أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض

رسمية فلاح قاعد العتيبي
محاضرة بجامعة الأميرة نورا بنت عبد الرحمن
كلية التربية – قسم علم النفس

الملخص:
هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ومستوي دافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم أتباع المنهج التجريبي، حيث تم أختيار عينة قوامها (٩٢) مقسمة إلي (٤٦) طالب و (٤٦) طالبة وتم تطبيق مقياسي التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز، وقد تحققت الدراسة من أن مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع كما تحققت وجود علاقة حقيقية بين متغيري الدراسة وعليه تحققت الفرضية التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للانجاز كذلك توصلت الدراسة إلي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ بالتخصص الأدبي، كما توصلت أيضاً إلي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدافعية للانجاز على الاختبار البعدي عند الجنس الواحد إناث أو ذكور.

The Impact of the relationship between self - organized education and achievement motivation among high school students in Riyadh schools

Abstract
The study aims to reveal the relationship between self-organized education and achievement-motivation level among high school students in Riyadh schools, in order to achieve the objectives of the study, the experimental method was followed; a sample of (92) students was selected, divided into (46) boys and (46) girls, the standards of the self-organized education and achievement motivation levels were applied, the study found that the achievement motivation level in the chosen sample is high and found also a real relationship between both educations.
Accordingly, the hypothesis that there is a statistically significant correlation between self-organized and achievement motivation educations was reached.
The study also found that there is a statistically significant relation between self-organized and achievement motivation level in favor of students in literary specialization and there were no statistically significant differences in the level of achievement motivation on the post-test whether it was a boy or a girl.

مقدمة:
ويُعد التعلم المنظم ذاتيا استراتيجية فعالة لتحسين نتاجات التعلم خصوصاً فالمواد التي يحصل فيها الطلبة على درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية، كما يُعد ذاتياً عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات إبداعية لدى الطلاب في المراحل المختلفة، إذ يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عن المشاعر بشكل جيد من خلال التخطيط الذاتي، وتقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية والجودة كما أنَ التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير إيجابي في النجاح الأكاديمي، فأحد الأسباب الرئيسية للتعليم المنظم ذاتياً على درجة عالية من الأهمية هو العلاوة القوي بين عمليات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي وهذا ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، التي تنص على أن سلوكيات المتعلم ودوافعه تؤثر على تحصيل وصال

العامري (٢٠١٥:١١) ونظرا لأهمية التعلم الذاتي فقد أصبحت عملية اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والعرفة ضرورة ملحة، ومطالباً أساسياً في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر، حتي يتمكن من أكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياتة، وألا يقتصر علي المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين أو مكان معين (عامر ٥٣: ٢٠٠٥)

وقد اهتم العديد من العلماء والباحثين في علوم التربية وعلم النفس بالتعلم المنظم ذاتي والدافعية للتعلم وأجريت العديد من الدراسات حولها، ونظرا لأهمية الموضوع تأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة العلاوة بين كل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طالب المرحلة الثانوية
ويعتبر التعليم المنظم ذاتياً عمليه ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه مأربة عملية التعلم لخاصة بهم، وتتمثل في قدرة الطالب على الإستخدام الأمثل للمكونات المعرفية، وما ورء.المعرفيه، والدافعية، ويعتمد الفرد المتعلِّم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، وحل المهام الأكاديمية، بإعتباره محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين ، ويتطلب هذا الأمر وجود دافعية داخلية لدي الفرد حيث يعُد الدافعيه حالة متميزة ، تشير الى الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي واللإقبال عليه، ويتمثل في إستجابة المتعلم لتعلم كل ما هو جديد وقدرتة على أداء مهمة أو واجب معين بنشاط موجه والإستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، من خلال دافع داخل الفرد نفسه، وبكفاءة عالية، وتغلبه على كل ما يعترضه من عقبات وميله إلى رفع مستوى تحصيله المدرسي بحيث يؤدي به إلى بذل المزيد من الجهد ومن الوقت في التحصيل .
ويتضمن مفهوم الدافعية للتعلم ثلاثة أبعاد هي :

- تفضيل التحدي : هي حب الفرد للعمل الجديد والصعب ، ويكون هذا العمل أكثرتشويقاً بالنسبة للفرد .
- حب الاستطلاع : هي ويام الفرد بالأعمال من أجل تعلم أشياء جديدة.
- الرغبة في الإتقان باستقلالية : هي رغبة الفرد في القيام بالأعمال بنفسه دون

وقد اتفقت الدراسات الحديثة(Evans,&Hoonor,Fletcher&Wisher,2008). علي تعريف التعليم الذاتي" بأنه نشاط تعليمي يقوم به المتعلم ذاتياً من خلال اعتماده علي نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته في عمليه التعلم بهدف تنمية القدرات والإستعدادات الداخلية بما يتولفق مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لديه (استقلال شخصيته واعتماده علي ذاته والقدرة علي اتخاذ القرار مهما كانت(ايجابية أو سلبية) والقدرة علي تحمل المسؤلية من خلال أساليب متعددة تساعده علي اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم التي تصقل شخصيته وتسعي لتكاملها بشكل فاعل مع مجتمعه حيث تكمن أهميتة في انه يحقق لكل متعلم التعلم المناسب له، وما يتوفق مع قدراته وسرعة حصوله علي المعلومات حيث يعتمد علي دافعيته الذاتية .
وتتبني الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية.
فيقترح نموذجا ثلاثيا للدافعية بنتريش ١٩٨٩(pintrich)نموذجا ثلاثيا للدافعية
يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:
1- Expectancy Component مكون توقعي الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم، ويتضمن إجابات الطلبة على سؤال "هل استطيع

القيام بهذه المهمة؟" وقد أشارت الدراسات أن الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء معرفية، يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

2- Value Component مكون القيمة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة واهتمامهم بها، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي التوجه الدافعي الذي يشتمل والتعلم، والتحدي، Goals of Mastery على أهداف الإتقان إضافة إلى اعتقاداتهم بأن المهمة ممتعة وهامة أكثر استخداماً للاستراتيجيات، وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.

