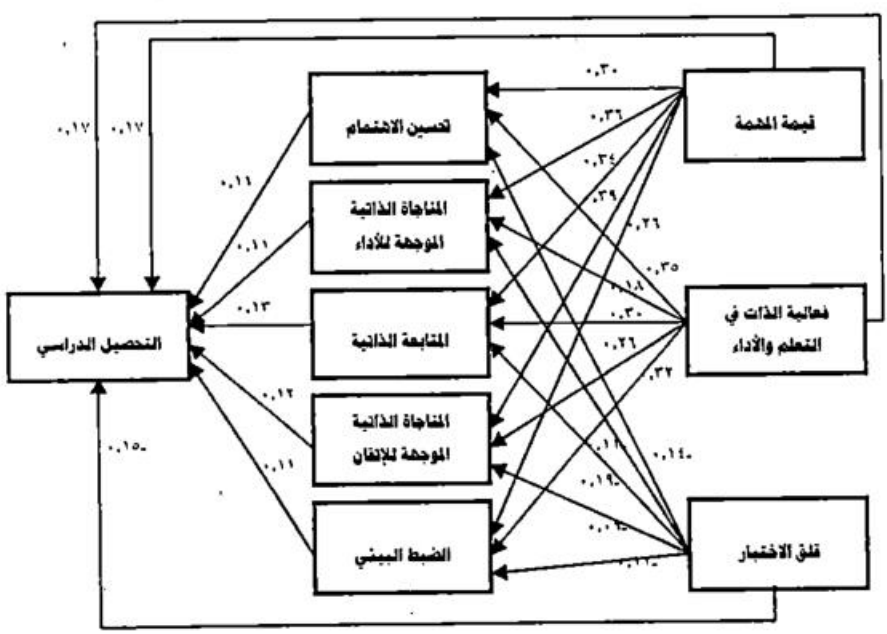
وقد استخدم الباحث عند اختبار هذا النموذج موقف التوكيد الصارم strictly confirmatory situation وهو أحد مواقف اختبار مثل هذه النماذج، حيث حدد يورسكوج وسوربوم Joerskog & Soerbom (1993) ثلاثة مواقف لاختبار مثل هذه النماذج، وأشارا

إلى أنه في موقف التوكيد الصارم يصوغ الباحث نموذجًا واحدًا فقط ويكون لديه بيانات إمبريقية لاختبار صحته، ويجب عليه أن يقبل أو يرفض هذا النموذج (١١: ١١٥).

وقد أسفرت النتائج عن قبول النموذج المُفترض الذي يحتوي على التأثيرات الممكنة لمعتقدات الدافعية على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، وتأثيرات استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي كما هو موضح بالشكل رقم (٣).

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل رقم (٣) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٩) حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ويوضح الجدول رقم (١٠) التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير..



شكل (٣): النموذج البنائي لدى العينة الكلية (ن = ٣٥٢)

جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٥,٥٠ ٧ ٠,٦٠	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٠,٧٩	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠١١	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠,٢٤ ٠,٢٦	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)

جدول (١٠)

