تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية

إعداد

د. خالد حسن بكر الشريف

مجلة الدراسات التربوية والانسانية ــ كلية التربية ــ جامعة دمنهور

المجلد السادس– العدد الاول– لسنة 2014

تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية

د.خالد حسن بكر الشريف*

الملخص

هدف البحث إلى دراسة تنظيم الذات كعملية مستقلة يمكن توظيفها بكفاءة في عملية التعلم، وغيرها من المجالات، وكذلك تحديد أبرز استراتيجيات تنظيم الذات الملائمة لطلاب كلية التربية لا سيما في فترات الانتقال من الدراسة الثانوية إلى الجامعية وفي هذا الإطار تمت مراجعة نظرية لأدبيات تنظيم الذات عند زيمرمان Zimmerman حيث تم حصر أبرز استراتيجيات تنظيم الذات والمتغيرات الأكثر ارتباطاً بها كانت دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي حيث أكدت عدة دراسات أن الوعي باستراتيجيات تنظيم الذات والتدريب عليها ينعكس إيجابياً على التحصيل، ويجعل الفرد قادراً على تحديد اهداف – سواء في عملية التعلم أو في حياته الشخصية– يسعى إلى تحقيقها بفعالية ذاتية. وتضمن الإطار النظري مراحل عملية تنظيم الذات وأبرز استراتيجيات تنظيم الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الأخرى.

وقد قام الباحث بترجمة استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة إعداد Brown Miller and Lawendowski(1999), الذي تكون من63 مفردة كل9 مفردات منها مخصصة لقياس استراتيجية من استراتيجيات تنظيم الذات:الاستقبال، والتقويم، وإحداث التغيير والبحث عن بدائل والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم.، وكذلك تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز المكون من 40

* مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة الإسكندرية.

مفردة على عينة مكونة من 229 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين متغيري تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط0.2، كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب العينة في الدرجة الكلية لاستبيان تنظيم الذات، وكذلك متوسطات درجات استراتيجيات: الاستقبال والتقويم وإحداث التغيير والبحث والتقييم لم تكن الفروق فيها بين الذكور والإناث دالة إحصائياً، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5% بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الخاصة ببعدي استراتيجية التخطيط واستراتيجية التنفيذ لصالح الإناث.

وأشارت نتائج تحليل التباين2 x 1 لدراسة تأثير التفاعل بين الجنس وتنظيم الذات على مستوى التحصيل إلى أن التفاعل لم يكن دال إحصائياً في حين أن نتيجة تأثير تنظيم الذات منفرداً على التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة ف (1.503) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

Research summary

The research aimed to study self-regulation as a separate variable can be used effectively in the learning process , and other fields , as well as identifying the most prominent strategies of self-regulation which are appropriate for students of the Faculty of Education , particularly in periods of transition from high school to university and in this framework researcher the concept of self-regulation in literature espcially the work of Zimmerman who identified the most prominent strategies for self-regulation. The most related variables to self-regulation were: motivation and academic achievement, Many studies confirmed that awareness of self-regulation strategies and training on them enhances a positive impact on the achievement , and makes the individual able to identify goals - both in the learning process or in his personal life - seeks to be effectively achieved self . And ensure that the theoretical framework throughout the process of self- regulation and self- regulation strategies highlighted their relationship with achievement and some other variables.

The researcher translated the self regulation questionnaire for university students which was prepared by Brown, Miller and Lawendowski (1999) The questionnaire consists of 63 items every strategy contains 9 items of them dedicated to measure self-regulation : the receiving relevant information , evaluating the information and comparing it to norms, and triggering change and searching for options , formulating the plan , implementing the plan, and assessing the plan's effectiveness. , the researcher also applied achievement motivation test on the same sample the test consists of 40 items both tools were applied on a sample of 229 students from the first year students of the department of Psychology, Faculty of Education, University of Alexandria.

The results indicated that there was a positive correlation(0.2) statistically significant at the 0.05 level between the variables of self-regulation and achievement motivation among students of the sample, as well as the results indicated that there were no statistically significant differences between male and female students of the sample in the total score of the self-regulation questionnaire the mean scores of strategies the receiving relevant information , evaluating the information and comparing it to norms, and triggering change and searching for options , and assessing the plan's effectiveness were not statistically significant differences between males and females are, but there were statistically significant differences at the level of significance of 5% between the mean scores of males and females in the score for the two strategys: formulating the plan , implementing the plan in favor of females.

The results of the analysis of variance 2 x 1 to study the effect of the interaction between gender and self-regulation on the level of achievement that the interaction was not statistically significant , while the result of the influence of self-regulation(solo) on academic achievement was statistically significant as the value of P (1.503) and a statistically significant at the level of (0.05) .

مقدمة

يواجه طلاب الجامعة العديد من التحديات خلال مرحلة الدراسة الجامعية سواء فيما يخص مواصلة الدراسة بنجاح حتى الحصول على الدرجة الجامعية، أو فيما يخص تأهيل الطالب لنفسه كي يدخل الحياة العملية وسوق العمل. وتسعى البحوث والدراسات في هذا الصدد إلى تناول متغيرات الشخصية وسماتها كي يستطيع الطالب أن يوظف مهاراته الشخصية بنجاح في الحصول على وظيفة مناسبة ؛ ويعد تنظيم الذات من العمليات الأساسية التي تعتمد إلى حد كبير على دافعية الطالب وسمات شخصيته وطريقته في استذكار دروسه الجامعية .

والدافعية للإنجاز تميز ذوي التنظيم الذاتي في التعلم حيث يحددون لأنفسهم أهدافاً يسعون إلى تحقيقها في بيئة التعلم، ويتم اختيار استراتيجية مناسبة لتحقيق كل هدف، وهذه الاستراتيجيات تميز المتعلم ذو التنظيم الذاتي عن المتعلم العادي حيث يكون لديه الوعي الكافي للتفكير في كل خطوة من خطوات أي مهمة من مهمات التعلم ويقيم اداءه بحيث إذا حدث فشل في المهمة يعود المتعلم ويختار استراتيجية أخرى بحيث يحافظ على مستويات عالية من الدافعية للتعلم تسمح له بمواصلة الدراسة بنجاح. والسنة الأولى في الجامعة يمكن أن تكون وقت مليء بالخبرات الجديدة الممتعة، ويمكن أن تحمل كذلك تحديات لغالبية الطلاب، فالطلاب الأكثر توافقاً مع بيئتهم الدراسية هم الأعلى إنجازاً، وفترات الانتقال من المرحلة الثانوية إلى الدراسة الجامعية حيث بداية مرحلة الاستقلال بالشخصية عن الآخرين سواء في المدرسة أو داخل الأسرة تمثل تحدي آخر يواجه هؤلاء الطلاب(**Elias et al(2010** لذلك تلجأ الدراسات التي تجرى على طلاب السنة الأولى إلى إلقاء المزيد من الضوء على المتغيرات التي تسهم في مواجهة هذه التحديات بفعالية.

وفي مقدمة هذه المتغيرات : تنظيم الذات الذي يظهر في قدرة الفرد على التحرر من قيود سلطة الآباء والمعلمين، والسعي إلى زيادة مساحة الاستقلالية

في الرأي وإتخاذ القرار ولو على مستوى الأمور الشخصية فيبدأ في تحديد أهداف لنفسه داخل إطار العمل الجامعي وتتضمن هذه الأهداف بناء علاقات جديدة، اكتساب ثقة الآخرين، وضع خطة للأداء الأكاديمي وغيرها من الأهداف.

وقد أغفلت البحوث والدراسات السابقة – في حدود علم الباحث– دراسة تنظيم الذات كعملية مستقلة عن متغيرات التعلم ويمكن تطبيقها في مجالات متنوعة منها بطبيعة الحال التعلم ؛ فأغلب الدراسات ركزت على النتيجة وهو التعلم المنظم ذاتياً وأغفلت السبب وراء ذلك وهو تنظيم الذات ؛ فتنظيم الذات ليس فقط في الاستذكار ومتغيرات الدراسة فقط ولكنه مهارة متاحة في كل مجالات الحياة مثل الأعمال اليومية، والإدارة والتفاوض، والأعمال الحركية وغيرها، ومن البحوث العربية القليلة التي تناولت تنظيم الذات كمتغير مستقل : دراسة مصطفى القمش وآخرون(**2007**) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية.

وقد اختلفت الرؤى البحثية حول طبيعة تنظيم الذات فهناك من أكد أنه مهارة أمينة الخطاب(**2012**)، وهناك من وصفه في نموذج مثل زيمرمان **Zimmerman(2002)**، وهناك من أكد أنه مجموعة استراتيجيات مثل **Zumburnn et al(2011)** لذلك يحدد الباحث مشكلته فيما يلي

<u>مشكلة البحث</u>

تشير نتائج دراسات كل من **Zimmerman(2002),(2004), Zumburnn et al(2011)** إلى أن الطلاب الذين يملكون القدرة على تنظيم الذات يتميزون بمستويات عالية من دافعية الإنجاز، في حين تشير نتائج دراسات و**Atkinson(1999)**،و**Alderman(1999)** أن الخوف من الفشل، والإحباطات الناتجة من الإخفاق في تحقيق بعض أهداف المهام المطلوبة في عملية التعلم

ربما تؤدي إلى مستويات منخفضة من الدافعية للإنجاز وأكدت نتائج دراسة **Elias et al(2010)** أن فترات الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية هي مرحلة حاسمة وتحدد مستوى نجاح الطالب أو فشله في المراحل التالية من الحياة الجامعية.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال التالي :

- هل توجد علاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدي عينة من طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟
- هل توجد علاقة بين تنظيم الذات والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟
- –ما استراتيجيات تنظيم الذات الملائمة لطلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟
- هل تختلف القدرة على تنظيم الذات بين الذكور والإناث؟

<u>أهداف البحث</u>

- بحث العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدي عينة من طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
- التنظير لتنظيم الذات كعملية أساسية في التنمية المهنية والشخصية للطلاب وأساس للتعلم المنظم ذاتياً
- دراسة مراحل تنظيم الذات لدى عينة من طلاب الجامعة (عينة من طلاب شعبة معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية)
- تحديد أبرز استراتيجيات تنظيم الذات في تعلم مقررات علم النفس لدى عينة من طلاب شعبة معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
- تفسير العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدي عينة من طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث

إن أهمية تنظيم الذات ينبع من كونه أداة أساسية في إعداد وتنمية مهارات التعلم المستمر مدى الحياة، وبعد التخرج من المدرسة الثانوية أو الجامعة حيث يسعى الطلاب إلى اكتساب مهارات تفيدهم في الحياة العملية ؛ وفي مقدمة هذه المهارات تنظيم الذات**Zimmerman(2002)**

وتنظيم الذات ضروري لعملية التعلم ويمكن أن يساعد الطلاب على أن يكونوا عادات تعلم جيدة ويدعمون مهاراتهم في الاستذكار،ويطبقوا استراتيجيات التعلم لتعزيز المخرجات الأكاديمية ويراقبوا أداءهم ويقيمون الإنجاز الأكاديمي، ويجب أن يكون المعلمون على وعي بالعوامل التي تؤثر في قدرة المتعلم على تنظيم ذاته، وأن يكون على وعي كذلك بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية تنظيم الذات في حجرة الدراسة.(**Zumbrunn et al(2011**

وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية التنظيم الذاتي في التعلم على كل المستويات الأكاديمية، كما أن التنظيم الذاتي يمكن تعليمه وتعلمه والتحكم فيه وقد أكد زيمرمان**Zimmerman(1989),(1990)** على أن هناك دلائل على وجود أنماط عديدة من تنظيم الذات، ومعظم الطلاب في دراسات زيمرمان قرروا في استجاباتهم أن استراتيجيات التنظيم الذاتي كانت أساس نجاحهم في الدراسة.

–دراسة تنظيم الذات كعمليات أساسية تتضمن مجموعة من المهارات الشخصية في تحديد الأهداف والتخطيط ومراقبة الأداء والتأمل الذاتي (سواء أثناء عملية التعلم أو في أي مجال آخر) بشكل مجرد عن تطبيقاتها في عملية التعلم فالتعلم المنظم ذاتياً أحد مخرجات عمليات تنظيم الذات ؛ والدراسات السابقة مثل **Marchis and Balogh(2010)**، و**McMahon and Luca(2001)**، قد ركزت على النتيجة (التعلم المنظم ذاتياً) ولم تهتم ببحث السبب (تنظيم الذات) وهذا الخلل في تركيز غالبية الدراسات على التعلم المنظم ذاتياً دون الاهتمام بالتنظير لمفهوم تنظيم الذات كعمليات متاحة في كل المجالات وليس فقط في التعلم : في

التخطيط لبدء عمل جديد، في الإدارة، في التعامل مع الآخرين، حتى في حل مشكلات الحياة اليومية يجعلنا نغفل مساحة بحثية عريضة ومهمة قد تفيد الباحثين في علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة.