3- Affective Component مكون انفعالي الطلبة الانفعالية تجاه المهمة. وتتضمن الإجابة عن سؤال "ما شعوري تجاه هذه المهمة؟" ومن أبرزها قلق الاختبار. وقد أشار بنيامين ومكيشي ولين وهولينجر(Benjamin)إلى أنه على الرغم من أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يبذلون جهوداً، ويثابرونكغيرهم من الطلاب ذوي القلق المنخفض، إلا أنهم ظهروامتعلمين غير فعالين، وغير كفئين، ولا يستخدموالاستراتيجيات الملائمة للتحصيل

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تقف على موضوعين هامين لهما إرتباط كبير بالحياة الأكاديمية للطلبة ومستوى تحصيلهم، وهما التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز للتعلم، إذ أن معرفة هذه الجوانب تمكن الأساتذة والطلبة من تبني استراتيجيات معينة تهدف إلى زيادة كفاءة الطلبة التعليمية ودافعيتهم نحو التعلم من أجل تحقيق أهدافهم المنشودة، وبشكل عام نستطيع القول أن معرفة الطلبة لأهمية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الدافعية لديهم يساعد المدرس على أن يصمم الخطة الدراسية للمادة بشكل أفضل كي تتناسب مع أسلوب الطالب والدافعية لديه. كما يمكن أن تساعدنا نتائج هذه الدراسة في توضيح أهمية التعلم المنظم ذاتيا في رفع مستوى اداء الطالب وزيادة الدافعية للتعلم لديه، والمساهمة في تفريد عملية التعلم ونقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه وبالتالي تخفيف العبء على المعلم، بما يحقق أفضل إستثمار لكلاهما.

مشكلة الدراسة:

لذا فمن المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتياً سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية، خاصة أن الطالب هو محورها الأساسي، فالطالب في التعلم المنظم ذاتياً يود يكون أكثر نشاطاً، لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائم اً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً، فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم.

٠ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

.٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين طلاب المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس والتخصص؟

حدود الدراسة :

تم الدراسة علي عينة من طالبات المرحلة الثانوية من طالبات مدرسة ٩٢ الثانوية بنات قوامها(٤٦)

وعينة من الطلاب من مدرسة بلاط الشهدا الثانوية بنين (٤٦)

التعريف الإجرائي للدراسة

التعليم المنظم ذاتياً: هو الطريقة التي يختارها الطالب من تلقاء نفسه للتوصل إلي المعرفة التي يريدها.

دافعية الإنجاز: هو الشعور الداخلي المحفز لدي الطالب، الذي يمكنه من أنجاز ما يريد.

فروض الدراسة:

.1- هل يوجد مستوى مرتفع من للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

.2– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث بدافعية الإنجاز لديهم؟

.3-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً و دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث حسب تخصصهم.

.4لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم و تخصصهم.

الإطار النظري

دافعية الإنجاز: Acheivement Motivation

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلي ألفرد أدلر (Adler)، الذي أشار إلي أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلي كورت ليفين(Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح Aspirationوذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز (عبد اللطيف خليفة،٢٠٠٠).

وتعرف دافعية الإنجاز علي انها مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلي هدف معين (قطامي وقطامي ٢٠٠٠). كما يعرف الدافع علي أنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف. ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الدافعية (Petri,2004&Govem)

تُعد دافعية الإنجاز كغيرها من الدوافع أو الطاقات الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي وترسم له سلوكاً معيناً وأهدافاً وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية (اميمة عفيفي،٢٠١٠:٣١)

أنواع دافعية الإنجاز

١- دافعية الإنجاز الذاتية Motivation Self-Achievement

ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط دافعية الإنجاز عند ماكيلاند Mc Clelland و الذي يبدو مدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح

٢- دافعية الإنجاز الإجتماعية Social Achievment Motivation

تمثل نشاطاً وتنافساً في مواجهه المايير التي يضعها الآخرون ومدفوعاً بعوامل خارجيةٍ مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الإجتماعي للنجاح.(حسن علي حسن، ١٩٩٩:٤٥).

أهداف دافعية الإنجاز Achievement GOALS

ويعرفها كلاً من هانم الشربيي، الفرحاتي السيد (٢٠٠٥:٧) بأنها "هدف إدراك التلاميذ لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها". وتنقسم أهداف الإنجاز إلي:

١- هدف التعلم Learning Goal

وهو يصف الاتجاه السائد لدي التلاميذ اللذين يدركون خبرات التعلم باعتبارها فرصة لإكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات والتأكد منها، ومن خصائصهم الرغبة المستمرة في التحسن، ورفع مستوي الكفاءة الشخصية، والاتجاه نحو التعلم.

٢- هدف الأداء Performance Goal

يصف التجاه السائد لدي التلاميذ الذين يهتمون بالأداء فقط، ويعتبرونه سببا لنشاطهم، ومن خصائصهم أنهم ليس لديهم أساليب تميزهم في التعلم، ولا يبحون عن المعلومات الجديدة، ويميلون إلي إظهار قدرات مرتفعة أمام الأخرين.

٣- تجنب العمل Work Avoidance

ويتمثل في الاعتقاد بأن النجاح يأتي بدون عمل جاد. (هانم الشربيني، الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥:٧)

العوامل المؤثرة علي دافعية الإنجاز :

العوامل الموثرة على دافعية الإنجاز :

يعود الفضل إلى أتكنسون(Atkinson.1974) فى تحديد هذه العوامل والتى نلخصها فيما يلى :

١. الذكاء:يعتبرالذكاء من أهم العوامل التى تؤاثر فى إنجاز التلاميذ،ويؤكد فيليب فونون(filipp. funon.1988) أن التلاميذ ذوى الذكاء المرتفع هم الأكثر نجاحا من غيرهم ،ويمتلكو دافعا قويا للإنجازولديهم الإمكانية فى الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، كما أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل محك للإنجاز فى المدرسة التقليدية (الندال. دافيدوف:١٩٨٨:٤٣١).