التأثيرات التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر		استراتيجية تحسين الاهتمام	استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	استراتيجية المتابعة الذاتية	استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	استراتيجية التحكم البيني	التحصيل الدراسي
قيمة المهمة	التأثير	٠,٣٠	٠,٣٦	٠,٣٤	٠,٣٩	٠,٢٦	٠,١٧
	خ	٠,٠٥٨	٠,٠٦٥	٠,٠٥٧	٠,٠٥٩	٠,٠٦٤	٠,٠٥٦
	قيمة (ت)	٥,٢٣**	٥,٤٩**	٥,٩١**	٦,٦٤**	٤,٠٥**	٣,١٣**
فعالية الذات في التعلم والأداء	التأثير	٠,٣٥	٠,١٨	٠,٣٠	٠,٢٦	٠,٣٢	٠,٠١٧
	خ	٠,٠٥٧	٠,٠٦٥	٠,٠٥٧	٠,٠٥٩	٠,٠٦٣	٠,٠٥٣
	قيمة (ت)	٦,١٤**	٢,٨٤**	٥,٢٧**	٤,٣٩**	٤,٩٨**	٣,١٢**
قلق الاختبار	التأثير	- ٠,١٤	- ٠,١١	- ٠,١٩	- ٠,٠٩	- ٠,١١	- ٠,١٥
	خ	٠,٠٤٣	٠,٠٤٩	٠,٠٤٣	٠,٠٤٤	٠,٠٤٨	٠,٠٣٧
	قيمة (ت)	٣,٣٢**	٢,١٦*	٤,٣٩**	٢,٠٦*	٢,٢٤*	٤,١٠**
استراتيجية	التأثير						٠,١١

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر		استراتيجية تحسين الاهتمام	استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	استراتيجية المتابعة الذاتية	استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	استراتيجية التحكم البيني	التحصيل الدراسي
تحسين الاهتمام	خ						٠,٠٤٤
	قيمة (ت)						٢,٦١**
استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	التأثير						٠,١١
	خ						٠,٠٣٩
	قيمة (ت)						٢,٧٧**
استراتيجية المتابعة الذاتية	التأثير						٠,١٣
	خ						٠,٠٤٥
	قيمة (ت)						٣,٠٠**
استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	التأثير						٠,١٢
	خ						٠,٠٤٣
	قيمة (ت)						٢,٨٨**
استراتيجية التحكم البيني	التأثير						١١
	خ						٠,٠٤١
	قيمة (ت)						٢,٦٢**

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لقيمة الميمة على استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لفعالية الذات في التعلم والأداء على استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) لقلق الاختبار على استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

ومن الشكل رقم (٣) والجدول رقم (١٠) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

استراتيجية تحسين الاهتمام = + ٠,٣٠ (قيمة المهمة) + ٠,٣٥ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,١٤ (قلق الاختبار) ..... (١)

استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء = + ٠,٣٦ (قيمة المهمة) + ٠,١٨ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,١١ (قلق الاختبار) ..... (٢)

استراتيجية المتابعة الذاتية = + ٠,٣٤ (قيمة المهمة) + ٠,٣٠ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,١٩ (قلق الاختبار) ..... (٣)

استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان = + ٠,٣٩ (قيمة المهمة) + ٠,٢٦ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,٠٩ (قلق الاختبار) ..... (٤)

استراتيجية التحكم البيئي = + ٠,٢٦ (قيمة المهمة) + ٠,٣٢ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,١١ (قلق الاختبار) ..... (٥)

التحصيل الدراسي = + ٠,١١ (استراتيجية تحسين الاهتمام) + ١١ (استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء) + ٠,١٣ (استراتيجية المتابعة الذاتية) + ٠,١٢ (استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان) + ٠,١١ (استراتيجية التحكم البيئي) + ٠,١٧ (قيمة المهمة) + ٠,١٧ (فعالية الذات في التعلم والأداء) - ٠,١٥ (قلق الاختبار) ..... (٦)

وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد R^2 للمعادلات الست السابقة: ٠,٣١، ٠,٤٧، ٠,٣٤، ٠,٤٦، ٠,٤٢، ٠,٦٤ على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات الست.

مناقشة وتفسير نتائج الفروض من الخامس حتى السابع:

أشارت نتائج الفروض من الفرض الخامس حتى الفرض السابع كما بالشكل رقم (٣) والجدول رقم (١٠) إلى تحقق صحة هذه الفروض الثلاثة، أي تم قبول جميع هذه الفروض البديلة، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق (الفرض الخامس). كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم والأداء على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير سالب

دال إحصائيًا لقلق الاختبار على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس والتحصيل الدراسي (الفرضين السادس والسابع).