وموضوع الدافعية بالنسبة للطلاب مهم للغاية فالطلاب الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يؤدون أداء أكاديمي جيد بصفة عامة، لكن الدافعية وحدها لا تتضمن تحقيق الإنجاز وبالمثل فإن الإنجاز إذا تحقق لا يضمن بالضرورة وجود قدر مناسب من الدافعية للإنجاز .**(Keefe and Jenkins,1993)**

لذلك فإن الطلاب الذين يتمتعون بالقدرة على تنظيم الذات في مواقف التعلم يحققون مستويات تحصيل أكاديمي عالية لأنهم يحددون أهدافهم من كل مهمة بدقة ويسعون إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال خطة محكمة تتضمن الوعي الذاتي ومراقبة الأداء كما أنهم بعد الانتهاء من المهمة يقيمون إنتاجهم وأداءهم بصفة عامة أياً كانت النتيجة فالنجاح في المهمة يزيد من مستويات الدافعية للإنجاز لديهم أما الفشل في المهمة فرصة لتقييم الذات من أجل الممارسات المستقبلية وهو ما يعد نوع من التأمل الذاتي (المرحلة الثالثة من مراحل تنظيم الذات وفق نموذج زيمرمان) وبهذا المعنى الإيجابي لنتيجة أي مهمة فإن الطالب في الحالتين بلا شك مستفيد.

الإطار النظري

تعريف تنظيم الذات Self Regulation:

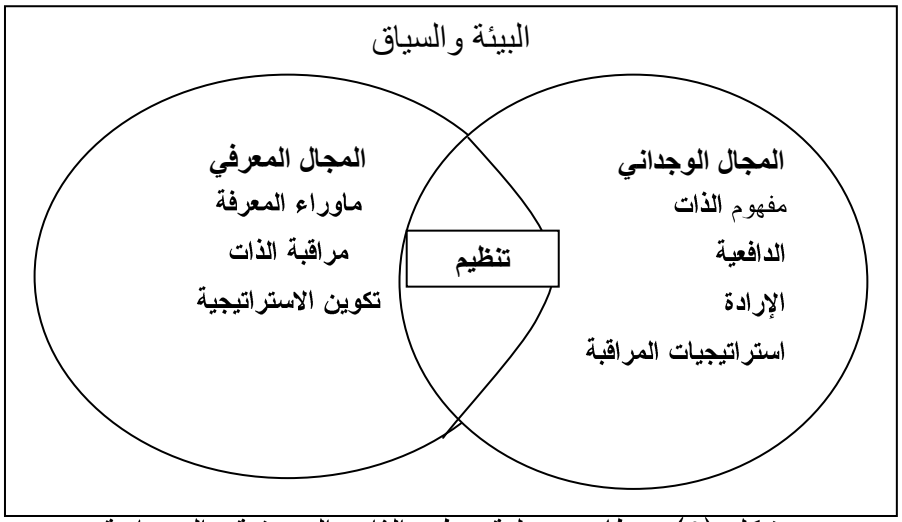
يرى**Schunk & Zimmerman(1994)** أنه من السهل تعريف تنظيم الذات عن فهم آلية عمله، ويمكن وصفه على أنه العملية التي بواسطتها يفعل المتعلمون و يدعمون المعارف والسلوكيات والانفعالات بحيث تكون موجهة في نظام نحو تحقيق أهدافهم.

ويشرح **Garcia and Pintrich(1994)** تنظيم الذات في حدود مفهوم الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة والمخرجات المتوقعة من كل منها ويتم

تحديث هذا التعريف بمكونات معرفية ودافعية : مثل المعتقـــدات الشخصـــية، والمعرفة المفاهيمية والاستراتيجيات المعرفية والدافعية، ويؤكد هذا التعريـــف على أهمية التكامل بين النماذج المعرفية والنماذج الوجدانية في تفسير تنظـــيم الذات كعملية يمكن ان تصف كل مظاهر التعلم الأكاديمي للطلاب.

(Garcia& Pintrich ,1994:127)

والشكل (1) يوضح تلخيص لأطر العمل الموضحة في هذا التعريف، ويؤكـــد على دور كلاً من المظاهر المعرفية والمظاهر الوجدانية لعملية تنظيم الـــذات، ووبؤكد كذلك على تأثير العوامل البيئية على قدرة الطالب على تنظيم تعلمه ؛ بالتالي النظرة إلى تنظيم الذات هنا على أنه نقطة تقاطع الوعي الذاتي عند كلا المستويين : النسبي، والوجداني والنظرة في الشكل لماوراء المعرفة ومفهـــوم الذات على أنهما عمليات تمكين اولية في هذا النموذج مع كل من مراقبة الذات والدافعية كعمليات مكملة داعمة متضمنة في تنمية الاســـتراتيجيات المعرفيـــة والدافعية.



شكل (1) :مظاهر عملية تنظيم الذات المعرفية والوجدانية

ويعرف بروكس تنظيم الذات.(1997) Brooksعلى أنه النشاط وتوجيه الأهداف الناتج من الضبط الذاتي لدافعية السلوك والمعرفة. ويركز هذا التعريف علـــى اعتماد الطلاب على مصادرهم الداخلية ليتحكموا في عمليات تعلمهم، لكن هذه

المصادر من الصعب تحديد معالمها بدقة، بالتالي فإن السلوك المنظم ذاتياً عملية نهائية تعتمد على المعارف والانفعالات. ويعرف براون وآخرون (1999)تنظيم الذات على أنه القدرة على تطوير وتنفيذ السلوك المخطط والحفاظ على استمراريته بمرونة نحو تحقيق أهداف الفرد(Brown, et al,1999)

وتشير أميمة جادو(2010) إلى تنظيم الذات على أنه : " المراقبة المعرفية لمواجهة التصرفات والأفعال والخطوات اللازمة لتحقيق هدف ما، أو الحصول على استجابة معينة من البيئة المحيطة، وبالطبع فإن هذا التنظيم الذاتي يمر بمراحل نمائية متعددة تؤثر على خبرات الطفل واستجاباته للمحيطين " .(أميمة جادو، 2010 : 3) ويعرف Zumbrunn et al(2011) تنظيم الذات على أنه العملية التي تساعد الطلاب على إدارة أفكارهم وسلوكياتهم وانفعالاتهم لكي يتصفحوا بنجاح خبرات التعلم.

أما تعريف شانكر Shanker(2013) تنظيم الذات هو قدرة الفرد على إدارة حالاته الانفعالية وسلوكياته، وانتباهه بصورة مقبولة اجتماعياً بحيث تساعده على تحقيق اهداف إيجابية مثل الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع الآخرين، أو عيش حياة سعيدة (Shanker,2013:2)

وتعرفه أمينة الحطاب : بأنه العملية التي يوجه المتعلمون من خلالها وبشكل منظم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم باتجاه تحقيق أهدافهم الخاصة.

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً بكونه هادفاً واستراتيجياً وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتياً في مراحل التعلم المتعددة، كما أنهم يمتلكون درجة عالية من الفعالية الذاتية، والدافعية الداخلية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أقصى درجة ممكنة. (أمينة الحطاب،2:2013)

ويرى الباحث أن تنظيم الذات هو قدرة الطالب على تحديد أهداف ذاتية لنفسه يسعى إلى تحقيقها من خلال خطة واضحة قابلة للتنفيذ من خلال سلوكيات

واعية لها مضامينها المعرفية والوجدانية ويتفق ذلك مع تعريف براون وآخرون (**1999**)، وتعريف شانكر (**2013**) بالتركيز على تنظيم الذات بمعزل عن عملية التعلم.

التنظيم الذاتي في التعلم

طبقاً لرؤية زيمرمان(1989)Zimmerman وهو من الرواد البارزين في دراسات تنظيم الذات فإن التنظيم الذاتي في التعلم يتضمن ثلاث مظاهر عامة للتعلم الأكاديمي :

الأول : التنظيم الذاتي للسلوك، ويتضمن التحكم النشط في المصادر المتنوعة المتاحة للطلاب مثل الوقت ومكان الاستذكار، وطلب المساعدة من الآخرين (الزملاء – أساتذة الكلية).

الثاني : التنظيم الذاتي للدافعية والعاطفة ويتضمن التحكم في المعتقدات الدافعية وتغييرها مثل : الفعالية الذاتية، والتوجه نحو الهدف بحيث يستطيع الطلاب المواءمة مع متطلبات المقرر الدراسي، وبالإضافة لذلك يمكن أن يتعلم الطلاب كيف يتحكمون في مشاعرهم وانفعالاتهم (مثل القلق) بطرق تسهم في تحسين تعلمهم.

الثالث : التنظيم الذاتي للمعرفة ويتضمن مراقبة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم مثل استخدام استراتيجيات التجهيز المتعمقة بحيث ينتج عنها أداء وتعلم أفضل مما قدمه الطلاب من قبل ذلك.

تعريف زيمرمان (2002)Zimmerman إن التنظيم الذاتي ليس قدرة عقلية ولا مهارة أكاديمية بقدر ماهو عملية موجهة ذاتياً يستطيع من خلالها المتعلمون تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية.(Zimmerman,2002:65)

ويرى زيمرمان أن التنظيم الذاتي في التعلم يتضمن أكثر من معرفة تفصيلية لخطوات تطبيق مهارة مثلاً ؛ بل إنه يتضمن الوعي الذاتي، والدافعية الذاتية والمهارة السلوكية لتنفيذ هذه الخطوات بشكل ملائم. والنقطة المهمة هنا هي

الفروق الواضحة بين تناول الطلاب الجدد والطلاب القدامى لعملية تعلمهم فالجدد يعتمدون بشكل كبير على التغذية الراجعة المقدمة إليهم من الآخرين ويقارنون أداءهم مع أداء الآخرين، ويفشلون في تحديد أهداف أو مراقبة تعلمهم، وغالباً ما يرجعون فشلهم إلى الفروق الفردية التي لا يستطيعون تغييرها كأن يقول أحدهم : "أنا لست ذكياً بما فيه الكفاية" أما المتعلمون الخبراء فيديرون تعلمهم في كل مرحلة، ويعرفون عند الفشل كيف يركزون على علاج مواطن الخلل وإصلاحها

ثانيا : التنظيم الذاتي ليس سمة يمتلكها بعض الطلاب أو لا يمتلكها آخرون، الأهم من ذلك أنه يتضمن الاختيار الواعي لعمليات محددة يجب أن يتم تعديلها شخصياً لتناسب كل مهمة تعلم.

وبذلك يستطيع الطلاب تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، ومراقبة التقدم في الأداء، وإعادة البناء من جديد إذا لم يحقق الأهداف، واستخدام الوقت بفعالية وتقويم ذاتي للطرق المختارة وتعديل الطرق المستقبلية بناءاً على ماتم تعلمه.

هذا وتوجد علاقة بين تنظيم الذات والفعالية الإدراكية والاهتمامات الأصيلة، ويجب أن يؤمن الطلاب بقدرتهم على التعلم مهما كان مستوى صعوبة مهمات التعلم، وأنه يجب دفعهم ذاتياً بمهارات كألعاب الذكاء وممارسة الرياضة والاستماع للموسيقى، ويعد كم ساعات الممارسة والاستذكار منبأ قوي لخبرته.

ويتضح من نتائج الأبحاث أن عملية تنظيم الذات الواقعية يمكن أن تكون في حد ذاتها مصدر للدافعية حتى في المهام التي ليست موجهة بدافعية من ذاتها في الأساس(Zimmerman,2002)

إن تنظيم الذات هو إشكالية بحثية تتكامل فيها أطر عمل التعلم مدى الحياة فيمابعد سن التعليم الإلزامي ويعني تنظيم الذات أن الفرد يسلك سلوكاً ميتا معرفياً واجتماعياً ودافعياً في مواقف حل المشكلات باستخدام الملاحظة الذاتية

ن والحكم الذاتي وتفاعل الذات لكي يحصل على المعلومات ويخطط ويدير وقته وعملياته وينظم المعلومات ويستدعيها عند الحاجة في مواقف التقييم او التذكر مستخدماً مهارات ميتامعرفية ويحافظ على إحساس إيجابي بفعالية الذات ويكون بيئة عمل منتجة ويستخدم المصادر الاجتماعية بفعالية، ويكون لديه توقع إيجابي للمخرجات المحتملة لعملية تعلم المعلومات الجديدة.

