مستوى التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن

إعداد
د. محمد سليمان خريسات
جامعة البلقاء التطبيقية ـ الأردن
د. أحمد علي جروان
جامعة البلقاء التطبيقية ـ الأردن
د. عبد الرءوف ساري حمادنة
جامعة البلقاء التطبيقية ـ الأردن

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الفصل الأول من العام الجامعي 2013-2014. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية كان متوسطا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر الجنس في مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية أو أي من أبعادهما، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا في بعد وضع الهدف والتخطيط وفي مستوى الدافعية الداخلية في بعد تفضيل التحدي، تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.

(الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا، الدافعية الداخلية، التحصيل).

Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation and Relationship between them and its Relationship to Gender and Academic Achievement of Students in The Faculty of Huson at Balqa Applied University in Jordan

Abstract:

This study aimed at exploring the level of Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation among Balqa Applied University, and whether this level varies depending to students gender and academic Achievement it. The sample consisted of (320) students from the faculty of Huson at Balqa Applied University, in the second semester of the academic year 2013-2014. The study results showed that the level of Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation was moderate, with no significant differences in the level of Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation or any of its dimensions due to the sex factor. significant differences were found in the level of Self-Regulated Learning and the dimension of planning and goal setting, and level of Intrinsic Motivation and the dimension of preference challenge depending on the variable Achievement and in favor of high Achievement.

(Keywords: Self-Regulated Learning, Intrinsic Motivation, academic Achievement).

مقدمة:

نتيجة للتطورات السريعة والمتلاحقة والهائلة في شتي فروع المعرفة أصبح هناك ضرورة لإعادة النظر قي الأساليب التربوية التقليدية، والبحث عن أساليب جديدة أكثر فعالية ومشاركة من قبل الطلبة، وقد يكون التعلم المنظم ذاتياً هو أحد هذه الأساليب، ليكون التعلم أكثر فاعلية، اذ أنه يساعد المتعلمين علي تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، مما يسهم في خفض التشتت وزيادة الثقة بالنفس وإثارة الدافعية وزيادة القدرة علي التركيز كما يحسن في جودة التعلم، لذا فقد أصبح هذا النمط من التعلم من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولاً في التعلم الأكاديمي لما يتيحه للمتعلمين من توجيه جهودهم، لاكتساب المعرفة والمهارة وضبط سلوكهم وبيئة تعلمهم، وبالتالي إتمام العمل والحصول علي تعلم أفضل مع توفير مناخ تربوي سليم للمتعلمين، من خلال توجيه طاقاتهم نحو الإنتاج والفاعلية والمثابرة في العمل المدرسي، ويعلمهم كيف يتعلمون ويهيئ لهم بيئة تعليمية إيجابية مما قد يشجعهم علي تعلم أكثر. ولذلك تحول اهتمام الباحثين نحو مفهوم التعلم المنظم ذاتياً الأمر الذي نقل بؤرة اهتماماتهم من مجال التحليلات التربوية لقدرات المتعلمين التعليمية، وبيئاتهم المدرسية بوصفها كيانات ثابتة إلي الاهتمام بشخصية المتعلمين الذين يستخدمون الاستراتيجيات المصممة لتحسين نواتج تعلمهم وبيئتهم التعليمية (بدوي، 2001). ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً ذا أهمية خاصة ؛ لتركيزه علي إظهار قيمة المسؤولية في التعلم، حيث يتم تشجيع المتعلم علي قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفاعلة به (إبراهيم، 1996). لذا يعد التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك جانباً مهماً من تعلم الطلبة، حيث إنه يعبر عن مدى مشاركتهم الفعلية في عمليات التعلم وتوجيه تعلمهم أكاديمياً. والتعلم وفقاً لهذا المفهوم ليس أمراً يحدث للطلبة، وإنما هو شيء يحدثونه بتعاملاتهم مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفعال (فرير، 1995).

