الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجوى أحمد عبدالله واعر

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف المختلفة في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي ،وتكونت العينة من (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية بالوادي الجديد منهم (٤٣) طالبًا و(٧٧) طالبةً طبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ،ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ،وقيس التحصيل الدراسي بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في نهاية الفصلين الدراسيين لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م وباستخدام تحليل التباين (٢x٤) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام (ذكور) ومتوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام(إناث) لصالح الإناث وذلك في بعد وضع الهدف والتخطيط من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا. بينما لا توجد فروق دالة احصائيًا في باقي الأبعاد.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الأداء/الإقدام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الأداء/الإحجام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجوى أحمد عبدالله واعر

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي ،وتكونت العينة من (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية بالوادي الجديد منهم (٤٣) طالبًا ، و(٧٧) طالبةً طبق عليهم مقياسي التعلم المنظم ذاتيًا و توجهات أهداف الإنجاز ، وقيس التحصيل الدراسي بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في نهاية الفصلين الدراسيين لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م وباستخدام تحليل التباين (٢x٤) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام (ذكور) ومتوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام(إناث) لصالح الإناث وذلك في بعد وضع الهدف والتخطيط من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا. بينما لا توجد فروق دالة احصائيًا في باقي الأبعاد.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الإتقان/الإقدام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الأداء/الإقدام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومتوسط درجات مجموعة الأداء/الإحجام لصالح مجموعة الإتقان/الإحجام في التحصيل الدراسي.

مقدمة الدراسة:

في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية ونتج عن ذلك ما يسمي بنظرية توجه الهدف وتبعًا لهذه النظرية فقد بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز ، وكيف يفكرون بدلًا من الاهتمام بكم الدافعية. وتهتم البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد ، وأهم الظروف ، والعوامل التي تعمل على وجود هذه

التوجهات ، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات.

ويعد التعلّم المنظّم ذاتيًا أحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية ، كما حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلّم المنظم ذاتيًا والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والتحصيل الدراسي ، وكان من بين تلك النظريات:النظرية السلوكية ، ونظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي والنظرية التفاعية الاجتماعية ، ونظرية معالجة المعلومات ، وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتيًا وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلّم المنظّم ذاتيًا التي كانت نتاجًا للجهود البحثية ضمن تلك النظريات ، حيث تشير إلى أنَّ التعلّم المنظّم ذاتيًا نشاطٌ معرفي ، وسلوكي للطلاب .

والنماذج الخاصة بالتعلّم المنظم ذاتيًا التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي ونظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية ، ويشير مروان أحمد (٢٠١٢) إلى أن الفضل يعود إلى *Bandura* (٢٠٠٢) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم ، واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم ، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وميز *Singh* (٢٠١٠) بين التعلّم التقليدي الموجه من المعلم وبين التعلّم المنظم ذاتيًا ، إذ يشير إلى أن التعلّم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه، أو يفعلوه ، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات ، أما التعلّم المنظم ذاتيًا فيركز على حرية الطالب وفرديته ، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات ، واستخدام أنماط متنوعة من التفكير.

مشكلة الدراسة :

يعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي ركّزت عليها دراسات توجهات الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا ، ولوحظ من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة أن التحصيل الدراسي قد يختلف باختلاف توجهات الهدف من حيث وجود ارتباط موجب بين التوجه الدافعي الداخلي ، والتحصيل الدراسي وارتباط سالب مع التوجه الدافعي الخارجي كدراسة محمود أحمد (١٩٩٣) ، ودراسة نادية السيد(٢٠٠١) ، ودراسة زينب عبد العليم(٢٠٠٢) ، ودراسة *Watson et al*.، (٢٠٠٤) ودراسة *Mattern*(٢٠٠٥) ، ودراسة *Lepper et al* .. (٢٠٠٥) ، ودراسة *Tanaka* (٢٠٠٧) ، ودراسة

Wang (٢٠٠٨) ، ودراسة *Mayer et al.,* (٢٠٠٩) ، أولا يختلف كدراسة *Baker* (٢٠٠٤) ، ودراسة ربيع عبده(٢٠٠٦).

كما لوحظ أيضا وجود علاقة بين توجهات الهدف الداخلية ، والخارجية ، والتعلم المنظم ذاتيًا مثل دراسة فاطمة حلمي (١٩٩٥)، ودراسة لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) ، ودراسة زين حسن(٢٠٠٢)، ودراسة *Sui-Chu* (٢٠٠٤) ، ودراسة *Judd* (٢٠٠٥) ، ودراسة *Mousoulides & Philippou* (٢٠٠٥) ، ودراسة ابراهيم ابراهيم (٢٠٠٧) ، ودراسة *Hodges &Cox* (٢٠٠٨) ، ودراسة *Bail & Tachiyama* (٢٠٠٨) ، ودراسة *Hong & Rowell* (٢٠٠٩) ودراسة محمد المصرى (٢٠٠٩) ، ودراسة محمد عبد الله (٢٠٠٩) ، ودراسة ابراهيم عبد الله (٢٠١٠)، في حين جاءت نتائج دراسة كل من *Anderton* (٢٠٠٦) ، ودراسة *Bembenutty* (٢٠٠٦) تثبت بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين توجهات الهدف ، والتعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي.

ويتضح أيضًا عدم الاتساق في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور ، والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ، وتوجهات الهدف المختلفة فبعض نتائج الدراسات ترى أن الإناث أكثر استخدامًا للتعلم المنظم ذاتيًا من الذكور مثل دراسة فاطمة حلمي (١٩٩٥) ، ودراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) ، ودراسة *Duckworth & Seligman* (٢٠٠٦) ، ودراسة *Dowson et al.,* (٢٠٠٦) ، ودراسة *Kesici et al,.* (٢٠٠٩) ، ودراسة *Demirel & Coskun* (٢٠١٠) ، ودراسة *Acar & Aktamis* (٢٠١٠) ، ودراسة*Farajollahi&Moenikia*(٢٠١٠) في حين أشارت نتائج دراسة زين حسن (٢٠٠٢) ، ودراسة *Guay et al.,* (٢٠٠٣) أن الذكور يتفوقون على الإناث ، ودراسات أخرى أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور ، والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا كدراسة عزت عبدالحميد(١٩٩٩) ، ودراسة Baker(٢٠٠٤) ، ودراسة *Hong &Rowell*(٢٠٠٩) .

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة أنها استخدمت النماذج الثنائية ، والثلاثية لتوجهات الهدف(التوجه نحو التعلم / الأداء ، أو الاندماج في المهمة /الأنا ، أو أهداف التمكن /الأداء ، أو الأهداف المركزة على المهمة / القدرة) ، ومعظم نتائجها جاءت غير مستقرة حيث يذكر *Harackiewicz*(٢٠١٢) أن التركيز على التصنيف الثنائي لأهداف الانجاز أدى إلى سوء فهم لتأثير السمات الشخصية على السلوك ، وكذلك إلى عدم استقرار النتائج وخاصة فيما يتعلق بأهداف الأداء.

ونتيجة لاختلاف نتائج الدراسات السابقة ، تسعي الدراسة الحالية لدراسة الفروق بين الطلاب

ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل تختلف أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف توجهات الهدف لدى عينة الدراسة؟

٢- هل تختلف أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف النوع(ذكور-إناث) لدى عينة الدراسة؟

٣- هل يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الهدف والنوع على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة ؟

٤- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجهات الهدف لدى عينة الدراسة؟

٥- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف النوع (ذكور-إناث) لدى عينة الدراسة؟

٦- هل يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الهدف والنوع على التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١- التعرف على الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا

٢- الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة :تتحدد أهمية الدراسة الحالية في:

١- توجيه انتباه المعلمين ، وأولياء الأمور إلى الدور المهم الذى تؤديه توجهات الأهداف للأبناء وخصوصًا التوجه نحو الإتقان عند التعامل مع المواد الدراسية المختلفة ، وذلك من خلال السعي الدائم إلى التعرف على التوجهات الدافعية للأبناء ، ومساعدتهم من خلال التدريب والإرشاد على التوجه نحو الإتقان.

٢- مساعدة التربويين في التعرف على أهمية توجهات الهدف ، والتعلم المنظم ذاتيًا في التحصيل الدراسي

٣- امكانية إعداد برامج لتوعية الطلاب بأهمية توجهات أهداف الإنجاز.

مصطلحات الدراسة:

توجه الهدف: المستوى الذي ينشده الفرد من انجازه لمهمة ما (سبب الدافعية) وتقسم إلى:

Mastery-Approach Goals •أهداف الإتقان /الإقدام

Mastery-Avoidance Goals •أهداف الإتقان / الإحجام

Performance-Approach Goals •أهداف الأداء/الإقدام

Performance- Avoidance Goals •أهداف الأداء/الإحجام

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية

التعلم المنظم ذاتيًا : عملية نشطة يكون فيها المتعلم قادرًا على وضع الأهداف ، والتخطيط ، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ، ومراقبة عملية التعلم ، وتسميع المواد التعليمية ، وحفظها ، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في الدراسة الحالية

التحصيل الدراسي : في الدراسة الحالية يتمثل في المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التخصصية والتربوية للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ م.

