البحث الثالث :

القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد :

د / ريسه حوفان عوض الشمراني

حاصلة على الدكتوراه في علم النفس

تعمل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكّة المكرمة

د / ريسه حوفان عوض الشمراني
حاصلة على الدكتوراه في علم النفس
تعمل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى كشف طبيعة عن القدرة التبؤية لكلا من التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخلية وتأثيرها على التحصيل الدراسيلدى عينةبلغت ٣٨٥ طالب من الجنسَين من الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة. وقد أكدت الدراسة علاقة هذه المتغيّرات ببعضها لدى افراد العينة، في حين لم تصل علاقاتها إلى مستوى الدلالة لدى ن منخفضي التحصيل. كما تبيَّن وجود فروق في هذه المتغيّرات لصالح المتفوقين ، فالعاديين، ثم منخفضي لتحصيل. كما تبيَّن وجود أثر للجنس لصالح الإناث في تشكلها فيما عدا الإنجاز الدراسي، في حين لم يكن هناك أثر للصف. كما أكدت النتائج القدرة التنبؤية لكل من الدافعيَّة بصورة أساسية، ثم التنظيم الذاتي بالإنجاز الدراسي. وهو ما يعني أهميّة رفع الدافعيَّة وتشجيع استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بين الطلاب، وأهمية تطوير برامج تربويّة وإرشادية تعمل على حل مشكلات منخفضي التحصيل المعيقة لدافعيّتهم على الإنجاز.
الكلمات المفتاحية : التنظيم الذاتي – الدافعية – التحصيل الدراسي.

The Predictive Power of Internal Motivation and Self-Regulation of Academic Achievement in Secondary School Students in Makkah

Raisah Haofan AL rafie AL-Shomrani

Abstract:
This study aimed to reveal the nature of the predictive power of both self-regulation and internal motivation and their impact on academic achievement among a sample of 385 male and female students from different grades at the secondary level in f Makkah city. The study confirmed the correlation of these variables to each other in the participants, while their correlations did not reach the level of significance in low achievers. There were also differences in these variables in favor of high achievers, then, the normal, and then the underachievers. It was also found that there was a gender impact in favor of females in their formation, except academic achievement, while there was no effect for the grade level. Results also confirmed the predictive power of both motivation mainly, then self-regulation of academic achievement. This affirms the importance of increasing motivation and encouraging the use of self-regulation strategies among students and the importance of developing educational and counseling programs that help solve the problems that hinder motivation in low achievers
Keywords : Self-regulation, Intrinsic Motivation, Academic Achievement

• **مقدمة** :
يمثل الإنجاز الدراسي، والذي يشير إلى ما يكتسبه الطالب من مهارات معرفيّة أو وجدانيّة أو سلوكيّة الهدف النهائي للعمليّة التربوية. ويمثِّل تباين الإنجاز بين الطلاب أو عدم منطقيّته وميله للانخفاض أحد أهم المشكلات التي يعنى التربويّون بها.

وتشير الأدبيّات إلى ارتباط هذه المشكلة بين الطلاب بقدراتهم على التخطيط وتنظيم تعلمهم بأنفسهم ومستوى دافعيَّتهم الذاتيّة الموجهة نحو ذلك، إذ أن الإنجاز الدراسي لا يتحقق بامتلاكٍ القدرات فقط، بل وبما يُبذَل من جهدٍ منظم أيضا، وهذا الجهد لا يكون مناسبا بدرجةٍ كافيةٍ لتحقيق الهدف عند انخفاض القوَّة الدافعة أو عند الفشل في تنظيم الذات. وهنا يبرز تساؤل ملح حول العوامل التي تؤدي إلى ضعف الدافعيّة أو القدرة على تنظيم الذات في حالة توفر القدرة.

حيث تشير الدراسات الغربيّة إلى أهميّة البناء النفسي كأساس مهم لتنظيم الذات، والدافعيّة والإنجاز الدراسي، حيث تبيَّن وجود علاقة بين سمات الشخصيّة وكل من التنظيم الذاتي والإنجاز الدراسي (Laumeister, et al., 2006; etc.)، وعلاقًة بعض جوانب الأنا كسلامة هويّة الأنا وكل من التنظيم الذاتي والدافعيّة والتحصيل الدراسي (Busch and Hofer, 2012; Blackburn, 2003; Freeman, 2002). كما أبرزت الأدبيّات الغربيّة علاقة كل من التنظيم الذاتي والدافعيّة ببعضهما، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي (Zimmerman,1990; Zimmerman and Bandura, 1994; Schunk and Pajare, 2004; Baumeister and Kathleen, 2007; Sansone, et al., 2011). وهذا أيضا ما تؤكده العديد من الدراسات العربيّة (النرش، ٢٠١٠؛ المناحي، ٢٠١٣؛ ... الخ).

وفي مجال منخفضي الإنجاز، تُظهر الدراسات الغربيّة الأثر السلبي لضعف الدافعيّة والتنظيم الذاتي والبنية النَفسيّة وغيرها من العوامل على إنجازهم (Ganga, 2004; Govan, 2012; Anfelouss, 2012 etc.). كما أظهرت الدراسات تناقضاً في تأكيدها لأثر المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة على كل من التنظيم والدافعيّة في علاقتهما بالتحصيل الدراسي (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001; Khoshnam et al., 2013).

وفي العالم العربي، تم تناول متغيّرات الدراسة الحاليّة منفصلة عن بعضها، إذ نال موضوع العلاقة بين التحصيل الدراسي بالدافعيّة غالبيّة الاهتمام مقارنة بعلاقته بالتنظيم الذاتي ، حيث أشارت الدراسات العربيّة والمحلية إلى علاقة الجانبين ببعضهما، في حين ركّزت دراسات أخرى على علاقة الإنجاز الدراسي بجانب أو أكثر من جوانب الدافعيّة في علاقته بالتحصيل كاتجاه الضبط في علاقته بالدافعيّة أو بعض جوانبها مؤكدة علاقتها بالتحصيل الدراسي (الحربي، ٢٠٠٦؛ قطامي، ١٩٩٤).

كما تناولت قلّةٌ من الدراسات التنظيم الذاتي للتعلُّم (كامل، ٢٠٠٣، ٢٠٠٥)، وفي علاقته بالتحصيل مُبرزة العلاقة الإيجابيّة بين الجانبيَن (أحمد، ٢٠٠٧؛ المطيري، ٢٠٠٨). و اتجه البعض، في اتجاه مغاير لأهداف الدراسة الحاليّة، إلى دراسة أثر البرامج التدريبيّة على تحسين قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي (زيدان وعبد الرزاق، ٢٠٠٩).

ومع أهميّة هذه الجوانب، وشموليّة البحوث وكثرتها في العالم الغربي، فإنّه لم يتوفر للباحثة أي دراسة تركز على دراسة طبيعة العلاقة بين التنظيم والدافعيّة وقدرتها التنبؤية بمستوى التحصيل، أو طبيعة مسار العلاقة بين هذه المتغيّرات إن وجدت. وانطلاقا مما سبق، ؛ تحاول في هذا الدراسة الكشف القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الجنسيَن في ضوء اختلاف الجنس والمستوى الدراسي (الصف الدراسي).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

تحاول الدراسة الحاليّة الكشف عن " القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة"، والتي تشمل تحديدا (الجنس والمستوى الدراسي). وينبثق عن ذلك التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العلاقة بين كل من التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخليّة والتحصيل الدراسي لدى عيّنة البحث ؟
- هل هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في القدرة على التنظيم الذاتي، الدافعيَّة الداخليّة، والإنجاز الدراسي في ضوء اختلاف الجنس والمرحلة الدراسيّة
- هل يختلف التحصيل الدراسي الطلاب في ضوء اختلاف درجاتهم في كلٍ من التنظيم الذاتي، والدافعيَّة الداخليّة؟
- ما القدرة التنبؤية لكل من القدرة على التنظيم الذاتي، والدافعيَّة الداخليّة بالتحصيل الدراسي لدىً العيّنة الكليّة؟

- **التحديدات الإجرائيّة لمتغيّرات الدراسة**:

- **التنظيم الذاتي** Self-Regulation:

يُحَدَّد إجرائيا على أنه الدرجة المتحصلة في مقياس التنظيم الذاتي المُعَدّ من قبل الباحثة لقياس هذا الجانب. ولتحديد مستويات النضج فإنّ مستويات التنظيم التالي تصنّف إلى: مستوى النضج العالي، والمتوسط، والمنخفض.

- مستوى النضج العالي: الدرجات المساوية للدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي الأول أو أكثر (المتوسط + الانحراف المعياري أو أعلى)، ويوازي الدرجة ١٤٦ (فأعلى).
- مستوى النضج العادي: الدرجات أعلى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي الأول أو أدنى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي الأول، وتقع بين (١١٧ و ١٤٥).
- مستوى النضج المنخفض: الدرجات المساوية للدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي الأول أو أقل (المتوسط -الانحراف المعياري١١٦ أو أدنى)،

- **الدافعيَّة الداخليّة** Intrinsic Motivation:

تحدَّد إجرائيا على أنها الدرجة المتحصلة في مقياس الدافعيَّة المُعَدّ من قبل الباحثة لقياس هذا الجانب. ووفقا لنفس القاعدة، تصنّف مستويات الدافعيَّة إلى: مستوى النضج العالي، والمتوسط، والمنخفض.