ويتفق مفهوم التعلم المنظم ذاتيا مع مفاهيم تربوية راسخة، وهي أن المتعلمين يجب ألا يكونوا متلقين سلبيين، وإنما يجب أن يسهموا بفاعلية من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية (Schunk , 1989). وقد أشار نولز (Knowles, 1984) إلى أن التعلم الذاتي هو تقدم ذاتي يضمن أولاً مراجعة الأداء الحاضر ثم تحديد الطريقة المثلى لاستنفاذ الطاقة لتحسين الأداء وتحقيق الأداء وتحقيق الأهداف المستقبلية.

وينطلق التعلم الذاتي من عدة اعتبارات تربوية، منها توجيه العملية التعليمية نحو المتعلم واحتياجاته وقدراته في إطار بيئته وظروفه وسماته الشخصية، بدلاً من أن تكون موجهة نحو المادة التعليمية نفسها، فالعملية التعليمية ليست نشاطاً أو ظرفاً عابراً موقوتاً وإنما هي عملية مستديمة تصاحب الإنسان مدى الحياة، سواء كانت في إطار التعليم النظامي أو غير النظامي، ولذلك فلا بد من خلق آليات التعلم الذاتي واتجاهاته لدى المتعلم. إن المهمة الرئيسة لعملية التعليم هي تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي تيسر له التعلم وتساعده في اكتساب المهارات والمعارف التي يحتاج إليها بالاعتماد على نفسه في المقام الأول، فالمتعلم ليس مجرد متلق سلبي لمحتوى التعليم، فنجاح العملية التعليمية مرهون بمدى تفاعل الفرد مع مادة التعلم وخبراته، وفي التعلم الذاتي يقوم المتعلم بتقييم نفسه بتحديد وتقييم مستوى ما تم تعلمه، وذلك اعتماداً على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأن يعهد إلى المتعلم الفرد لأن يقيم نفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها أو يتعلمها (غباين، 2001). إن ما يميز التعلم الذاتي هو أنه موجه ذاتياً يعتمد المتعلم فيه على نفسه بالدرجة الأولى مما يكسبه الثقة بالنفس والاستقلالية والشعور بالمسؤولية والحرية وكلها صفات مطلوبة للكائن البشري الذي يفترض تميزه عن الآخرين، فالاستقلالية عنصر قوي من عناصر النظم التربوية والاجتماعية (بوز، 2004). وبهذا فإن الفرد المتعلم ذاتياً تكون لديه المبادرة والحرية في وضع الأهداف والخطط التعليمية وفي تحديد الوسائل والطرق المناسبة له لتعلم ما يريد ووضع الوقت المناسب للوصول إلى ما يريد أن يتعلمه (السعادات، 2003).

بدأ التركيز على التعلم المنظم ذاتيا، باعتباره ثمرة لنتاج البحوث الموجهة نحو دراسة سلوك ضبط الذات، مما يسهم في الحد من السلوكيات المختلة وظيفيا مثل التسرع في اتخاذ بعض الإجراءات. ويؤكد المربون على التعلم المنظم ذاتيا كوسيلة لرفع نتائج تحصيل الطلبة، كما يشير هذا النمط من التعلم إلى أن نتاج التعلم من الأفكار والسلوكيات المولدة ذاتيا من الطلبة تكون موجهة بشكل منهجي نحو تحقيق أهدافهم. وتفترض النظريات المعرفية أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية تتضمن قيام المتعلمين بتحديد الأهداف وتنفيذ الاستراتيجيات ورصد التقدم، وتعديل بعض الاستراتيجيات عندما يعتقدون أنها ليست فعالة (Zimmerman, 2001).

ويعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التعلم المنظم ذاتيا من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، فالمتعلم وفقا للتعلم المنظم ذاتيا يتمكن من ضبط سلوكه من خلال التصورات والاعتقادات والتوقعات عن النتائج المترتبة على سلوكه. ويفترض باندورا (Bandura, 1986) أن نتائج السلوك البشري من التفاعلات المتبادلة بين العوامل الشخصية، كالإدراك، والعواطف، والسلوكيات، والظروف البيئية يتناسب تماما مع فكرة التعلم المنظم ذاتيا، فالتفاعلات المتبادلة بين العوامل الشخصية، والسلوكيات، و تغيير الظروف البيئية أثناء التعلم، يجب أن يتم رصدها ذاتيا مما يؤدي إلى تغييرات في الاستراتيجيات لدى الطلبة. وقد حدد زيمرمان (Zimmerman, 2000) نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا يتكون من ثلاثة مراحل هي:

١. التدبر أو التفكير المسبق (Forethought)، ويشير إلى العمليات التي تمهد الطريق للعمل. حيث يقوم المتعلمين بتحديد أهدافهم بأنفسهم، مما يحقق لديهم شعورا بالكفاءة الذاتية.