الاطار النظري

أولاً: توجه الهدف:

ترجع نظريات دافعية الانجاز إلى جهود *Mc Clelland & Atkinson* والتي اهتمت بإنجاز الطلاب ، وفي بداية الثمانينات ظهر المفهوم الحالي لتوجهات الهدف ، ويرى عبد الناصر السيد(٢٠٠٥ب) أن نظرية توجهات الهدف *Goal Orientation Theory* ، أو نظرية هدف الإنجاز *Achievement Goal Theory* هي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي –المعرفي لتفسير الدافعية ، وتم تناول تأثيرها على نواتج التعلم ، والاستراتيجيات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا ، وهي تمد الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية ،ولقد صنف *Pintrich* (١٩٩٩) الأهداف كما يلي:

- أهداف في المستوى النوعي للمهمة :وتمثل المعايير والمحكات التي يقيم الأداء في ضوئها ولا تتضمن الأسباب التي تدفع للسلوك.
- أهداف أكثر عمومية :تتصل بما يريده الفرد ، أو يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء ، ولا تتضمن معايير لتقويم الأداء كالمشاريع الشخصية والمهام الحياتية بصفة

عامة.

- أهداف الإنجاز : وتمثل المستوى المتوسط الخاص بالأسباب الكامنة وراء انجاز الفرد لمهة ما ، والتي تعمل عادة في مجال التحصيل الدراسي. والدراسة الحالية تهتم بالمجال الثالث.

ويشير ربيع عبده (٢٠٠٦، ١٢١) إلى أن توجه الهدف هو الاعتقادات المتعلقة بالغرض ، أو المعني من العمل الدراسي ، والإنجاز ، والنجاح فيه ، أو الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها ، والاستجابة لها. وهي بذلك تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف أي السبب وراء سلوك الإنجاز.

ويذكر عبد الناصر السيد(٢٠٠٥ب) أن المنظرين الأوائل أعدوا نظرية توجه الهدف نظرية ثنائية البعد ؛ فأهداف الإتقان جيدة ، وأهداف الأداء سيئة ، فقد وضع المنظرون إطارًا متكاملًا لنظرية توجه الهدف يتضمن التكامل بين النظرية التقليدية لدافعية الإنجاز ، والتي ترى أن نشاط الفرد في أي مهمة انجازيه يكون موجهًا نحو الوصول إلى النجاح (مكون إقدامي) ، أو تجنب الفشل (مكون احجامي)، والبناء الثنائي للأهداف المكون من بعدي الإتقان ، والأداء ، ونتج عن هذا التكامل إطارًا ثلاثي الأبعاد يتضمن أهداف الإتقان كما في البناء الثنائي ، وتم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين هما أهداف الأداء –الإقدام ، وأهداف الأداء –الإحجام ، وتتبنى الدراسة الحالية التصنيف الرباعي *Elliot &Thrash* (٢٠٠٥) فهو يحدث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية ، والثلاثية لأهداف الانجاز كما أنه توجه جديد ، ويصنف إلى:

١- **أهداف الإتقان/الإقدام:** *Mastery-Approach Goals* وهي أهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعدون التعلم فرصة للتنافس ، أو لتحدى قدراتهم فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل ، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة .كما أن هؤلاء المتعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم ، و لديهم القدرة والمرونة في استخدام أكثر من إستراتيجية ، والانتقال من استراتيجية إلى أخري بمرونة وسهولة ، ويشير ربيع عبده (٢٠٠٦) إلى أن هذه الأهداف توصف بأنها توجهات دافعية إقداميه (ذات قيمة نفسية موجبة).

٢- **أهداف الإتقان/الإحجام:** *Mastery-Avoidance Goals* ويذكر ربيع عبده(٢٠٠٦) أن أصحاب أهداف الإتقان / الإحجام يسعون إلى تجنب الفهم ، أو نسيان فكرة ، أو موضوع سبق تعلمه ، ويحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة ، أو أن يصبح الفرد غير كفء ، وتوصف الكفاءة من وجهة نظر أصحاب الإتقان / الإحجام في

ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة ، أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق ، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه كمجاهدة الطالب لتجنب الفهم الخاطئ ، أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما ، وتجنب الوقوع في الأخطاء.

٣- **أهداف الأداء/الإقدام:** *Performance-Approach Goals* ويركز الفرد فيها على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين ، وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة نفسية موجبة) ، وقد توصل *Elliot &Thrash* (٢٠٠٥) في دراستهم التجريبية إلى أن الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء / الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول ، والمتعة في المهمة تمامًا مثل الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على أهداف الإتقان.

٤- **أهداف الأداء/الإحجام:** *Performance- Avoidance Goals* يميل الأفراد في أهداف الأداء / الإحجام ، أو أهداف الأداء الموجهة نحو تجنب الفشل كما ذكرت أماني سعيدة (٢٠٠٤) إلى إصدار استجابة بسيطة إذا ما تطلب الأمر ،وعند الضرورة فقط وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل ، أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين ، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة ، وغير موجهة نحو التعلم وعملياته ، إنما تركيزهم يكون على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل ، أو الإحباط كما أنهم يرون أن التعلم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها. وقد أشار عبد الناصر السيد(٢٠٠٥أ) إلى أن هناك تأثيرات ، أو علاقات سلبية ، وعلاقة تقترب من الصفر لأهداف الإحجام مع كفاءة الذات ، والميل نحو المقرر ، و التحصيل ، والاستراتيجيات المعرفية العميقة والسطحية ، والجهد ، والمثابرة.

ثانيًا: التعلم المنظم ذاتيًا:

يشير التعريف العام للتنظيم الذاتي (*Self-regulation*) على أنه الطرق التي يستخدمها الأفراد للتحكم في أفعالهم وتوجيهها. فالمصطلحات التي يتضمنها مصطلح التنظيم الذاتي كما ذكر *Nota& Zimmerman,*(٢٠٠٤) تتمثل في الضبط والسلوك ، فبدون الضبط لا يعد الفعل منظمًا ذاتيًا، وبدون السلوك لا يوجد تنظيم ذاتي .فمفهوم التنظيم الذاتي يختلف باختلاف التركيز على مصطلح(*Self*) والتنظيم (*regulation*) فعندما يتم التركيز على مصطلح الذات فإن التركيز ينصب على تنظيم الفرد للنواحي الذاتية كالإرادة ، والدافعية ، و الاستقلالية ، وعندما يتم التركيز على مصطلح التنظيم فإن ذلك يكون على أهداف الفرد والأفعال الموجهة لتحقيق هذه الأهداف أي أن الاهتمام ينصب على الجهد المبذول للتنظيم من حيث استخدام الاستراتيجيات التنظيمية ، وبالتالي فإن التعلم المنظم ذاتيًا يشمل كل من الذات والتنظيم معًا ، فالاستراتيجيات التنظيمية لكي يتم استخدامها لابد من وجود دوافع ولا يكفي المعرفة بها فقط.

وأدي الاهتمام بالتنظيم الذاتي في المواقف التعليمية إلى ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا ، ويشير إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه ، وسلوكياته ، وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه ، حيث عرف *Zimmerman* (١٩٨٩، ٣٢٩) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية ، والدافعية ، وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم.

ويشير *Ruohotie* (٢٠٠٢، ٣٧) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتمثل في عملية توليد الأفكار، وتحويل المشاعر ، والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.

ويرى *Wolters* (٢٠٠٣، ٤٠) أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة ، وتوجيه ، ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم ، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم ، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيًا في عملية التعلم ، ومنها التحصيل المرتفع ، وتحديد الأهداف ، والمراقبة لعملية التعلم ومرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن القول أنها تركز على مجموعة من الأمور:

١ -تحكم المتعلم ذاتيًا في عملية التعلم.

٢ -استخدام العديد من الاستراتيجيات (لتحقيق أهداف المهام الدراسية).

٣ -التفاعل في أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم ، والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية في التعلم وبين التأثيرات السلوكية والتي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم ، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.

٤ -وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الدراسية.

ثالثًا :التحصيل الدراسي: غالبًا ما تكون نتائج التحصيل الدراسي التي يحصل عليها الطالب مؤشرًا مهمًا يعطينا صورة سلبية ، أو إيجابية عن طبيعة بيئات الطالب المؤثرة في تحصيله الدراسي بشكل مباشر ، والتي ساعدته على الحصول على نتيجة ما في زمان ، ومكان ما.