وتتفق نتائج الفرض الخامس مع نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٨)، ولترز (١٩٩٩أ)، بمبنيوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)) من حيث وجود تأثير موجب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

كما تتفق نتائج الفرض السادس مع نتائج دراسة كل من: (ولترز (١٩٩٩ب)، ولترز وروزنثال (٢٠٠٠)، ستانداج وآخرين (٢٠٠٣)، بمبنيوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)) فيما يتعلق بوجود تأثير موجب لمعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، فعالية الذات في التعلم والأداء) على استراتيجيات تنظيم الدافعية، ووجود تأثير سالب لقلق الاختبار (كمعتقد دافعي) على استراتيجيات تنظيم الدافعية.

أما نتائج الفرض السابع فتتفق مع نتائج دراسة كل من: (همان وستيفنز (١٩٩٨)، عزت حسن (١٩٩٩)، ذوشو وبنترش (٢٠٠٣)، بمبنيوتي (٢٠٠٥)، يوموزاك وآخرين (٢٠٠٧)) بخصوص وجود تأثير موجب لمعتقدات الدافعية على التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس بأن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية المؤسسة على الأشكال الخارجية للدافعية (استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، واستراتيجية المتابعة الذاتية، واستراتيجية التحكم البيئي) يساعدهم على تركيز رغبتهم في الحصول على درجات جيدة كوسائل لزيادة دافعيتهم الأمر الذي يجعلهم يبذلون مزيدًا من الجهد ويثابرون في استذكار دروسهم رغم العقبات التي قد تواجههم، ويستخدمون التعزيزات أو المكافآت الذاتية للوصول الأهداف المحددة لإكمال المهام الدراسية، ويحاولون ضبط البيئة المحيطة لتساعدهم على إكمال مهامهم الأكاديمية والدراسية مما يؤدي ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية المؤسسة على الأشكال الداخلية للدافعية (استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، واستراتيجية تحسين الاهتمام) يساعدهم على تركيز رغبتهم في التعلم وإتقان ما يمكن تعلمه كطريقة للتأثير على مستوى دافعيتهم الأمر الذي يجعلهم يبذلون مزيدًا من الجهد ويثابرون في المهام الأكاديمية، كما يساعدهم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات على جعل المهام الدراسية أكثر متعة وذات أهمية بالنسبة لهم وكل هذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، ولذا أشارت نتائج الفرض الخامس إلى وجود تأثير موجب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس بأن معتقدات الدافعية قد تعمل كإطار مرجعي يوجه تفكير ومشاعر وأفعال الطلاب في المجالات الدراسية، فارتفاع معتقدات الدافعية الإيجابية المتمثلة

في قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم والأداء قد يحث الطلاب ويوجههم إلى استخدام استراتيجيات متنوعة لتنظيم دافعيتهم الأكاديمية التي بدورها تؤثر إيجابيًا على مستوى التحصيل الدراسي لديهم، فارتفاع معتقدات فعالية الذات في التعلم والأداء وارتفاع إدراك الطلاب لقيمة المهام والمقررات الدراسية ومدى فائدتها بالنسبة لهم، وانخفاض قلق الاختبار لديهم كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع ثقتهم في مقدرتهم على استخدام استراتيجيات تنظيم دافعي متنوعة لتنظيم دافعيتهم وجهدهم وتزيد من مثابرتهم عند إكمال المهام الأكاديمية، ولهذا أكدت نتائج الفرض السادس على وجود تأثير إيجابي لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم والأداء وتأثير سلبي لقلق الاختبار على استخدام جميع استراتيجيات تنظيم الدافعية.