٢. الأداء أو سيطرة الإرادة (Performance)، ويشير إلى مراقبة العمليات التي تحدث أثناء التعلم والتي تؤثر على الدافعية والعمل. حيث يقوم المتعلمين بتنفيذ استراتيجيات التعلم، والعمل على مقارنة أدائهم بالأهداف لتحديد التقدم، وهنا يتم الحفاظ على الكفاءة الذاتية عندما يعتقدون أنهم يحرزون تقدما في تحقيق الأهداف.

٣. التأمل الذاتي (Self-reflection) ويشير إلى مراجعة المتعلمين عقليا لأدائهم و تحديد ما إذا كان هناك ضرورة لإحداث تغييرات في السلوكيات أو الاستراتيجيات، حيث يقوم المتعلمين بتحديد فيما إذا كانت إستراتيجيتهم الحالية فعالة، فان كانت فعالة، فهذا يزيد من الكفاءة الذاتية لديهم ومن دافعيتهم وشعورهم بالانجاز، وان كانت إستراتيجيتهم وكفاءتهم الذاتية غير فعالة بشكل جيد، فهذا من شأنه أن يدفع المتعلمين إلى تغيير إستراتيجيتهم للعمل بجد ولفترة أطول أو البحث عن أسلوب آخر، أو طلب المساعدة من الآخرين. فالرصد والتقييم الذاتي يزيد من الكفاءة الذاتية، والدافعية الداخلية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ولتحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيا يتم تعليم الطلبة على استخدام العديد من الخطوات في العمل وهي: تحديد الهدف، والتفكير في المهمة، ووضع الخطة، وتحديد الاستراتيجيات المحتملة، وتنفيذ الاستراتيجيات، ورصد وتقييم الاستراتيجيات، والتقدم، وتعديل الاستراتيجيات حسب الحاجة، وتقييم النتائج لتحديد ما إذا كان ينبغي أن يستمر هذا النهج لاستخدامها (Schunk, & Swartz, 1993). أما بوردي (Purdie, 2003) فقد اقترح نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا اشتمل على أربعة أبعاد، أولها وضع الهدف والتخطيط، ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف بعيدة المدى وأخرى قريبة المدى، والتخطيط لانجاز الأنشطة المرتبطة بالأهداف ضمن جدول زمني محدد. وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ويتمثل بقدرة الطالب على مراقبة أدائه لتحقيق الأهداف، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها التسميع والحفظ، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة، من خلال القراءة الجهرية أو الصامتة. ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية، ويتمثل بقيام الطالب بالتماس المساعدة لفهم المادة التعليمية، باللجوء إلى الزملاء أو المعلمين أو أحد أفراد الأسرة.

وعلى الرغم من قدرة بعض الطلبة على اكتشاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من تلقاء أنفسهم، الا أنه يمكن الاستفادة من التوجيهات السليمة والنماذج التي توضح وتثبت الاستراتيجيات، هذا لا يعني أن يكون بالضرورة تنظيما رسميا ضمن برامج تعليم الإستراتيجية، ولكن هناك أهمية خاصة لبعض التوجيهات للطلبة في المراحل المبكرة من التعلم، حيث يصبح الطلبة أكثر كفاءة وأقدر على بناء استراتيجيات فعالة من تلقاء أنفسهم، ومتابعة نتائج التعلم بدلا من الأهداف العملية، كما أن تعلم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يجب أن يدرس ضمن موضوع أكاديمي وليس بشكل منفصل، حيث يستفيد الطلبة من خلال رؤية كيفية استخدام ما تعلموه. فالرصد الذاتي هو إستراتيجية عامة، ولكن سوف تختلف عملية الرصد الذاتي فيما إذا كانت قراءة مقاطع من النص، أو كتابة المقالات، أو حل بعض المسائل الهندسة. فعندما يتم تدريس استراتيجيات عامة من المهم أيضا تعريف الطلبة كيفية الاستفادة من استخدام وتطبيق هذه الإستراتيجية في موضوعات ومواقف أخرى (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