٢. طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم: يميز أتكنسون بين الدافعية لإحراز النجاح من ناحية والدافعية لتجنب الفشل من ناحية أخرى. وقد استطاع فيلدر(vilder.1977)أن يلخص خصائص أصحاب الرغبة العالية فى مقابل أصحاب الرغبة العالية فى تجنب الفشل على نحو التالى:

أ- الاهتمام بالتميز والتفوق فى ذاته باعتباره مكافأة داخلية.
ب- عدم الاهتمام بالمكافأت الخارجية والبواعث المادية.
ت- الاتجاه السلبى نحو المهام التى يتطلب الانتهاء منها كثيرا من النجاح (خوفا من الفشل)
ث- تضل المواقف التى يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام
ج- الاعتماد على الأحكام المستقلة فى تقويم الأداء(التقويم الذاتى) وليس أحكام الاخرين.
ح- النزوع إلى المهام ذات الاهداف الموضحة وخاص الأهداف المتوسطه وطويلة المدى.
خ- الميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار.

٣- البيئة المباشرة للمتعلم: المتعلمون من ذوى المستوى الاجتماعى والاقتصادى المرتفع أقرب إلى الرغبة فى النجاح، بينما ذوى المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة فى تجنب الفشل. وقد يرجع ذلك إلى طبية البيئة المنزلية وظروف التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية.

٤- خبرات النجاح والفشل: التلاميذ من ذوى الرغبة العالية فى النجاح يسعون للتعامل مع المهام التى يتضمن قدرا كافيا من التحدى، وفى مستوى متوسط من الصعوبة، وهنا نذكر أن النجاح السهل قد يؤدى إلى خفض دافية النجاح ثم خفض دافعية الإنجاز بصفة عامة، فأصحاب الرغبة فى النجاح يميلون للتعامل مع المهام متوسطة الصعوبة بينما ذو الرغبة فى تجنب الفشل يجب أن نقدم إليهم المهام السهلة نسبيا.

٥- درجة جاذبيه العمل: تلعب الجاذبية النسبية للعمل دورا هاما فى زيادة أو خفض دافعية الإنجاز. وقد يكون من المؤشرات الدافعية فى هذا الصدد تقدير المتعلم للوقت المستغرق فى أداء المهمة. ومن الحقائق التربوية المؤسفة أن كثيرا من المهام التربوية بالمدرسة ليست على درجة كافية من الجاذبية للمتعلمين.

٦- التنظيم الهرمى لدوافع المتعلم وحاجاتة: يفيدنا هنا نظرية أبراهام ماسلو لتنظيم الحاجات (فؤاد أبوحطب أمال صادق،٤٣٧:١٩٩٦- ٤٣٩)

السمات الشخصية لذوى الدافع المرتفع للإنجاز:

ميزفاروق عبد الفتاح موسي (٥:١٩٨٧) مستندا على دراسة "هيرمانز" (Hermans.1970) بين مرتفع ومنخفضى الإنجاز فى أن مرتفعى الإنجاز يتصفون بما يلى:

(١) مستوى الطموح المرتفع .
(٢) السلوك الذى تنخفض فيه المغامرة.
(٣) القابلية للتحرك إلى الأمام.
(٤) المثابرة.
(٥) الرغبة فى إعادة التفكير فى العقبات.
(٦) إدراك سرعة مرور الوقت.
(٧) الاتجاه نحو المستقبل.
(٨) البحث عن التقدير.
(٩) الرغبة فى الأداء الأفضل.
(١٠) اختبار مواقف المتعاطف

الأساليب السلوكية التى تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ:

١. ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات المواقف التعليمى.
٢. يبدأ العمل فورا دون تكلؤ أو إبطاء.
٣. يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.
٤. يتاثر على العمل أو المهنة حتى ينجزها.
٥. يتابع عمله ويستمر فيه حتى عندها يترك المعلم غرفة الصف.
٦- يعمل على إنجاز المهام المدرسية خارج ساعات المدرسة.
٧ - يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.
٨- يعود إلى عمله ومهماته فورآ وباختياره بعد أى مقاطعة.
٩- ملاحظة تعبير الوجه، ونغمة الصوت والإرشادات التى تبين عادة شعور الفرد.
١٠- نستنتج وجود الدافع عند التلاميذ من نوع المكافآت التى تؤثر فيه.
١١- زيادة كفاءة التعلم لدى التلميذ فى أحد المواقف التعليمية فى وقت من الأقات وقله هذه الكفاءة فى مواقف متشابهة فى وقت آخر (ممدوح الكنانى، أحمد الكندى، ١٩٩٢:١٧٨- ١٧٩).

التعليم المنظم ذاتياً: Self-regulated education

أولاً: **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:**

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في إهتمامات الباحثين بإنتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي ،إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال

(مشري سلاف: ٢٠١٤:٦٥) فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات المشهورة منذ سنة ١٩٨٠ والذي يؤكد على حرية الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدف ايمان وطوط ٢٠١٤ :٥٦)، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث النسبية في الميدان التربوي ،فقد توالت الد ا رسات التي تناولته أو دارت حوله،

بحيث إتفق أغلبها – رغم تعددها واختلافها– على إستخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم على تعلمه الإستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجة (مشري سلاف ٢٠١٤:٦٦)

وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوم اً شارحاً، أي : يشرح لنا العمليات الأساسية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم ومن تلك التعريفات ما يلي:

تعريف" (**Paris**) الذي يرى أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا(التعلم- المنظم - ذاتيا)تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين

الذات (محمد عبد السميع ٢٠١١) كما يعرفه ليندر وهاريس ١٩٩٣ (**Linder& Harris**) بأنه " الاستخدام الفعال للمكونات