الدراسات السابقة: تعرض الباحثة الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية في محورين هما:

أولًا : دراسات تناولت توجه الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا.

ثانيًا : دراسات تناولت توجه الهدف والتحصيل الدراسي.

أولًا :دراسات تناولت توجه الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا

هدفت دراسة نادية السيد(٢٠٠١) إلى التعرف على علاقة توجهات الهدف باستراتيجيات التعلم المعرفية ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ، وتكونت العينة من (٢٦١) طالب من مدرسة المتفوقين بعين شمس ، ولقد استخدمت مقياس توجهات الهدف إعداد *Midgely, et al.*, ، وكان من نتائج الدراسة أن توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيًا بالتجهيز السطحي ، كما تنبأ توجه هدف الأداء/الإقدامي بالتجهيز السطحي،أما توجه هدف الأداء/الإحجامي وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة بالتجهيز السطحي ، كما كان من نتائج الدراسة أن توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيًا باستراتيجيات ما وراء المعرفة ، يليه توجه هدف الأداء /الإقدامي ، أما هدف الأداء /الإحجامي ، وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة باستراتيجيات التعلم ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة ،كما تنبأ توجه هدف الأداء الإحجامي ايجابيًا بالانفعال.

وأجرت زينب عبد العليم (٢٠٠٢) دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين توجه الهدف (الدافعية) ، والتعلم المنظم ذاتيًا ، وتوصلت النتائج أن هناك علاقة منطقية بين توجه الهدف(الدافعية) والتعلم المنظم ذاتيًا ، فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر ، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوكًا حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته.

وأشارت دراسة *Bandura*(٢٠٠٦)إلى معرفة ما وراء أهداف الأداء ، ومعرفة الأسباب المختلفة الكامنة وراء مساعي الطلاب نحو أهداف الأداء بنوعيها (الإقدام / الإحجام)، وتكونت العينة من (٨٨) طالبًا بالمرحلة الجامعية ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التعلم المنظم ذاتيًا ، وتوجه الهدف .

وهدفت دراسة محمد عبدالله (٢٠٠٩) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة ، والمتدنية في جامعة صنعاء ، والتعرف على أثر متغيري الجنس والكلية. وتكونت العينة من (٨٠١) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل ، وأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية ، إدارة المصادر ، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي ، التنفيذي ، التشريعي ، المتحرر) ، وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية ، ما وراء المعرفية ، إدارة المصادر)، وفي أساليب التفكير(العالمي ، الداخلي ، الفوضوي ، المحافظ ، المتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي. أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات تمييزها ضعيفًا نسبيًا وغير دالة إحصائيًا.، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات ما وراء

المعرفة وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلمية ، والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير ، وتوجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية. كما بينت النتائج وجود فروقًا دالة إحصائياً في أسلوب التفكير (المحافظ) ، وفي أهداف (الأداء) لصالح الذكور، كما وجدت فروقًا في أسلوب التفكير (الملكي) لصالح الإناث ، ولم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في بقية أساليب التفكير ، وأهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين الجنسين.

وأجري *Kadivar et al.,* (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ، والتوجه نحو الهدف ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(٣٠٠) طالبًا ، وطالبة منهم(١٥٠) من الذكور ، و(١٥٠) من الإناث ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :استبيان التوجه نحو الهدف ، واستبيان استراتيجيات التعلم ، وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو هدف التعلم ، واستراتيجيات التعلم المعرفية ، وما وراء المعرفة ، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو هدف التعلم ، والضغوط النفسية الأكاديمية ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الأهداف الأدائية ، واستراتيجيات التعلم المعرفية ، وما وراء المعرفة ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الأهداف الأدائية ، والضغوط النفسية الأكاديمية ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفة ، والضغوط النفسية الأكاديمية. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي أنه يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية الأكاديمية من خلال التوجه نحو الهدف ، واستراتيجيات التعلم المعرفية ، وما وراء المعرفة.

ثانيًا :دراسات تناولت توجه الهدف والتحصيل الدراسي

و أجرى *Pintrich & Degroot*(١٩٩٠) دراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (١٤٥) تلميذًا بالمرحلة الابتدائية ، وأسفرت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة محمود أحمد (١٩٩٣) إلى التعرف على توجهات أهداف طالبات الجامعة وعلاقتها بمستوى الطموح ، وعادات الاستذكار ، والتحصيل الدراسي ، وبلغ عدد عينة الدراسة (١١٠) طالبة بكلية التربية بجامعة عين شمس ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع في التوجه نحو التعلم ، وقريناتهن ذوات المستوى المنخفض ؛في

كل من مستوى الطموح ، وعادات الاستذكار والاتجاه نحو العملية التعليمية ، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع في التوجه نحو الدرجة وقريناتهن ذوات المستوى المنخفض فيه في كل من مستوى الطموح ، وعادات الاستذكار ، والاتجاه نحو العملية التعليمية ، والتحصيل الدراسي.

وتناولت دراسة *Pintrich* (١٩٩٩) العلاقة بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي وتكونت العينة من(٤٤٨) طالبًا جامعيًا ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :استبيان التوجه نحو الهدف وقيس التحصيل بدرجات الطالب في نهاية الفصل الدراسي ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين توجه الهدف ، والتحصيل الدراسي للطلاب.

وهدفت دراسة *Neber &Schommer* (٢٠٠٢)إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (٤٣٤) طالبًا بالجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي للطلاب ، والتعلم المنظم ذاتيًا.

وهدفت دراسة *Watson et al,.*(٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين توجهات الهدف والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (٨١) طالبًا وطالبة بالجامعة ، منهم (١٧) طالبًا ، و(٦٤) طالبة ، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائيًا بين التحصيل ، وكل من التوجه الداخلى للهدف (٠,٢٦)، والتوجه الخارجي للهدف(٠,٣٢).

وأجري الباحث*Baker* (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجه للهدف والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (٩١) طالبًا ، وطالبة بالجامعة منهم (٢٠) طالبًا ، و(٧١) طالبة ، وأسفرت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوجه للهدف ، والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة *Klassen & Rajani,* (٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (٢٣٤) طالبًا بجامعة الامارات العربية المتحدة ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة *Tanaka*(٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين التوجه للهدف ، والتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (١٠٩) تلميذًا ، وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه ، والتحصيل الدراسي.

وبحث *Chan* (٢٠٠٨) توجهات الهدف ، والتحصيل الدراسي لدي الطلاب الصينيين الموهوبين وتكونت العينة من (١٠٤١) تلميذًا ، وتلميذة منهم (٦٤٥) تلميذًا ، و(٣٩٦) تلميذة متوسط أعمارهم (١١,٦١) سنة طبق عليهم مقياس توجهات الهدف ، وأسفرت النتائج عن علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات ، والتحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة *Mayer et al,.* (٢٠٠٩) عن العلاقة بين توجهات الهدف ، والتحصيل الدراسي وتكونت العينة (٣٥٦٩) طالبًا ، وطالبة بالمرحلة الثانوية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين توجهات الهدف ، والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة ابراهيم ابراهيم (٢٠٠٧) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ، والتحصيل الدراسي ، والتعرف على مدى اختلاف التحصيل الدراسي تبعًا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي ، وتكونت العينة من (١٢٨) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة ، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا بين التحصيل الدراسي ، وأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا.

كما أجرى *Hodges & Cox* (٢٠٠٨) دراسة للكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية ، والتنظيم الذاتي ، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الدراسي ، وطبقت على (٧٠) طالبًا ، وقد أظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي لدى الطلبة ، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتيًا ، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الدراسي للطلبة.

وهدفت دراسة *Bail & Tachiyama,*(٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ، وتكونت العينة من (١٥٧) طالبًا وطالبة من جامعة هاواي ، منهم(٧٩) طالبًا، وطالبة مجموعة تجريبية ، و(٧٨) طالبًا وطالبة مجموعة ضابطة ، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم المنظم ذاتيًا كان تحصيلها أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس ، وكانوا أقل عرضة للرسوب.

كما هدفت دراسة *Hong & Rowell* (٢٠٠٩) إلى الكشف عن مستوى التعلم الذاتي للواجبات المنزلية في ستة مجالات هي :قيمة المهمة ، وقيمة الدافعية ، والجهد والإصرار ، والتخطيط ، واختبار الذات ، وكذلك الكشف عما إذا كان التعلم الذاتي للواجبات المنزلية يختلف باختلاف جنس الطالب ، أو مستوى تحصيله الدراسي ، وتكونت العينة من(٣٣٠) طالبًا ، وطالبة من طلبة الصف

السابع ، و(٤٠٧) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة *Metroplitan* في الصين ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم الذاتي للواجبات المنزلية جاء منخفضًا لدى الطلبة على المقياس ككل ، أما على مستوى الأبعاد ، فجاءت قيمة المهمة ، والجهد بمستوى مرتفع ، في حين جاءت قيمة الدافعية ، واختبار الذات بمستوى منخفض ، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التعلم الذاتي للواجبات المنزلية ، في حين كانت هناك فروق في مستوى التعلم الذاتي للواجبات المنزلية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط ، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ، كما كان التعلم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

وهدفت دراسة محمد المصرى (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية العلوم التربوية ، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقًا لمتغيري الجنس ، ومستوى التحصيل ، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الدراسي لديهم ، وتكونت العينة من(٨٥)طالبًا ، وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم ، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم ، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم ، ولصالح مستوى التحصيل العالي ، ولم تظهر النتائج فروقًا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة إبراهيم عبدالله (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي ، وتوصلت نتائج الدراسة بأنه لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي ، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ، وتنظيم الجهد ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوى في منطقتي الرياض ، و القصيم لصالح التخصصات العلمية.