أما نتائج الفرض السابع فيمكن إرجاعها إلى أن ارتفاع معتقدات فعالية الذات في التعلم والأداء وارتفاع إدراك الطلاب لقيمة المهام والمقررات الدراسية وفائدتها الحقيقية بالنسبة لهم، وانخفاض قلق الاختبار لديهم يساعدهم على التوصل إلى إجابة ملائمة عن الكثير من التساؤلات التي تدور في أذهانهم مثل: لماذا أفعل هذا؟ وما قيمة هذا؟ كل ذلك يؤدي ارتفاع مستوى دافعيتهم للتعلم التي تجعلهم أكثر اندماجًا في عملية التعلم ويستمتعون به ويثابرون ويبذلون المزيد من الجهد في استذكارهم للمواد الدراسية، ويزيد من مقدرتهم على إصدار أحكام واقعية تتعلق بتوقعاتهم المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي وكذلك ارتفاع ثقتهم في مهاراتهم لأداء المهام الدراسية ومقدرتهم على فهم المواد الدراسية المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع أدائهم في المهام الأكاديمية المختلفة ومن ثم يرتفع تحصيلهم الدراسي، ولهذا أسفرت نتائج الفرض السابع عن وجود تأثير موجب لمعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، فعالية الذات في التعلم والأداء) وتأثير سالب لقلق الاختبار على التحصيل الدراسي.

نتائج الفرض الثامن:

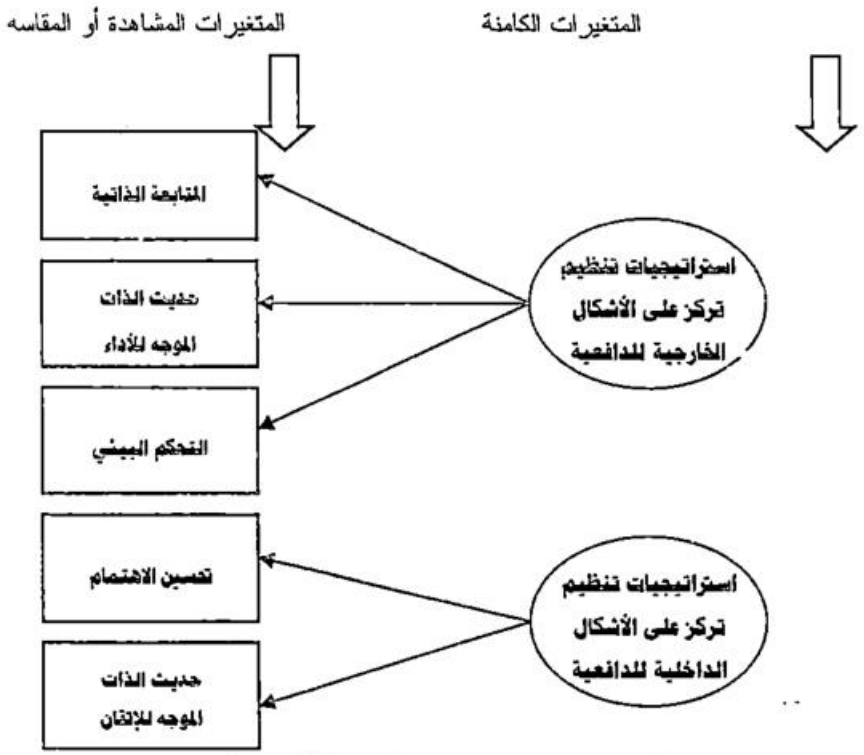
لاختبار صحة الفرض الثامن ونصه "لا تختلف البنية العاملية لإستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق" تم استخدام أسلوب "البناءات العاملية المتساوية" Equal Factor Structures وهو إحدى طرق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجودة ببرنامج ليزرل LISREL8.8 ٨,٨، وهذا الأسلوب الإحصائي ــ البناءات العاملية المتساوية ــ يقيس إلى أي مدى تتساوى البنية العاملية لدى عينتين مستقلتين أو عدة عينات مستقلة، ويفيد في الإجابة على أسئلة مثل: هل تختلف البنية العاملية لمتغير كامن ما باختلاف العينات المستقلة؟ كما يصلح لدراسة تساوى البنية العاملية داخل المجموعات.