- مستوى النضج العالي: ويشتمل على من يتحصّل على الدرجة (١٣٠) أو أعلى.
- مستوى النضج العادي: ويشتمل على من يتحصّل على الدرجات بين (١٠٣ و ١٢٩).
- مستوى النضج المنخفض: ويقع فيه من يتحصّل على الدرجة (١٠٢) أو أدنى.

• **التحصيل الدراسي** Achievement Academic:

ويعرف على أنه مستوى محدّد من الأداء الدراسي، يُحدَّد بواسطة الاختبارات المقنَّنة (العجمي، ١٩٩٩). ويتضمَّن المستويات التالية بالاعتماد على لوائح وزارة التربية والتعليم:

- ممتاز مرتفع: الدرجات بين الدرجة (٩٥) والدرجة (١٠٠).
- ممتاز: الدرجات بين الدرجة (٩٠) والدرجة (٩٤).
- جيد جدا: الدرجات بين الدرجة (٨٠) والدرجة (٨٩).
- جيد: الدرجات بين الدرجة (٧٠) والدرجة (٧٩).
- مقبول (ضعيف): الدرجات بين الدرجة (٦٠ و ٦٩).

• الإطار النظري للدراسة

• **التنظيم الذاتي من وجهة نظر زمرمان** Zemmerman's View of Self-Regulation:

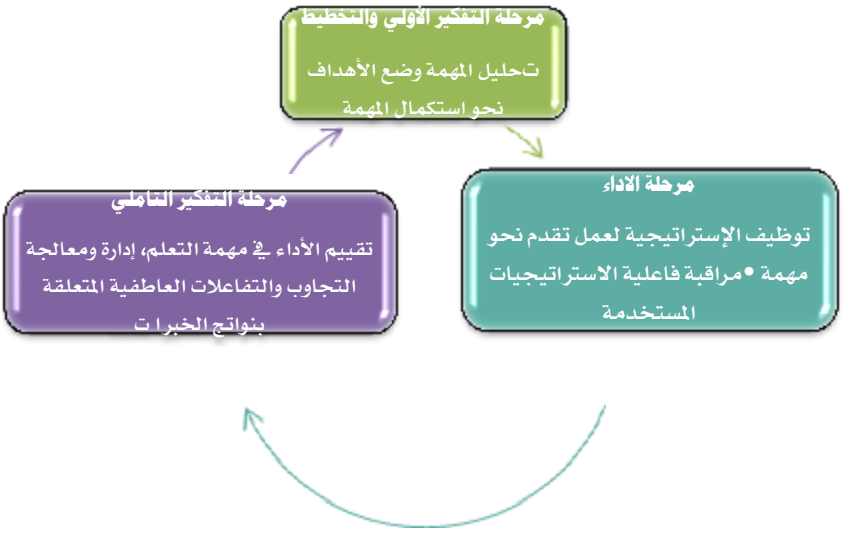
يعرف زمرمان التنظيم الذاتي على أنه عمليّة الضبط والتنظيم التي يقوم بها الطلاب نحو معرفتهم وسلوكهم وعواطفهم ودافعيَّتهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيّات شخصيّة لتحقيق الأهداف التي وضعوها Panadero and Alonso-Tapia (2014). ويتكوَّن من أربعة مكوِّنات فرعيّة تمثّل مجتمعة عمليّة التنظيم الكليّة، وتشمل: ضبط وتنظيم المعرفة من خلال عمليات ما بعد المعرفة Metacognition، وضبط السلوك، وضبط العواطف والانفعالات، وضبط الدافعيَّة، وتشير إلى وعي الفردبدافعيّته، واهتمامه بخلق دافعيّة ذاتيّة، ومحافظته على التركيز والاهتمام أثناء المهمَّة (Zimmerman, 2011, 2013).

ويمثل التنظيم الذاتي عمليّة توجيهيّة ذاتية يقوم المُتعَلِّم من خلالها بتحويل قدراته الذهنيّة إلى مهارات أكاديميّة يتم توظيفها بصورة انتقائية المهام التعليمية المختلفة. ويمثلِ نموذج زمرمان للمراحل الدورية واحدا من أفضل النماذج وأشملها، حيث يركز على وصف عمليّات التنظيم الذاتي. وهذا النموذج مؤسسٌ على أركان النظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة ويتكوّن من ثلاث مراحل (مرحلة التفكير الأولي، ومرحلة الأداء، ومرحلة التفكير التأملي والتغذية الراجعة)، مع تركيز خاص على تأثير الدافعيَّة على التنظيم الذاتي. (Zimmerman and Moylan, 2009; Panadero and Alonso-Tapia, 2014).

• **مرحلة التفكير الأوليّ**:

تتضمَّن مرحلة التفكير الأوليّ على مكوِّنين رئيسيين، هما: تحليل المهمَّة Task Analysis، والمعتقدات الدافعيَّة Motivational Beliefs. وتشير عملية تجزئة المهمَّة إلى أجزاءٍ صغيرةٍ تساعد على تحديد الاستراتيجيّات الشخصيّة المناسبة

للأداء بناء على المعرفة أو الخبرة السابقة لدى الطلاب. وتمثِّل المرحلة التي من خلالها يتم وضع الأهداف وتخطيط الاستراتيجيّات. وتتمثل المعتقدات الدافعيَّة في مجموعة من المعتقدات تشمل: توقعات الكفاية الذاتيّة وتوقعات النتائج، والاهتمام، وقيمة المهمَّة، وتوجّهات الهدف والذي يمثل اعتقادات الطلاب نحو الأهداف من وراء التعلم، حيث قام زمرمان بتفعيل هذا الجانب بشكل تفصيلي في نموذجه. ويؤكد زمرمان على أن المتغيّرات السابقة ترتبط ببعضها بعلاقاتٍ متبادلة تتفاعل فيما بينها أثناء عمليّات التنظيم الذاتي وأثناء المرحلة الأوليّة (التفكير الأولي). ويمكن أن يحدث أثر هذه العمليّات في جزءٍ من الثانية، ولذا فقد لا يكون الطلاب أنفسهم على وعي كامل بحدوث هذه العمليّات. ومع ذلك فلديهم وعي كامل بالتحرّكات الأوليّة، والتي يمثل بداية الانطلاق التي من خلالها ينتقل الطلاب من تحليل وتصور المهمَّة إلى الأداء الفعلي. وعلاوة على ذلك، فاعتمادا على مستوى ونمط الدافعيَّة تظهر هذه المتغيّرات الخمسة في التنظيم الذاتي لدى الطلاب والتي تختلف فيما بينها اختلافا كليّا.



شكل (١): نموذج المراحل الدورية

- **مرحلة الأداء والتنفيذ**:

تكمن أهميّة هذه المرحلة في المحافظة على تركيز الطلاب وعلى قدرتهم على استخدام استراتيجيّات مناسبة في التعلم من أجل المحافظة على دافعيَّتهم وعلى مسار تقدّمهم نحو أهدافهم، وتتضمَّن عمليّتين هما: ملاحظة الذات أثناء الأداء، والعمل على ضبطها وإدارتها. وتقوم ملاحظة الذات على مراقبة الذات أثناء الأداء. كما تتضمَّن عقد مقارنات لما يقوم به الطالب فعليا بما يجب، والتي تقيس جودة العمليّة التالية. ومن جانب آخر يشير زمرمان إلى إنَّ عمليّة الضبط الذاتي تتطلب

استخدام سلسلة من الاستراتيجيّات تشمل: استراتيجيّات فوق معرفيّة، تهدف إلى المحافظة على التركيز، وتشمل: ستة استراتيجيّات هي: الفهم الواضح للمهمَّة، والتوجيه الذاتي، والتنظيم الذاتي التخيلي، وإدارة الوقت، وتشكيل البيئة المناسبة للعمل، والبحث عن المساعدة. وأيضا مجموعة من الاستراتيجيّات تهدف إلى المحافظة على الاهتمام والدافعيَّة. وتشمل: الحوافز لتعزيز اهتمامهم آو إدامته أثناء المهمَّة، وإثابة الذات والتي تعزز من المشاعر نحو التقدم من خلال تقدير ومكافأة الذات، وإذا استخدمت هذه الاستراتيجيّات فإنّها تحافظ على استمرار الرغبة في بذل الجهد ورفع مستوى الاهتمام وزيادة احتماليّة تنشيط الاستراتيجيّات نحو التقدم في المهمَّة.