وأجرى *Esteki & Moinmehr* (٢٠١٢)دراسة للتعرف على مكونات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين ، والعاديين ، وتكونت العينة من(٢١٠) طلاب منهم (١١٠) من الطلبة الموهوبين (١٠٠) من الطلبة العاديين ، واستخدمت الدراسة مقياس ما وراء المعرفة ، والتعلم المنظم ذاتيًا واستبيان ، واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، وقد تم تحليل البيانات من خلال معاملات الارتباط ، واختبار ت ، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المراقبة الذاتية بين

الطلبة الموهوبين ، والطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بين الطلبة الموهوبين ، والطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين ، وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين مكونات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا ، واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى كلتا المجموعتين من الطلبة ، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد قدرة استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية على التنبؤ ، وبشكل دال بمكونات ما وراء المعرفة لدى الطلبة الموهوبين ، والطلبة العاديين.

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١- حوالي ٧٠% من الدراسات التى تم استعراضها في البحث أظهرت وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين توجه الهدف ، والتعلم المنظم ذاتيًا ، في حين أظهرت٣٠%من الدراسات المستعرضة بالبحث بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائيا بين توجه الهدف ، والتعلم المنظم ذاتيا ، وذلك على عينات من مستويات تعليمية مختلفة امتدت من الابتدائي ، وحتى الجامعة.

٢- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير النوع (ذكور-إناث) ، فقد اختلفت نتائجها.

٣- الدراسات التي تناولت توجه الهدف اما (ثنائية -ثلاثية) ، وندرة الدراسات التى تناولت توجه الهدف تبعًا للتصنيف الرباعي.

فروض الدراسة: في ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- تؤثر توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا؟

٢- يؤثر متغير النوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا؟

٣- يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي ، والنوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا؟

٤- تؤثر توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي على متوسطات درجات العينة على التحصيل الدراسي؟

٥- يؤثر متغير النوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التحصيل الدراسي؟

٦- يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي ، والنوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التحصيل الدراسي؟

إجراءات الدراسة

أولا عينة الدراسة: تكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبة منهم (٧٧) طالبة ، و(٤٣) طالبًا ، ولتقسيم أفراد تم استخدام النسبة المئوية بحيث من يحصل على (٨٠ % :١٠٠ %) في كل بعد على حدة ، وهي تعادل في مجموعة الإتقان/الإقدام من حصل على (٣٦-٤٥) درجة حيث أن عبارته(٩)، وفي مجموعة الإتقان /الإحجام(٤٤-٥٥) درجة حيث أن عبارته(١١)، وفي مجموعة الأداء/الإقدام(٢٤-٣٠) درجة حيث أن عبارته(٦)، وفي مجموعة الأداء/الإحجام من حصل (٢٠-٢٥) درجة حيث أن عبارته(٥)، والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) توزيع عينة الدراسة على فئات التصنيف الرباعي لتوجهات الأهداف

المجموعة	ذكور	إناث
الإتقان /الإقدام	١٥	١٥
الإتقان/الإحجام	١٠	٢٠
الأداء /الإقدام	١١	١٩
الأداء/الإحجام	٧	٢٣
المجموع	٤٣	٧٧

ثانيًا أدوات الدراسة:

١-مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أعد هذا المقياس ربيع عبده(٢٠٠٦) ، ويتكون من (٣١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ، وهي عبارات أهداف الإتقان/الإقدام ، وعددها (٩)، وعبارات أهداف الإتقان/الإحجام ، وعددها(١١)، وعبارات أهداف الأداء/الإقدام ، وعددها(٦) وعبارات أهداف الأداء/الإحجام ، وعددها(٥) ،وتتم الاجابة عليها في ضوء خمس استجابات ، بحيث تعطي الدرجة(١) للإجابة لا تنطبق على تماما ، وتعطي الدرجة (٥) للإجابة تنطبق على تمامًا ، والعبارات جميعها في الاتجاه الموجب. والجدول(٢) يوضح توزيع العبارات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

جدول (٢) توزيع العبارات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

الأبعاد	العبارات	مدى الدرجات
أهداف الإتقان/الإقدام	١-١٠-١٤-١٧-١٨-٢٠-٢٤-٢٦-٢٨	(٤٥:٩)
أهداف الإتقان/الإحجام	٢-٤-٧-٩-١١-١٣-١٥-١٩-٢١-٢٣-٣٠	(٥٥:١١)
أهداف الأداء/الإقدام	٣-٦-٨-١٢-٢٧-٢٩	(٣٦:٦)

أهداف الأداء/الإحجام	٥-١٦-٢٢-٢٥-٣١	(٢٥:٥)

الصدق: تم حسابه في المقياس المعد سابقًا عن طريق مصفوفة معاملات الارتباط البينية لقياس توجهات أهداف الإنجاز ، وبحساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية ، فكانت جميع العبارات ترتبط ارتباطًا دالا احصائيًا ؛ عند مستوى (٠,٠١) بالأبعاد التي تنتمي إليها ؛ مما يدل على صدق اتساقها الداخلي.

الثبات: وتم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ ، وإعادة التطبيق.

وفي الدراسة الحالية ، تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٢٨ ،٠,٩٧٥) وهي دالة إحصائيا. ،حيث تم تطبيقه على (٦٠) طالبًا ، وطالبة منهم (٤٠) طالبة ، و(٢٠) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة جميع الشعب للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤ م) بكلية التربية بالوادي الجديد

- **الثبات :** وفي الدراسة الحالية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية والجدول (٣) يوضح معاملات الثبات

جدول (٣) قيم معاملات الثبات لكل بعد علي حدة ومعامل ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ألفا	سبيرمان-براون	جتمان
الإتقان /الإقدام	٠,٧١٣	٠,٧٥٧	٠,٧٥٥
الإتقان/الإحجام	٠,٨٧٦	٠,٨٥٦	٠,٨٢٣
الأداء /الإقدام	٠,٨١٠	٠,٨٠٢	٠,٨٠٢
الأداء الإحجام	٠,٧٨٧	٠,٧٣٧	٠,٧٠٩
المجموع الكلي	٠,٨٩١	٠,٨٦٩	٠,٨٦٥

ويتضح من الجدول(٣): أن قيم معاملات الثبات مرتفعة.

مقياس التعلم المنظم ذاتيًا :

وهو من إعداد *Purdie* (١٩٩٦) ، وترجمة ابراهيم ابراهيم (٢٠٠٧) ، ويتكون المقياس من ٢٨ عبارة موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد ، وهي :

١- وضع الهدف والتخطيط (*Goal Setting and Planning*):ويتمثل بقدرة الطالب على

وضع أهداف عامة ، وأخرى خاصة ، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد ، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

٢- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (*Keeping Records and Monitoring*):وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف ، وتسجيلها ، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها .

٣- التسميع والحفظ(*Rehearsing and Memorizing*):ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية ، أو صامتة.