المعرفية وما و ا رء المعرفية و الدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية" ويرى حمدي علي الفرماوي ": 1988 أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإوبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية

المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في، تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه (ربيع رشوان ٢٠١٦:١١)

(أمّا زيمرمان ١٩٩٨) **Zimmerman** فقد ذهب في تعريف التعلم المنظم ذاتياً

بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل ود ا رت الطالب العقلية - كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف ،واستع ا رض واختيار الإستراتيجيات الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية (ابراهيم الحسينان ٢٠١٠:١٧)

وهنا يؤكّد زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً ، وكذلك وجود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضاً يميز بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد، و النشاط الذي يحدث من غير أنْ يتقصده الفرد. وعرفه (لطفي عبد الباسط 45: 2110)بأنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما و ا رء معرفية ودافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتيا يخطط، وينظم، ويقوم الذات أثناء

عملية التعلم (حنان محمد ٢٠١٧:٤٦٥) ويعرفه شين ١٩٩٧ بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مها ا رت منظمة ودافع مستمر لأهدافهم." ويُشير **Montalvo & Gonzalez Torres (2004)** إلى ا ن التعلم المنظم ذاتيًا هودمج المهارة مع الإ ا ردة، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيًا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءًا على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعد لها بناءً ا على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة(وليد السيد ٢٠١٥:٨٨) ومن خلال ما تم ذكره سابقا، يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياإجرائياً على أنه عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه عملية التعلم الخاصة بهم، وتتمثل في ودرة الطالب على الإستخدام الأمثل للمكونات المعرفية ،ما وراء معرفيه، والدافعية، ويعتمد الفرد المتعلّم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، وحل المهام الأكاديمية، بإعتباره محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين.

ثانياً: خصائص التعلم المنظم ذاتيا:

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً بكونه هادفاً واستراتيجياً وعلى درجة عالية من ةالمثابرة، فهم يخططون ويضعون الأهداف وي ا روبون ويقيمون الأداء ذاتياً في مراحل التعلم المتعددة،

و يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية الذاتية عالية ، ويمتلكون دافعية داخليه ، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أوصى درجة ممكنة . ومن أهم الخصائص التي يميز بها هؤلاء هي:

- أن يكون على علم بالإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها(التسميع، استخدام التفاصيل ،التنظيم.)
- أن يعرف كيف يخطِّط ويتحكّم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية(ماوراء المعرفة.)
- أن يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة المتعة، الرضا، الحماس) وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبق اً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
- القدرة على تطبيق مجموعة من الاست ا رتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة (ابراهيم الحسينان ٢٠١٠:١٧)، لديه القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس، في المواوف التعليمية المختلفة وماهر في مواجهة المشكلات.
- لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي تنتج عنها تعلم جديد ذو مغزى.
- يظهر مجهودا كبار في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي(كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الوجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي)، مثل ما هي الأدوات التي تلزمني في أداء المهمة.
- يُقيِّمون نواتج الأداء ذاتيًا في ضوء محكات معينة، واذا وجدوا تفاوتًا بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم.
- يستخدمون التغذية الراجعة درجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء عند تقييمهم لأدائهم ذاتيًا.
- ويوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة، والمهارة بدلا من الاعتماد على المعلمين، أو الآباء، أو أي عامل آخر.
- يخطط ويتحكم في الووت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديميةمن المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية

(إبتسام بحى وآخرو٢٥،٢٠١٠)

ثالثاً:إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

في بحوث التعلم منظم ذاتيا، وضع الباحثين العديد من الإستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمين لفهم وتعلم المادة، والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم ويطبقونها بفاعلية،فهناك استراتيجيات تتميز بالتنوع، وفي الووت نفسه تختلف في مدى مناسبتها
للمهام المختلفة. كما أكّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتي اً ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدّلة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتي اً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية (ابراهيم

الحيسنان٨٨:٢٠١٢) وتعرف الإستراتيجية على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين تعلمه، أما (مصطفى وجدي٢٠١٦) فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعيته إلى التعل أما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فهي تشير إلى الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات والمهارات، والتي تتضمن القوة والغرض واد ا ركات الذات بالنسبة للمتعلم(ايمان عبيد ٢٠١٦) وعلية، يعرف Zimmerman إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في إكتساب المعلومات والمهارات ، ويتضمن ذلك الفعالية، الأهداف الإدراكية (ايمان عبيد ٢٠١٦) ويعزو باندو ا ر Bandura 6881اهتماماً للإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أنَّ استخدام المتعلِّم لاست ا رتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختيا ا رته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه من عدمه (ابراهيم الحسنان ٧٧:٢٠١١)

وبالرغم من تنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً توجد خصائص محددة مشتركة بينها وهي:

1-الإستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

2-تتولّد تلك لإستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متبعة من وبل المتعلم.

3-تطبيق تلك لإستراتيجيات اختيارياً، وتتصف بالمرونة في التطبيق؛ حيث تتضمن هذه الاست ا رتيجيات كلا من المها ا رت المعرفية، والإ ا ردة والدافعية.

4-هذه لإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حلِّ المشكلات، ويستطيع المتعلِّم تطبيقها باستقلالية فيما بعد، وخاصة في مجال التعّلم الأكاديمي.