مراحل تنظيم الذات :

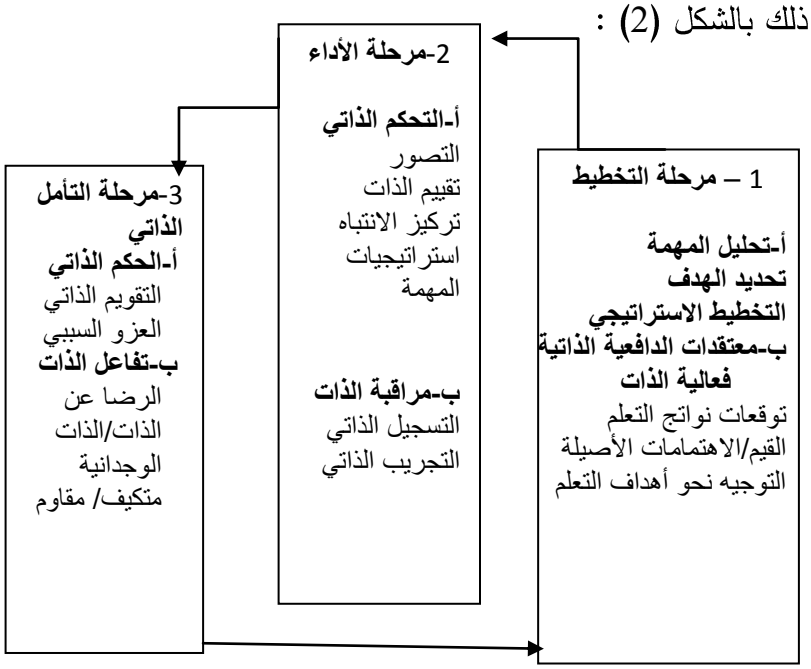
نموذج زيمرمان Zimmerman **لتنظيم الذات :**

اقترح زيمرمان نموذج دائري لتنظيم الذات يتضمن ثلاث مراحل :

1 –مرحلة التخطيط: ويتضمن تحديد الأهداف، واختيار الطرق والاستراتيجيات وتقييم فعالية الذات وتقييم الأداء والتوجه نحو الهدف وتقييم مدى الاهتمام. وتصف هذه المرحلة العمليات والمعتقدات التي تحدث قبل جهود التعلم.

2–مرحلة مراقبة الأداء: يتضمن تركيز الانتباه (استبعاد المشتتات والأشياء التي على شاكلتها) وتعليم الذات ومراقبة التقدم الذاتي. وتشير إلى العمليات التي تحدث أثناء التنفيذ السلوكي

–مرحلة التأمل الذاتي يتضمن تقويم الذات في مواجهة معيار أو مواصـــفات هدف أو قدرة أو مجهود وتفاعل الذات والتكيف لظروف التعلم. وتشـــير إلى العمليات التي تحدث بعد كل مجهود في عملية الـــتعلم.ويمكن تمثيـــل ذلك بالشكل (2) :



شكل رقم (2) مراحل تنظيم الذات

وكما يتضح من شكل(2) بعد مرحلة التأمل الذاتي يكون الفرد مستعداً لإعـــادة الدائرة من جديد في مرحلة التدبر في هذه المرحلة فإن الأفراد المهرة في تنظيم ذواتهم يمكنهم البناء على معتقداتهم بشأنقدرتهم على إتقان المهمة من خلال بذل المزيد من الجهد وقد ينمي مستوى الاهتمام بالمهمة. أما غير الخبراء في تنظيم الذات فإن إحساسهم بالفعالية الذاتية ضعيف، كما أنهم ضعاف في مدخل تجنب الفشل ومستويات الاهتمام لديهم منخفضة.**Zimmerman(1998)**

وقد حدد**Zumbrunn et al (2011)** ثلاث مراحل لتنظيم الذات :

المرحلة الأولى تسمى مرحلة التخطيط وفيها يحلل الطـــلاب مهمـــة الـــتعلم، ويحددون أهدافهم لإنجازها، وعندما يتناول الطلاب الموضوعات الجديدة (التي

ليس لديهم أية خبرات سابقة بها) فإنهم يقعون في حيرة لعدم درايتهم بأنسب الطرق لتناولها؛ في هذه المرحلة يستطيع المعلمون والطلاب الخبراء تقديم المساعدة لهم في تعليمهم كيف يختارون طريقة فعالة في مثل هذه الحالات.

ويشير زيمرمان(**Zimmerman(2002**إلى أن هذه المرحلة تتضمن تحليل المهمة، ومعتقدات الدافعية الذاتية. ويتضمن تحليل المهمة:- تحديد الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي وهناك دليل امبريقي على أن فرص النجاح الأكاديمي للمتعلمين تزيد عندما يحددون لأنفسهم أهداف قريبة مثل تذكر قائمة كلمات لاختبار إملاء مثلاً، او تقسيم الكلمة لمقاطع بالنسبة للتلاميذ الذين يتعلمون الهجاء مثلاً، وتتبع الدافعية الذاتية من معتقدات الطالب عن عملية التعلم مثل معتقداته عن فعاليته الذاتية، وامتلاكه للقدرة الشخصية على التعلم وتوقعاته عن مخرجات عملية التعلم، وكذلك توقعاته للنتائج الشخصية في عملية التعلم.

والطالب الذي لديه شعور بفعاليته الذاتية أكثر قدرة على النجاح في اختبارات القبول الجامعي، ولديه دافعية للتعلم بطريقة منظمة ذاتياً.

الاهتمام الأصيل : ويصف قدرة الطالب على تحديد الجدارة التي تعود عليه شخصياً من التدرب على هذه المهارة.

توجيه هدف التعلم : ويصف قدرة الطالب على تقييم عملية التعلم بالنسبة لفائدته وجدارته الشخصية. والطالب الذي يجد القصص والسير التاريخية المتضمنة في مقرر التاريخ مثلاً شيقة وممتعة تزيد دافعيته لتعلم التاريخ ويكون أكثر قدرة من غيره على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**(Zimmerman,2002:68)**

المرحلة الثانية تسمى مرحلة مراقبة الأداء وفيها يستخدم الطلاب الاستراتيجيات المناسبة لإحراز تقدم في المهمة ويتابعون فعالية هذه الاستراتيجيات وكذلك مستويات دافعيتهم للاستمرار في العمل نحو تحقيق أهداف المهمة، وعندما تكون الاستراتيجيات المناسبة جديدة وغير مألوفة

للطلاب فإنهم للأسف يميلون إلى استخدام استراتيجيات قديمة(التي يعرفونها ويألفونها)؛وضروري هنا توفير الوقت المناسب لممارسة الاستراتيجيات الجديدة الأمر الذي يؤدي إلى أن يكون التعلم ذو معنى ؛ كما أن متابعة المعلم للأداء هنا مهمة جدا، والتغذية الراجعة الواضحة المحددة يمكن أن تساعد الطلاب في تعلم كيفية استخدام الاستراتيجيات الجديدة بمرونة خاصة إذا كانت هناك إحباطات لدى الطلاب.

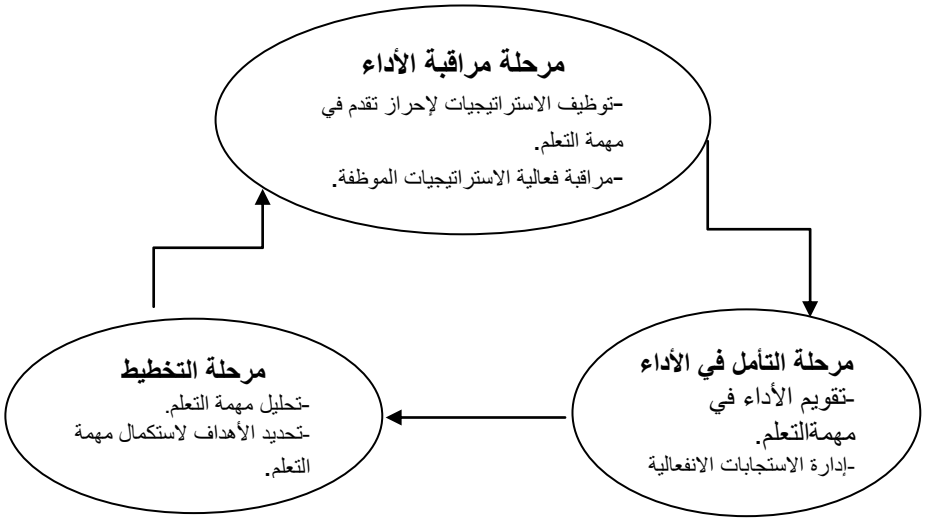
ويشير زيمرمان(2002)Zimmerman إلى أن مرحلة الأداء تقع تحت تصنيفين مهمين: التحكم الذاتي، ومراقبة الذاتSelf Observation : إقرار استراتيجيات وطرق محددة تم اختيارها أثناء مرحلة التخطيط.،ومن بين الأنماط الرئيسية لطرق التحكم الذاتي نجد استخدام : التصور، وتعليم الذات وتركيز الانتباه واستراتيجيات المهمة.

مراقبة الذات تصف: التسجيل الذاتي للأحداث الشخصية أو التجريب الذاتي لاكتشاف سبب هذه الأحداث؛ عل سبيل المثال كثيراً ما نطلب من الطلاب تسجيل الزمن الذي استغرقوه في أداء مهمة أو استذكار درس؛ وقد يلاحظ طالب أنه يستذكر دروسه وحده أفضل من استذكاره مع صديق له، ولاختبار هذه الفرضية قد يقوم الطالب بالتجريب الذاتي عن طريق مقارنة الزمن الذي استغرقه في استذكار نفس الدرس لو استذكره منفرداً مع الزمن الذي استغرقه في استذكار نفس الدرس في وجود أصدقاءه.

رؤية الذات Self Monitoring شكل مغلف من مراقبة الذات ويقصد بها المتابعة المعرفية للأداء الشخصي في مهمة التعلم، مثال قيام المتعلم بحساب عدد المرات التي أخطأ فيها ونسى أن يكتب حرف كبير Capital في بداية الجملة أو الأسماء العلم أثناء مهمة كتابة مقال(Zimmerman,2002:68)

المرحلة الثالثة تسمى مرحلة التأمل في الأداء؛ حيث يقيم الطلاب أداءهم في مهمة التعلم من حيث فعالية الاستراتيجيات التي اختاروها، خلال هذه المرحلة

يمكن أن يدير الطلاب انفعالاتهم عن مخرجات عملية التعلم بنجـــاح ؛ وهـــذه التأملات ذاتية ومهمة لأنها تؤثر في تخطيط الطـــلاب المســـتقبلي وتحديـــدهم لأهداف جديدة تالية في عملية التعلم فتعود الدائرة للبدء من من جديد والشـــكل (3) يوضح هذه المراحل الثلاث:



شكل (3) مراحل تنظيم الذات عند زيمرمان

(Zumbrunn et al,2011:2-4)

وهناك تصنيفين أساسيين لعمليات التأمل الذاتي: الحكم الذاتي**Self Judgment**، وتفاعل الذات**Self Reaction**، والحكم الذاتي من أشكاله تقويم الذات الذي يرجع إلى مقارنة أداء الذات بمعيار معين مثل الأداء الذاتي السابق، أو مقارنته بأداء شخص آخر أو مقارنته بمعيار مطلق من الأداء. شكل آخر من الحكم الـــذاتي هو العزو السببي**Causal Attribution** الذي يرجع إلى المعتقدات حـــول ســـبب أخطاء الفرد أو نجاحاته؛ فحصول الطالب على درجة منخفضـــة فـــي مـــادة الرياضيات وعزو هذه الدرجة إلى ضعف القدرة على التحصيل من شـــأنه أن يضعف من دافعية المتعلم للتعلم، لأن ذلك معناه أن أي جهود قادمة لتحســـين الأداء في الرياضيات ستكون غير مؤثرة. وعلى النقيض من ذلك فـــإن عـــزو الدرجة المنخفضة في الرياضيات لعمليات المراقبة مثل استخدام اســـتراتيجية

غير مناسبة للحل سوف تنمي الدافعية لأن ذلك معناه أن استخدام استراتيجية أخرى سوف يقود إلى النجاح.ويتضمن تفاعل الذات الشعور بالرضا عن الذات والاتجاه الإيجابي نحو أداء الفرد لذاته، يزيد من الرضا عن الذات وينمي الدافعية، بينما ضعف الرضا عن الذات يقلل من الجهود التالية للتعلم.

تفاعلات الذات تأخذ شكل الاستجابات الدفاعية/التكيفية،ردود الأفعال الدفاعية:- تتضمن الجهود التي يبذلها الفرد لحماية صورته الشخصية بالانسحاب او تجنب فرص التعلم والأداء مثل عدم حضور مقرر أو الغياب عن اختبار ما. على النقيض من ذلك ردود الأفعال التكيفية تصف التعديلات المقصودة من الفرد لزيادة فعالية طريقته في التعلم مثل ترك الاستراتيجية غير الفعالة في التعلم **(Zimmerman, 2002:68).**

ويتضح للباحث وجود تشابه كبير بين خطوات نموذج زيمرمان الثلاث **Zimmerman(2002)**،والمراحل الثلاث التي أشار إليها **Zumbrunn et al (2011)** وهذا يؤكد اتساق الأدبيات التي تصف عملية تنظيم الذات سواء في التعلم أو اي مجال آخر من حيث كونها تبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم وهذه العمليات الثلاث هي جوهر المراحل السابقة في أغلب الدراسات التي تناولت مفهوم تنظيم الذات.