وبنية استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تم اختبار مدى اختلافها باختلاف كل من الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي هي تلك البنية التي لها مكونان أساسيان هما:

١) استراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الخارجية للدافعية (المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للأداء، التحكم البيئي).

٢) استراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الداخلية للدافعية (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للإتقان).

حيث تم اعتبار مكوِّني استراتيجيات تنظيم الدافعية السابقين كمتغيرين كامنين أو عاملين كامنين للمتغيرات المشاهدة أو المقاسه، أي تم اختبار البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الموضحة بالشكل رقم (٤).



شكل (٤): متغيرات استراتيجيات تنظيم الدافعية الكامنة والمشاهدة

ويتم اختبار تساوى (أو اختلاف) البنية العاملية لدى عينتين مستقلتين على ثلاثة مستويات (أو مراحل)، وذلك عن طريق دراسة ثلاثة نماذج هي:

النموذج (أ): وفيه يتم افتراض أن كل البارمترات متساوية لدى العينتين، أي أنه يتم اختبار:

(١) تساوى تشبعات المتغيرات المشاهدة Observed variables بالمتغيرات الكامنة Latent Variables (مكوِّني استراتيجيات تنظيم الدافعية: استراتيجيات تنظيم مؤسسة على الأشكال الخارجية للدافعية، استراتيجيات تنظيم مؤسسة على الأشكال الداخلية للدافعية).

(٢) تساوى الارتباط بين المتغيرين الكامنين (مكوِّني استراتيجيات تنظيم الدافعية).

(٣) تساوى تباينات الخطأ Error Variances للمتغيرات المشاهدة (استراتيجيات تنظيم الدافعية).

النموذج (ب): وفيه يتم افتراض أن تشبعات المتغيرات المشاهدة (استراتيجيات تنظيم الدافعية) بالمتغيرين الكامنين (مكوِّني استراتيجيات تنظيم الدافعية) مختلفة لدى المجموعتين (الذكور والإناث مثلاً)، مع بقاء افتراض تساوى الارتباط بين المتغيرين الكامنين، وتساوى تباينات الخطأ للمتغيرات المشاهدة لدى المجموعتين، كما في النموذج (أ).

النموذج (ج): وفى هذا النموذج يتم افتراض أنه بالإضافة إلى اختلاف تشبعات المتغيرات المشاهدة بالمتغيرات الكامنة، قد تختلف أيضاً تباينات الخطأ لدى العينتين، مع بقاء تساوى الارتباط بين المتغيرين الكامنين لدى المجموعتين.

وأفضل هذه النماذج هو النموذج (أ) لافتراضه تساوى كل البارامترات أي يتحقق من ثلاثة شروط، أما النموذج (ب) فيتحقق من شرطين فقط ويتغاضى عن الشرط الأول، في حين يكتفي النموذج (ج) بالتحقق من شرط واحد فقط هو الشرط الثالث أو الأخير.

ولاختبار صحة الفرض الثامن تم اختبار النموذج (أ) ثلاث مرات، الأولى لدى الذكور والإناث، والثانية لدى الفرقة الأولى والفرقة الرابعة، والثالثة لدى التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، والجدول التالي يوضح أهم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (أ).

جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (أ) عند دراسة اختلاف بنية إستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي

مؤشر حسن المطابقة	بين الذكور والإناث	بين الفرقتين الأولى والرابعة	بين العلمي والأدبي
الاختبار الإحصائي كا^2 X^2	١٦,٣١	٢٣,٠٩	٢٠,٩٢
درجات الحرية df	١٩	١٩	١٩
مستوى دلالة كا^2	٠,٦٤	٠,٢٣	٠,٣٤
نسبة كا^2 X^2 / df	٠,٨٦	١,٢٢	١,١٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٤	٠,٩٧٩	٠,٩٩١
جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠١٥	٠,٠٣٥	٠,٠١٦
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	٠,٠٣٥	٠,٠٢٤
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٧	٠,٩٧٠	٠,٩٨٣
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠٠	٠,٩٩٥	٠,٩٩٨
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٨٦	٠,٩٦٩	٠,٩٨٢