5-يتضمن النضج الإستراتيجيات كلا من التلقائية في استخدام لإستراتيجيات، وامكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

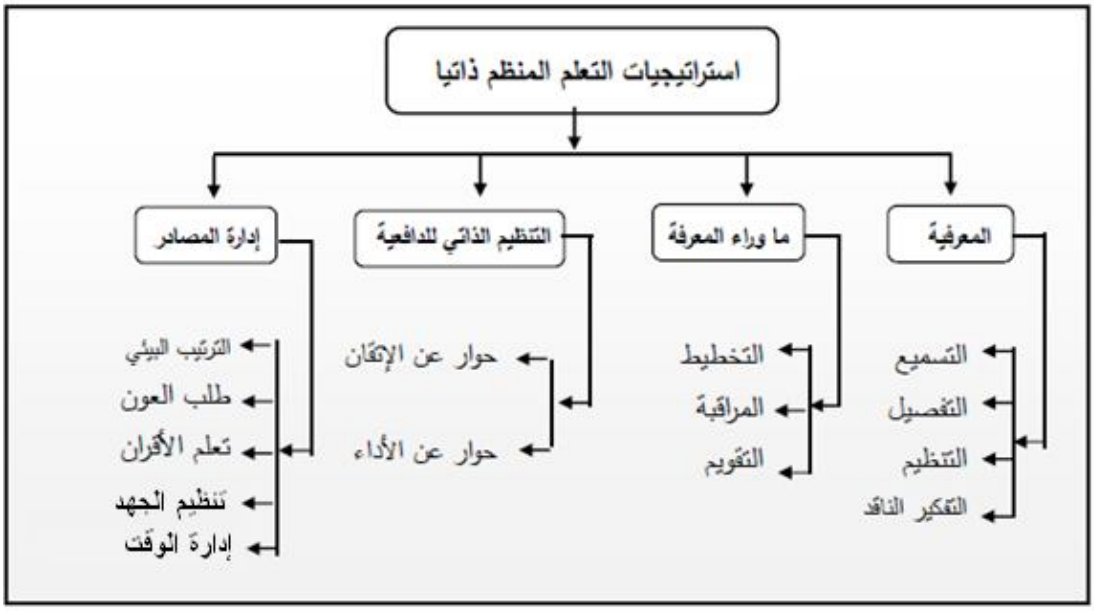
وهذه لإستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعالات، وبعض هذه لإستراتيجياتيتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد لإستراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه لإستراتيجياتيتصف بالنوعية، أي : يصلح لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام

ولقد إقترح الباحثين العديد من تصنيفات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولذلك سنقوم بعرض وتصنيف لإست ا رتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما جاءت في د ا رسة(سلاف مشري ٨٨:٢٠١٣) والتي تتماشى مع العديد من أعمال الباحثين في هذا الإطار، كأعمال Pintrichو Zimmerman والتي على ضوءها تم تقديم تصنيف (ربيع رشوان) 2116 (ليد السيد) ٢٠١١و(أبراهيم الحسينان) ٢٠١١

والذي يتضمن تصنيف الإستراتيجيات المعرفية، أستراتيجيات

ما و ا رء المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر

الشكل رقم (١) يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا



(سلاف مشاري ٢٠١٤)

الدراسات السابقة:

المحور الأول دراسات تناولت التعليم المنظم ذاتياً

١- كان من وفي دراسة أجراها (سوي-كو Sui-Chu(2004 أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً ، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (١٥)عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم،والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حينارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل فيالرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقلاستخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة
المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

٢- دراسة خليل ابراهيم السعادات (٢٠٠٣) وقد هدفت الدراسة إلي التعرف علي إتجاهات عينة من طالبات جامعه الملك سعود نحو التعلم الذاتي. وقد أستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بإستبانة طبقت علي عدد(١٤٤) طالبة من كليتي التربية وعلوم الحاسب . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعليم الذاتي يجعل الطالبات يعتمدن علي أنفسهن أكبر من الإعتماد علي الأستاذ، وتمكنهن من تعلم المعلومات حسب رغبتهن وحاجتهن إضافة إلي حصولهن علي المعلومات بنفسهن، مما يحقق لهن نمواً في الشخصية والشعور بالحرية والمساعدة علي إ لإبداع والإبتمار. وقد أوصت الدراسة بإستخدام التعلم المنظم ذاتياً بشكل دائم في المرحلة الجامعية وإنشاء مركز في الجامعة يعني بمصادر وأساليب التعلم الذاتي.

٣- دراسة الحجايا والسعدوي (٢٠١٣) وقد هدفت الدراسة إلي تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدي طلابهم أثناء التدريس الصفي، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت متوسطة، مع عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات الجنس،الحبرة،و المؤهل الدراسي حول دلرجة الممارسة. واوصت الدراسة بضرورة إدارج مهارات التعلم الذاتي في برامج تدريب المعلمين.

٤- دراسة ماري كوبر mary coper (٢٠١٦) وقد هدفت الدراسة عن الكشف بين العلاقة الإرتباطية بين التعلم الذاتي والتفوق ، وقد أستخمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد أجريت علي عينة قوامها ١٢٠ طالبة من الصف الثاني الثانوي بمدرسة أنصاف سري الثانوية للبنات مقسمة (٦٠) طالبة من القسم الأدبي و (٦٠) طالبة من القسم العلمي ، وتم أستخدام مقياسي التفوق الدراسي و التعلم الذاتي، وقد أعربت النتائج عن وجود علاقة موجبة التعليم الذاتي والتفوق، كما أثبت وجود جوهرية ذات دلالة إحصائية ترجع للتخصص لصالح طالبات القسم العلمي.