ولتعليم الطلبة كيفية استخدام أسلوب التعلم المنظم ذاتيا، يتم التعامل مع مهارات الدراسة الأكاديمية لتحسين سلوكهم الأكاديمي، من خلال التركيز على عناصر النجاح الأكاديمي المتمثلة بالدافعية، وأساليب التعلم، وإدارة الوقت، والسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية، ورصد الأداء (Dembo, 2013).

إن عملية تعرض المتعلم لمثيرات تلبي رغبته في حب الاستطلاع، قد تحدث لديه انتباها تلقائيا دون قصد، ومع ذلك فان التعلم المقصود هو الأكثر أهمية، فالتعلم الموجه ذاتيا لتحقيق هدف معين يصبح ضرورة ملحة عندما يكون هناك دافعا لاستخدام الكفاءة في المهمات الأكثر تعقيدا، وهذا لا يقتصر على التعلم المدرسي، بل يتعدى ذلك ليشمل الكفاءة الرياضية والفنية وتعلم كيفية العمل مع جهاز الحاسوب، وغير ذلك من مجالات التعلم المقصود دون الحاجة لوجود رقابة المعلم (Rheinberg, Vollmeyer, & Rollett, 2000).

ويعرف بمبنتي (Bembenutty, 2006) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية وضع أهداف ومراقبة وتنظيم وضبط عملية التعلم. ويرى دومي وسكمت (Domyie & Schmitt, 2006) أن التعلم المنظم ذاتيا هو الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم لتسهيل اكتساب وتخزين واسترجاع ما تم تعلمه. ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 1995) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا وفعالا في عملية تعلمه لتحقيق أهداف تعلمه. ويصف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوي دافعية مرتفعة، ويبذلون جهدا كبيرا، ويحددون أهدافهم ويثابرون للوصول إليها وتحقيقها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية واستقلالية. وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن الاعتقادات حول تعلم المعرفة يكون لها تأثير على التعلم. ومن الاعتقادات المعرفية (اليقين، وبساطة المعرفة، ووجود التعلم السريع، والقدرة الثابتة على التعلم)، وهي ترتبط بالعوامل المعرفية والوجدانية مثل (فعالية الذات، والإنجاز، والقيمة المهمة) وهي مكونات فرعية من التعلم ذاتي التنظيم. ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا الجانبين المعرفي ودافعية التعلم، ولقد ثبت أن لهما صلة بالاعتقادات المعرفية. وتشير الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيا، والمعتقدات المعرفية بمثابة معايير لتقييم المهمة (Koksat & Yaman, 2012).

ويرى الباحث أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية عقلية معرفية منظمة، تتمثل في التصورات والاعتقادات والتوقعات لدى المتعلم عن النتائج المترتبة على سلوكه، وبالتالي فانه يعمل على التخطيط ووضع أهدافه، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والاحتفاظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، مما يجعل المتعلم ذاتي التنظيم يتميز بالمشاركة النشطة والفعالة في سبيل تحقيق أهداف تعلمه، مما يمكنه من ضبط سلوكه.