٤- طلب المساعدة الاجتماعية(*Seeking Social Assistance*) :ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة،أو المعلمين ، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية ، أو أداء الواجبات.والدراسة الحالية تبنت هذا النموذج لأن أبعاده واضحة ومحددة وتحقق الغرض من الدراسة. وجدول(٤) يوضح توزيع العبارات على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (٤) توزيع العبارات على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

الأبعاد	العبارات
والتخطيط الهدف وضع	١،٥،٩،١٣،١٧،٢١،٢٥
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢،٦،١٠،١٤،١٨،٢٢،٢٦
التسميع والحفظ	٣،٧،١١،١٥،١٩،٢٣،٢٧
الاجتماعية طلب المساعدة	٤،٨،١٢،١٦،٢٠،٢٤،٢٨

صدق المقياس: تحقق(*Purdie*) من الصدق العاملي للمقياس ، وفي البيئة العربية تحقق إبراهيم ابراهيم (٢٠٠٧) من صدق الاختبار عن طريق التحليل العاملي للمقياس ،كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه ، وقد تراوحت هذه القيم بين ٠,٣٨٩و٠,٧٨٢ ، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه ، وقد تراوحت هذه القيم بين (٠,٥٨)، (٠,٧٦)، وتم أيضًا حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر ، وبالدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت هذه القيم بين ٠,٣٦-٠,٨٢ ، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار ، وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه ، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتروح مابين ٠,٦٤-٠,٧٨ كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتروح ما بين ٠,٦١-٠,٧٥ مما يدل على تمتع الأداة

بدلالات ثبات مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:استخدمت الباحثة الأسلوب الاحصائي تحليل التباين ذى التصميم العاملي (٢x٤) بواسطة الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS. وقامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

جدول(٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة المختلفة

البعد	النوع	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
وضع الهدف والتخطيط	الذكور	الاتقان/الاقدام	٢٧,٢٧	٣,٠١١	١٥
		الاتقان/الاحجام	٢٩,٣٠	٣,٥٩٢	١٠
		الأداء/الإقدام	٢٩,٤٥	٣,٤٤٦	١١
		الأداء/الاحجام	٢٨,٢٩	٢,١٣٨	٧
		المجموع	٢٨,٤٧	٣,١٩٥	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	٣١,٢٧	٣,٥٥٥	١٥
		الاتقان/الاحجام	٢٩,٥٥	٣,٩٩٣	٢٠
		الأداء/الإقدام	٢٩,٨٤	٤,٠٤٥	١٩
		الأداء/الاحجام	٢٩,٦١	٣,٢١٦	٢٣
		المجموع	٢٩,٩٧	٣,٦٨٨	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	٢٩,٢٧	٣,٨٢٣	٣٠
		الاتقان/الاحجام	٢٩,٤٧	٣,٨٠٣	٣٠
		الأداء/الإقدام	٢٩,٧٠	٣,٧٨٠	٣٠
		الأداء/الاحجام	٢٩,٣٠	٣,٠١٩	٣٠
		المجموع	٢٩,٤٣	٣,٥٨٠	١٢٠
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	الذكور	الاتقان/الاقدام	٢٥,٨٠	٢,٤٨٤	١٥
		الاتقان/الاحجام	٢٦,٢٠	٣,٠٦١	١٠
		الأداء/الإقدام	٢٦,٠٩	٢,٨٧٩	١١
		الأداء/الاحجام	٢٦,٧١	٦,٨٤٩	٧
		المجموع	٢٦,١٢	٣,٥٧٤	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	٢٧,١٣	٤,٤٢٢	١٥
		الاتقان/الاحجام	٢٧,١٥	٤,٠٠٤	٢٠
		الأداء/الإقدام	٢٦,٨٤	٤,٤٧٥	١٩
		الأداء/الاحجام	٢٦,٨٣	٥,٠٧٨	٢٣
		المجموع	٢٦,٩٧	٤,٤٥٤	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	٢٦,٤٧	٣,٥٨٩	٣٠
		الاتقان/الاحجام	٢٦,٨٣	٣,٦٧٧	٣٠
		الأداء/الإقدام	٢٦,٥٧	٣,٩٢٨	٣٠
		الأداء/الاحجام	٢٦,٨٠	٥,٤١٠	٣٠

		المجموع	٢٦,٦٧	٤,١٦٥	١٢٠
التسميع والحفظ	الذكور	الاتقان/الاقدام	٣٠,٦٠	٣,٠٨٩	١٥
		الاتقان/الاحجام	٣١,٦٠	٢,٩٥١	١٠
		الأداء/الاقدام	٣١,٦٤	٢,٨٠٣	١١
		الأداء/الاحجام	٢٩,٠٠	٢,٣٠٩	٧
		المجموع	٣٠,٨٤	٢,٩٢٧	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	٣٠,٤٠	٤,٠١٤	١٥
		الاتقان/الاحجام	٣٠,٤٥	٣,٦٢٠	٢٠
		الأداء/الاقدام	٣١,٠٥	٢,٣٦٨	١٩
		الأداء/الاحجام	٣٠,٠٤	٣,٤٨٣	٢٣
		المجموع	٣٠,٤٧	٣,٣٥١	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	٣٠,٥٠	٣,٥٢١	٣٠
		الاتقان/الاحجام	٣٠,٨٣	٣,٤٠٥	٣٠
		الأداء/الاقدام	٣١,٢٧	٢,٥٠٤	٣٠
		الأداء/الاحجام	٢٩,٨٠	٣,٢٤٢	٣٠
		المجموع	٣٠,٦٠	٣,١٩٨	١٢٠
طلب المساعدة الاجتماعية	الذكور	الاتقان/الاقدام	٢٧,٦٠	٤,٠٨٥	١٥
		الاتقان/الاحجام	٣١,٢٠	٢,٤٤٠	١٠
		الأداء/الاقدام	٣١,٣٦	٢,٣٧٨	١١
		الأداء/الاحجام	٢٧,٧١	٥,١٢٢	٧
		المجموع	٢٩,٤٢	٣,٩١٧	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	٢٩,٩٣	٣,٦١٥	١٥
		الاتقان/الاحجام	٢٨,٤٥	٤,٣١٠	٢٠
		الأداء/الاقدام	٢٨,٦٣	٤,٧٥٢	١٩
		الأداء/الاحجام	٢٧,٥٢	٤,٦٢١	٢٣
		المجموع	٢٨,٥١	٤,٣٩١	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	٢٨,٧٧	٣,٩٧١	٣٠
		الاتقان/الاحجام	٢٩,٣٧	٣,٩٧٠	٣٠
		الأداء/الاقدام	٢٩,٦٣	٤,٢١٤	٣٠
		الأداء/الاحجام	٢٧,٥٧	٤,٦٥١	٣٠
		المجموع	٢٨,٨٣	٤,٢٣٣	١٢٠
المقياس ككل	الذكور	الاتقان/الاقدام	١١١,٢٧	٧,٤٢١	١٥
		الاتقان/الاحجام	١١٨,٣٠	٧,٨٦١	١٠
		الأداء/الاقدام	١١٨,٥٥	٧,٥٠٢	١١
		الأداء/الاحجام	١١٣,٠٠	٨,٤٨٥	٧
		المجموع	١١٥,٠٥	٨,١٧٤	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	١١٨,٧٣	١٠,٤٣٧	١٥
		الاتقان/الاحجام	١١٥,٦٠	١١,٦٧٧	٢٠

		الأداء/الإقدام	١١٦,٣٧	١١,٤٣٢	١٩
		الأداء/الاحجام	١١٤,٠٠	٩,٦٣٤	٢٣
		المجموع	١١٥,٩٢	١٠,٧١١	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	١١٥,٠٠	٩,٦٧٤	٣٠
		الاتقان/الاحجام	١١٦,٥٠	١٠,٤٩٧	٣٠
		الأداء/الإقدام	١١٧,١٧	١٠,٠٨٣	٣٠
		الأداء/الاحجام	١١٣,٧٧	٩,٢٤٦	٣٠
		المجموع	١١٥,٦١	٩,٨٥٠	١٢٠
التحصيل	الذكور	الاتقان/الاقدام	١٧٨٢,٨٠	١٦١,٥٣٨	١٥
		الاتقان/الاحجام	١٨٣١,٦٠	١٢٦,٤٢٥	١٠
		الأداء/الإقدام	١٧٠١,٤٥	١٨١,٠٥٠	١١
		الأداء/الاحجام	١٦٦٧,١٤	١٤٣,٦٩١	٧
		المجموع	١٧٥٤,٥١	١٦٣,٠٥٧	٤٣
	الإناث	الاتقان/الاقدام	١٦٤٢,٨٠	١١٩,٤٨٠	١٥
		الاتقان/الاحجام	١٨٢٢,٥٥	١٢١,٣١٢	٢٠
		الأداء/الإقدام	١٦٧٨,١٦	١٣٨,٦٣٥	١٩
		الأداء/الاحجام	١٧٣٨,٠٩	١٤٢,٨٩٢	٢٣
		المجموع	١٧٢٦,٦٨	١٤٥,٦٢٥	٧٧
	المجموع	الاتقان/الاقدام	١٧١٢,٨٠	١٥٦,٧١٠	٣٠
		الاتقان/الاحجام	١٨٢٥,٥٧	١٢٠,٩١٨	٣٠
		الأداء/الإقدام	١٦٨٦,٧٠	١٥٢,٨٥٠	٣٠
		الأداء/الاحجام	١٧٢١,٥٣	١٤٣,٨٥٠	٣٠
		المجموع	١٧٣٦,٦٥	١٥٢,٠١١	١٢٠

يلاحظ من جدول (٥) اختلاف المتوسطات الحسابية ظاهريًا لدرجات الطلاب في كلا من التعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الدراسي وعليه يتم فحص الفروق وذلك بتطبيق تحليل التباين (٤× ٢)، ويبين جدول (٦) خلاصة نتائج تحليل التباين.