٥- دراسة جهاد الشريف (٢٠١٥) وقد هدفت الدراسة معرفة تأثير برنامج إرشادي قائم علي التحفيز للتعلم الذاتي طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من حالات أنطواء ، وقد طبقت الدراسة علي عينة قوامها ٤٠ طالب وطالبة مقسمة إلي ٢٠ طالب و٢٠ طالبة ، وقد طبق مقياس الأنطواء ، ومقياس التعلم الذاتي ، وبعد الخضوع للبرنامج وتطبيق المقياس البعدي ، أعربت النتائج عن وجود تحسن في أكتساب مهارة التعليم الذاتي بالنسبة للجنسين

المحورالثاني: دراسات تناولت دافعية الإنجاز لدي طلاب ما قبل المرحلة الجامعية

١- دراسة عادل طاهر رمضان (٢٠١١): بعنوان أثر برنامج لتنمية دافغية الإنجاز علي التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدي طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً وطالبة من الصف الأول ، وطبق مقياس دافعية الإنجاز، وقد توصلت الدراسة ألأي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجربية والظابطة في القياس البعدي غي دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجربية، كما تبين وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجربية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

٢- دراسة جابر عبد الحميد وآخرون (٢٠١٤): بعنوان فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدي طلاب المرحلة الإعدادية. وهدفت الدراسةإلي معرفة فعالية التدريب علي برنامج قائم علي الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لتنمية دافعية الإنجاز، وقد تكونت عينة الدراسةمن (٧٢) طالب وطالبة مقسمين كتالي ٣٦ طالب و٣٦ طالبة وقد تم استخدام المنهج التجريبي وقد طبق برنامج تنمية دافعية الإنجاز ، وقد توصلت الدراسة إلي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الظابطة وطلاب المجموعة التجربية المستخدمين للبرنامج في القياس البعدي في دافعية الإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجربية، كما توصلت الدراسة إلأي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجربية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

٣- دراسة وجد بدران (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلي معرفة تأثير برنامج إرشادي في إستثارة دافعية الإنجاز لدي طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبة وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته ومفهومه الذاتي، واختبار قدراتة خلال فصل دراسي كامل كان يتلقي فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في

مدرسته.أظهر التحليل الكمي والنوعي في هذه الدراسة بشقيها التشخيصي والعلاج أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلي مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي

٤- دراسة جان أدم gan adam (٢٠١٦) وهدفت الدراسة معرفة مدي تأثير عامل الثقة بالنفس علي مستوي دافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة وقد تكونت الدراسة من ١٦٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية مقسمة إلي ٦٠ طالب من القسم العلمي و٦٠ طالب من القسم الأدبي وقد أستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومقياسي الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز وقد توصلت الدراسة إلي وجود علاقة أرتباطية موجبة بين عامل الثقة بالنفس ومستوي الدافعية للإنجاز، كما تبين وجود فروق ذات دالالة جوهرية لمتغير التخصص لصالح طلاب القسم الأدبي.

الجدول رقم :(1) يوضح توزيع أفراد العينة الفعلية حسب الجنس و التخصص.

	ذكور		اناث		المجموع	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
علمي	١١٥	٢٣,٥١	١٦٤	٣٣,٥٣	٢٧٩	٥٧,٠٥
أدبي	٩٥	١٩,٤٢	١١٥	٢٣,٥١	٢١٠	٤٢,٩٤
المجموع	٢١٠	٤٢,٩٤	٢٧٩	٥٧,٠٥	٤٨٩	١٠٠

تبقى النتائج متقاربة في العينة الفعلية مقارنة بالعينة الأولية التي كان عددها500

-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياسي التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية
للانجاز عن طريق حساب الصدق و الثبات لكل منهما، قام الباحث بتطبيق الاختبارين على العينة الفعلية للدراسة
التي تمثل 489 تلميذا و تلميذة من كلا التخصصين) أدبي، علمي(، حيث تم توزيع المقياسين بطريقة مباشرة مع
أفراد العينة و هذا بعد تقيم بعض الشروح و تهيئة أفراد العينة للإجراء.

-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

- لقياس الارتباط بين المتغيرات تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون.

-و لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة تم الاعتماد على اختبار ف لدراسة الفروق.

و لتحقيق ذلك تم الاعتماد على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أن :مستوى الدافعية للانجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع ولاختبار هذه
الفرضية إحصائيا تم القيام بما يلي:

من أجل التعرف على مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة البحث قام الباحث بتقسيم درجات أفراد العينة
إلى أربع مستويات اعتباطية وهي منخفض، معتدل، متوسط، مرتفع حسب الأداة، ثم تحديد مجال كل مستوى من
خلال درجات المتحصل عليها من مقياس الدافعية لانجاز المطبق في الدراسة الأساسية، و الجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم :(2) نتائج الفرضية الأولى التي تقيس مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة

مستويات مقياس الدافعية للايجاز	منخفض		معتدل		متوسط		مرتفع	
	٣٠-٢٢		٥٩-٣١		٧٩-٦٠		٩٦-٨٠	
درجات افراد عينة الدراسة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	٠	%٠٠	١٢	%٢,٤٥	٢٨٥	%٥٨,٢٨	١٩٢	%٩٣,٢٦

يبين الجدول رقم(2) مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة حيث بلغت نسبة
97في المستويين المتوسط و المرتفع و النسبة هذه تعبر عن مستوى الدافعية للانجاز , الدافعية لديهم إلى54 %
, 2مرتفع لدى عينة الدراسة في حين لم يسجل المستوى المنخفض أية نسبة بينما بلغت نسبة المستوى المعتدل45 %
وهي نسبة ضعيفة جدا وهي تؤكد صحة الفرضية القائلة أن مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عين ة الدراسة
مرتفع.

-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على انه، توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للانجاز
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول رقم :(3)يوضح علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالدافعية للانجاز لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	البيانات الاحصائية		
علاقة التعلم الذاتي بالدافعية للايجاز	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	ن
	٠,١٠	دالة عند ٠,٠٥	٤٨٩

يبين الجدول رقم (03) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث
بالدافعية للانجاز لديهم إذ بلغت قيمة الارتباط ر 0.10 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة تعبر عن
وجود علاقة حقيقية بين متغيري الدراسة وعليه تحققت الفرضية التي مفادها توجد عبلة ارتباطيه ذات دلالة
إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للانجاز.