يتضح من الجدول السابق أن النموذج (أ) قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن مطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، كما أن قيم بقية مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وهذه المطابقة الجيدة تشير إلى عدم اختلاف بنية استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثامن:

أشارت نتائج الفرض الثامن إلى أن بنية إستراتيجيات تنظيم الدافعية لا تختلف باختلاف كل من النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الفروض الأول والثاني والثالث بالبحث الحالي التي أشارت إلى عدم اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.

ويمكن إرجاع نتيجة هذا الفرض إلى أن بنية استراتيجيات تنظيم الدافعية قد تكون مستقلة عن نوع الطالب من حيث كونه ذكرًا أم أنثى أو كونه بالفرقة الأولى أو الفرقة الرابعة، أو كونه من ذوي التخصص العلمي أو من ذوي التخصص الأدبي، وقد تبدو نتيجة الفرض الثامن على أنها منطقية لأن البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية التي تم فحصها تتمثل في مكونين أساسيين

هما: استراتيجيات تنظيم مؤسسة على الأشكال الخارجية للدافعية، واستراتيجيات تنظيم مؤسسة على الأشكال الداخلية للدافعية، وهذا التقسيم يشتمل على المكونين أو المظهرين الأساسيين للتنظيم الدافعي لدى الطلاب (الداخلي، والخارجي)، ولذلك فهذان المكونان قد لا يختلفان باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي. ويمكن إرجاع نتائج الفرض الثامن أيضا إلى طبيعة الأداة المستخدمة لقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية وهو مقياس يعتمد على إحدى طرق القياس وهي استجابات التقرير الذاتي للطلاب التي قد تكون مضللة أو غير دقيقة في بعض الأحيان ومتحيزة في أحيان أخرى، ومتشابهة إلى حد كبير في أحيان ثالثة، الأمر الذي قد يؤدي إلى تشابه البنية العاملية للمتغير موضع القياس، وبالإضافة إلى ذلك قد يرجع تساوي البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية إلى تقارب دوافع التعلم بوجه عام لدى طلاب وطالبات كلية التربية، ولذلك جاءت نتائج الفرض الثامن لتؤكد على أن البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية لا تختلف باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

خاتمة وتوصيات وبحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن إبداء المقترحات والتوصيات التربوية التالية:

(١) نظرًا لأن نتائج البحث الحالي أظهرت وجود تأثير إيجابي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، لذا يجب تشجيع الطلاب وحثهم على استخدام استراتيجيات تنظيم دافعية متنوعة لتنظيم دافعيتهم للاندماج في المهام الأكاديمية وكوسائل فعّالة لزيادة جهدهم ومثابرتهم في تلك المهام.

(٢) أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود تأثير إيجابي لمعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، فعالية الذات في التعلم والأداء) على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، ومن هنا فعلى المربين أن يطوروا المناهج الدراسية بحيث تؤكد على التنظيم الذاتي للمتعلمين وتخلق لديهم معتقدات دافعية إيجابية تحث الطلاب على استخدام استراتيجيات متنوعة لتنظيم دافعيتهم الأكاديمية الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

(٣) يجب ألاّ يقتصر دور أولياء الأمور على مراجعة إكمال الواجب المنزلي أو تزويد أبنائهم ببيئة تعليمية فعّالة، بل يجب توسيع هذا الدور ليشمل تزويدهم باستخدام استراتيجيات تنظيم دافعية وتنظيم الجهد والاهتمام الداخلي ومعتقدات فعالية الذات إذا كانوا يريدون تزويد أبنائهم بالخبرة كاملة.