جدول(٦) نتائج اختبار Levene's Test لتجانس التباين

الأبعاد	قيمة ف	df١	df٢	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	١,٠٢١	٧	١١٢	.٤٢١
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	١,٢٥٣	٧	١١٢	.٢٨٠
التسميع والحفظ	.٣٦٦	٧	١١٢	.٩٢٠
طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٢١١	٧	١١٢	.٠٨٨
الاختبار ككل	.٨٧٣	٧	١١٢	.٥٣٠
التحصيل الدراسي	.٨٩٦	٧	١١٢	.٥١٢

يلاحظ من جدول (٦) أن قيمة ف غير دالة إحصائيا مما يدل علي تجانس المجموعات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول والذي ينص على : تؤثر توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا.

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على : يؤثر متغير النوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على : يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي ، والنوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا

وللتحقق من صحة الفرض الأول والثاني والثالث قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين (٤×٢)وجاءت النتائج كالتالي وجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧) نتائج تحليل التباين (٤ ×٢) لمتوسط درجات الطلاب في أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا في ضوء توجهات الهدف(أ) والنوع(ب) والتفاعل بينهما(أxب)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	توجهات الهدف(أ)	٦,٣١٥	٣	٢,١٠٥	٠,١٦٩	٠,٩١٧
	النوع(ب)	٥٧,٩٣٨	١	٥٧,٩٣٨	٤,٦٦٥	*٠,٠٣٣
	أxب	٦٥,٩٧٠	٣	٢١,٩٩٠	١,٧٧٠	٠,١٥٧
	الخطأ	١٣٩١,٠٧٧	١١٢	١٢,٤٢٠		
	الكلي	١٠٥٤٨٤,٠٠٠	١٢٠			
الاحتفاظ والمراقبة	توجهات الهدف(أ)	١,٧٦١	٣	٠,٥٨٧	٠,٠٣٢	٠,٩٩٢
	النوع(ب)	١٦,١٤٤	١	١٦,١٤٤	٠,٨٨٧	٠,٣٤٨
	أxب	٤,٨٠٦	٣	١,٦٠٢	٠,٠٨٨	٠,٩٦٦
	الخطأ	٢٠٣٨,٤٥٢	١١٢	١٨,٢٠٠		
	الكلي	٨٧٣٩٨,٠٠٠	١٢٠			
التسميع والحفظ	توجهات الهدف(أ)	٤٥,١٨٩	٣	١٥,٠٦٣	١,٤٤٨	٠,٢٣٣
	النوع(ب)	١,٢٩٢	١	١,٢٩٢	٠,١٢٤	٠,٧٢٥
	أxب	١٥,١٣٥	٣	٥,٠٤٥	٠,٤٨٥	٠,٦٩٣
	الخطأ	١١٦٤,٩٩٩	١١٢	١٠,٤٠٢		
	الكلي	٤٥,١٨٩	٣	١٥,٠٦٣	١,٤٤٨	٠,٢٣٣
طلب المساعدة	توجهات الهدف(أ)	٨٦,٨٨٩	٣	٢٨,٩٦٣	١,٦٩٥	٠,١٧٢
	النوع(ب)	١٨,٢٠٦	١	١٨,٢٠٦	١,٠٦٦	٠,٣٠٤
	أxب	١٢٦,٩٦٦	٣	٤٢,٣٢٢	٢,٤٧٨	٠,٠٦٥
	الخطأ	١٩١٣,٢١٨	١١٢	١٧,٠٨٢		

	الكلي	١٠١٨٩٦,٠٠٠	١٢٠			
المقياس ككل	توجهات الهدف(أ)	٢٤٤,٤١٨	٣	٨١,٤٧٣	٠,٨٤٢	٠,٤٧٣
	النوع(ب)	٢١,٠١٣	١	٢١,٠١٣	٠,٢١٧	٠,٦٤٢
	أXب	٤٧٥,١٠٩	٣	١٥٨,٣٧٠	١,٦٣٨	٠,١٨٥
	الخطأ	١٠٨٣١,٩١٥	١١٢	٩٦,٧١٤		
	الكلي	١٦١٥٣٨١,٠٠٠	١٢٠			

يتضح من جدول(٧) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى توجه الهدف بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلي النوع ، وذلك في بعد وضع الهدف ، والتخطيط كأحد أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ، وللوقوف علي مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والذي جاءت نتائجه كالتالي : وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠٥ بين درجات ذكور مجموعة الإتقان/الإقدام ، ودرجات إناث مجموعة الإتقان/الإقدام لصالح الإناث ، وذلك في بعد وضع الهدف والتخطيط لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات منها دراسة *Duckworth & Seligman* (٢٠٠٦) ، ونتائج دراسة *Kesici et al,.* (٢٠٠٩) ، و دراسة *Demirel & Coskun,* (٢٠١٠) و دراسة *Acar & Aktamis* (٢٠١٠)، ودراسة *Farajollahi & Moenikia* (٢٠١٠) التي أظهرت أن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التنظيم الذاتي ، والتخطيط ، وأن الذكور أقل وعيًا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وأن وضع الهدف والتخطيط عند الإناث أكثر منه عند الذكور ، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زين حسن(٢٠٠٢) التي بينت أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط.

ويمكن تفسير النتيجة إلى طبيعة المجتمع بمحافظة الوادي الجديد الذي يتسم في تعامله مع الذكور ، والإناث بالمساواة فيتيح للبنت التعليم ، وحرية التعبير ، والرأي ، والاختيار ، وتوزيع الأدوار فتكتسب منذ سنوات مبكرة سمة التخطيط ، ووضع الأهداف ،كما أن الإناث في الوادي الجديد يشاركن في كافة الأنشطة التي تتم داخل الجامعة ، وخارج الجامعة كالأعمال التطوعية ، والمعسكرات واتحاد الطلاب الأمر الذي يدعوها للتخطيط لإنجاز المهام ، والطالبة تضع أهدافًا ، وتسعي إلى تحقيقها في كل المجالات ، ووفقًا لإحصائيات الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء ، والذي يوضح وضع المرأة والرجل في مصر ٢٠١١ حيث أشارت أن أعلى نسبة لقوة العمل من النساء في الوادي الجديد ٤٠%، وإذا تفحصت نتائج التحصيل الدراسي تجد أن الطالبة في كل المراحل التعليمية تحتل (٩٨%) من العشر الأوائل في جميع المراحل التعليمية ، وفي الكلية أيضًا مما يدل على أن الطالبة أكثر حرصًا على وضع الأهداف ، والتخطيط ، وتتساوى البنت والولد في باقي أبعاد التعلم

المنظم ذاتيًا.

كما يتضح عدم وجود فروق في باقي أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ، والمقياس ككل ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عزت عبد الحميد(١٩٩٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور ، والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ككل ، ودراسة ربيع عبده(٢٠٠٦) ، والتي أشارت لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين النوع (ذكور ، إناث) ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. هو ما أكدته نتائج دراسة *Hong& Rowell,* (٢٠٠٩)التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات ، وتتفق مع دراسة محمد المصري (٢٠٠٩)التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا، وتختلف مع نتائج دراسة فاطمة حلمي(١٩٩٥)، ودراسة لطفي عبد الباسط(١٩٩٦)، ودراسة عزت عبد الحميد(١٩٩٩) والتي أثبتت أن الإناث أكثر استخدامًا من الذكور للتعلم المنظم ذاتيًا على المقياس ككل.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في باقي أبعاد التعلم المنظم والمقياس ككل إلى أن معظم طلاب عينة الدراسة تعرضوا لخبرات متقاربة في المرحلة الثانوية وبالكلية أيضًا ، ومن بيئة اجتماعية وثقافية واحدة.

ويتضح من جدول(٧) أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا ترجع إلي توجه الهدف في أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا وكذلك التفاعل بين النوع وتوجهات الهدف وتتفق هذه النتيجة مع دراسة *Bandura*(٢٠٠٦)، ودراسة محمد عبدالله(٢٠٠٩) وتختلف مع دراسة نادية السيد(٢٠٠١) ودراسة زينب عبد العليم (٢٠٠٢) ودراسة *Kadivar et al.,* (٢٠١١)

وترجع النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى مجموعة من العوامل بعضها يتصل بعملية التدريس الذي يعتمد معظمه على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها ، وتقديم الامتحانات فيها وبعضها الآخر لصعوبة امتلاك الاستراتيجيات العقلية ، وضعف خبرة الطلاب ببعض الاستراتيجيات الحديثة بالتعلم المنظم ذاتيًا ، واختيار التخصص غير الملائم للقدرات ، والرغبات الشخصية ،والتغيب المفرط عن المحاضرات ، وعدم إعطاء الدراسة الجامعية حقها ، والانشغال عنها بأمور أخرى والتسويف في أداء المهام ، وعدم الاهتمام بإدارة الوقت ، وعدم توفر المهارات الدراسية اللازمة.وعدم وضوح الأهداف وما يرغب الطالب في الوصول إليه ، والاستمرار في الاعتماد على الآخرين ، وقلة الاعتماد على النفس، وعدم الاكتراث واللامبالاة بالأمور المهمة ، خاصة الدراسية منها،والافتقار إلى المثابرة والعزيمة وضعف الرغبة في النجاح والتميز ، والاستمرار في التفكير

والتصرف كطالب بالمرحلة الثانوية،وعدم التكيف مع البيئة الجامعية أكاديميًا ، واجتماعيًا ، ونفسيًا، وضعف القدرة على التفكير التحليلي والاستنباطي.