- **مرحلة التفكير التأملي**:

تتضمَّن هذه المرحلة إصدار الأحكام على طبيعة الأداء، وأسبابه، وما يفضي إليه من ردود أفعال عاطفيّةٍ ومعرفيّةٍ مؤثرة في الدافعيَّة والتنظيم الذاتي في المستقبل. وتشتمل علىً عمليّتين، تتمثّل الأولى في التقييم الذاتي للأداء في ضوء معايير موضوعية أو ذاتية محدّدةٍ لمستوى إنجاز الهدف. وتتمثّل العمليّة الثانية في طبيعةً العزو السببي الذي يتبناه الطالب لتفسير مستوى أدائه في ضوء ما حدده من معايير. فعلى سبيل المثال، يرتبط معيار التقدم بعزوٍ إيجابي للتعلم، في حين يمثل المعيار الاجتماعي المعتمد على أداء الآخرين أسلوباً أقل فاعليَّة في تحقيق التكيّف عند تفسير النجاح والفشل. كما توثر طبيعة العزو على الحالة الوجدانيّة للمُتعلم، ومعتقداته الكفاية وتوقعاته بالنجاح، وبالتالي على دافعيّتة وأسلوب أدائه المستقبلي، ففي حين ترفع ردود الأفعال الوجدانيّة والمعرفيّة الإيجابيّة مستوى الدافعيَّة، فإنّ ردود الأفعال السلبيّة تعيق الدافعيَّة، وتؤدي إلى تجنُّب المهام. ومن جهةٍ أخرى فإنّ القرارات التوافقيّة/الدفاعيّة لتجنُّب المهام تجنُّبا للفشل تمثّل عامل هدم للدافعيّة وتقود إلى عدم الانتباه والمماطلة والعجز المتعلَّم وغيرها من المظاهر المؤكدة لانعدام الدافعيَّة.

- **الدافعيَّة الداخليّة من وجهة النظر المعرفيّة** Cognitive View of Intrinsic Motivation:

تمثّل الدافعيَّة الداخليّة طاقة تحرِّك السلوك نتيجة رغبةٍ وإرادةٍ لتنفيذ نشاط ما. وتعمل كما يشير ريان ديسي (2000) Ryan and Deci على استثارة الرغبة في التعلم والمثابرة لتحقيق دون وجود معزز خارجي، مما يفضي إلى تطوّر أداء الطلاب بشكل إيجابي. وتبدأ الدافعيَّة بأهدافٍ وغاياتٍ داخليّة يسعى الفرد لتحقيقها، تثير طاقةً نفسيّةً دافعة للفرد نحو الهدف، تترجم في أفعالٍ سلوكيّةٍ يتحقق من خلالها إنجاز الهدف. والشكل (٢) يوضح هذا التصور:

- **المكوّن ١**: **الغائية وتحديد الأهداف**:

يشير مصطلح الغائيّة في هذه الدراسة إلى حاجة الفرد إلى أهداف تمثل حاجات تؤسس لبداية القوَّة الدافعة للفرد لتحقيقها. وترى الباحثة أن المكوّنات الأساسيّة لها انطلاقا من النظريّات المعرفيّة هي: تحديد الأهداف، وتحديد قيمتها وأهميتها بالنسبة للفرد، ومدى توجّهه لإتقانها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

شكل (٢) نموذج الدافعية

- **تحديد ووضع الأهداف**:

يمثل أحد جوانب الطاقة الداخلية الدافعة للإنجاز. وتتأثر بمجموعةٍ من العوامل، منها أهمية الهدف، وتوقّع الإنجاز، ومعتقدات الكفاية. ويؤدي التحديد الجيد دورا إيجابا، يعزز التزام الأفراد ومثابرتهم واستخدامهم للاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم (Locke and Latham, 2002).

- **التوقّعات والقيمة** Expectancy-Value:

تعود نظريّة التوقعات والقيمة إلى أعمال اتكنسون Atkinson، والتي تربط طبيعة الأداء والمثابرة على الإنجاز بكل من توقع النجاح، وقيمة الهدف أو النشاط. وفي هذا السياق تؤكد الأدبيات ميلَ الفرد إلى إنجاز الهدف إذا كان ذا قيمة واعتقد بأنه سيحقق النجاح (Wigfield and Cambria, 2010).

- **توجّهات الهدف**:

تميز هذه النظريّة بين توجه الأفراد نحو الأداء مقابل توجههم نحو الإتقان. ويسعى ذوي توجه الأداء إلى إنجاز المهام بأي طريقة بصرف النظر عن واقعيته لتحقيق اعتراف الآخرين بقدراتهم، ولتحقق ذلك يميلون إلى اختيار المهام السهلة وتجنُّب الصعبة منها. في حين يسعى ذوي التوجه نحو الإتقان إلى بذل الجهد لإتقان ما يتعلمونه من مهارات ومعارف واستراتيجيات أداء جديدة. (Keblawi, 2006).

- **المكوّن ٢**: **الطاقة النفسيّة الدافعة**:

يشير مصطلح الطاقة النفسيّة الدافعة، إلى الخصائص ومعتقدات الفرد الشخصية والمعرفيّة الدافعة للإنجاز، ويتضمَّن هذا المكوّن مجموعة أبعادٍ طرحت في بعض النظريّات التحليليّة والإنسانيّة والنظريّات المعرفيّة الاجتماعيّة عن الدافعيَّة شملت:

- **الاستقلاليّة** Autonomy **والإرادة الحرّة** Self-Determination Theory:

تعتبر نظريّة الإرادة الحرّة من أشهر النظريّات المعاصرة في الدافعيَّة الداخليّة، وتفترض النظرية وجود ثلاث حاجاتٍ سيكولوجيّةٍ داخليّةٍ للفرد، وهي الحاجة للشعور بالكفاية والحاجة للشعور بالانتماء والحاجة للشعور بالاستقلاليّة. وتنشأ

الدافعيَّة الداخليّة وتتطّور نتيجة دعم هذه الحاجات، وبالتالي شعوره بالكفاية والاستقلاليّة وحريّة الإرادة (Deci et al. 1996).

- **معتقدات الكفاية** Self-Efficacy Beliefs:

يشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال لحل مشكلةٍ أو تحقيق مهمَّةٍ ما. وتتأثر معتقدات الكفاية بجموعه من العوامل منها الخبرات السابقة وما يرتبط بها من حالات انفعالية، والخبرات البديلة من خلال النماذج، والإقناع. وتُمثِّل معتقدات الكفاية طاقة دافعة للإنجاز والمثابرة ومواجهة المواقف الصعبة، في حين يؤدي ضعفها إلى تعزيز العجز المتعلم (Bandura, 1997).

- **الصلابة النفسيّة** psychological resilience:

تمثل مجموعةٌ من السمات الشخصيّة الواقية من الحياة الشاقة، وتشمل قناعة الفرد بقدرته على إدراك الضغوط إدراكاً غير مشوّه، وتفسيرها بمنطقيّةٍ وموضوعيّةٍ، تُمكنه امن مواجهتها أو التعايش معها على نحو إيجابي. وتتضمّن الصلابة ثلاثة مكوِّنات تعمل في تكامل مع بعضها تشمل: (الالتزام بتحقيق الأهداف، والاعتقاد بالقدرة على التحكم بالأحداث ومسئوليته عن ذلك، والنظر إلى المواقف الضاغطة كتحديّات يمكن التغلب عليها.(Kopaza et al., 1985) .

- **إتجاه الضبط** Locus of control:

يشير المصطلح إلى مدى ربط الفرد نتائج سلوكه بعوامل داخليّة أو عوامل خارجيّة. وهو ما يعني التفريق بين نمطين من اتجاه الضبط، هما: اتجاه الضبط الداخلي Internal Locus of control: والذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن الأحداث في حياته إيجابيّة كانت أو سلبيّة ترجع لقدراته وجهده؛ واتجاه الضبط الخارجي External Locus of Control ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن الأحداث في حياته إيجابيّة كانت أو سلبيّة ترجع لعوامل خارجية كالحظ والصدفة وتوجيه الأخرى (Rotter, 1966).

- **العزو السببي** Causal Attribution:

يشير العزو السببي إلى طبيعة ميل الفرد إلى إرجاع نتائج سلوكه الإيجابيّة والسلبيّة إلى أسباب ذاتية أو خارجية. ويشير وينرWiener إلى أن تأثير وجهة العزو خارجيا كان أو داخليا يرتبط بمدى ثبات الأسباب أو قابليتها للتغير، وقابليتها للضبط. وتؤثر طبيعة العزو على الدافعيَّة، فالعزو السلبي غير الواقعي كعزو الفشل لعوامل شخصية أو خارجيّةٍ، أو عزو النجاح لقوى خارجية، يفضي إلى الاعتقاد بالعجزً وضعف الدافعيَّة (Hervay and Martinko, 2010).

- **العجز المُتعلَّم** Learned Helplessness:

تتطور حالة العجز المتعلَّم نتيجة لتكرار الفشل في مواقف مختلفة، تفضي إلى اعتقاد الفرد المشوه بعجزه، وعدم قدرته على السيطرة على نتائج سلوكه، مما يدفعه إلى تجنُّب مواجهة المواقف المشابهة أو التوقف عن المحاولة (Seligman, et al. 1975).

• **الطموح** Ambition:

يشير إلى سعي الفرد لتطوير نفسه وتنمية قدراته، والإرتقاء بخططه وأهدافه المستقبلية، لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه ويتحمَّل مسؤوليّة قراراته، لا يخشى الفشل بل يكون دافعاً لتحقيق النجاح. كما يرتبط بثقة الفرد بنفسه والاعتقاد بالكفاية وان الجهد هز السبيل للنجاح لتجاوز العقبات وتحقيق الإنتاجية المستهدفة (القطناني، ٢٠١١).