(٤) نظرًا لأن بعض الطلاب يكونون غير قادرين على إكمال بعض المهام الدراسية بنجاح ولا يدركون العلاقة بين أفعالهم والنتائج الإيجابية المحتملة فيجب على أعضاء هيئة التدريس مساعدة هؤلاء الطلاب على إعادة توطيد هذه العلاقة عن طريق خلق مواقف تعلم يستطيع فيها الطلاب أن يعيشوا خبرة نجاح، وأن يركز أعضاء هيئة التدريس على ما أتقنه الطلاب بدلاً من التركيز على عيوبهم، وأن يكونوا متيقظين عندما يحتاج الطلاب إلى تغذية راجعة مرتبطة بنتيجة معينة، فمثل هذه التغذية الراجعة تعطيهم الشعور بالتقدم الضروري لبناء هوية إيجابية لديهم على أنهم متعلمون ناجحون وتقوي معتقدات الدافعية الإيجابية لديهم.

(٥) ينبغي على أعضاء هيئة التدريس أن يكون لديهم أفكار جيدة عن معتقدات الدافعية التي يأتي بها الطلاب إلى حجرة الدراسة بالجامعة، وأن يقوم أعضاء هيئة التدريس في ضوء معرفتهم بمعتقدات الدافعية لدى الطلاب بوضع خطة للأنشطة التعليمية التي تعمل على الاستخدام الجيد لمعتقدات الدافعية الإيجابية وحثهم على إعادة النظر في المعتقدات السلبية، وكذلك السماح للطلاب بتعديل أنشطة التعلم حسب حاجاتهم النفسية مما يعطيهم الشعور بالاستقلال، فحرمان الطلاب هذا الحق سيترجمونه على أنه ضغط خارجي يجبرهم على الإذعان والامتثال.

(٦) نظرًا لأن كل الطلاب ليس لديهم دافعية عالية للتعلم فعلى أستاذ أو عضو هيئة التدريس بالجامعة أن يزود منخفضي الدافعية للتعلم بمعتقدات إيجابية حول التعلم، وأن يدرك بعض هيئة التدريس بأن مناخ حجرة الدراسة بالجامعة وطريقة تفاعله مع الطلاب تسهل أو تعوق دافعية الطلاب للتعلم، ولذا فعلى عضو هيئة التدريس أن يحاول جعل المهام والأنشطة التعليمية ذات معنى بالنسبة للطلاب عن طريقة ربطها بالقيمة الداخلية للمهمة وبالتطبيقات الممكنة في المجالات الدراسية الأخرى وكذلك ربطها بخارج الجامعة، أي ترجمة المنهج إلى مهارات شيقة ترتبط بحياة الطلاب.

(٧) أشار ولترز (٢٠٠٣) إلى أن استخدام الطلاب لبعض استراتيجيات التنظيم الدافعي يمكن تحسينه وزيادته من خلال التدخلات التدريسية المصممة بطريقة جيدة (٢٢: ٢٠٢)، ولذا يقترح البحث الحالي:

- إجراء دراسة تجريبية لفحص تأثير التدخلات التدريسية وطرق التدريس المختلفة على غرس بعض استراتيجيات تنظيم الدافعية.

- دراسة الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتحسين استخدام الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- دراسة هل توجد مجموعات معينة من الطلاب الذين سيستفيدون أكثر من تعليم هذه الأنواع المختلفة من استراتيجيات تنظيم الدافعية.

(٨) يجب أن تزودنا البحوث المستقبلية بدليل أكثر شمولية عن استراتيجيات تنظيم الدافعية المختلفة المستخدمة من قِبَل الطلاب في المستويات العمرية المختلفة. أي دراسة اختلاف استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي باختلاف المستويات العمرية.

(٩) في ضوء نتائج البحث الحالي يُقترح إجراء دراسة للعلاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.