- 3النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت هذه الفرضية على انه لا توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث بالدافعية للانجاز حسب

التخصص) علمي، أدبي (لكلا الجنسين معا و لاختبار هذه الفرضية تم القيام بما يلي:
تقسيم الدرجات المتحصل عليها في مقياس التعلم المنظم ذاتياً و مقياس الدافعية للانجاز لكل فرد من أفراد العينة
حسب التخصص) علمي، أدبي (قصد معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لكلا الجنسين في التخصص
علمي ثم معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة كلا الجنسين تخصص أدبي و كانت
نتائج العلاقة كما هو موضح في الجدول رقم (4)كما يلي:
جدول رقم :(4)يوضح علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالدافعية للانجاز لدى أفراد العينة حسب التخصص

الافراد	البيانات الاحصائية			
	قيمة ر	مستوى الدلالة	ن	درجة الحرية
تخصص علمى	٠,٠٤	غير دالة	٢٧٩	٢٧٧
تخصص ادبى	٠,١٧	دالة عند ٠,٠٥	٢١٠	٢٠٨

يبين الجدول رقم (04) أنه:
-لا توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً لدى تلاميذ أفراد العينة تخصص علمي بالدافعية للانجاز لديهم حيث بلغت قيمة
ر 0.04 و هي قيمة جد ضعيفة و تعبر عن عدم وجود العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لدى التلاميذ
تخصص علمي، فبالتالي تأكدت الفرضية الصفرية و استبعدت الفرضية البديلة.
-وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث تخصص أدبي بالدافعية للانجاز لديهم حيث بلغت قيمة ر
0.17و هي قيمة تعبر عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لدى التلاميذ تخصص أدبي حيث كانت
العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فبالتالي تقبل الفرضية البديلة بمعنى انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية
بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لد التلاميذ تخصص أدبي و تستبعد الفرضية الصفرية.
-النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:
نصت هذه الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة
البحث باختلاف جنسهم و تخصصهم.
و لاختبار هذه الفرضية تم القيام بما يلي:
-حساب الفروق بين المجموعات حسب الدافعية للانجاز للجنس و التخصص بالطريقة التفاعلية و يتضح هذا في
لقياس الفروق بين مجموعات أفراد عينة الدراسة في (ANOVA) الجدول رقم (05) حسب تحليل التباين ل
مستوى الدافعية للانجاز بمتغير الجنس ذكور إناث و متغير التخصص علمي أدبي.

جدول رقم :(05)الفروق بين مجموعات أفراد عينة الدراسة لمتغيري الجنس و التخصص

مجموعة الافراد	البيانات الاحصائية					
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف المحسوبة	درجة الحرية	ف المجدولة	مستوى الدالة
الفرق ما بين المجموعات	٤٩٥٤,١٧٩	١٦٥٩,٥٨	١٩,٨٥	٣ ٤٨٥ ٤٨٨	٣,٧٨	دالة عند ٠,٠١
الفرق داخل المجموعات	٤٠٣٣٥,٧٧٢ ٤٥٣٠٩,٩٥١	٨٣,٢١				

و لاختبار الفروق بين متوسطات المجموعات لمستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف
لحساب الفروق بين BON FERRONIE جنسهم و تخصصهم بالطريقة التفاعلية تم الاعتماد على الاختبار البعدي ل
متوسطات المجموعات و الجدول رقم (06)يوضح ذلك.

جدول رقم:(06)اختبار البعدي لحساب الفروق بين متوسط المجموعات حسب

المجموعات	البيانات الاحصائية		
	المجموعات المقارنة	قيمة الفروق بين متوسطات المجموعات	متوسط الدالة
اناث علوم	ذكور اداب	٦,٧٥	دالة عند ٠,٥
	اناث اداب	٠,٤١	غير دالة
	ذكور علوم	٥,٧٩	دالة عند ٠,٥
ذكور اداب	اناث اداب	٧,١٦	دالة عند ٠,٥
	ذكور علوم	٠,٩٦	غير دالة
اناث اداب	ذكور علوم	٦,٢٠	دالة عند ٠,٥

يبين الجدول رقم (06) الآتي:
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.5 بين الإناث تخصص علوم والذكور تخصص آداب
حيث بلغت قيمة ف 6.75 وجاءت الفروق لصالح الإناث تخصص علوم التي لها مستوى مرتفع للدافعية
للانجاز.
-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الإناث تخصص علمي والذكور تخصص
علمي حيث بلغت قيمة ف 5.79 وجاءت الفروق لصالح الإناث تخصص علمي في مستوى الدافعية للانجاز.
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الذكور تخصص أدبي والإناث تخصص أدبي

حيث بلغت قيمة ف 7.16 وجاءت الفروق لصالح الذكور تخصص أدبي في مستوى الدافعية للانجاز.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور تخصص آداب والذكور تخصص علمي حيث بلغت قيمة ف
0.96وهي غير دالة.
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الإناث تخصص آداب والذكور تخصص علوم
وجاءت الفرق لصالح الإناث تخصص آداب في مستوى الدافعية للانجاز.
ويتضح مما سبق أن الفروق في متوسطات المجموعات دالة إحصائيا لذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل
الفرضية البديلة بمعنى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للانجاز
على الاختبار البعدي عند اختلاف الجنس لصالح الإناث باختلاف التخصص ما عدا في تخصص آداب كان الفرق
لصالح الذكور.
-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للانجاز على الاختبار البعدي
عند الجنس الواحد إناث أو ذكور.
المستوى المنخفض في الدافعية للانجاز و تحلى هذا بصفة واضحة لدى جميع أفراد العينة .مما يدعونا إلى
العناية و التكفل اللازم بفئة المراهقين في الوسط المدرسي.
أكدت الدراسة العلاقة الإرتباطية لالتعلم المنظم ذاتياً بالدافعية للانجاز خاصة لدى تلاميذ تخصص أدبي مقارنة
بالتلاميذ تخصص علمي حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتياً لدى الأدبيين احد العوامل لاستثارة الدافعية للانجاز لديهم، في
حين تتدخل عوامل أخرى غير مفهم الذات لدى التلاميذ العلميين و هذا بعدما أكدت الفرضية الثانية في الدراسة
وجود علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لدى جميع أفراد العينة .و هذا يدعونا للبحث أكثر في
حقيقة هذه العوامل مع تأكيد و تعزيز الذات و تقديرها في هذه الفترة العمرية لهؤلاء التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
بناء على بعض الدراسات السابقة في الدافعية للانجاز أكدت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية
بين الجنسين الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للانجاز في التخصص الواحد و هو ما توصلت إليه العديد من
الدراسات بينما قدمت دراسات أخرى عكس ذلك، و هذا يعود إلى اختلاف الظروف الزمانية و المكانية و العقليات
البشرية من مجتمع إلى أخر.
لم تصل الدراسة الحالية في نتائجها و تفسيراتها إلى وجود فروق و اختلافات في الجنس الواحد في مستوى