• **المكوّن ٣: السلوك الدافع** Motivational behavior:

يمثل هذا المكوّن الترجمة السلوكيّة للمكوِّنين الأولين (الغائية وتحديد الأهداف، والطاقة النفسيّة الدافعة)، حيث تثمر عن نشاط سلوكي ينبئ عن امتلاك الفرد للدافعيّة، وتتضمَّن:

• **المبادرة** Initiativity:

تشير إلى إسراع الفرد لتحقيق الهدف (Fay and Frese, 2001). وتمثّل سمةٌ للنمو السوي يبدأ اكتساب أساساتها من خلال التربية السويّة المحققة للاستقلالية خلال السنوات الأولى في الطفولة (Erikson1985)، كما تتأثر بالعديد من المتغيّرات الشخصية والمساندة الاجتماعية. وتمثل المؤشر الحقيقي للمكونين السابقين (الغائية والطاقة النفسيّة الدافعة)، حيث يظهر أثر تحققهما في مبادرة الفرد لتحقيق أهدافه وإنجاز مهامه وتعلّم خبرات جديدة.

• **المثابرة** Perseverance and industry:

تشير إلى القدرة على مواصلة الجهد رغم المصاعب إلى أن يكتمل إنجاز الهدف، وتبدأ تطورها أثناء الطفولة المتوسطة والمتأخرة كما يشير أريكسون Erikson (1985). وتتطوَّر مع التقدم العمر متأثِّرة بخبرات الحياة اليوميّة وبخبرات النجاح والفشل للفرد من جهة. ويتميز المثابر بقوة الإرادة، وعدم اليأس، وتحمل المسؤوليّة والتمسك بأهدافه حتى يتم تحقيقها (الزمزمي، ٢٠١٢).وتمثل ترجمة سلوكيّة للطاقة النفسيّة الدافعة تكمّل دور المبادرة، وتتكامل مع مقاومة الإجهاد لتحقيق الفرد لهدفه.

• **مقاومة الإجهاد** Fatigue Resistance:

في حين تمثل الصلابة سمة نفسية داخلية، ولذا فإنها تراها طاقة نفسية دافعة، في حين تعبر المقاومة عن النتيجة السلوكية لهذه الطاقة، أي القدرة الفعلية الممارسة لمقاومة الإحباطات والمعوقات الفعلية. وعلى هذا الأساس فقد أضافت بعد (مقاومة الإجهاد) ليكون ضمن البعد الثالث من نموذجها في الدافعيَّة المتمثل في (النشاط السلوكي الدافع). ويمكن للفرد أن يبتكر ممارسات تقلل من شعوره بالإجهاد، ومنها المثابرة، أو اخذ فترات للراحة أو إثابة الفرد لنفسه لتلافي استسلامه المؤثر سلبا على إنتاجيته.

• **التحصيل الدراسي**(Academic Achievement):

يشير مفهوم الإنجاز الأكاديمي أو التحصيل الدراسي إلى المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها في إحدى المواد الدراسيّة. كما يستخدم مصطلح الأداء الأكاديمي

Academic Performance أحياناً للإشارة إلى التحصيل الظاهر للتعليم عند مقابلته بقوَّةٍ التعليم الكامنة، ويتم قياس الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات. وتتحدّد درجته بأعلى درجةٍ يحققها الطالب لنفسه. ويتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة من المتغيّرات تشمل العوامل الداخليّة (الشخصيّة) ممثّلة في الخصائص المعرفيّة والنفسيّة التي تميّز شخصيّة الطالب عن غيره وتشمل القدرات العقلية، وسمات الصحة النفسية والثقة بالنفس، وقوة الأنا، والتوازن الانفعالي، والدافعيَّة الداخلية كواحدة من جوانب الشخصية على التحصيل الدراسي، والعادات الدراسية. كما يتأثر التحصيل بمجموعة من العوامل الخارجية البيئية والاجتماعية، ومنها العوامل الأسرية والبيئة المدرسية بما في ذلك طبيعة المناهج الدراسية وكفايات وخصائص المعلمين، إضافة إلى المناخ المدرسي العام (القحطاني، ٢٠٠٩).

- **علاقة متغيرات الدراسة ببعضها**:

تشير الدراسات إلى علاقة التنظيم الذاتي بالدافعيَّة (Cleary and Zimmerman, 2001)، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (الشمايله، ٢٠٠٦؛ حسن، ٢٠٠٧). كما أظهرت بعض الدراسات علاقة التنظيم ببعض أبعاد الدافعيَّة ومنها توجهات الهدف والكفاية الذاتية (Sakae, 2012). وأيضا تأثير الدافعيَّة أو بعض جوانبها على التحصيل الدراسي (Lepper, et al. , 2005; Shillingford and Karlin; 2013; Trevino and Defreitas,2014). وهذا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (العلوان وعطيات، ٢٠١٠؛ حده، ٢٠١٣). كما تشير دراسات أخرى إلى تأثير التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي (Soresi and Zimmerman, 2004; Zimmerman and Kitsantas, 2005). وهذا ما أظهرته بعض الدراسات العربية (الجرّاح، ٢٠١٠).

وفي العالم العربي، تبيَّن أثر المتغيّرين على التحصيل ومن ذلك المُحمَّدي (٢٠٠٨) على طالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة. كما أظهرت بعض الدراسات علاقة التنظيم الذاتي بأحد أبعاد الدافعيَّة والتحصيل الدراسي. ومن ذلك معتقدات الكفاية (Zimmerman and Bandura, 1994). وهذا أيضا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (المحمدي، ٢٠٠٨؛ النرش، ٢٠١٠؛ مناحي، ٢٠١٣). كما أظهرت دراسات أخرى علاقة التنظيم الذاتي وتوجهات الهداف بالتحصيل الدراسي، مؤكدة التأثير الإيجابي للتوجه نحو الإتقان واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي (Bailey, 2006). كما أكدت دراسات أخرى العلاقة الإيجابية بين التنظيم الذاتي وقيمة الهدف والتحصيل الدراسي(المحمَّدي، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠٠٧).

تشير الدراسات السابقة إلى علاقة الدافعيَّة بالتنظيم الذاتي لدى العاديين والموهوبين، حيث تبيَّن ميل الموهوبين إلى تحقيقهم لدرجاتٍ أعلى في كل من الدافعيَّة والتنظيم الذاتي Zimmerman and Martinez-Pons (1990). كما تبيَّن من دراسة مالباس وآخرون Malpass et al (1990) لدى عيّنة من الموهوبين

والموهوبات من ولاية كاليفورنيا، علاقة كل من توجهات الهدف ومعتقدات الكفاية كجوانب من جوانب الدافعيَّة بالتنظيم الذاتي.

وفي مجال العلاقة بين الدافعيَّة والتحصيل الدراسيتين من غالبية الدراسات على عينات مختلفة علاقتهما الإيجابية (McGrimmond, 2009; Whooluba, 2014). وهذا ما انتهت إليه بعض الدراسات العربية أيضاً على عينات مختلفة (المقداد والجراح، ٢٠١٣). كما انتهت الدراسات إلى نتائج مشابهة في مجال التنظيم الذاتي لدى الموهوبين وعلاقته بالتحصيل، حيث تشير الدراسات وجود فروق لصالح الموهوبين في التنظيم الذاتي مقارنة بالعاديين (Greene, et al., 2008)، وإلى علاقته بالتحصيل لديهم (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990). وهذا ما تؤكده دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣).

في حين تؤكد الدراسات وجود فروق في الدافعيَّة بين المتفوقونوضعيفي الإنجاز في الدافعيَّة أو أحد جوانبها(Bourgeois, 2011; Anfelouss,2012) ، والتنظيم الذاتي لصالح فئة المنجزين (Heidrun and Ziegler, 2005).

- **الفروق الديموغرافيّة والأكاديميّة في التنظيم الذاتي والدافعيَّة**:

حاولت قلة من الدراسات تناول أثر كل من التخصّص والمرحلة الدراسيّة على الدافعيَّة الداخليّة أو بعض أبعادها، انتهت إلى نتائج متباينة. ففي حين تبيَّن من نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين (Malpass, 1999)، أظهرت دراسات غربية أخرى وجود فروق لصالح الإناث (Pintrich and Garcia, 2009; Khoshnam et al., 2013)، والعربية (العلوان وعطيات، ٢٠١٠). وعلى خلاف ما سبق، تبيَّن من بعض الدراسات الغربية (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001) والعربية (سمادي، ٢٠١١) وجود فروق لصالح الذكور في بعض جوانب الدافعيَّة (معتقدات الكفاية).

كما لم تتفق الدراسات حول إثر المتغيّرات الأكاديمية على الدافعيَّة، فعلى سبيل المثال، تبيَّن من دراسة كليري وآخرون (Cleary et al. (2009، وجود فروق بين الطلاب من الصفين السادس والسابع في الدافعيَّة لصالح طلاب الصفّ السادس، في حين أظهرت دراسة كل من الترمات وبوميرانتز Altermatt and (2003) Pomerantz عدم وجود تأثير لمتغيّر الصف الدراسي (الصف الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي في المعتقدات الدافعيَّة.