نتائج الفرض الرابع والذي ينص علي: تؤثر توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي على متوسطات درجات العينة على التحصيل الدراسي؟

نتائج الفرض الخامس والذي ينص على : يؤثر متغير النوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التحصيل الدراسي؟

نتائج الفرض السادس والذي ينص على : يؤثر التفاعل الثنائي بين توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي والنوع على متوسطات درجات العينة على أبعاد التحصيل الدراسي؟

وللتحقق من صحة الفروض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين(٤×٢) لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي في ضوء توجهات الهدف والنوع والتفاعل بينهما

جدول(٨) نتائج تحليل التباين لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي في ضوء توجهات الهدف والنوع والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
توجهات الهدف	٣٢٠٠٣٣,٥٠٩	٣	١٠٦٦٧٧,٨٣٦	٥,٣٤٥	٠,٠٠٢**
النوع	١٦٧٦٨,٢٩٧	١	١٦٧٦٨,٢٩٧	٠,٨٤٠	٠,٣٦١
التفاعل بين النوع وتوجهات الهدف	١٤٨٣١٩,٥٢٢	٣	٤٩٤٣٩,٨٤١	٢,٤٧٧	٠,٠٦٥
الخطأ	٢٢٣٥٤٧٢,٠٨٧	١١٢	١٩٩٥٩,٥٧٢		
الكلي	٣٦٤٦٦٤١٥٢,٠٠٠	١٢٠			

يتضح من الجدول (٨) أن هناك فروق في التحصيل الدراسي ترجع إلي توجهات الهدف وللوقوف علي مصدر الفروق تم استخدام اختبار شفيه ، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المجموعات في التحصيل الدراسي

البعد	المجموعة	مجموعات المقارنة	فروق المتوسط	الخطأ المعياري	الدلالة
التحصيل الدراسي	الإتقان/الإحجام	الإتقان/الإقدام	٩١١٢,٧٧*	٣٦,٤٧٨	٠,٠٢٧*
		الأداء/الإقدام	٩١٣٨,٨٧*	٣٦,٤٧٨	٠,٠٠٣**
		الأداء/الإحجام	٩١٠٤,٠٣*	٣٦,٤٧٨	٠,٠٤٨*

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين درجات مجموعة طلاب الإتقان/الإحجام ومجموعة الإتقان/الإقدام لصالح الإتقان /الإحجام في درجات التحصيل الدراسي.

= الفروق بين الطلاب ذوي توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم=

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين درجات طلاب الإتقان /الإحجام ومجموعة الأداء/الإقدام لصالح الإتقان الإحجام في درجات التحصيل الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين درجات طلاب المجموعة الإتقان /الإحجام والأداء/الإحجام لصالح الإتقان / الإحجام في درجات التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود أحمد (١٩٩٣)، و دراسة *Pintrich* (١٩٩٩)ودراسة *Pintrich & DeGroot,* (١٩٩٠) ، ودراسة *Thiede* (١٩٩٩) ، ودراسة *Watsonet al.,* (٢٠٠٤) ، ودراسة *Tanaka* (٢٠٠٧) ، وبحث *Chan* (٢٠٠٨) ، ودراسة دراسة *Meyer et al,.* (٢٠٠٩) ، والتى أثبتت وجود علاقة بين التوجه نحو الهدف ، والتحصيل الدراسي للطلاب. وتختلف مع دراسة *Klassen & Rajani* (٢٠٠٧) ، ودراسة *Baker* (٢٠٠٤) ، ودراسة *Jule* (٢٠٠٤) ودراسة *Missildine* (٢٠٠٤)، والتي أثبتت عدم وجود علاقة بين التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب من صفاتهم أنهم يسعون لتجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم وتجنب الفهم الخاطئ ، أو عدم الفهم والفشل في تعلم محتويات مقرر ، وتجنب الوقوع في الأخطاء ، كما يعدون التعلم فرصة للتنافس والتحدي ، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل ويتميزون بالمثابرة المستمرة ، وفي نفس الوقت الخوف من الخطأ ويرجع ذلك لظروف البيئة الصحراوية التي تساعد الفرد على الإتقان ، والمثابرة ، وفي نفس الوقت الحرص ، والخوف من المجهول فيعمل كل شيء يؤدى به إلى النجاح ، وفي نفس الوقت تجنب الوقوع في الخطأ كي لا يفشل ، أو للفهم الخاطئ للمواد ، وبالتالي سيكون توجههم (اتقان/الإحجام)، ويرى كل من *Trautwein & Ludtke*(٢٠٠٧) أن الدراسات الميدانية أظهرت أن المتغيرات الثقافية ، والاجتماعية لها تأثير كبير. ،ويمكن القول بأن هذه النتيجة منطقية في مجتمع الدراسة الحالية.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتوعية المعلمين بأهمية توجهات الهدف ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والذي يمكن أن يسهم في تحسين التحصيل الدراسي.
- ضرورة توعية المعلمين والمتعلمين بأهمية المعرفة من أجل المعرفة ذاتها والتى تتمثل في أهداف الإتقان ، ووضع برامج تدريبية (المعرفة من أجل المعرفة).

وتقترح الباحثة عددًا من الدراسات ومنها:

- دراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدي شرائح عمرية مختلفة

- دراسة عامليه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وتوجهات الهدف لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- دراسة توجهات أهداف الإنجاز لدى معلمي المراحل الدراسية المختلفة ، وتأثيرها على استراتيجيات التعلم المختلفة لدى طلابهم.
- برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وأثره علي توجهات أهداف الإنجاز.
- دراسة لفاعلية برنامج تدريبي لإكساب أساتذة الجامعات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- توجهات الهدف المميزة للطلاب الجامعة في ضوء معتقداتهم المعرفية المختلفة
- دراسة توجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية (دراسة نمائية مقارنة)

المراجع

١- ابراهيم ابراهيم أحمد (٢٠٠٧) : التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد ٣١، جزء٣، ص ص٦٩-١٣٥.

٢- ابراهيم عبدالله الحسينان (٢٠١٠) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم ، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

٣- أماني سعيدة سيد (٢٠٠٤) : أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب على التعلم ، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد ٣، العدد ٢، ص ص ١٠٧-١٧٨.

٤-ربيع عبده أحمد(٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز ، القاهرة ، عالم الكتب.

٥-زين حمن ردادي(٢٠٠٢) : المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،العدد ٤١،ص ص ١٧١-٢٣٤.

٦-زينب عبد العليم بدوى (٢٠٠٢) : أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية

والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها،المجلد ١٢،العدد ٥٣،ص ص ٩-٧٩.

٧-عبد الناصر السيد عامر(٢٠٠٥ أ) : مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف في إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٥ ، العدد ٤٦،ص ص ٢٦٧-٣١٣.

٨-عبد الناصر السيد عامر(٢٠٠٥ب) : بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطيه ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٥، العدد ٤٨،ص ص ٢٧٨-٣١٠.

٩-عزت عبد الحميد محمد(١٩٩٩) : دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٣، ص ص ١٠١-١٤٨.

١٠-فاطمة حلمي حسن(١٩٩٥) : استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، عدد ٢٢ ،ص ص ١٥٩-١٩١.

١١-لطفي عبد الباسط ابراهيم (١٩٩٦) : مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي،مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، عدد ١٠،السنة الخامسة ،ص ص ١٩٩-٢٣٦.

١٢-محمد المصرى(٢٠٠٩) : العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٥، العدد(٣+٤) ص ص ٣٤٠-٣٧٠.

١٣-محمد عبد الله محمد (٢٠٠٩) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية ، رسالة دكتوراه ،جامعة اليرموك ،الأردن.

١٤-محمود أحمد عمر(١٩٩٣) : توجهات أهداف طالبات الجامعة وعلاقتها بمستوى الطموح ،وعادات الاستذكار ،والتحصيل الأكاديمي ، مجلة كلية التربية عين شمس،العدد ١٧ ، الجزء ١،ص ص ٢٥٥-٢٨٢.

١٥-مروان أحمد محمد (٢٠١٢) : برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة

الاقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ،عدد١٣٣، ص ص ٢٢-٦٤.

١٦-نادية السيد الحسيني(٢٠٠١): علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدي الطلاب المتفوقين دراسيا ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد ٧، العدد ٢، ص ص ١٦١-١٩٤.