استراتيجيات تنظيم الذات

يرى زيمرمان أن الأفراد المنظمين ذاتياً يخططون ويحددون الأهداف وينظمون ويراقبون ذواتهم ويقيمونها في نقاط متنوعة، كما أن أسلوبهم يتسم بالوعي الذاتي . كما أنهم يحرزون معدلات عالية في الفعالية الذاتية ووصف الذات والاهتمام الأصيل بالمهام ويتميزون بالمبادرة الذاتية في اختياراتهم ويظهرون المجهود والمثابرة ويبتكرون بيئات أفضل كما أنهم يقبلون المساعدة الخارجية ويسعون لجمع المعلومات الجديدة.**(Zimmerman,1990: 4-5)**

النماذج الاجتماعية للسلوك المنظم ذاتياً

ركز **Pressely(1995)** على أن البيئة الاجتماعية مهمة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وفي هذا الإطار فإن المجتمع يوفر قدر كبير من النمذجة والفرص الملائمة للمحاكاة

وأكد **Schunk and Zimmerman(1997)** على أن مهارات التنظيم الذاتي يمكن تنميتها داخل إطار عمل النظرية المعرفية الاجتماعية (من خلال ملاحظة وتقليد النماذج الاجتماعية واستخدام هذه المهارات للمساعدة أولاً في التحصيل ثم في ضبط الذات وأخيراً في تنظيم الذات)

أبرز استراتيجيات تنظيم الذات :

1-**تحديد الأهداف** :يمكن النظر إلى الأهداف على أنها معايير لتنظيم سلوكيات الفرد،وفي حدود العمل داخل حجرة الدراسة فقد تكون الأهداف على مستوى بسيط مثل الحصول على تقدير جيد في مقرر ما، أو تكون تفصيلية مثل فهم موضوع دراسي فهماً متعمقاً، وغالباً ما تستخدم الأهداف قصيرة المدى في تحقيق طموحات الفرد بعيدة المدى؛ فمثلاً إذا حدد الفرد لنفسه هدف بعيد المدى مثل اجتياز اختبار بكفاءة عالية فإنه يضع لنفسه أهداف قصيرة المدى لتحقيق ذلك الهدف مثل:قضاء ساعات طويلة في استذكار مادة الاختبار أو استخدام استراتيجيات استذكار معينة لمساعدته في النجاح في هذا الاختبار، وتؤكد نتائج البحوث أن تشجيع الطلاب على تحديد أهداف قصيرة المدى لتعلمهم يمكن أن يكون طريقة فعالة في مساعدة الطلاب في متابعة تقدمهم في عملية التعلم. **Zimmerman(2004)**

2-**التخطيط**: يشبه تحديد الأهداف ويمكن أن يساعد التخطيط الطلاب على تنظيم تعلمهم قبل الاشتراك في مهام التعلم، وفي الواقع فإن تحديد الأهداف والتخطيط عمليات تكاملية؛حيث يسهم التخطيط في تكوين فكر جيد عن الأهداف والاستراتيجيات الأكثر نجاحاً،ويشير شنك **Schunk(2011)** إلى أن التخطيط يتم على ثلاث مراحل:تحديد هدف لمهمة التعلم،ثم تكوين استراتيجية

لتحقيق الهدف، ثم تحديد الوقت والمصادر المطلوبة لتحقيق الهدف، ويعد تدريب الطلاب على التصدي لمهام التعلم باستخدام الخطط هي منهجية واقعية يمكن استخدامها لتنمية تنظيم الذات والتعلم.

3-**الدافعية الذاتية:** وتحدث الدافعية الذاتية حين يستخدم الطالب بطريقة مستقلة استراتيجية أو أكثر لكي يستمر في الطريق نحو تحقيق هدف التعلم وهو امر مهم لعملية تنظيم الذات لأنه يتطلب من المتعلمين أن يفرضوارقابة على عملية تعلمهم، والأهم من ذلك أن الدافعية الذاتية تنمو في غياب المكافآت أو البواعث الخارجية ويمكن اعتبارها مؤشر قوي على أن الطالب أصبح يتمتع بالاستقلالية **Zimmerman(2004)**

ويؤكد ولترز**Wolters(2003)** أن قيام الطلاب بتحديد أهداف ذاتية في عملية التعلم وإيجاد دافعية من داخلهم للمضي قدماً نحو تحقيق هذه الأهداف يجعلهم أكثر صلابة في مواجهة مهام التعلم الأكثر صعوبة، ويجدون عملية التعلم غالباً مبهجة.

4-**التحكم في الانتباه:** كي يكون الطلاب منظمين ذاتياً لابد أن يكونوا قادرين على إدارة انتباههم والتحكم فيه، والتحكم في الانتباه هو عملية معرفية يتطلب مراقبة ذاتية واعية، وتستلزم هذه العملية إبعاد الذهن عن أي أفكار مشتتة، ويبحث عن البيئات البناءة الملائمة لعملية التعلم.وتزيد المخرجات الأكاديمية للطالب كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطالب مركزاً انتباهه نحو هدف المهمة، ويمكن أن يساعد المعلمون طلابهم على تركيز الانتباه في مهام التعلم عن طريق حذف المثيرات المشتتة من بيئة التعلم، وتوفير فترات راحة ملائمة لمساعدتهم على زيادة فترات تركيز انتباههم.

5-**الاستخدام المرن للاستراتيجيات:** يتطلب النجاح في تنظيم الذات من الطلاب أن تكون لديهم القدرة على تنفيذ استراتيجيات تعلم متعددة عبر المقررات، وتطويع هذه الاستراتيجيات كلما كانت هناك حاجة إليها لتسهم في

تسهيل تقدمهم نحو إنجاز أهدافهم المرغوبة. لكن من المهم أن نلاحظ أن غالبية المتعلمين خاصة في المراحل الأولى من التعليم لا يملكون مخزون كبير من استراتيجيات التعلم تحت تصرفهم، لذلك فإنهم يقضون وقت أطول في عملية التعلم.ويستطيع المعلمون أن يساعدوا طلابهم في هذا المجال بنمذجة الاستراتيجيات في مهام تعلم وتدريب الطلاب على استخدامها في سياقات متنوعة، وإتاحة الفرص الكافية للطلاب كي يمارسوها، بحيث يستطيعوا فيما بعد استخدامها بشكل مستقل.

6-**مراقبة الذات:** لكي يكون الطالب متعلم ذاتياً يجب أن يفترض المتعلمون ملكيتهم الذاتية لعملية التعلم، ومخرجات التحصيل، ويأخذ الطلاب المنظمون ذاتياً هذه المسئولية على عاتقهم عن طريق مراقبة تقدمهم نحو أهداف التعلم، وتدمج عملية مراقبة الذات كل الاستراتيجيات السابق ذكرها، ولكي يراقب الطالب ذاته لابد أن يصنع أهدافه بطريقته الذاتية في عملية التعلم ويخطط للمستقبل ويدفع نفسه ذاتياً كي يحقق هذه الأهداف ويركز انتباهه على المهمة ويستخدم استراتيجيات التعلم المناسبة كي يسهل من فهمه للمادة **Zimmerman(2004)**

ويمكن أن يساعد المعلمون طلابهم في هذه الاستراتيجية بجعلهم يحتفظون بسجل لعدد المرات التي عملوا فيها المهام والاستراتيجيات التي استخدموها وكم الوقت المقضي فيها وهذه الممارسة تجعل الطلاب يتابعون تقدمهم ويقومون بالتعديلات التي يحتاجون إليها.

7- **طلب المساعدة** على عكس الاعتقاد الشائع فإن الطالب المنظم ذاتياً لا يسعى لإنجاز كل شيء بمفرده بل الأكثر من ذلك يطلب المساعدة من الآخرين عند الضرورة وما يميز الطلاب المنظمون ذاتياً عن أقرانهم هو أنهم لا يبحثون فقط عن المشورة والنصيحة من الآخرين، ولكنهم يفعلون ذلك وهدفهم الأسمى تحقيق الاستقلالية في الأداء وليس الاعتماد على الآخرين باستمرار،ويمكن أن يساعد المعلمون طلابهم في هذه الاستراتيجية بأن ينمّوا لديهم سلوكيات

المساعدة الإيجابية بإعطاء الطلاب تغذية راجعة عن التقدم الذي أحرزوه في أداء المهمة، وإعطاء فرصة الوقت الإضافي لتسليم المهمة مرة أخرى بعد إجراء التعديلات المنصوص عليها في التغذية الراجعة ومتابعة ذلك باهتمام.

8-**التقويم الذاتي** يصبح الطلاب أكثر تنظيماً ذاتياً لأنفسهم حين يستطيعون تقويم تعلمهم، بمعزل عن التقييم الجمعي للمعلم؛ وهذه العملية تمكن الطلاب من تقويم استراتيجيات التعلم التي استخدموها وعمل تعديلات على المهام المشابهة لها إذا تكررت في المستقبل، ويمكن أن يساعد المعلمون طلابهم في هذه الاستراتيجية من خلال مساعدة الطلاب على مراقبة أهدافهم في التعلم والاستراتيجيات التي استخدموها وبعد ذلك إجراء تعديلات على هذه الأهداف والاستراتيجيات مبنية على مخرجات التعلم.(**Zumbrunn et al,2011:11-13**)

استراتيجيات براون وميللر ولاوندويسكي Brown, Miller& Lawendowski,1999

وقد اقترح كل من(**Brown, Miller&Lawendowski,1999**)استراتيجية لتنظيم الذات تتضمن ست خطوات أساسية كل منها تمثل استراتيجية مستقلة يمكن التدريب عليها : أول هذه الاستراتيجيات :

1-الاستقبال وتشير إلى قدرة الفرد على استيعاب المعلومات المدخلة بحيث يستخدمها بفعالية في إصدار حكم دقيق يتناسب مع الموقف. وتليها استراتيجية

2-**التقويم** وفيها يصدر الفرد حكماً ذاتياً مستخدماً المتاح من البيانات ويتميز التقويم عن الاستقبال بوجود بعد المقارنة مع الآخرين كمحك خارجي لتقويم السلوك الذاتي بما يضمن تقديم الاستجابة المطلوبة.

3-إحداث التغيير وتتضمن وعي الفرد بوضعه الحالي وسعيه إلى تغيير هذا الوضع إلى الأفضل من وجهة نظره ويتطلب ذلك قوة ذاتية تكفل له التغلب على الأنماط السائدة في سلوكياته والتي غالباً ما تكون سلبية ويستفيد هنا من تقييمات الآخرين له وآراءهم فيه.

4-البحث عن بدائل حيث يسهم الوعي الذاتي- الذي تمثل في الرغبة في إحداث تغيير – في جعل الفرد أكثر حرصاً على اختيار طريقة جديدة لأداء الأعمال حتى لو كانت روتينية ومعتادة من قبل، وبعد الاستقرار على هذه الطريقة تبدأ استراتيجية

5- **التخطيط** المتمثلة في وضع خطة ذاتية هادفة متسلسلة منطقياً لإعادة بناء متغيرات الذات في صورة جديدة تناسب الطريقة الجديدة، وأبرز ما يميز هذه الاستراتيجية هو قدرة المفحوص على اتخاذ قرارات سليمة تتفق مع هذا التوجه الذاتي وتدعمه .

6-**التنفيذ** التي هي بمثابة ترجمة إجرائية لما تم الاستقرار عليه في خطوة التخطيط وأبرز ما يميز هذه الاستراتيجية شعور الفرد بالفعالية الذاتية نتيجة لنجاحه في التخلص من الطرق القديمة السلبية التي كان يؤدي بها الأشياء .

7-التقييم والتي تنصب على عملية قياس ذاتي لفعالية الطريقة الجديدة بعد تنفيذها؛ وهي عملية يقوم بها الفرد مستغلاً كل خبراته الذاتية الواعية من الخطوات السابقة وتتلخص فيها كل العمليات السابقة من إتخاذ قرار وتنفيذ ومراقبة ذاتية وإصدار أحكام.

تعليم وتعلم تنظيم الذات

يؤكد **Winne(1995)** أن50%أو أكثر من زمن التعلم الذي يقضيه المراهقون والراشدون في التعلم يتم بصورة فردية (بدون معلم) بالرغم من أن **Pressley(1995)**،و**Alexander(1995)** انتقدا ذلك بقولهم أن وجود المتعلم وحده في بيئة التعلم لا يعني بالضرورة أن التعلم يتم بصورة فردية فقد يستدعي شرح المعلم ذهنياً أو يرجع إلى كتاب أو مرجع للمساعدة في فهم المادة المتعلمة.

ويؤكد **Pressley(1995)** أن مهارات تنظيم الذات تأخذ سنوات وربما عقود كي يتم تنميتها بشكل جيد ؛ كما أنه من الضروري لتنميتها في بيئات التعلم أن يتم

التركيز على تقبل الفشل والتغلب عليه عن طريق إعادة التوجيه وزيادة المجهود الشخصي وطلب العون بدلاً من التعبير بغضب أو عنف أو قلق عن هذا الفشل.

ويقدم(1997)Schunk and Zimmerman تفسيراً للطبيعة الفردية لتنظيم الذات بأن تنظيم الذات يبدأ في سياق اجتماعي لكن منتجه النهائي يطبق بشكل فردي على سياقات مختلفة.

ويرى الباحث أن(1995)Winne ينظر من منظور التعلم التقليدي لكن النظرة من منظور التعلم المستمر مدى الحياة تختلف لأن أغلب فرص التعلم للراشدين بعد التخرج من الجامعة تتم بصورة فردية .