كما تظهر الدراسات المرتبطة بأثر المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة على التنظيم الذاتي بعض التضارب. ففي حين تشير بعض الدراسات إلى تأثير العمر أو المرحلة الدراسية على التنظيم الذاتي (Zimmerman and Martinez-Pons , 1990; Cleary et al. , 2009)، تبيَّن من دراسات أخرى عدم دلالة هذه الفروق (سمادي، ٢٠١١). وهذا الاضطراب ينطبق على تأثير الجنس، فقد أشارت بعض الدراسات إلى تأثير الجنس على التنظيم الذاتي لصالح الإناث (Zimmerman and Martinez – Pons, 2001). إلا أن دراسات أخرى أكدت عدم دلالة هذه

الفروق (Pintrich and Garcia, 2009). وهذا ما انتهت إليه أيضاً مجموعة من الدراسات العربية (سمادي، ٢٠١١). وفي مجال أثر التخصّص، تبيَّن من عدد من الدراسات وجود فروق بين الطلاب في التنظيم الذاتي لصالح التخصصات العلمية (المحمَّدي، ٢٠٠٨؛ الحسينان، ٢٠١٠؛ سمادي، ٢٠١١).

وعليه يمكن الخلوص إلى إشارة غالبية الدراسات إلى علاقة الدافعيَّة الداخليّة أو بعض أبعادها بالتنظيم الذاتي، وتأثيرهما على الإنجاز الدراسي، كما انتهت الدراسات إلى نتائج متغايرة فيما يتعلق بأثر الجنس والمتغيّرات الأكاديميّة على متغيّرات الدراسة.

- **منهج الدراسة (المنهج والعينة والأدوات):**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي بأنماطه المختلفة، حيث تم استخدام المنهج الارتباطي لدراسة العلاقات الأوليّة بين متغيّرات الدراسة، والمنهج السببي المقارن لدراسة الفروق بين عينات الدراسة المختلفة. كما وظف المنهج الوصفي التنبؤي لتحديد القدرة التنبؤية لمجموعة لكل من (التنظيم الذاتي، الدافعيَّة) بالإنجاز الدراسي.

وقد تم تطبيق الدراسة على عيّنة عشوائية من (٣٨٥) من طلاب وطالبات التعليم الثانوي تم تقسيمهم وفق المعدل الدراسي الى طلاب متفوقين دراسيا (١١٥) وطلاب عاديين (٢٠٠) وطلاب متاخرين تحصيايا (٧٠) .

- **أدوات الدراسة**

- **مقياس التنظيم الذاتي** Self-Regulation Scale:

لقياس التنظيم الذاتي، قامت الباحثة بمراجعة المقاييس ذات العلاقة، ومن أهمها مقياس التنظيم الذاتي المعتمد على نموذج ميلر وبراون (Miller and Brown, 1991 ; Brown, 1998)، ويؤخَذ عليه ضعف ملائمته لطلاب المرحلة الثانوية. كما قامت الباحثة بمراجعة المقاييس المعرَّبة المتاحة، وتبيَّن عدم ملائمتها لأهداف هذه الدراسة لتركيزها على مرحلة الأداء، وذلك على الجانب الإجرائي في التعلم فقط دون الجوانب التنظيمية الأخرى، ولذا فقد قامت الباحثة ببناء مقياس التنظيم الذاتي في هذه الدراسة وفقاً لنموذج زمرمان (Zimmerman, 1989, 2008, 2011, 2013)، حيث حرصت على بناء مفرداته لتأخذ في الاعتبار عمومية وشموليّة عمليّة التنظيم الذاتي، وعلى أهميّة تعميم استخدامها في جوانب الحياة المختلفة، وفيما يلي وصفاً للمقياس، وخصائصه السيوكومتريّة الناتجة من الدراسات الاستطلاعيّة والنهائية الداعمة لصلاحيَّته.

- **الأساس النظري للمقياس:**

بالاعتماد على نظريّة المعرفة الاجتماعيّة لباندورا التي وفّرت أسساً نظريّاً لبناء نموذج التنظيم الذاتي، حيث افترض زمرمان اعتماد عملية التنظيم الذاتي على مراقبة الحالة الداخليّة للفرد وسلوكه وبيئته، وهو ما أطلق عليه (زمرمان) "الأشكال الثلاثيّة للتنظيم الذاتي". وإنطاقا من هذا التصور قدم زمرمان نموذجا

دائرياً Cyclical للتنظيم الذاتي يتكون من ثلاث مراحل تشمل كل من (التفكير الأولى، الأداء، والتفكير التأملي) (Zimmerman, 1989, 2008, 2011, 2013):

- مراحل التفكير الأولي: وتتضمّن مكوِّنين رئيسيين هما: تحليل المهمَّة وتشتمل على (الأهداف والتخطيط)؛ والمعتقدات الدافعيّة، وتشمل: معتقدات الكفاية، توقع النجاح قيمة المهمَّة وتوجّهات الهدف).
- مرحلة الأداء: وتتضمّن مكوِّنين هما: ملاحظة الذات ويشمل على (الرقابة والتسجيل الذاتي، والضبط الذاتي)؛ واستراتيجيّات تركيز الانتباه وتشتمل على (التخيل، وإدارة الوقت، وتشكل البيئة، والبحث عن المساعدة، وإثابة الذات).
- مرحلة التفكير التأملي: ويشمل على: تقييم الذات وإصدار أحكام عنها؛ والتفاعلات الذاتيّة والتي تعكس مدى تحقق الرضا عن أداء المهمَّة المعتمدة على قدرة الفرد على تحقيق الأهداف والمستويات التي سبق وصفها والقرارات

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ، وذلك على عيّنة طلاب من المرحلة الثانوية من مختلف السنوات الدراسيّة حيث بلغ معامل الفا للثبات الكلي بلغ (٠,٨٥٥)، وبلغ معامل سبيرمان للثبات بالتجزئة النصفيّة (٠,٨٣). وفي مؤشر على صدق المقياس التلازمي ارتبطت جميع أبعاده ودرجته الكليّة بالدرجة الكليّة لمقياس التنظيم الذاتي (العسيري، ٢٠٠٢)، بدلالات عند مستوى (٠,٠١).

- **مقياس الدافعيّة الداخليّة**:
- **مختصر للأساس النظري للمقياس**:

انطلاقاً من نظريّات الدافعيّة، وأيضاً بالاعتماد على رؤية الباحثة في تقسم طبيعة الأنشطة التي تناقشها تلك النظريّات قامت الباحثة ببناء مقياس الدافعيّة بافتراض سير الدافعيّة في ثلاث مراحلٍ تشمل:

- الغائية وتحديد الأهداف (الغائية): وتتضمَّن كل من: الحاجة لهدف، تحديد قيمة الهدف، توجّه الهدف.
- الطاقة النفسيّة الدافعة (الطاقة): وتشمل: الاستقلاليّة والصلابة النفسيّة، الفاعليَّة الذاتيّة، واتجاه الضبط، والعزو، والعجز المعلم، والطموح.
- النشاط النفس سلوكي الدافع (السلوك): ويتضمَّن: لمبادرة، المثابرة، مقاومة الإجهاد، تقويم الأهداف، والمرونة في تقييم وتطوير وتعديل الأهداف

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعد التطبيق النهائي للدراسة، وذلك على عيّنة من (٣٧١) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية من مختلف السنوات الدراسيّة حيث بلغ اتساقه الكلي، (٠,٨٢)، وبلغ معامل ثباته بالتجزئة النصفيّة (٠,٨٤). وفي مؤشر على صدقه، ارتبطت أبعاده ودرجته الكليّة بالدرجة الكليّة لمقياس الدافعيَّة الداخليّة (العلوان والعطيات،٢٠١٠) بمعاملات تراوحت دلالتها بين (٠,٠٣) إلى (٠,٠١).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا: طبيعة العلاقات الأوليّة بين متغيّرات الدراسة**:

للتحقق من العلاقة بين (التنظيم الذاتي، والدافعيَّة، والتحصل الدراسي) لدى كل من المتفوقين دراسيا والعاديين ومنخفضي االتحصيل تم حساب معامل بيرسون كما تشير النتائج التالية:

جدول (١): العلاقة بين متغيّرات الدراسة لدى العيّنة الكليّة:

	المتغيّرات	الدافعيَّة	التنظيم الذاتي
العيّنة الكليّة	التنظيم الذاتي	٠,٧٤٤**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٦٤٣**	٠,٥٨٣**
العاديون	التنظيم الذاتي	٠,٦٧٤**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٥٥٦**	٠,٥١٥**
المتفوقون	التنظيم الذاتي	٠,٧٣٥**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٥٨٥**	٠,٥٣٠**
منخفضي التحصل	التنظيم الذاتي	٠,٥٧٩*	
	الإنجاز الدراسي	٠,٤٦٠	٠,٢٦٠

يظهر التحليل بالجدول (١) دلالة العلاقةٍ بين متغيّرات الدراسة (التنظيم الذاتي، والدافعيَّة، والإنجاز الدراسي) على مستوى العيّنة الكليّة، والعاديين والمتفوقين . حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥١٥) إلى (٠,٧٤٤) وجميعها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١). وتنسجم هذه النتائج مع ما توصّلت الدراسات المؤكدة للعلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعيَّة والتحصيل الدراسيلدى عينات مختلفة الطلاب من الجنسيَن (Zimmerman, 2000a, 2000b, Silverman, 2012, ... etc.). إلا أن النتيجة اللافتة للنظر تتمثل في ضعف علاقة هذه المتغيّرات ببعضها لدى المنخفضي التحصيل ، حيث لم تتحقق الدلالة سوى بين كل من التنظيم والدافعيَّة بدلالةٍ (٠,٠١٥). وهذا ينسجم مع الدراسات المؤكدة لمعانًاتهم اضطرابات تفضي عن ضعف أو اضطراب قدراتهم الفعلية بدافعيتهم ورغبتهم في التنظيم(Govan, 2012; Anfelouss, 2012; etc.) .