١٧. Acar, E& Aktamis, A (٢٠١٠): *The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers 'academic achievement in mathematics teaching course. Procedia Social and BehavioralSciences,* ٢،٥٥٣٩-٥٥٤٣*Availableonline at:www.sciencedirect.com.*

١٨. Anderton, B (٢٠٠٦): *Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. Journal of interactive online learning,* ٥*(*٢*),* ١٥٦-١٧٧.

١٩. Bail,F& Tachiyama,G (٢٠٠٨*): Effect of self-regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning,* ٣٩*(*١*),* ٥٤-٧٣.

٢٠. Baker,S(٢٠٠٤):*Intrinsic, Extrinsic ,and A motivational Orientations: Their Role in University Adjustment ,Stress ,Well-Being ,and Subsequent PerformanceCurrentPsychology,Developmental-Learning-Personality-Social,* ٢٣*(*٢*),* ١٨٩-٢٠٢.

٢١. Bandura,A (٢٠٠٢): *Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review,* ٥١*,* ٢٦٩-٢٩٠.

٢٢. Bandura,A (٢٠٠٦): *Toward a Psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science,* ١*,* ١٦٤-١٨٠

٢٣. Bembenutty,H (٢٠٠٦*): self-regulation of learning Academic Exchange Quarterly,* ١٠*(*٤*),* ٢٢١-٢٤٨.

٢٤. Chan,D(٢٠٠٨):*Goal Orientations and Achievement among Chinese Gifted Students in Hong Kong,High Ability Studies,* ١٩*(*١*),* ٣٧-٥١.

٢٥. Demirel,M& Coskun,Y (٢٠١٠): *A study on the assessment of undergraduate students' learning Preference. Procedia Social and Behavioral Sciences,* ٢*,* ٤٤٢٩-٤٤٣٥*. Available online at:www.sciencedirect.com*

٢٦. Duckworth,A& Seligman,M (٢٠٠٦): *Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. Journal of Educational Psychology,* ٩٨*(*١*),* ١٩٨-٢٠٠.

٢٧. Dowson , M , McInerney , D and Nelson , G (٢٠٠٦):*An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students*

Motivational GoalOrientations. Educational Psychology, ٢٦ (٦), ٧٨١-٨١١

٢٨. .Guay , F , Vallerand , R and Blanchard , C (٢٠٠٣): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS), . *Motivation and Emotion*, ٢٤, ٣, ١٧٥ – ٢١٣.

٢٩. Elliot,A &Thrash,T(٢٠٠٥):*Achievement Goals Performance Contingencies, and Performance Attainment : An Experimental Test. Journal of educational psychology, vol.* ٩٧, *No* ٤: *PP.* ٦٣٠-٦٤٠.

٣٠. Esteki, M & Moinmehr, S (٢٠١٢): *Comparison of the relationship between metacognitive states and coping styles with stress in gifted and normal students. Social and Behavioral Sciences,* ٣٢, ٤٥-٤٨.

٣١. Farajollahi, M.; & Moenikia, M. (٢٠١٠): *The compare of self regulated learning strategies between computer - based and print - based learning students. Procedia Social and Behavioral Sciences* ٢, ٣٦٨٧-٣٦٩٢,*Available online at www.sciencedirect.*

٣٢. Harackiewicz,J(٢٠١٢): *Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation, British Journal of Educational Psychology*, ٨٢, ٢٧٤-٢٩٥.

٣٣. Hodges,C& Cox,K(٢٠٠٨): *Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. Journal of Educational Computing Research,* ٣٨ (٢), ١٣٩-١٥٣.

٣٤. Hong,E& Rowell,R (٢٠٠٩): *Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. Learning and Individual Differences* ١٩, ٢٦٩-٢٧٦.

٣٥. Judd,J (٢٠٠٥): *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.*

٣٦. Kadivar,P, Kavousian, J, Arabzadeh,M, Nikdel, F (٢٠١١): *Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in University Students. Social and Behavioral Sciences,* ٣٠, ٤٥٣-٤٥٦.

٣٧. Kesici,S, Sahin,I & Akturk,A (٢٠٠٩): *Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes,according to college students' gender and locus of control. Computers in Human Behavior,* ٢٥, ٥٢٩-٥٣٤.

٣٨. Klassen,R&Rajani,S (٢٠٠٧): *Academic procrastination of*

undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, ٣٣*(٤),* ٩١٥-٩٣١.

٣٩. Lepper , M , Corpus , J and Ivengar ,S (٢٠٠٥) : *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom : Age Differences and Academic Correlates ,Journal of Educational Psychology ,* ٩٧*(٢),* ١٨٤-١٩٦.

٤٠. Mattern , R (٢٠٠٥): College Students Goal Orientations and Achievement ,*International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* , ١٧(١) , ٢٧-٣٢.

٤١. Mayer ,L, McClure ,J, Walkey,F Weir, & McKenzie,L (٢٠٠٩) :*Secondary Student Motivation Orientations and Standards – Based Achievement Outcomes . British Journal of Educational Psychology* , ٧٩, ٢٧٣-٢٩٣

٤٢. Missildine,G (٢٠٠٤)*: The relations Between Self-Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathmatics Performance among fifth and sixth grade learners, Adissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university.*

٤٣. Mousoulides,N& Philippou,G (٢٠٠٥)*: Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. Psychology of Mathematics Education,* ٣, ٣٢١-٣٢٨.

٤٤. Nota,L& Zimmerman,B (٢٠٠٤)*: Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research,* ٤١, ١٩٨-٢١٥.

٤٥. Neber , H & Schommer , M (٢٠٠٢). *Self – regulated Science Learning With Highly gifted Students : The Role Of Cognitive , Motivational , Epistemological , and Environmental Variables . High Ability Studies ,* ١٣*(١)* , ٥٩-٧٤.

٤٦. Pintrich,P (١٩٩٩):*The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. International Journal of Educational Research,* ٣١*(٦),* ٤٥٩-٤٧٠.

٤٧. Pintrich,P& Degroot,E (١٩٩٠): Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, ٨٢ (١), ٣٣-٤٠.

٤٨. Purdie,N(١٩٩٦):*Student conceptions of Learning and Their use of Self-Regulated Learning Strategies:A Cross-Cultural Comparison. Journal of Education*

Psychology,Vol. ٠,(٨٨),N(١)PP٨٧-١٠٠.

٤٩. Ruohotie ,*P(٢٠٠٢): Motivation and Self regulation in learning ,in Ruohotie ,P &Niemi,H:Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.* ٢٧-٧٠

٥٠. *Singh, P. (٢٠١٠):An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a ,Rigid Learning System ,ALAR Journal Vol ١٠ No ١ April ٢٠١٠.*

٥١. *Sui-Chu, H. (٢٠٠٤): Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. Education Journal,* ٣٢(٢), ٨٧-١٠٧.

٥٢. *Tanaka , K (٢٠٠٧): Relations Between General Goal Orientations and Task Specific Self Appraisals . Japanese Psychological Research ,* ٤٩(٤), ٢٢٥-٢٤٧.

٥٣. Trautwein,u&Ludtke,o(٢٠٠٧):*Epistemological Beliefs,school Achievement,and College Major:Alarge-Scale Longitudinal Study on the Impact of Certainty Belief.Contemporary Educational Psychology ,* ٣٢،٣٤٨-٣٦٦

٥٤. Wang , F (٢٠٠٨): *Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning . North American Journal of Psychology ,* ١٠(٣), ٦٣٣-٦٤٦.

٥٥. .Watson , M , Mcorley , M , Foxcroft , C and Watson , A (٢٠٠٤): *Exploring The Motivation Orientation and Learning Strategies of First Year University Learners , Tertiary Education andManagement ,* ١٠, ١٩٣-٢٠٧.

٥٦. Wolters, C *(١٩٩٦) :* Issues in self regulated learning Metacognition, conditional knowledge and the regulation of motivation, Doctor of philosophy, the university of Michigan.

٥٧. Zimmerman, B. (١٩٨٩): *A social view of self regulated Academic learning, Journal of Educational Psychology, vol.* ٢٥, *No.* ٣, *pp.* ٣٢٩-٣٣٩

Differences among different goal-oriented learners in the dimensions of self-regulated learning and academic achievement at the New Valley faculty of education

Abstract:

The present study aimed at identifying the differences between goal-oriented learners in the dimensions of self-regulated learning and academic achievement. The sample was 120 students (43males, and 77 females) at the faculty of education in the new valley. The study administered the self-regulated learning scale and the goal-oriented achievement scale. The resulted demonstrated the following:

1. There were statistically significant differences (0.05 level) between the scores of mastery/ approach males and mastery/approach females for the favour of the females group. The differences were in the dimensions of planning and identifying the goal whereas there were no significant differences in the other dimension of self-regulated learning.

2. There were statistically significant differences (0.05 levels) between the scores of mastery/avoidance group in academic achievement and this group surpassed the other groups.