الدافعية للانجاز مهما اختلف التخصص.
و يمكن تفسير ما سبق ذكره أن مستوى الدافعية للانجاز لا يمكن حصره في المدان الدراسي فحسب بل انه
يتعداه إلى عدة ميادين و مجالات قد تكون خارجه عن المحيط الدراسي و التي تتفاعل في نفس الوقت معه.
و تبقى دراستنا هذه خطوة متواضعة تكشف لنا بعض القضايا المتعلقة بكل من التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية
للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و مدى تأثير بعض العوامل الوسيطية بين المتغيرين مثل الجنس و التخصص
و الإشارة إلى بعض العوامل الخفية التي يمكن أن تكون من العوامل المباشرة لكل من التعلم المنظم ذاتياً و
الدافعية للانجاز التي تكون وراء تحسين المردود الدراسي و ترفع من نسبة النجاح في الامتحانات المسابقات الرسمية

المراجع العربية:

١. إبتسام بحى و فاطمة لطرش و هيام وماري(٢٠١٠) .فعالية برنامج(كورتCORT) في زيادة مستوي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي عينة من التلاميذ الموهوبين. رسالة ماجيسترغير منشورة، الجزائر.
٢. إبراهيم عبد الله الحسينان (2010) . إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوي الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣. ابراهيم لطفي عبد الباسط (2011). مكونات التعليم المنظم ذاتيا في علاقاتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ع ١٠، ١٩٩ـ ٢٣٦ .
٤. أميمة محمد عفيفي(٢٠١٠). فاعلية أستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة التعلم والتنظيم الذاتي للتعلم للعلوم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية.١٣(٦).٥١-١٣٠.
٥. إيمان ضيف و جمعة عوينات وفاطمة الزهرة (٢٠١٤) . دافعية التعلم وعلاقتها بالتصيل الدراسي في مادة الرياضيات.رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر.
٦. ايمان محمود عبيد (٢٠١٦). التعلم المنظم ذاتيا ، القاهرة دار رواء للنشر والتوزيع.
٧. إيمان وطوط و مروة حمورية ومنيرة بن عمر(٢٠١٤) . سمة التفاؤل والتشاؤم
٨. جابر عبد الحميد جابر، أشرف أحمدأبو حليمة، مني حسن السيدز (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم علي الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لتنمية دافعية الإنجاز. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني،ج٢،ابريل ٢٠٠٤.
٩. جهاد الشريف (٢٠١٥) . آثر برنامج إرشادي متكامل قائم علي التحفيز للتعلم الذاتي طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من حالات أنطواء. رسالة ماجيستر، كلية التربية ، جامعة العريش.
١٠. حسن علي حسن(١٩٩٩). سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.
١١. خليل أبراهيم السعادات (٢٠٠٣). إتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية ١٦ (١) ٢٣٥-٢٦٢.
١٢. ربيع رشوان (٢٠١٦) .التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز .مصر:عالم الكتب.

١٣. عادل طاهر رمضان(٢٠١١) أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز علي التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدي طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً.جامعة القاهرة. نعهد البحوث التربوية ٢٠١١.
١٤. عاطف شواشرة (٢٠٠٧). بعنوان فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدي طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة). مجلة كلية التربية ، العدد٣٣.
١٥. عبد السميع، محمد(٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧١، ج١، سبتمبر.
١٦. عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
١٧. مشري سلاف(٢٠١٤) .الإختيار الد ا رسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل و فهم طبيعة التعلم و التنظيم الذاتي المفضل للتعلم. رسالة دكتو ا ره غير منشورة: جامعة الإمام محمد بن سعود.
١٨. مصطفي وجدي (٢٠١٦) . التعليم الذاتي بين المقبول والمرفوض. دار رواء للنشر والتوزيع: القاهرة.
١٩. نايل الحجايا و خالد السعودي (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدي طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ٢٧(٩)، ٢٠١٣.
٢٠. هانم أبو الخيرالشربيني، الفرحاتي السيد الفرحاتي(٢٠٠٥).علاقة ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدي طلاب الجامعة،ع٧،مجلة مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس.
٢١. وصال العمري(٢٠١٥). مدي ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التدريس الفعال من وجهه نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،ج١٤،ع٤، ٢٠١٥.
٢٢. وجد بدران (٢٠١٦).آثر برنامج إرشادي في إستثارة دافعية الإنجاز لدي طالب المرحلة الثانوية الذين يعانون يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسيز رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية.جامعة أسيوط.
٢٣. وليد السيدخليفة (٢٠١١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية الموهبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي. المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بنها: اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول). ٨٢٩-٨٤٠.

المراجع الأجنبية:

Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. Journal of Educational Computing Research, 38 (2)139-153.

Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. *Education Journal*, 32 (2), 87-107.

Pintrich, P. (1989). motivation and cognition. In C. Ames & M. Maehr . The dynamic interplay of student (eds.). Advances in enhancing environments (pp 117160). Greenwich, CT: JAI press.

Mary Coper(2016) .Students' Self-education. Journal of Social and Clinical Psychology, 40(5),241-280.

Student achievement achievement.Master Thesis, University of Utah,USA.

Jan adams (٢٠١٦).