- **ثانيا: الفروق في كل من (القدرة على التنظيم الذاتي، الدافعيَّة الداخليّة، والإنجاز الدراسي) ضوء اختلاف الجنس والمرحلة الدراسيّة ؟**

- **الإحصاء الوصفي لدرجات المتغيّرات للمجموعات المختلفة**

جدول (٢): الإحصاء الوصفي لدرجات المتغيّرات للمجموعات المختلفة:

	عيّنة	التنظيم الذاتي		الدافعيَّة الداخلية		الإنجاز الدراسي	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
عاديون	٢٠٠	١٢٨,٨	١٥	١١٢,٨٤	١٢,٩٠	٨٩,٠٤	٨,٥٦٢
متفوقون	١١٥	١٣٨	١٢,١	١٢٣,٠٧	٩,٩٣	٩٧,٠٣	٢,٤٣٦
منخفضو التحصيل	٧٠	١١١	٧,٦	٩٦,٧١	٧,١٣١	٨١,٢٩	٤,٧٥٤

- **أثر تباين الجنس والصف على التنظيم**:

جدول (٣): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على التنظيم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	١٨٠٤,١٥٣	١	١٨٠٤,١٥٣	١٠,١٣٢	٠,٠٠٢
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٥٢١,٢٤٧	٢	٢٦٠,٦٢٤	١,٤٦٤	٠,٢٣٣
تفاعل الجنس مع الصف	٧٨,٢٧٨	٢	٣٩,١٣٩	٠,٢٢٠	٠,٨٠٣

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغيّر الجنس حيث بلغت قيمة "ف " (١٠,١٣٢)، وهي دالة إحصائيا عند (٠,٠١). وعلى العكس من ذلك، تبيَّن عدم وجود فروق دالة في التنظيم الذاتي تُعزي لمتغيّر الصف (الأول والثاني والثالث) في درجة التنظيم الذاتي حيث بلغت قيمة "ف" (١,٤٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا. كما تبيَّن عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيّرات المختلفة والتي شملت كل من (الجنس والصف)، على التنظيم الذاتي ، حيث بلغت قيم "ف" (٠,٢٢٠)، وهيَ قيمٌ غير دالة إحصائيا.

- **أثر تباين الجنس والصف على درجة الدافعيَّة**:

جدول (٤): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على درجة الدافعيَّة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	٨١٠,٣٩٨	١	٨١٠,٣٩٨	٦,١٧٠	٠,٠١٣
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٣٤١,٤٩٣	٢	١٧٠,٧٤٦	١,٣٠٠	٠,٢٧٤
تفاعل الجنس مع الصف	٢٢,٢٨٠	٢	١١,١٤٠	٠,٠٨٥	٠,٩١٩

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ف " (٦,١٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (٠,٠١)، في حين لم يظهر فروق دالةٍ في الدافعيَّة تعزي لمتغيّر الصف الدراسي. كما تبيَّن عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيّرات المختلفة والتي شملت كل من الجنس والصف حيث بلغت قيمة"ف" (٠,٠٨٥) وهي قيمه غير دالة احصائيا .

- **أثر تباين الجنس والصف على درجة الإنجاز الدراسي**:

جدول (٥): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على درجة الإنجاز الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	٦٨,٩٥٠	١	٦٨,٩٥٠	١,٣٩٣	٠,٢٣٩
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٢٣,٧٩٧	٢	١١,٨٩٩	،٢٤٠	٠,٧٨٦
تفاعل الجنس مع الصف	٣٤,٤٩٥	٢	١٧,٢٤٨	،٣٤٨	٠,٧٠٦

يتضح من الجدول (٥). عدم وجود فروقا ذات دلالةٍ بين العاديين والمتفوقين. وتظهر النتائج عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيا تُعزى لمتغيّري الجنس والصف، أو التفاعل بين المتغيّرات. وتتّفق هذه النتائج مع نتائج غالبيّة الدراسات المؤكدة للفروق بين العاديين والموهوبين لصالح الموهوبين (McGrimmond, 2009; Bourgeois,2012; Whooluba, 2014; Zimmerman and Martinez-Pons, 2001;.. etc.). وأيضا تلك التي أرجعت انخفاض إنجاز بعض الموهوبين لأسباب

تتعلق بالشخصيّة والدافعيَّة والقدرة على التنظيم وليس للقدرات (Govan,2012; Anfelouss, 2012; Anfelouss, 2012; Heidrun and Ziegler, 2005).

وتشير النتائج إلى تأثير الجنس على كل من (والتنظيم والدافعيَّة) لصالح الإناث، في حين لم يتبيَّن وجود أثر له على التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم تأثير المرحلة الدراسة على أي من المتغيّرات. وتجدر الإشارة تناقض نتائج الدراسات الغربية (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001; Cleary et al., 2009; Pintrich and Garcia, 2009) والعربية (سمادي، ٢٠١١؛ المحمَّدي، ٢٠٠٨) في هذا المجال. وتعتقد الباحثة أن تأثير الجنس يتأثر بالظروف الثقافية وتعليم الجنسين وغيرها من العوامل. في حين أن تأثير مستوى التعليم يمكن أن يظهر في حالة تباعد المستويات، وحيث أن عيّنة الدراسة تمثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ثقافةٍ واحدة تعمل على تأكيد قدرات الإناث على الإنجاز، فإنّ من المقبول اختفاء هذه الفروق في بعض الجوانب وبقائها في جوانبٍ أخرى.

- **ثالثا: تأثير التنظيم الذاتي والدافعيَّة على الإنجاز الدراسي**

جدول (٦): تحليل التباين: أثر التنظيم الذاتي والدافعيّة على الإنجاز الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	ف	الدلالة
مستوى التنظيم الذاتي (عالي، متوسط ومنخفض)	٦١,٢٦٨	١	٦١,٢٦٨	٢,٠٨	٠,١٥٠
مستوى الدافعيَّة الداخلية (عالي، متوسط، منخفض)	٧٨٨,٤٤٢٩	٢	٣٩٤,٢٢٥	١٣,٣٩	٠,٠٠٠
التفاعلات الدالة بين المتغيّرات					
التفاعل بين مستوى التنظيم الذاتي ومستوى الدافعيَّة	٢٦٨,٧٣٩	٢	١٣٤,٣٧٠	٤,٥٦	٠,٠١١

يتضح من الجدول (٦) وجود تأثير لمستوياتِ الدافعيّة على الإنجاز، حيث بلغت قيمة "ف" (١٣,٣٩١) وهي قيمةٌ دالة إحصائيا عند مستوى ثقة أعلى من (٠,٠١)، وذلك لصالح الفئات الأعلى كما يتضح من نتائج اختبار دونت ٣ البعدي

وعلى العكس من ذلك، لم يتبيَّن وجود تأثير لاختلاف مستويات التنظيم على درجة الإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٠٨)، وهي قِيَمة غير دالةٍ إحصائيا.

كما تبيَّن أيضاً وجود تأثيرٍ للتفاعل بين التنظيم والدافعيّة، حيث بلغت قيمة "ف" (٤,٥٦٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠٥). وفي ويأتي هذا التفاعل من وجهة نظر الباحثة لتقارب هذه المتغيّرات وتكاملها كمصدرٍ للطاقة النفسيّة الداخليّة الدافعة للإنجاز.

- **رابعا: القدرة التنبؤية التنظيم الذاتي والدافعيَّة بالإنجاز الدراسي:**

لتحليل البيانات، تم توظيف الانحدار المتعدّد لتحديد القدرة التنبؤية التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخلية كمتغيرات مستقلة بالدرجة الكلية للإنجاز الدراسي كمتغيّر تابع.