ولفهم العلاقة بين الدافعية وتعزيز واستخدام التعلم المنظم ذاتيا يمكن التعرف على ذلك من خلال الإتقان، وأهداف القدرة النسبية، والتي يعيقها إعطاء الأهداف الخارجية. ويمكن للكفاءة الذاتية والقيمة المهمة للاعتقادات الايجابية تعزيز السلوك المنظم ذاتيا. ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بالاستراتيجيات التي تستخدم لتنظيم إدراك وتعلم الطلبة، بما في ذلك استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، إضافة إلى استراتيجيات إدارة مصادر التعلم التي تستخدم لضبط تعلم الطلبة (Pintrich, 1999). وقد ميز ديسي (Deci, 1998) بين نوعين للدافعية، على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل هما: الدافعية الداخلية التي تشير إلى القيام بشيء ما لأنه شيق أو ممتع، والدافعية الخارجية، التي تشير إلى القيام بشيء ما لأنه يوصل إلى نتائج مميزة. وأوضح أن كيفية الأداء والخبرة يمكن أن تكون مختلفة جدا عندما يكون الفرد مدفوعا بأسباب داخلية في مقابل الخارجية. وتوصل إلى أنه ليس فقط أن التعزيز الخارجي غير مطلوب، لكنه أيضا يقلل من الدافعية الداخلية للأنشطة الشيقة، وأن تأثير المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية يعتمد على تفسير المتلقي للمكافآت، فعندما يعزو الفرد سلوكه إلى مكافآت خارجية، فانه يقلل من أهميتها كسبب لسلوكه، وتنخفض الدافعية الداخلية. ويرى فلمنج وجوتفريد (Fleming & Gottfried, 2001) أن الدافعية الداخلية تختص بأداء الأنشطة كفاية في حد ذاتها، وفيها يكون الاستمتاع نابعا من النشاط نفسه، وتتضمن حب الاستطلاع، والمثابرة، وتوجه الإتقان، وتعلم المهام الصعبة، ودرجة عالية من الانخراط في المهمة. ويرى ليبر (Lepper, 2005) أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة. ويعرف بسويك (Beswick, 2002) الدافعية الداخلية بأنها العمل والرضا، والتي فيها تأتي المكافآت من القيام بالنشاط، وليس من نتائج النشاط. فالدافعية الداخلية تكون نابعة من داخل الفرد أومن النشاط نفسه، ويكون لها تأثير ايجابي على سلوك أو أداء الفرد من حيث الكيف، أو إتقان مهام حل المشكلات أو التفكير الابتكاري. وعندما يكون الطلبة مدفوعين داخليا، فأنهم يكونوا مهتمين ومشاركين في ما يتعلمونه، وبالتالي يكونوا نشيطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي، ليثابروا وليبتكروا في هذه المهام، ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الانجاز الأكاديمي (Lepper, 2005).

وهناك اعتقاد واسع بأن التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية تعتبر نموذجا معياريا للتربية (Deci, et al. 1996). وقد اقترح ليبر (Lepper, 2005) نموذجا للدافعية الداخلية يشتمل على ثلاثة أبعاد، أولها: تفضيل التحدي، وهو حب الفرد للعمل الجديد والصعب، ويكون هذا العمل أكثر تشويقا بالنسبة للفرد، وثانيها: حب الاستطلاع، وهو قيام الفرد بالأعمال من أجل تعلم الأشياء الجديدة، وثالثها: الرغبة في الإتقان باستقلالية، وهي رغبة الفرد بالأعمال بنفسه ودون مساعدة من الآخرين.

ويرى جارفيلا وجارفينوجا (Jarvela & Jarvenoja, 2011) أن الدافعية هي العامل الحاسم في التعلم المنظم ذاتيا، ولا يقتصر ذلك على التعلم الفردي، بل ينسجم ذلك مع التعلم الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني.

ويرى الباحث أن الدافعية الداخلية هي الدخول في النشاط لذاته، حيث يقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة، بحيث تأتي المكافآت من القيام بالنشاط ذاته، فالفرد الذي يتميز بالدافعية الداخلية يفضل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، ولا ينتظر المكافآت المترتبة على النتائج.

ولدى مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن العديد من الدراسات الأجنبية قد أجريت حول التعلم المنظم ذاتيا والدافعية وعلاقتهما بالتحصيل، مع ندرة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال – في حدود علم الباحث – فقد أجرى مي مي (Mei-Mei, 2003)دراسة هدفت إلى لكشف عن

أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (تقييم الذات، فعالية الذات، ومراقبة الذات) على الدافعية من خلال التعلم من خلال شبكة الانترنت. أشارت النتائج إلى وجود أثر للتعلم المنظم ذاتيا من خلال الانترنت في زيادة وتحسين دافعية الطلبة، حيث أصبح الطلبة أكثر قدرة على الفهم والإدراك، وأكثر تحملا للمسؤولية.