مهارات التنظيم الذاتي في التعلم

إن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي في التعلم : يشاركون بفعالية في التعلم سلوكياً، ودافعياً وميتامعرفياً ومن أهم المهارات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتياً كما يشير (Zimmerman,1986)هي فعالية الذات **Self-Efficacy**، والحكم الذاتي **Self-Judgement**،وتفاغل الذات**Self-Reaction**، والميل نحوالدراسة **interest for studying**

ويقصد بالميل نحو الدراسة : اهتمام الطلاب بمادة المحتوى الدراسي والمهام المطلوب منهم أداءها وكذلك معتقداتهم عن المهام التي يؤدونها.

أما الفعالية الذاتية فهي أحكام المتعلم التي يصدرها فيما يخص قدرته على إتمام المهام بنجاح، وكذلك ثقته في مهاراته على اداء هذه المهام، وإدراكات الأفراد لفعاليتهم الذاتية تؤثر في خياراتهم وطموحاتهم للمستقبل، ومقدار المجهود الذي يستطيعون تحمله في أي مطالب أو مهام تطلب منهم، وقدرتهم على الاستمرارية في مواجهة الصعوبات.

ويتدخل في الأمر كذلك نماذجهم الفكرية وما إذا كانت معوقة للذات أم مساعدة لها، ومقدار الضغوط التي يتحملونها في مواجهة المطالب والظروف المحيطة ومدى استسلامهم للضغوط **(Bandura,1991:257)**

والطلاب الذين يتميزون بمعدلات عالية في فعالية الذات؛ يركزون بسهولة على المهام،ويستخدمون استراتيجيات فعالة ويديرون وقتهم بفعالية، ويطلبون المساعدة عند الحاجة.

ولكن في بعض الحالات فإن معدلات الفعالية الذاتية المرتفعة قد تكون معوقة للتعلم: فقد يعتقد التلميذ أنه يعرف كل شيء ولايحتاج لبذل الجهد كي يتعلم ؛ لذلك فإن الإحساس المنخفض بمعدلات الفعالية الذاتية قد يكون مفيداً في غالب الأحيان فيدفع الطالب إلى بذل جهود ذهنية عالية بالتالي تؤتي نتائج أفضل في التعلم.

الحكم الذاتي **Self-Judgment** هو تقويم المتعلم لأداءه، ومعرفته بالعلاقة بين مستوى الأداء وجودة عملية التعلم**Zimmerman(2000)** لذلك فإن المتعلمين المنظمين ذاتياً يصفون أداءهم الضعيف بأنه افتقار للمجهود أو الوقت أو استخدام استراتيجية غير مناسبة**Zimmerman(1998)**، ويرجع حكم الذات إلى مقارنة الأداء الحالي مع معيار. وأهمية المعيار المستخدم تؤثر على حكم الذات.

تفاعل الذات **Self-Reaction** يتضمن المشاعر حول النتائج التي حققها الطالب بالرضا أو عدم الرضا**Zimmerman(2002)**، وإذا كان الطالب يعتقد أنه يحرز تقدماً جيداً أكثر من شعوره بالرضا الأمر الذي يعزز من فعاليته الذاتية ويزيد دافعيته. **(Marchis and Balogh,2010:3)**

دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

تعريف دافعية الإنجاز: ويتمثل في دافع التحصيل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل،وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً**(يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2002).**

ويرى عاطف شواشرة(2007)أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشكلة تحديّا شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

ونقصد بمصطلح دافعية الانجاز بأنها"عملية استثارة السلوك والمحافظة عليه لتحقيق هدف

وكذلك يقصد بدافعية الإنجاز أنها" الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء" **(شيماء خميس، 2008 : 283)**

تطور مفهوم دافعية الإنجاز: أجريت دراسات عديدة على دافعية الإنجاز لاكتشاف ما ينمي دافعية الطلاب نحو التعلم وقد كان الاهتمام الأكبر في هذه الدراسات بكيفية التنبؤ بأداء الفرد في المهام وأجريت دراسات أخرى لتنمية دافعية الطلاب وقدمت أفكار جديدة فيما يخص علاقة دافعية الإنجاز بالمتغيرات الأخرى ومنها بطبيعة الحال تنظيم الذات ويرتبط دافع الفرد أو حاجته للإنجاز والخوف من الفشل واحتمالات النجاح في مهمة وإدراك المخرجات للمهمة وطرق الاختبار الأخرى وقد قدم اتكنسون وفيثر **Atkinson and Feather(1966)** نظرية تفسر دافعية الإنجاز مفادها: أن سلوك الطالب الموجه نحو الإنجاز مبني على ثلاثة أجزاء الجزء الأول استعداد الفرد للإنجاز، والجزء الثاني احتمالية النجاح، والجزء الثالث إدراك الفرد لقيمة المهمة.

إن إدراك الطالب لاحتمالية النجاح في إنجازه للمهمة سوف ينمي من دافعيته للإنجاز، وخوفه من الفشل كذلك؛ وكلاهما عاطفتان قويتان تؤثران على قرار الطالب بأن يؤدي المهمة أم لا.

والمهمة بطبيعتها قد تستثير دافعية الطالب لأداءها، وقد يحدث العكس فتدفع الطالب لتجنب أداء هذه المهمة، ولذلك فإن مجموع الدافعين(أداء المهمة، تجنبها)هو النتيجة؛ فإذا كانت النتيجة إيجابية في إتجاه الموافقة على أداء المهمة فستدفع الطالب نحو إنجاز المهمة، وإذا كانت النتيجة في صالح دافعية تجنب المهمة فستدفع الطالب إلى عدم أداء هذه المهمة.**(Atkinson and Feather,1966)**

بالنسبة لاستعداد الفرد للإنجاز فإن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يُقبِل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها.أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة. أما بالنسبة لاحتمالات النجاح فإن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

هذا وبالنسبة لإدراك الفرد لقيمة النجاح في إنجاز المهمة فيعد النجاح– في حد ذاته– حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل

حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. ففي الإجابة على مفردات اختبار ما؛ فإن الفرد الذي يجيب على(55) مفردة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب على (45) مفردة فقط.أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكنسون يرى بأن العوامل الثلاثة سابقة الذكر،يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية،فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل،وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل(**Petri & Govern, 2004**).

ويتأثر الطالب بدافعيته للإنجاز فهي التي تجعله راغباً في النجاح فيما يؤديه من مهام لكن تأثر كل طالب بهذا الدافع يختلف مستواه ودرجته فعند بعض الطلاب تفوق دافعية الإنجاز كل العوامل التي تسبب الفشل مثل:نقص الخبرة،وضيق الوقت، والافتقار للمهارات المطلوبة في الأداء،ويفعل الطالب هنا كل ما في وسعه لتجنب تأثير هذه المجموعة من العوامل(**Atkinson,1974**)

والطالب الذي لديه دافعية للإنجاز فإن سلوكه موجه بتوقعات إيجابية، أما الطالب الذي لا يرغب في أداء مهمة معينة فإن سلوكه مدفوع باحتمالية عدم الرغبة في الأداء؛ ويمكن أن يمر نفس الطالب بالحالتين الدافعتين معاً في نفس الوقت،ذلك يعتمد على الموقف؛ فاختيار الطالب لأداء المهمة من عدمه يتوقف على القوة النسبية لدافعية الإنجاز لديه فإما تحقيق النجاح أو تجنب الفشل فالفرد سيجد المهمة سهلة إذا كانت نسبة احتمالية أداء المهمة بنجاح لديه عالية، وسيجد المهمة صعبة إذا كانت هذه النسبة لديه ضئيلة. (**Keefe and Jenkins,1993**)

وهذا ينعكس على اتجاه الطالب نحو النجاح ؛ فالطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو النجاح سوف يعمل بجد واجتهاد لأداء المهمة بغض النظر عن ككونها محببة أو ممتعة بالنسبة له.

فيسعى إلى تحقيق أهدافه وتوقع مخرجات معينة ولا يحتاج الطالب في هذه الحالة إلى المكافآت أو المدح أو الإطراء والثناء على مجهوداته ويشعر بأهمية ما يتعلمه في المستقبل ويسعى إلى إتقان المهمة وليس أداءها فقط، ولديه شعور أن المهمة تحت السيطرة وربما ينمي العمل في هذه المهمة حب الاستطلاع لديه أو أن المهمة تتضمن مشكلة تتحدى قدرات الطالب ؛ إن مستوى الدافعية الداخلية يرتبط ارتباط طردي ذو دلالة مع تحصيل الطلاب وإدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية ويرتبط عكسياً مع القلق الأكاديمي **(Eskele-Gottfried, Fleming Gottfried ,1998)**,أما الطلاب ذوي الدافعية الخارجية فإنهم يشتركون للحصول على مكافأة أو تجنب العقاب على أقل تقدير، وهو بالطبع لا يسعون إلى إنجاز المهمة ؛ ويعتقدون أنها فوق قدراتهم،ولا يهتمون باحتمالية النجاح من عدمه، وإذا أدّوا المهمة يتوقعون نوع من المكسب أكثر من الجانب المعرفي مثل المديح أو المكافأة أو تجنب العقاب.**(Keefe and Jenkins,1993)**

وهؤلاء الطلاب مدفوعون بالخوف من الفشل، وتؤرقهم للغاية مسألة كونهم غير قادرين على أداء المهمة بنجاح لذلك فإنهم لا يحاولون تجريب أداء المهمة وتفسيرهم لذلك أن عدم أداء المهمة يعني تجنب الفشل والشعور به،وهؤلاء الطلاب يجدون صعوبات في التعامل مع نقاط ضعفهم ويخافون من إظهار الفشل أمام الأقران، لذلك فإنهم يتجنبون المواقف التي بها فرص للفشل.

ويؤكد**Tracy(1993)** أن الخوف من الفشل هو ما يمنع الطلاب من النجاح بل أن الخوف يجعل الطالب يحدد أهداف سهلة وأعمال أقل من قدراته، وهذا الخوف يطلق نظام الداخلي لدى الطالب ويجعله يتوهم أسباب قوية تمنعه من التغيير

فتوقع النتائج السلبية قد ينتج نوع من الدافعية السلبية ومن ثم كف النشاط الذي من المتوقع أن يؤدي إلى هذه النتيجة السلبية فإذا توقع الطالب الفشل أو اي استجابة سلبية مشابهة فإن الطالب سوف يحاول جاهداً تجنب الوقوع في هذا الموقف، لذلك فإن الطالب يفضل أن ينهي موقف التعلم بمنتج إيجابي ولو بسيط عن أن ينهيها بفشل أو نتيجة سلبية.

ويشير **Alderman(1999)** إلى أن اعتقاد الطلاب الأساسي في تحقيق الإنجاز هو القدرة، وأن الافتقار إلى القدرة هو السبب الرئيسي في الفشل لذلك فإن دافعيتهم تكون تجنب الفشل وحماية تقديراتهم لذواتهم من الإحساس المؤلم بأنهم ضعاف القدرة ؛ وإذا كان الطالب يعزو الإنجاز إلى امتلاك القدرة فإن المجهود المبذول في غياب القدرة يصبح بلا جدوى، وربما يقلل الطالب من هذا المجهود كي يحمي تقديره لذاته. ويمكن تلخيص ذلك في جدول(1)

جدول(1): مقارنة بين الطلاب ذوي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

الدافعية	النجاح في إنجاز المهام	تجنب الفشل
القدرة	لديهم القدرة على الأداء ويبذلون المجهود المناسب	يفتقرون إلى القدرة على الأداء
الحالة الوجدانية	الاستعداد لقبول التحدي الذي تفرضه المهمة	الخوف من الفشل
المعتقدات عن المهمة	واقعية	وهمية (بعيدة عن حقيقة المهمة)
النتائج المتوقعة من أداء المهمة	إنجاز المطلوب الإفادة من الأخطاء في حالة الفشل	يرفضون الاشتراك في المهام من البداية
الحالة النفسية المصاحبة للنتيجة	السعادة وتقدير الذات	الإحباط ومزيد من القلق والتوتر وتقدير منخفض للذات

علاقة دافعية الإنجاز بتنظيم الذات

ركز **Butler & Winne (1995)** على أنه من المهم أن نفهم تنظيم الذات كنظام لتنمية دافعية الذات ومراقبة الذات واختيار الاستراتيجية المناسبة لأي أداء

عملي.ووقد قدم بوكارتس(**Boekaerts(1997**) من ضمن النماذج التي تصف تنظيم الذات نموذج مكون من ست مكونات تبدو فيه مكونات الدافعية أساسية :

- مجال المحتوى
- الاستراتيجيات المعرفية.
- الاستراتيجيات المنظمة معرفياً
- ماوراء المعرفة والمعتقدات الدافعية.
- استخدام الاستراتيجيات الدافعية.
- الاستراتيجيات المنظمة دافعياً.

وهذه العناصر متداخلة مع بعضها، ومتفاعلة مع بعضها البعض في تطبيق الأهداف وتطويرها وكذلك تطبيق الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالمحتوى.

وقد عرف بروكس.(**1997**) **Brooks** تنظيم الذات على أنه النشاط وتوجيه الأهداف الناتج من الضبط الذاتي لدافعية السلوك والمعرفة.