جدول (٧): تحليل التباين للانحدار:

النموذج		مجموع المربعات	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
١ (الدافعيّة)	الانحدار	١٠٢٩١,١٩٥	١٠٢٩١,١٩٥	٢٥٩,٨٣٤	,٠٠٠[b]
	البواقي	١٤٦١٤,٩٠٧	٣٩,٦٠٧		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			
٣ (الدافعيّة، التنظيم الذاتي)	البواقي	١٣٠٤٨,٣٣٧	٣٥,٤٥٧		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			
	الانحدار	١٢٠٣٥,٧٥٢	٤٠١١,٩١٧	١١٤,٤٠٠	,٠٠٠[d]
	البواقي	١٢٨٧٠,٣٥١	٣٥,٠٦٩		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			

جدول (٨): معاملات الارتباط بين المتغيّرات في نماذج الانحدار:

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
الدافعيّة	,٦٤٣[a]	,٤١٣	,٤١٢	٦,٢٩٣
الدافعيّة، التنظيم الذاتي	,٦٩٥[c]	,٤٨٣	,٤٧٩	٥,٩٢٢

جدول (٩): معاملات الانحدار

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدلالة
		الحد الثابت	الخطأ المعياري	الحد الثابت المعياري		
١ (الدافعيّة)	الثابت	٤٥,٦٥٣	٢,٨٥٢		١٦,٠١٠	,٠٠٠
	دافعية	,٣٩٥	,٠٢٥	,٦٤٣	١٦,١١٩	,٠٠٠
٣ (الدافعيّة، التنظيم الذاتي)	الثابت	٤٠,٣٤٠	٢,٨٧٦		١٤,٠٢٩	,٠٠٠
	دافعية	,٢٠٧	,٠٣٧	,٣٣٦	٥,٥٣٤	,٠٠٠
	تنظيم	,٠٧٢	,٠٣٢	,١٣٣	٢,٢٥٣	,٠٢٥

يُظهر الجدول (٧) نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار، وذلك انطلاقاً من افتراض (أن الانحدار دالٌ إحصائيا). وتشير البيانات إلى دلالة جميع النماذج، حيث تتضح دلالة (القوّة التفسيريّة) النموذج الأول (الثابت والدافعيّة)، إذ بلغت قيمة "ف" (٢٥٩,٨٣٤) عند مستوى دلاله أعلى من (٠,٠١). وهذا ينطبق على النموذج الثاني (الثابت، الدافعيّة، التنظيم الذاتي)، حيث بلغت قيمة "ف" (١١٤,٤٠٠) عند مستوى دلالة أعلى من (٠,٠١). وعليه فإنّ النماذج تمثّل قاعدة صالحة للتنبؤ بالتحصيل على وجه الإجمال.

وبالنظر إلى الجدول (٨)، والذي يظهر معاملات الارتباط للمتغيّرات المستقلّة في كل نموذج ، والتي تهدف في نهاية الأمر إلى تحديد نسبة التباين التي يفسِّرها النموذج (المتغيّرات المستقلة بالنموذج)، وذلك بالاعتماد على معامل التحديد المصحح Adjusted Determination Coefficient of المبني على معامل التحديد Coefficient of Determination المساوي لتربيع معامل الارتباط. وكما يظهر من الجدول، فقد تدرّجت المعاملات تصاعديا، حيث بلغت على التوالي (٠,٤١٣، ٠,٤٨٣)، وأفضت عن معاملات تحديد مصحّحة متدرّجة ومقاربة لمعاملات التحديد الأساسيّة غير المصحّحة، والتي تمثّل نسبة التباين التي تفسرها هذه المتغيّرات في

كل نموذج، حيث بلغت على التوالي (٠,٤١٢، ٠,٤٧٩). وبهذا يكون النموذج الثاني (الدافعيّة، والتنظيم الذاتي) النموذج الأفضل حيث فسّر (٠,٤٧٩) من التباين في الإنجاز الدراسي، وهو ما يعني قدرتها كعوامل تنبؤ بالإنجاز الدراسي.

ويتضح من الجدول (٩)، والذي يهدف إلى الوصول إلى معادل الانحدار لكل متغيّر على حدةٍ يمكن الوصول إلى المعادلة النهائيّة للانحدار (التنبؤ بالإنجاز الدراسي) وهي: (درجة التحصيل الدراسي = الثابت مجموع قِيَم الحد الثابت BB) لكل من المتغيّرات المستقل (الدافعيّة + التنظيم الذاتي، وتساوي (٤٠,٣٤ + ٠,٢٠٧ + ٠,٧٢ً).

ولا شك في أن هذه النتيجة متوقّعة، فقد أظهر التحليل قدرة الدافعيّة القويّة على التنبؤ بالإنجاز الدراسي، إلا أن النتائج أيضا تشير إلى دلالة التنظيم الذاتي كعوامل دالة للتنبؤ بالتحصيل الدراسيوإن كانت أقل قوَّة من الدافعيّة. وتأتي هذه النتيجة متَّسقة مع الأدبيّات ذات العلاقة، ومن ذلك على سبيل المثال، ما أنتهى إليه بينترتش وديجدوت (Pintrich and DeGroot,1990, 1994) من أن الدافعيّة الداخليّة أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي للطلبة، وغيرها من الدراسات الأخرى المؤكدة لقوَّة العلاقة (Lepper et al., 2005; McCoach and Siegle , 2003; Wolters, 1998). كما تتّفق مع نتائج دراسة الحاج وآخرون (٢٠١٣) ودراسة أحمد (٢٠٠٧) المؤكدة لإمكانيّة التنبؤ بالتحصيل الدراسيللطلاب بمعلوميّة درجاتهم أبعاد الدافعيّة الداخليّة. وعلى الرغم من دلالة التنظيم الذاتي كعامل تنبؤ بالإنجاز الدراسي، فانه عامل تنبؤ ضعيف، وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت أنّه وحده لا يكفي بالتنبؤ بالإنجاز الدراسي، بل لابد من معرفة درجة الدافعيّة (Pintrich and Degroot,1994). ومع هذا فإنّ النتيجة تؤكد دلالة قيمته كعامل تنبؤ، وذلك في اتفاق مع نتائج عدد من الدراسات المؤكدة لهذه العلاقة التنبؤية (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986; ... etc.)، وأيضا بعض الدراسات المؤكدة لهذه النتيجة (ردادي، ٢٠٠٢؛ المحمَّدي، ٢٠٠٨).

وعليه، يمكن القول بانسجام نتائج هذا المحور ودعمها لما تبيَّن من نتائج في المحاور السابقة، من علاقة هذه المتغيّرات النفسيّة كقوى أو طاقةٍ نفسيّةٍ دافعة في مجملها للأفراد لتحقيق أهدافهم وبخاصة في هذا السياق لتحقيق إنجاز أفضل في حالة نضجها، وذلك على الرغم من تفاوت تأثيرها المباشر على الإنجاز الدراسي، فهذا التفاوت لا يلغي قيمتها إذا أخذنا في الاعتبار أهميّة التفاعل الديناميكي بينها كما أظهرت نتائج الفرضيّات السابقة.

- **الخاتمة والتوصيات**

تتّسق نتائج الدراسة مع الخلفية النظرية ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تؤكد وجود علاقة التنظيم الذاتي بالمتغيّرات الأخرى لدى العاديين والتفوقين ، واضطراب هذه العلاقات لدى منخفضي االتحصيل، كما يظهر ذلك

من تفوق المتفوقون والعاديين في القدرة على التنظيم الذاتي مقارنةً بمنخفضي التحصيل. وبالرغم من عدم تأكيد التحليل لفروقٍ دالةٍ بين العاديين والمتفوقين، إلا أن المتوسطات تشير إلى تفوق المتفوقين في هذًا الجانب بدرجة اقتربت من الدلالة، وينطبق ذلك على الدافعيَّة في علاقاتها بالمتغيّرات الأخرى، وأثرها على الإنجاز، لدى العيّنة الكليّة والعيّنات الفرعيّة عدا منخفضي التحصيل، حيث لم تتحقق الدلالة سوى بين كل من الدافعيَّة والتنظيم الذاتي، ووجود فروق لصالح المتفوقين والعاديين من جانبٍ مقارنة منخفضي التحصيل من جانبٍ آخرٍ. كما تؤثر على التحصيل الدراسي من خلال التفاعل مع التنظيم الذاتي. وترتبط جميع المتغيّرات السابقة بالإنجاز الدراسي، كما تثبتها العلاقات البينية، وتحليل الانحدار، حيث تبيَّن قدرة الدافعيَّة بصورة أساسية على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، يليهما بدرجة اقل التنظيم الذاتي وحيث أن التربية الصحيحة تقاس بما ينتج عن الطرق التربوية السليمة الهادفة إلى الارتقاء بقدرات الطلاب من خلال تعزيز نموهم النفسي واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم الصحيحة، ورفع مستويات دافعيَّتهم وطموحاتهم، وعليه توصي الدراسة بما يلي:

- العمل على زيادة الوعي الأسري بأهميّة التربية المشجعة لثقة الأبناء بالنفس واستقلاليتهم، ومن خلال البرامج الإعلامية، والتوعوية ومشاركة الأسر في مناقشة أوضاع أبنائهم الدراسية.
- العمل على تحسين أداء المدارس لدورها التربوي المتضمِّن تعزيز استقلالية الطلاب واختيارهم لأهدافهم وتحقيقها بدافع داخلي وباستخدام لاستراتيجيات ذاتية، ويتطلب ذلك تطوير المناهج، وكفايات المعلمين، وبرامج التوجيه والإرشاد، وتوفير أنشطة غير المنهجيّة المناسبة.
- تقديم رعاية فاعلة للطلاب، بتقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية وانتهاء بمعالجة مشكلات منخفضي االتحصيل منهم.
- إجراء المزيد من الدراسات على عيّناتٍ أكبر لدراسة الفروق بين الجنسيَن في هذه الجوانب، وذلك للتأكّد من حقيقيّة هذه الفروق، وخاصة في ظلِّ تضارب النتائج المتعلّقة بأثر الجنس. ومحاول معرفة الأسباب الحقيقية وراء الفروق أن وجِدَت.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات المركِّزة على الفروق بين العاديين والموهوبين على مستوى المملكة للوصول إلى نتائج أكثر شموليةٍ وقابليّةٍ على التعميم.
- إجراء دراسةٍ تاليةٍ تعتمد تحليل المسار بين هذه المتغيّرات، وذلك على عيّنات أكبر، مع الحرص على استخدام أدوات قياس ثابتةٍ، ومع الحرص على تقييم الإنجاز الدراسي من قبل الباحثين.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال العلاقة بين هذه المتغيّرات والتحصيل الدراسي لدى جميع الطلاب والطالبات، مع بذل مزيد من البحث في مجال العوامل المؤدية لضعف التحصيل .