وأجرى تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات العرق والجنس والمستوى التعليمي في الدافعية والتنظيم الذاتي لتعلم الكيمياء لدى طلبة المدارس من ذوي التحصيل المرتفع. تكونت عينة الدراسة من (315) طالبا وطالبة من الطلبة المتفوقين من ثلاثة دول هي الولايات المتحدة والصين وألمانيا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لمتغير العرق، حيث تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة الصينيين والألمان في الدافعية للتنظيم الذاتي. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في الاتجاه والهدف والجهد في استخدام الاستراتيجيات المعرفية.

وأجرى هيراتا (Hirata, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا في اكتساب اللغة الثانية، لتقديم صورة أكثر وضوحا للعلاقة المعقدة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا. تكونت عينة الدراسة من (381) طالبا وطالبة من طلبة التعليم العالي الذين يدرسون اللغة اليابانية في نيوزلاند. أشارت النتائج إلى وجود أثر للدافعية في تعلم استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن مفهوم الذات والكفاءة الذاتية والقيمة النسبية (وهي من أبعاد الدافعية) متنبئا للتعلم المنظم ذاتيا.

وأجرى يسري ورحيمي (Yusri & Rahimi, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على استخدام طلبة الجامعة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا في دراسة اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (98) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مارا للتكنولوجيا في ماليزيا المسجلين في دورة اللغة العربية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة كان بدرجة مرتفعة لتسعة عناصر من مكونات التعلم المنظم ذاتيا، بينما كان بدرجة متوسطة لستة من العناصر المكونة له.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمهارات التنظيم الذاتي على بعد التسميع والاحتفاظ بدرجة مرتفعة، وعلى الأبعاد (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية) بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث على بعد وضع الهدف والتخطيط، كما تفوق طلبة السنة الرابعة على طلبة السنتين الثانية والثالثة على بعدي الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة الاجتماعية.

وأجرى فنتر (Venter, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي والدافعية الداخلية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (2421) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الشمالية الغربية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج أيضا إلى زيادة في الدافعية، وتحسن في إدارة الوقت، وكانت هذه الاستراتيجيات متنبئا للنجاح الأكاديمي.

وأجرى يوسف (Yusuf, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من

(300) من طلبة جامعة السلطان إدريس في ماليزيا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي مرتفع بين الكفاءة الذاتية ودافعية التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما أجرى أوزان وجونداوجدو وبيه وسيلكان (Ozan, Gundogdu, Bay & Celkan, 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (310) طالبا وطالبة من طلبة جامعة أتاتورك في تركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا وتوقعات الكفاءة الذاتية بدرجة عالية.

كما أجرى تانرسيفن ودل ماك (Tanriseven & Dil-Mac, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالعلاقة بين القيم الإنسانية ودافعية الاعتقادات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (794) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة اسطنبول في تركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم الإنسانية كانت متنبئا كبيرا على دافعية الاعتقادات، وكانت دافعية الاعتقادات متنبئا كبيرا على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما أشارت النتائج إلى أن القيم الإنسانية لم تكن متنبئا هاما على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولكن كان لها تأثير غير مباشر على التعلم المنظم ذاتيا من خلال دافعية الاعتقادات.

وأجرى روكنسون- سزباكيو ووندت ولاندي (Rockinson-Szapkiw, Wendt, & Lunde, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي الدافعية والقلق. تكونت عينة الدراسة من (538) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة. أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الكتب الإلكترونية أكثر فاعلية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة الذين يستخدمون الكتب التقليدية المطبوعة في دراستهم.

كما أجرى ميجا ورونكوني ودي بني (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف ‘ن أثر الانفعالات في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية وأثر ذلك في التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (5,805) من طلبة الجامعة. أشارت النتائج إلى وجود أثر للانفعال في التعلم المنظم ذاتيا، وفي الدافعية. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للتعلم الذاتي المنظم والدافعية في التحصيل الأكاديمي.