المراجع

١) سعود الضحيان، عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٢): معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS10. الرياض: مطابع التقنية.

٢) عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٣، ص ص ١٠١- ١٥٢.

٣) عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٠): الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، دار زاهد القدسي للطباعة والنشر.

4) Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fear and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 464-469.

5) Bembenutty, H. (2005). Academic achievement in a national sample: the contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (April 2005, Montreal, Canada)*, 1-12.

6) Bembenutty, H. & Zimmerman, B. J. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. *Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (Chicago, I L, April 21-25, 2002)*, 1-24.

7) Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn: educational practices series. *International Bureau of Education, Geneva (Switzerland), http:www.ibe.unesco.org*, 1-21.

8) Bong, M. (2002). Stability and structure of self-efficacy, task-value, and achievement goals and consistency of their relation across specific and general academic contexts and across the

school year. *Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002)*, 1-47.

9) Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109–132.

10) Hammann, L. A. & Stevens, R. J. (1998). Metacognitive awareness assessment in Self- regulated learning and performance measures in an introductory educational psychology course. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17, 1998), 1-8.

11) Joerskog, K. G. & Soerbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International, Chicago.

12) Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30 (1&2), 139-161.

13) Kergcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological Measurement*, 30, 608-609.

14) Landino, R. A. & Owen, S. V. (1988). Self-efficacy In university faculty. *Journal of Vocational Behavior*, 33 (1), 1-14.

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

16) Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, Ann Arbor, Michigan. 9-14.

17) Standage, M.; Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21 (8), 631-647.

18) Thomas, C. R. & Gadbois, S. A. (2007): Academic Self-Handicapping: The Role of Self-Concept Clarity and Students' Learning Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1),101-119.

19) Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224-235.

20) Wolters, C. A. (1999a). The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 281-299.

21) Wolters, C. A. (1999b). College students' motivational regulation during a brief study period. *Journal of Staff, Program & Organizational Development*, 16 (2), 103-111.

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

23) Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33 (7-8), 801-820.

24) Yang, M. (2005). Investigating the structure and the pattern in self-regulated learning by high school students. *Asia Pacific Education Review*, 6 (2), 162-169.

25) Yumusak, N.; Sungur, S. & Cakiroglu, J. (2007). Turkish High School Students' Biology Achievement in Relation to Academic

Self-Regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (1), 53-69.

26) Zusho, A. & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, (9), 1081-1094.

Structural model of motivation regulation strategies, motivational beliefs and scholastic achievement for the university students

Dr. Ezzat Abdul Hamid Mohamed Hassan
Assistant professor of educational psychology
Faculty of Education - Zagazig University

Abstract

The present research aims at examining the Structural model which include the effects of motivational beliefs on motivation regulation strategies (MRS) and. scholastic achievement, as well as the effects of motivation regulation strategies on scholastic achievement. It also aims at addressing the differences in using and structure of (MRS) according to gender, scholastic level, and scholastic specialization. Furthermore, this research is an attempt to determine which (MRS) are more or less used at a random sample of (352) males and females students at the Faculty of Education, Zagazig University.

Using MRS and motivated Learning strategies measures (prepared by the researcher), and t-test, repeated measures ANOVA, path analysis, and equal factor structures, the results revealed that:

- There are no statistically significant differences in using and structure of (MRS) according to gender, scholastic level, and scholastic specialization.
- Males and females students are more using the Performance Self-Talk strategy than other strategies, and the Environmental Control strategy in regulating their motivation than using both Self-Consequating, and Interest Enhancement strategies.
- There are statistically significant positive influences of all motivation regulation strategies on scholastic achievement.
- There are statistically significant positive influences of motivational beliefs (task value, self-efficacy for learning and performance) on scholastic achievement and on all motivation regulation strategies.

- There are statistically significant negative influences of test anxiety (as a motivational belief) on scholastic achievement and on all motivation regulation strategies.