ويشير عبد اللطيف خليفة(**2000**) إلى أن الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها وتقديرها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته وتقديرها من خلال ما ينجزه، وفيما يحقق من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعلى لوجوده الإنساني. فهو يعمل على رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة(**عبد اللطيف خليفة, 2000: 16)**

يؤكد زيمرمان(**Zimmerman(2002**) أن تنظيم الذات يتضمن في مرحلته الثالثة المخصصة للتأمل الذاتي عمليات مثل الحكم الذاتي التي من اشكالها العزو السببي**Causal attribution** الذي يرجع إلى المعتقدات حول سبب أخطاء الفرد أو نجاحاته ؛ فحصول الطالب على درجة منخفضة في مادة الرياضيات وعزو هذه الدرجة إلى ضعف القدرة على التحصيل من شأنه أن يضعف من دافعية المتعلم للتعلم، لأن ذلك معناه أن أي جهود قادمة لتحسين الأداء في الرياضيات ستكون غير مؤثرة.(**Zimmerman,2002:68**)

وأظهرت نتائج دراسة اتكنسون(**Atkinson(1999**) أن نسبة ضئيلة من الطلاب سوف تعمل بجد واجتهاد لإنجاز مهمة ما لا يحبونها فقط لكي يحافظوا على تقديراتهم العالية في التحصيل. فالطلاب المدفوعون داخلياً للإنجاز يشتركون في أنشطة التعلم بإرادتهم ولمصلحتهم الذاتية؛ ويكون ذلك مؤشراً على وجود أهداف واضحة لديهم يسعون إلى تحقيقها للشعور بالإنجاز.

ويؤكد ذلك اكوردينو وآخرون أن دافعية الإنجاز العالية، والقدرات التحصيلية العالية يرتبطان بشكل تلقائي(**Accordino et al(2000**)

وهدفت دراسة(**Hardiana et al(2013**) إلى تحديد مستوى الدافعية والعلاقة بين الدوافع الداخلية والخارجية والتعلم الذاتي فيما يخص تحصيل اللغة الإنجليزية وارتباطه بتحديدهم لمستوى استخدامهم اللغة الإنجليزية كوسيلة للمعرفة والتواصل واختير120 طالب اندونيسي من طلاب المرحلة الثانوية واستخدم معهم استبيان لتقييم مستوى دافعية الطلاب والتعلم الذاتي في علاقته بتحصيلهم الدراسي في اللغة الإنجليزية واستخدم كذلك اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية؛ أظهرت النتائج أن العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم الذاتي لم تكن دالة إحصائياً.

مصطلحات البحث

تنظيم الذات:هو القدرة على تطوير وتنفيذ السلوك المخطط والحفاظ على استمراريته بمرونة نحو تحقيق أهداف الفرد(**Brown, Miller,& Lawendowski,1999**)

دافعية الإنجاز: إن دافعية الإنجاز تتمثل في الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعد من المكونات المهمة للنجاح الدراسي(**عبد اللطيف خليفة،2000 :94**)

منهج البحث :-

ينطلق البحث الحالي من المنهج الوصفي الاستكشافي التحليلي :- محاولاً استكشاف مفهوم تنظيم الذات لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية في ضوء الأطر النظرية التي فسرته وخاصة نموذج(**Brown, Miller and Lawendowski(1999**) وكذلك المنهج الارتباطي لمعرفة اتجاه وقوة العلاقة- إن وجدت- بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز بالعينة قيد البحث.

فروض البحث

1-توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب شعبة علم النفس.

2-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استراتيجيات تنظيم الذات.

3-توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لطلاب شعبة علم النفس.

4-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تنظيم الذات وجنس الطلاب في التأثير على درجة التحصيل الدراسي لطلاب شعبة علم النفس.

عينة البحث

تشير نتائج دراسة(**Elias et al (2010** إلى أن السنة الأولى من الدراسة الجامعية مليئة بالخبرات الجديدة التي تحمل التحدي لبعض الطلاب والمتعة للطلاب الآخرين؛ كما أن فترات الانتقال بين المرحلة الثانوية والدراسة الجامعية تكون صعبة وضاغطة بالنسبة لغالبية الطلاب لذلك اختيرت العينة من229 منهم19 طالب و210 طالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية الفصل الدراسي الأول العام الجامعي2013-2014م.

أدوات البحث:استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة إعداد &(Brown, Miller, Lawendowski,1999) وترجمة الباحث

وبناء على المجهود العلمي لفريدريك كانفر (Kanfer,1970a,1970b)،صاغ ميللر وبراون نموذج من سبعة خطوات لتنظيم الذات (Miller&Brown,1991)(Brown,1998)، وفي هذا النموذج تم تعريف تنظيم الذات على أنه القدرة على تطوير وتنفيذ السلوك المخطط والحفاظ على استمراريته بمرونة نحو تحقيق أهداف الفرد(Brown, Miller,& Lawendowski,1999)

وقد يضطرب تنظيم الذات السلوكي إذا حدث أي خلل في أي من خطوات النموذج السبع:التي يوضحها الجدول(2)

جدول(2): أبعاد استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية

م	البعد	أرقام المفردات	معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	الاستقبال	57 -50-43-36-29-22-15- 8-1	0.562	0.01
2	التقويم	58 -51-44-37-30-23-16-9-2	0.489	0.01
3	إحداث التغيير	59-52-45-38-31-24-17-10-3	0.568	0.01
4	البحث	60 -53-46-39-32-25-18-11-4	0.53	0.01
5	التخطيط	61-54 -47-40-33-26-19-12-5	0.558	0.01
6	التنفيذ	62 -55-48-41-34-27-20-13-6	0.672	0.01
7	التقييم	63-56-49-42-35-28-21-14-7	0.558	0.01

ويتضح من جدول(2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان وذلك على عينة مكونة من229 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى اتساق الاستبيان داخلياً.

الخصائص السيكومترية لاستبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة

الثبات:

قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة؛ حيث استخدم برنامجSPSS الإصدار السابع عشرفي حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة

جتمان على عينة مكونة من229 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس كلية التربية جامعة الإسكندرية فكانت قيمته(0.716)،كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبيان(0.779) ويتضح من ذلك ارتفاع قيم معاملات ثبات استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة.

ثبات المفردات:

قام الباحث بحساب ثبات مفردات استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة باستخدام معامل ثبات ألفا وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(3)

جدول(3): معاملات ثبات مفردات استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
1	0.7656	17	0.7642	33	0.7674	49	0.7630
2	0.7663	18	0.7734	34	0.7736	50	0.7607
3	0.7656	19	0.7586	35	0.7713	51	0.7576
4	0.7623	20	0.7640	36	0.7645	52	0.7638
5	0.7679	21	0.7682	37	0.7752	53	0.7640
6	0.7628	22	0.7691	38	0.7642	54	0.7628
7	0.7661	23	0.7640	39	0.7701	55	0.7537
8	0.7655	24	0.7701	40	0.7678	56	0.7564
9	0.7638	25	0.7662	41	0.7734	57	0.7679
10	0.7723	26	0.7649	42	0.7698	58	0.7621
11	0.7691	27	0.7669	43	0.7663	59	0.7557
12	0.7692	28	0.7723	44	0.7637	60	0.7588
13	.76570	29	0.7754	45	0.7716	61	0.7633
14	0.7673	30	.70110	46	0.7616	62	0.7641
15	0.7665	31	0.7647	47	0.7625	63	0.7574
16	0.7646	32	0.7651	48	0.7600	الكلي	0.779

يتضح من جدول(3)أن معاملات ثبات المفردات جاءت أقل من أو يساوى معامل ثبات ألفا الكلي،مما يدل على ثبات المفردات والاستبيان، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على الاستبيان.

الاتساق الداخلي:وقام الباحث بحسابه باستخدام برنامجSPSS الإصدار السابع عشر من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للاستبيان وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (4)

جدول(4): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من مفــردات الاســتبيان والدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مســـــــتوى الدلالة
1	0.229	0.01	33	0.206	0.01
2	0.209	0.01	34	0.161	0.05
3	0.224	0.01	35	0.189	0.01
4	0.292	0.01	36	0.166	0.05
5	0.205	0.01	37	0.256	0.01
6	0.286	0.01	38	0.188	0.01
7	0.211	0.01	39	0.201	0.01
8	0.243	0.01	40	0.18	0.01
9	0.261	0.01	41	0.198	0.01
10	0.138	0.05	42	0.221	0.01
11	0.136	0.05	43	0.264	0.01
12	0.162	0.05	44	0.193	0.01
13	0.237	0.01	45	0.318	0.01
14	0.173	0.01	46	0.286	0.01
15	0.209	0.01	47	0.329	0.01
16	0.248	0.01	48	0.275	0.01
17	0.259	0.01	49	0.315	0.01
18	0.191	0.01	50	0.435	0.01
19	0.358	0.01	51	0.259	0.01
20	0.262	0.01	52	0.256	0.01
21	0.187	0.01	53	0.282	0.01
22	0.174	0.01	54	0.42	0.01
23	0.269	0.01	55	0.435	0.01
24	0.137	0.05	56	0.173	0.01
25	0.202	0.01	57	0.293	0.01
26	0.242	0.01	58	0.445	0.01
27	0.19	0.01	59	0.375	0.01
28	0.131	0.05	60	0.269	0.01
29	0.142	0.05	61	0.262	0.01
30	0.186	0.01	62	0.433	0.01
31	0.242	0.01	63	0.451	0.01
32	0.234	0.01			

يتضح من جدول(4)أن أغلب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، وأن بعضها دال إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي للمفردات.

الصدق: قام الباحث باستخدام برنامج SPSS في إجراء التحليل العاملي لبيانات استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة

صدق التحليل العاملى الاستكشافي

و ذلك عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات الاستبيان(63) مفردة لعينة البحث وقوامها(**229**)طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس في كلية التربية جامعة الإسكندرية. واتضح بعد التحقق من ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين مفردات الاستبيان، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي.وأولها عدد المشاهدات (**229**)حالة حيث يشير حمزة دودين(**2010**)إلى أنه لا يمكن القيام بالتحليل العاملي إلا إذا كان حجم العينة (عدد المشاهدات)**100** مشاهدة فأكثروهناك أيضاً اختبارحساب محدد المصفوفة **الارتباطية Determinant (IRI)**، فتبين أن مقداره (**0.063**) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير **منفردةNon Singular**،أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف(أو عمود) آخر. كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت"**Bartlett's test**، فكان مقداره(**4976.73**) عند درجات حرية(**1953**) وهو دال إحصائياً عند(**0.01**)،مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة **Identity Matrix**. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية(**عزت عبد الحميد،2011:ص474**). كما تم حساب معامل K M"

"O أو ما يطلق عليها معاملات "كايزر ماير أولكــن"(**Keiser-Meyer Olken**) للتحقق من كفاءة اشتقاق العــينة، أو المعاينــة **Sampling Adequacy** فكــان مرتفعا(**0.803**). وبذلك يكون قد تم التحقق من صــلاحية البيانــات للتحليــل العاملي، والــذي تــم حســابه بأســلوب المكونــات **الأساسية Components Principal**، وقد أفضى إلى استخلاص تسعة عشر عاملاً بعد تدوير المحــاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس**Varimax**. فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع(0.30) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة(19) عامــل، وجــذورها الكامنــة أكبــر مــن الواحــد الصــحيح، وفســرت مجتمعة(64.154%) من التباين الكلى بين مفردات الاستبيان .

وقد تم حساب قيمة الجــذر الكــامن **EigenValue**،ونســبة التبــاين المفســر **Explained Variance**، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل المستخلصة بجذور كامنة مقبولة وعددها(19) عامل.والجدول(5) يوضح قــيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول(5):التباين الكلي المفسر للتحليل العاملي الخاص باستبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة بعد تدوير المحاور

الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	10.17	16.14	16.14	10.17	16.14	16.14
2	4.77	7.57	23.71	4.77	7.57	23.71
3	2.30	3.66	27.38	2.30	3.66	27.38
4	2.13	3.39	30.77	2.13	3.39	30.77
5	2.03	3.22	33.99	2.03	3.22	33.99
6	1.79	2.85	36.85	1.79	2.85	36.85
7	1.68	2.67	39.51	1.68	2.67	39.51
8	1.60	2.55	42.07	1.60	2.55	42.07

الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
9	1.51	2.40	1.51	2.40	44.48
10	1.47	2.34	1.47	2.34	46.82
11	1.39	2.21	1.39	2.21	49.04
12	1.37	2.17	1.37	2.17	51.21
13	1.28	2.03	1.28	2.03	53.25
14	1.27	2.01	1.27	2.01	55.27
15	1.20	1.91	1.20	1.91	57.19
16	1.15	1.83	1.15	1.83	59.03
17	1.13	1.80	1.13	1.80	60.83
18	1.07	1.70	1.07	1.70	62.53
19	1.01	1.61	1.01	1.61	64.15

ويتضح من الجدول(5) أن العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة(أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها19 عامل،وقد فسرت مجتمعة64.154%من التباين الكلي في درجات أفراد العينة في استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة. وقد تم بعد ذلك تحديد المفردات التي تشبعت على كـل عامل من العوامل التسعة عشر المقبولة بعد التدوير بطريقة الفاريماكس.