وأجرى بابا خاني (Babakhani, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، في ضوء متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (157) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آزاد الإسلامية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر ذو دلالة لسمات الشخصية بالتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعد متنبئا أكبر من سمات الشخصية للتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لمتغير الجنس في سمات الشخصية والتعلم المنظم ذاتيا، إلا أنه يوجد أثر للجنس في التحصيل الأكاديمي لصالح الذكور.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية قد حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وقد تناولت بعض هذه الدراسات علاقة التعلم المنظم ذاتيا بعدد من المتغيرات مثل الجنس كدراسة تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008; Babakhani, 2014) والقيم الإنسانية كدراسة تانرسيفن ودل ماك (Tanriseven & Dil-Mac, 2013) والانفعالات كدراسة ميجا ورونكوني ودي بني (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) وسمات الشخصية كدراسة بابا خاني (Babakhani, 2014) والعرق كدراسة تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008) والتعلم الالكتروني كدراسة روكنسون- سزباكيو ووندت ولاندي (Rockinson-Szapkiw, Wendt, & Lunde, 2013) والتحصيل

الأكاديمي كدراسة الجراح (2010)، (Venter, 2011; Mega, Ronconi & De Beni, 2014; Babakhani, 2014). وتناولت دراسات أخرى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيا كدراسة (Yusri & Rahimi, 2010; Ozan, Gundogdu, Bay & Celkan, 2012). كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا كدراسة (Mei-Mei, 2003; Hirata, 2010; Venter, 2011; Yusuf, 2011; Tanriseven & Dil-Mac, 2013).

كما يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة أيضا ندرة الدراسات التي حاولت البحث في العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل لدى المتعلمين، كما أنه لم يتم العثور على أية دراسة في هذا المجال في المؤسسات التربوية العربية، لذا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لسد النقص في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تتضح العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية من خلال بعض الاعتقادات التي تصف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوي دافعية مرتفعة، ويبذلون جهدا كبيرا، ويحددون أهدافهم ويثابرون للوصول إليها وتحقيقها. ويرى وولترز (Wolters, 2003) إلى أنه غالبا ما يوصف التعلم المنظم ذاتيا بأنه وظيفة لدافعية الطلبة في استخدام استراتيجيات المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أن تنظيم الدافعية يعد جانبا آخر من التعلم المنظم ذاتيا.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوعا يعد نادرا في البيئة العربي – في حدود علم الباحث – كما أنها تهتم بدراسة مستوى التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية في مرحلة مهمة وحاسمة في مستقبل الطلبة وهي المرحلة الجامعية التي يتمكن فيها الطلبة من فهم وتمثل مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل يمكنه من تحمل مسؤولية تعلمه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية والعلاقة بينهما وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطلبة. كما ترد إلى ذهن الباحث التساؤلات التالية عند دراسة التعلم المنظم ذاتيا وهي: هل يختلف مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية باختلاف جنس الطالب، وتحصيله؟ وبالتالي حاولت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.
٢. معرفة مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.
٣. معرفة الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة، تبعا لمتغيري جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي.
٤. معرفة الفروق في مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة، تبعا لمتغيري جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي.
٥. معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية؟

٢. هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (وكل بعد من أبعاده) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية باختلاف جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي؟

٣. ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية؟

٤. هل يختلف مستوى الدافعية الداخلية (وكل بعد من أبعاده) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية باختلاف جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي؟

٥. ما القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية؟

مصطلحات الدراسة:

- التعلم المنظم ذاتيا: ويتحدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعد خصيصا لهذا الغرض والمستخدم لهذا الغرض والذي يتمتع بالصدق والثبات.
- الدافعية الداخلية: ويتحدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الداخلية الذي أعد خصيصا لهذا الغرض والمستخدم لهذا الغرض والذي يتمتع بالصدق والثبات.
- الجنس: وله مستويان ذكور وإناث.
- التحصيل الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات، التحصيل المرتفع، التحصيل المتوسط، ، التحصيل المتدني.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن.
- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2013-2014
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في التخصصات التالية:
- الأقسام الهندسية، وتشتمل على التخصصات التالية: هندسة الاتصالات والبرمجيات، هندسة التكييف والتبريد، هندسة الصناعات الكيميائية، هندسة الإنتاج والآلات، هندسة المياه والبيئة.
- قسم العلوم الإدارية والمالية، ويشتمل على تخصصي: نظم المعلومات الإدارية، المحاسبة.