• **المراجع**:

- التو يجري، محمد عبد المحسن؛ ومنصور، عبد المجيد سيد (٢٠٠٠). الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الجراح، عبدالناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٤، ٦: ٣٣٣-٣٤٨.
- الحربي، حنان حمادي (٢٠٠٦). معتقدات الكفاية العامة والأكاديميّة واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة لدى عيّنة من طلاب وطالبات، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- الحروب، أنيس (٢٠٠٣). الموهوبين ذو صعوبات التعلم. المؤتمر العربي. ١٤٣-١٦٤: عمان.
- الحسينان، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نظريّة بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصّص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- الدهام، مشاري عبدالعزيز (٢٠١٣). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكيّة للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأوليّة، رسالة ماجستير. جامعه الملك فيصل: الدمام.
- الزمزمي، عواطف أحمد (٢٠١٢).المثابرة كأحد مكوّنات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصّص الأكاديمي العلمي - الأدبي لدى الطالبة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسيّة، ١١، ١: ٤-٧٥.
- الشمايله، سميرة (٢٠٠٦). العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير. جامعة مؤته: عمان.
- العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبدالرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعيّة الداخليّة الأكاديميّة والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامي: سلسلة الدراسات الإنسانيّة، ٨، ٢: ٦٨٣-٧١٧.
- العسيري، محمد علي (٢٠٠٢). استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتيا وعلاقته ببعض المتغيّرات الشخصية رسالة دكتوراه. جامعه الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- القطناني، علاء سمير (٢٠١١). الحاجات النفسيّة ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظريّة محددات الذات. رسالة ماجستير، جامعه الأزهر: القاهرة.
- المحمّدي، عفاف سالم (٢٠٠٨). علاقة استراتيجيّات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعيّة ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث ثانوي، رسالة ماجستير. جامعه طيبه: المدينة المنورة.
- المقداد، قيس؛ والجراح، عبدالناصر (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٢٨، ٥: ٦٨-١٢١.
- المناحي، عبدالله عبد العزيز (٢٠١٣). استراتيجيّات التنظيم الذاتي للتعلّم كمنبئات لكل من الدوافع للإنجاز وفاعليّة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود. مجلة جامعة شقراء، ١: ٧٥-١١٣.
- النرش، هشام إبراهيم إسماعيل (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتيا وفاعليّة الذات والتوجّهات الدافعيّة الداخليّة وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عيّنة من طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية،١٦، ٤: ٢٠٥ - ٢٦٧.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠١٢)، الموهبة والتفوّق، عمان: دار الفكر.
- حسن، عزت عبدالحميد (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيّات تنظيم الدافعيّة ومعتقدات الدافعيّة والتحصيل لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسيّة، ١٧، ٥٧: ١٩٥-٢٤٦.
- خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧) أثر برنامج تعليمي في ضوء أثر بعض استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. كلية التربية، جامعه القاهرة. عدد (بدون): ٢٤٦-٢٨٥.

- سمادي، فادي فريد (٢٠١١). التعلُّم المنظَّم ذاتياً وعلاقته بكل من ما وراء الدافعيَّة والتوجّه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفيّة لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعه اليرموك: اربد، الأردن.
- عياصرة، سار وإسماعيل، نور (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنه، المجلة العربيّة لتطوير التفوُّق، ٤: ٧-١١٥.
- Altermatt, E. R. and Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. Journal of Educational Psychology, 95, 1: 111-123.
- Anfelouss, M. B (2012). Underachieving gifted students and ways to improve school performance of at risk student population who have high potential: Improving writing performance in underachieving gifted students. Ph. D. Dissertation. The University of Pennsylvania.
- Bailey, L .W. (2006). A study of motivation and self-regulation among high school instrumental music students. Ph. D. Dissertation. Capella University
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: Asocial Cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: prentice – Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of Control. NY: W. H. Freeman & Co.
- Baumeister, R. F. et al. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74: 1773–1801.
- Baumeister, R. Kathleen D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation.Social and Personality Psychology Compass, 1, 1: 115-128.
- Bourgeois B. (2011). Gifted student underachievement in high school: a grounded theory.Ed. D. dissertation. Oral Roberts University.
- Busch H. and Hofer J. (2012). Self-regulation and milestones of adult development: Intimacy and Generativity. Developmental Psychology, 48, 1: 282–293.
- Cleary, T. J. et al. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context.Journal of School Psychology, 47, 5: 291-314.
- Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2001). Self-Regulation Differences during Athletic Practice by Experts, Non-Experts, and Novices.Journal of Applied Sport Psychology, 13, 2: 185-206.
- Deci, E. et al. (1996). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, 88, 5: 642 – 650.

- Fay, D. and Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. Human Performance, 14, 1: 97–124.
- Freeman, M. D. (2002). The contribution of faith and ego strength to the prediction of GPA among high school students.Ph.D. Dis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Greene, J. et al. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of self-regulatory learning processes with hypermedia.Computers in Education, 50: 1069-1083.
- Harvey, P. and Martinko, M. J. (2010).Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), Organizational behavior in health care, second edition (pp. 147-164). Boston: Jones and Bartlett.
- Heidrun, S. and Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom Self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. International Education Journal, 6, 2: 261-271.
- Hofer, J. and Busch, H. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. European Journal of Personality, 25*:* 211–224.
- Keblawi, F. (2006). Orientations, attitudes and demotivation: A case study of Muslim Arab learners of English in public schools. Ph.D. Dis. University of Aberdeen, Scotland.
- Khoshnam, A. H. et al. (2013). The Relationship between Intrinsic Motivation and Happiness with Academic Achievement in High School Students**.**International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3, 11: 330-336.
- Kopaza, et al. (1985). Effect liveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness.Journal of Psychosomatic Research, 29: 525-533.
- Lepper, M. R. et al. (2005). ***Intrinsic***and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and***academic***correlate. **Journal of Educational Psychology**,97, 2: 184-196.
- Locke, E. A. and Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation.The American Psychologist, 57, 9: 705-717.
- Malpass, J. R. M. et al. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students.Roeper Review, 21, 4: 281-288.
- McGrimmond, L. (2009). An investigation of gifted students' intrinsic motivation and classroom productivity. Ph. D. Dis. Simon Fraser University.
- Panadero, E. and Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, *30*, *2:* 450-462.

- Pintrich, P. and Garcia, T. (2009). Self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation.Chapter 5.In Pintrich, P. et al. Student Motivation, Cognition, and learning.Lawrence Erlbaum Association, Inc. New Jersey.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for internal locus of control of reinforcement.Psychological Monographs, 80, 1: Whole No. 60.
- Ryan, R. and Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 1: 54-67.
- Sakae, O. (2012). Self-regulation and its relation to motivation and proficiency.Ed.D. Dissertation, Temple University.
- Sansone, C. et al. (2011). Self-regulation of motivation when learning online: the importance of who, why and how. Published online: 27 February 2011. _ Association for Educational Communications and Technology.
- Seligman, M. et al. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Sternberg, R. J. (1997). A Tribrachic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangeloand G. A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education, (pp. 43–53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shillingford, S. and Karlin, N (2013). The role of ***intrinsic motivation***in the academic pursuits of nontraditional students.**New Horizons in Adult Educationand Human Resource Development**, 25, 3: 91-102***.***
- Silverman, R. (2012). Enhancing Academic Attitudes and Achievement in High School Gifted Underachievers. Ph.D. Dis. University of California, Los Angeles.
- Soresi, L. N. and Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academia achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research, 41: 198-251.
- Trevino, N. N. and Defreitas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students.Social Psychology of Education, 17, 2: 293-306.
- Whooluba, B. H. (2014). Examination of the motivation for earning of gifted and nongifted students as it relates to academic performance. Ph. D. Dis. Florida State University.
- Wigfield.A. and Cambria.J. (2010). Student's achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review, 30, 2010, 1-35.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance.In B. J. Zimmerman and D. H.

Schunk (Eds.).Handbook of self-regulation of learning and performance. (pp. 49-64). NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: A social cognitive career path.Educational Psychologist, 48, 3: 135-147.
- Zimmerman, B. J., and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment.American Educational Research Journal, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, and S. Carol (Eds.). Handbook of Competence and Motivation.(pp. 509-526), New York: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 1: 51-59.
- Zimmerman, B. J. and Martinez -Pons, M. (2001). Self-motivation for Academic Attainment: The Role of self-efficacy Beliefs and personal Goal setting. American Educational Research Journal, 29: 663-676.
- Zimmerman, B. J. and Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education. (pp. 299-316). New York: Routledge.

❋❋❋❋❋❋❋