جدول(6):مصفوفة التشبعات لمفردات الاستبيان على العوامل المستخرجة بعد التدوير بطريقة الفاريماكس Varimax

رقم المفردات	العوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
29	.6																		
36	.6																		
57	.6																		

رقم المفردات	العوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس																			
22	.6																			
43	.6																			
15	.5																			
30		.6																		
23		.6																		
58		.5																		
44		.5																		
9		.5																		
31			.4																	
59			.3																	
24			.3																	
3			.3																	
45			.3																	
38			.3																	

رقم المفردات	العوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس																			
52			.3																	
32				.3																
39				.3																
40					.3															
61					.5															
12					.4															
33						.4														
47							.3													
6								.3												
20								.2												
55								.2												
7									.3											
14										.2										
21											.5									

رقم المفردات	العوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس																		
28								.5											
35							.5												
42						.2													
49					0.3														
56				.3															
63			.2																
16		.2																	
51	.2																		

ويتضح من الجدول(6) أن المفردات أرقام(15–22–29–36–43–57) تشبعت بالعامل الأول وهي المفردات التي تصف قدرة الطالب على استيعاب المعلومات المدخلة بحيث يستخدمها بفعالية في إصدار حكم دقيق وبذلك يمكن تسمية العامل الأول الاستقبال، كما تشبعت المفردات أرقام(9–23–30–44–58) بالعامل الثاني وهي المفردات التي تصف قدرة الطالب على أن يصدر حكماً ذاتياً مستخدماً المتاح من البيانات.وبذلك يمكن أيضاً تسمية العامل الثاني التقويم وقد تشبعت كل من المفردة3 والمفردة24،والمفردة38،والمفردة31، والمفردة45 والمفردة52، والمفردة59 بالعامل الثالث وهي المفردات التي تصف وعي الطالب بوضعه الحالي وسعيه إلى تغيير هذا الوضع إلى الأفضل من وجهة نظره ويمكن تسميته إحداث التغيير،وتشبعت المفردات32–39 بالعامل الرابع وهي الخاصة بالبحث.وتشبعت المفردات12–40–61 بالعامل

الخامس وهي المفردات التي تصف قدرة الطالب على وضع خطة ذاتية هادفة متسلسلة منطقياً لإعادة بناء متغيرات الذات في صورة جديدة تناسب الطريقة الجديدة ويمكن تسميته التخطيط.

كل ما سبق يؤكد صدق البنية العاملية لمفردات استبيان تنظيم الذات لطلاب الجامعة، وقد التزم الباحث بنفس توزيع المفردات في النسخة الأجنبية من الاستبيان التي أعدها(**Brown, Miller,& Lawendowski,1999**) بأبعادها السبعة الموضحة في جدول(2) وهو ما يجعل الباحث مطمئناً لصدق بنية استبيان تنظيم الذات عاملياً.

ب-**مقياس دافع الإنجاز الدراسي**

وصف المقياس

لقد أعد هذا المقياس بالأصل من قبل الكناني(1979) لقياس دافع الإنجاز الدراسي لطلبة الإعداديات في العراق، ثم توصل كل من السامرائي والهيازعي (1986) واعتماداً على مقياس الكناني إلى بناء مقياس مقنن لقياس دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كلية الهندسة، وتكون المقياس من(52) فقرة نصف هذه الفقرات صيغت بشكل إيجابي ونصفها الآخر بشكل سلبي وعلى وفق طريقة ليكرت الخماسية(أوافق بشدة، أوافق،لا أدري،لا أوافق،لا أوافق بشدة).

صدق المقياس وقد استخدم(مجيد،1990)هذا المقياس لقياس مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كليات التربية في الجامعات العراقية، بعد أن أجرى عليه بعض التعديلات وبذلك استبعدت الفقرات غير الملائمة وأصبح عدد فقرات المقياس(40) فقرة.وقد استخدم الباحث الحالي هذه الصورة من المقياس لتحديد مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

صدق المحكمين*

تم عرض المقياس في صورته العراقية (التي تضمنت 40 مفردة) على المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوى وبلغ عددهم "5" محكمين لحساب نسب الاتفاق للحكم على درجة وضوح كل مفردة وتعديل بعض المفردات غير المناسبة:والجدول(7) يوضح نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مفردات المقياس:

جدول(7) نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات مقياس دافع الإنجاز الدراسي

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
1	4	1	%80	2	4	1	%80
3	4	1	%80	4	4	1	%80
5	5	--	%100	6	5	--	%100
7	5	--	%100	8	5	--	%100
9	5	--	%100	10	5	--	%100
11	5	--	%100	12	5	--	%100
13	5	--	%100	14	4	1	%80
15	5	--	%100	16	4	1	%80
17	5	--	%100	18	5	--	%100
19	5	--	%100	20	5	--	%100
21	4	1	%80	22	5	--	%100
23	4	1	%80	24	5	--	%100
25	5	--	%100	26	5	--	%100
27	5	--	%100	28	4	1	%80
29	5	--	%100	30	5	--	%100

* أ.د/ محمود عبد الحليم منسي أستاذ القياس والتقويم ،أ.د/أحمد صالح أستاذالقياس والتقويم ، أ.د/ عادل البنا أستاذ القياس والتقويم ، أ.د./ محمد أنور أستاذ علم النفس التربوي ، ا.م د. حسن عابدين استاذ مساعد علم النفس التربوي .

يلاحظ من خلال استعراض نتائج جدول(7) أن جميع مفردات المقيـــاس ذات نسبة مئوية عالية للاتفاق وتراوحت النسبة المئوية من80% إلى100%.

تصحيح المقياس :

الأوزان من (5 –1) لبدائل الفقرات الإيجابية (دافع الإنجاز الإيجـــابي)، أمـــا الفقرات السلبية(دافع الإنجاز السلبي)، فقد أعطيت بدائلها الأوزان من(1–5)،ثم جمع الباحث أوزان البـــدائل المعطـــاة لكـــل الفقرات.(عبـــد الأمير الشمســـي وآخرون،162:2013) والجدول(8) يوضح طريقة تقدير الدرجة في المقياس

جدول(8): طريقة تقدير مقياس الإنجاز الدراسي

نوع المفردة	أرقام المفردات من إلى	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الموجبة	21 – 40	5	4	3	2	1
السالبة	1 – 20	1	2	3	4	5

ثبات مقياس دافع الإنجاز الدراسي

قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس دافع الإنجاز الدراسي على عينة مكونة من229 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية شعبة علم النفس وذلك بطريقتين مختلفتين الأولى طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة المعامل بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون(0.81)،وقام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس على نفس العينة بطريقة ألفا لكرونباخ فبلغت قيمة معامل ألفا الكلي للمقياس(0.847)، والجدول(9) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل مفردة من مفردات المقياس

جدول(9):معاملات ثبات ألفا لمفردات مقياس مستوى دافع الإنجاز الدراسي

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
1	.8177	11	.8220	21	.8229	31	.8189
2	.8420	12	.8269	22	.8210	32	.8230
3	.8332	13	.8199	23	.8240	33	.8204
4	.8189	14	.8223	24	.8178	34	.8201
5	.8379	15	.8179	25	.8255	35	.8252
6	.8332	16	.8324	26	.8197	36	.8257

7	.8218	17	.8199	27	.8280	37	.8181
8	.8239	18	.8232	28	.8209	38	.8191
9	.8187	19	.8192	29	.8211	39	.8192
10	.8277	20	.8263	30	.8182	40	.8180

ويتضح من جدول(9)ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا للمفردات وأن كلها أقل من او تساوي معامل ثبات ألفا الكلي مما يدل على ثبات المفردات وثبات المقياس ككل

الأساليب الإحصائية وتحليل نتائج البحث

النتائج الخاصة بالفرض الأول

والذي ينص على أنه:" **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب شعبة علم النفس**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لطلاب العينة قيد البحث وعددها(229) طالب وطالبة في الفرقة الأولى شعبة معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية في متغيري : تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز وجدول(10) يلخص نتيجة هذا الاختبار

جدول(10) معامل ارتباط بيرسون بين درجتي: تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لأفراد العينة

العدد ن	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
229	0.22	*0.049

دالة عند مستوى5%

ويتضح من جدول(10)أن الارتباط بين درجة تنظيم الذات، ودرجة دافعية الإنجاز دالة إحصائياً لكنها ضعيفة وتشير إلى ارتباط طردي ضعيف ويمكن تفسير ذلك أن طلاب الفرقة الأولى لم يستوضحوا بعد طريقهم للدراسة الجامعية حيث تتسم فترات التحول هذه بالاضطرابات وضعف التركيز وقلة الوعي وهو ما انعكس على قيمة معامل الارتباط رغم أهمية موضوع تنظيم الطالب لذاته بالنسبة للنجاح الأكاديمي وهو ما يتفق فيه الباحث مع نتائج دراسة

Elias et al (2010) ودراسة**Hardiana et al(2013)** التي أكدت نتائجها أن الارتباط بين التعلم الذاتي(كأحد مؤشرات تنظيم الذات) والعوامل الدافعية الداخلية كان ضعيف مقارنة بالعوامل الخارجية، ودراسة **Marchis and Balogh(2010)** التي أكدت أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي مشاركين بفعالية ذاتية دافعياً وسلوكياً لكن ينقصهم الوعي والتوجيه الذاتي نحو إتمام المهمات بنجاح.

نتائج الفرض الثاني :-

فيما يخص نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه:" **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استراتيجيات تنظيم الذات** وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بعد التحقق من شروط استخدامه وجدول(11) يوضح نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين .

جدول(11):اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
.86	1	227	0.353

ويتضح من الجدول(11) أن الاختبار غير دال إحصائياً (p=.353)، وهذا يعني أن التباين بين المجموعتين(الذكور- الإناث)غير دال إحصائياً،مما يشير إلى التجانس أي أن الافتراض قد تحقق.وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول(12)

جدول(12): نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير جنس الطلاب (ذكور- إناث) على امتلاكهم لاستراتيجيات تنظيم الذات

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1- الاستقبال	بين المجموعات	18.09	1	18.09	1.29	.25
	داخل المجموعات	3179.92	227	14.00		

المحاور	البيان	مجمـــــــوع المربعات	درجـــات الحرية	متوســـط المربعات	قيمة ف	مســـتوى الدلالة
	المجموع	3198.01	228			
2- التقويم	بين المجموعات	40.63	1	40.63	2.10	.14
	داخـــــــــل المجموعات	4387.92	227	19.33		
	المجموع	4428.55	228			
3- إحـــداث التغيير	بين المجموعات	7.46	1	7.46	.60	.43
	داخـــــــــل المجموعات	2798.19	227	12.32		
	المجموع	2805.65	228			
4- البحث	بين المجموعات	.33	1	.33	.02	.87
	داخـــــــــل المجموعات	3089.32	227	13.60		
	المجموع	3089.65	228			
5- التخطيط	بين المجموعات	108.33	1	108.33	5.45	*..02
	داخـــــــــل المجموعات	4505.41	227	19.84		
	المجموع	4613.74	228			
6-التنفيذ	بين المجموعات	74.59	1	74.59	4.78	*.03
	داخـــــــــل المجموعات	3538.85	227	15.59		
	المجموع	3613.45	228			
7- التقييم	بين المجموعات	.54	1	.54	.04	.82
	داخـــــــــل المجموعات	2651.71	227	11.68		
	المجموع	2652.26	228			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	510.05	1	510.05	2.19	.14
	داخـــــــــل المجموعات	52786.75	227	232.54		
	المجموع	53296.81	228			

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة5%

ويتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة في جدول(12)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب العينة في الدرجة الكلية لاستبيان تنظيم الذات، وكذلك متوسطات درجات استراتيجيات:الاستقبال والتقويم وإحداث التغيير والبحث والتقييم لم تكن الفروق فيها بين الذكور والإناث دالة إحصائياً، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة5%بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الخاصة باستراتيجية التخطيط لصالح المتوسط الأكبر(29.861)وهو الخاص بالإناث وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن القدرات التحصيلية الأعلى نسبياً للإناث قد انعكست بشكل إيجابي على قدرتهن في التخطيط للأعمال التي يؤدونها عموماً في الحياة اليومية – سواء كانت تحصيل أو غير ذلك وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من:- Zimmerman(1986),(2002)، Marchis and Balogh(2010)، وMcMahon and Luca(2001) حيث لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التنظيم الذاتي في التعلم عبر الانترنت باستثناء متغير التصميم التعليمي كان هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور ويمكن تفسير ذلك أن مهارات التنظيم الذاتي:(فعالية الذات– الحكم الذاتي– تفاعل الذات– الاهتمام بالدراسة) تقريباً متشابهة عند الذكور والإناث ولكن باختلاف مجال تطبيقها تظهر الفروق بين الجنسين فيها تبعاً لاختلاف مجالات الاهتمام الدراسي والثقافي بين الجنسين وفي البحث الحالي كان الإناث أكثر قدرة على التخطيط والتنفيذ من الذكور ربما لأنهن أكثر تدرباً على مهارات التخطيط والتنفيذ في مقررات مثل الاقتصاد المنزلي ومعاونة الأمهات في المنازل.

ووجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة5% بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الخاصة باستراتيجية التنفيذ لصالح المتوسط الأكبر(30.542) وهو الخاص بالإناث وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن استراتيجية التنفيذ مرتبطة ارتباط منطقي بالتخطيط فالأكثر وعياً في التخطيط

يكون بالضرورة أكثر قدرة في التنفيذ وهو ما يميز الإناث عموماُ عن الذكور بالعينة قيد البحث وهذه النتيجة تختلف مع نتـــائج دراسة:مصـــطفى القمـــش وآخرين(2007)التي لم تجد اية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإنـــاث في مهارات تنظيم الذات، ويمكن تفسير ذلك بأن تنظيم الذات يحتاج المزيد من الوعي الذاتي والشعور بالفعالية الذاتية وهذا الوعي لم يكن قد اكتمل بعد فـــي المرحلة الإعدادية التي درسها مصطفى القمش(2007).

والجدول(13) يوضح متوسطات درجات طلاب العينة في استراتيجيات تنظيم الذات موضع القياس حيث كانت الدرجة المخصصة لكل استراتيجية45 درجة موزعة على9 مفردات لكل استراتيجية:

جدول(13):متوسطات درجات طلاب العينة على استراتيجيات تنظيم الذات

الاستقبال	التقويم	إحداث تغيير	البحث	التخطيط	التنفيذ	التقييم
29.065	29.716	30.179	34.82	29.65	30.37	34.94

ويتضح من الجدول(13)أن أعلى متوسط للاستراتيجيات تنظيم الـــذات التـــي يمتلكها طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية كانت التقييم ثـــم البحث ويأتي بعدها التنفيذ ثم إحداث التغيير تليهـــا اســـتراتيجية التقـــويم ثـــم التخطيط وأخيراً الاستقبال.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني جزئياً وأنـــه لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الدرجة الكلية لاســـتبيان تنظـــيم الذات ولكن وجدت فروق دالة إحصائياً في اســـتراتيجيتين فقـــط : التخطـــيط والتنفيذ لصالح الإناث.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث

والذي ينص على أنه:**توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بـــين الدافعية للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لطلاب شعبة علم النفس.**

وللتحقق من صحة هذ الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصـــدار السابع عشر في حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجـــة طـــلاب العينـــة

وعددهم (229) في مقياس مستوى دافع الإنجاز الدراسي، ودرجاتهم في المجموع الكلي للثانوية العامة كمؤشر للتحصيل الأكاديمي وقد كانت العلاقة بين التحصيل ومستوى دافع الإنجاز غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(0.17)ويتفق ذلك مع نتائج دراسة**Hardiana et al(2013)** حيث لم تكن هناك علاقة دالة بين الدافعية والتعلم الذاتي مع التحصيل ويمكن تفسير ذلك بغياب البيئة الداعمة للإنجاز الأكاديمي فيفصل الطالب بين رغبته في الشعور بالإنجاز كعملية نفسية وتطبيقاتها في التحصيل التي يختزلها في أبسط صورها وهي الحفظ والاستظهار. وبذلك يرفض الباحث الفرض الثالث

النتائج الخاصة بالفرض الرابع

والذي ينص على أنه **يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تنظيم الذات وجنس الطلاب في التأثير على درجة التحصيل الدراسي لطلاب شعبة علم النفس.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار السابع عشر في حساب تحليل التباين الثنائي2 x 1 لدراسة تأثير التفاعل بين الجنس وتنظيم الذات على مستوى التحصيل والجدول(14) يلخص نتيجة اختبار ليفين لتجانس التباين

جدول(14):اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
1.63	73	155	0.006

ويلاحظ أن قيمة(P) فيه أقل من0.05 ولذا نرفض الفرضية الصفرية التي تقول أن التباين متساو،أي أن الفرض لم يتحقق، ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية او قريبة من بعضها البعض (كما هو الحال في هذا الاختبار) فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً على النتائج.(**حمزة دودين،2010 :95**) وقد تم حساب تحليل التباين والجدول(15)

جدول(15):نتائج تحليل التباين الثنائي1X2 لتأثير تفاعل الجنس مــع تنظــيم الذات على التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع III	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	1.06	1	1.06	0.157	0.692
تنظيم الذات	631.31	62	10.18	1.503	0.023*
الجـــــنسX تنظيم الذات	105.84	10	10.58	1.563	0.123
الخطأ	1049.96	155	6.77		
الكلي	1767.91	228			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة 5%

ويتضح من جدول(15)أن نتيجة تأثير تنظيم الذات منفرداً على التحصــيل الدراسي كانت دالة إحصائياً حيث بلغت قيمــة ف(1.503) وهــي دالــة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) وهذا يؤكد أن تنظيم الــذات يــنعكس إيجاباً على درجات التحصيل فوعي الطالب بقدراته الذاتية وتوظيفها فــي مواقف التقييم ينعكس على الأداء الأكاديمي بفعالية وهذه النتيجة تتفق مــع نتائج دراسات :

Hardiana et al(2013),Zimmerman(2002),Zumbrunn et al(2011) ,Marchis and Balogh(2010)

أما نتيجة التفاعل بين المتغيرين المستقلين هي نتيجة غير دالة إحصــائياً وهذا يعني أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس وتنظيم الذات في تاثيرهما على مستوى التحصيل الدراسي الذي أخذ فيه مجموع الثانوية العامة كمؤشــر للتحصيل حيث لم يتعرض طلاب السنة الأولى في الفصل الدراسي الأول بعد لمواقف تقييمية متكاملة كما أن الاختبارات نصــف الفصــلية قــد لا تعطي صورة دقيقة عن تحصيل الطلاب في مرحلة الانتقال هــذه التــي يمرون بها الأمر الذي يجعل الباحث مطمئناً لاتخاذ مجموع الثانوية العامة – رغم عيوبه– كمؤشر موضوعي لمستوى التحصيل.

وبذلك يمكن رفض الفرض الرابع جزئياً حيث لا يوجد تأثير لتفاعل تنظيم الذات مع الجنس في مستوى التحصيل الدراسي ولكن وجد تأثير لتنظـــيم الذات منفرداً.

التوصيات والبحوث المقترحة

- دراسة تنظيم الذات كمهارة حياتية متاحة في كل المجالات ولـــيس فقـــط مجال التعلم والتعليم
- المزيد من الدراسات الوصفية عن علاقة تنظيم الذات كعملية مستقلة عن التعلم وبعدد كبير من المتغيرات النفسية الأخرى مثل الذكاء بأنواعه وضغوط العمل، وغيرها.
- استخدام المنهج التجريبي في التدريب على استراتيجيات تنظيم الـــذات وقياس تأثير ذلك بدقة على مخرجات تعلمية مرغوبة.
- بحث الفروق بين الجنسين في الوعي بمهارات التنظيم الذاتي في دراسة مقررات علم النفس

المراجـــــــع

أولاً : المراجع العربية :

1.أحمد طعمة(2011). " تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والايجابي لدى طلبة المرحلة الاعدادية "، **رسالة دكتوراه غير منشـــورة**، كليـــة التربية، جامعة صلاح الدين، العراق، ومتاح على الرابط:

2.http://ahmed-tuhma.blogspot.com/2011/06/blog-post.html

3.أميمة جادو(2010).**تنظيم الذات وتنمية المهارات التنظيمية للطلاب**،منتدى دنيـــا الـــرأي الألكترونـــي، ومتـــاح علـــى الـــرابط : pulpit.alwatanvoice.com/articles/2010/10/30/213053.html

4.أمينة الحطاب (2013). **التعلم المنظم ذاتياً طريقك إلى الإنجـــاز**، جريـــدة الـــــرأي الكويتيـــــة ومتـــــاح علـــــى الـــــرابط : http://www.alrai.com/article/572779.html

5.جهاد التركي(2010) .مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالسلوك الصفي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

6.ومتاح على الرابط

http://www.ld.sa/vb/showthread.php?t=6117

7.حمزة دودين(2010). **التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام برنامج SPSS**، عمان، دار المسيرة للطبع والنشر.

8.–شيماء خميس(2008). الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة ، **مجلة علوم التربيـــة الرياضـــية**، العـــدد التاسع، المجلد الأول 2008، ص ص 43–77

9.–عاطف شواشرة(2007). **فاعلية برنامج في الارشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصـــيل**

الدراسي (دراسة حالة)،كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن : ومتاح ع الرابط :
www.gulfkids.com/ar/book34-2841.htm.10

11.–عبد الأمير الشمسي ونبيل عبد المجيد وعلي حسين وجنان سرحان (2013). **دليل الدراسات والمقاييس التربوية والنفسية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

12.–عبد اللطيف محمد خليفة(2000). **الدافعية للإنجاز**،القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر .

13.–عزت عبد الحميد(2011). **الإحصاء النفسي والتربوي** :تطبيقات باستخدام SPSS 18، القاهرة، دار الفكر العربي.

14.–علي اليوسفي(2008). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة.

15.– مصطفى القمش وعدنان العضايلة وجهاد التركي (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية – المجلد 22، الإصدار 1، 2008

16.–يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس(2002). **علم النفس العام**،عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

– يوسف قطامي، ونايفة قطامي(2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع.

ثانياً :المراجع الاجنبية

1.Accordino, D., Accordino, M., & Slaney, B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. Psychology in the Schools, 37(6), 535-545.

2.-Alderman, M. (1999). **Motivation for achievement: Possibilities for teaching**

3.**and learning.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

4.Atkinson, J. (1974**). Motivation and achievement**. Washington, D. C., V. H. Winston and Sons.

5.-Atkinson, E. (1999). Key factors influencing pupil motivation in design and technology. http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v10n2/atkindon.html..

6.-Atkinsons ,J.& Feather,N.(1966). **A theory of achievement Motivation**. New York: Wiley and Sons.

7.Bandura, A. (1991a). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden, IV (Ed.), Neurobiology of learning, emotion and affect (pp. 229-270). New York: Raven, 1991.

8.Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction 7 (2), 161-186.

9.Brooks, D.W. (1997). **Web teaching**: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web. New York: Plenum Press.

10.-Brown, J. M., Miller, W.R.,& Lawendowski, L.A.(1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T.L. Jackson (Eds.) , Innovation in clinical practice : A source book (Vol.17,pp.281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

11.Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). 'Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis.' *Review of Educational Research*, 65, 245-281

12.-Elias,H; Noordin,N & Mahyuddin,R.(2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students , Journal of Social Sciences 6(3) :333-339,2010.

13.Eskeles-Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (1998). Role of cognitively

14.stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. **Child Development, 69**, 1448-1460.

15.-Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) Selfregulationof learning and performance: Issues and educational applications. (pp. 127-153).Hillsdale, New. Jersey.: Erlbaum.

16.-Hardiana ;Arif ,I & Mahdum(2013). The Relationship between Motivations and Self-Learning and the English Language Achievement in Secondary High School Students , *Asian Social Science* ,sep2013 special Issue ,Vol.9 Issue 12, p36-43.

17.-Keefe, J. & Jenkins, J. (1993). **Eye on education**: Instruction and the learning environment. Larchmont, NewYork.

18.-Marchis,I and Balogh,T.(2010). Secondary School Pupils' self regulated learning skills, **Acta Didactica Napocensia**, Volume 3,Number

3,2010.
19.Miller, W.R.,& Brown, J. M.(1991). Self-Regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather,W.R. Miller & J. Greeley (Eds.), Self-control and addictive behaviours (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan Publishing.
20.Petri, H; and Govern, J (2004**). Motivation: Theory**, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.
21.Shanker, S.(2013).**Self Regulation**, Available on line at:
22.http://www.ccyp.wa.gov.au/files/resource/Self%20-Regulation%20-%20by%20Dr%20Stuart%20Shanker.pdf
23.Schunk, D. H. (2011). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
24.-Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). 'Social origins of self-regulatory competence.'***Educational Psychologist***, 32(4), 195-208.
25.-Tracy, B. (1993). **Maximum Achievement.** New York: Simon and Schuster.
26.-Winne, P. H. (1995). 'Inherent details in self-regulated learning.' *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
27.Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
28.-Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
29.Zimmerman, B. J. (1989). 'Models of self-regulated learning and academic achievement.' In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
30.Zimmerman, B. J. (1990). 'Self-regulated learning and academic achievement: An overview.'Educational Psychologist, 25, 3-17.
31.Zimmerman, B. J. (1995). 'Self-Regulation Involves more than Metacognition: A social cognitive perspective.*' Educational Psychologist*, 30, 217-221.
32.-Zimmerman, B. J. (1998). 'Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.' In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
33.-Zimmerman, B. J. (2000). 'Self-efficacy: An essential motive to learn.' Contemporary *Educational Psychology*, 25, 82-91.
34.-Zimmerman, B. J. (2002). 'Becoming a self-regulated learner.' *Theory Into Practice*, 41(2), 65-70.
35.-Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students'

development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), Big theories revisted (pp.139-164). Greenwhich, CT: Information Age.

36.-Zenzen,T,G.(2002**). Achievement Motivation** , a research paper , The Graduate College University of Wisconsin –Stout, available on line at :

37.http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002zenzent.pdf

38.-**Zumbrunn,S ; Tadlock ,J & Roberts, E,R.(2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University, October 2011.**