- قسم العلوم التطبيقية، ويشتمل على تخصصي: تكنولوجيا التصنيع الغذائي، التربية المهنية.
- قسم تكنولوجيا المعلومات والحاسوب، ويشتمل على تخصص: علم الحاسوب

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب الدراسات الميدانية، وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق الاستبانة التي صممت لأغراض هذه الدراسة، ومن ثم أجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية، المسجلين للفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014 وبلغ عددهم (3185) طالبا وطالبة – حسب إحصائيات قسم القبول والتسجيل – وتم اختيار (320) طالبا وطالبة، منهم (152) طالبا و(168) طالبة، بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار، وروعي أن تكون مشتملة على جميع المستويات الدراسية (أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة، وخامسة فيما يتعلق بطلبة التخصصات الهندسية). والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	ذكور	إناث	الكلي	النسبة المئوية
تحصيل مرتفع	40	45	85	27%
تحصيل متوسط	74	85	159	49%
تحصيل متدني	36	40	76	24%
الكلي	150	170	320	100%
النسبة المئوية	47%	53%	100%	

أداة الدراسة:

1- مقياس التعلم المنظم ذاتيا

وهو من إعداد بوردي (Purdie, 2003)، ويتكون من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: وضع الهدف والتخطيط وتقيسه (7) فقرات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وتقيسه (7) فقرات، والتسميع والحفظ وتقيسه (7) فقرات، وطلب المساعدة الاجتماعية، وتقيسه (7) فقرات.

وقام بوردي (Purdie, 2003) بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (254) طالبا وطالبة، فكانت قيم معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.72) لبعد وضع الهدف والتخطيط، (0.69) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، (0.76) لبعد التسميع والحفظ، (0.81) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية.

وتحقق أحمد (2007)من الصدق الظاهري للمقياس، حيث قام بترجمة المقياس إلى العربية وعرض الترجمة والنسخة الأصلية على (2) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية، (5) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، كما تحقق من ثبات المقياس، بحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها، حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس الكلي (0.83) لبعد وضع

الهدف والتخطيط، (0.78) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، (0.84) لبعد التسميع والحفظ، (0.79) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية، ، حيث أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم واقتراحاتهم بخصوص وضوح وصياغة الفقرات ومدى ارتباطها بالبعد والمقياس ككل، وكانت ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا، وبغرض معرفة مدى وضوح الفقرات والبدائل وحساب الوقت اللازم للإجابة ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على الأداة وكل بعد من أبعادها وبين كل بعد والأبعاد الأخرى، قام الباحث بتطبيق المقياس على (50) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة. وقد تبين أن الفقرات كانت واضحة وكان الوقت اللازم للتطبيق 10) (8 - دقائق، وتبين أيضا ارتباط الأبعاد بالأداة واستقلال كل بعد عن الأبعاد الأخرى. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون بمقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعد	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	الكلي
وضع الهدف والتخطيط	1	**0.613	**0.815	**0.773	**0.821
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		1	**0.732	**0.778	**0.779
التسميع والحفظ			1	**0.812	**0.799
طلب المساعدة الاجتماعية				1	**0.764
الكلي					1

كما تحقق الباحث في الدراسة الحالية من الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على (68) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات حسب كرونباخ ألفا بين (0.75-0.81) بينما تراوحت القيم حسب الطريقة النصفية بين (0.77-0.72) والتي تشير إلى مستوى مقبول من الثبات يتيح استخدام هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح تلك القيم.

جدول (3): قيم ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، والطريقة النصفية لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعد	ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	ثبات الاتساق الداخلي (الطريقة النصفية)
وضع الهدف والتخطيط	0.81	0.77
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.77	0.73
التسميع والحفظ	0.75	0.72
طلب المساعدة الاجتماعية	0.80	0.76

تصحيح المقياس: يتدرج نمط الاستجابة على المقياس من أبدا، وتأخذ درجة واحدة إلى دائما، وتأخذ خمس درجات، وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيا:

الدرجات من (1-2.33) مستوى منخفض

الدرجات من (2.34-3.67) مستوى متوسط

الدرجات من 3.68-5) مستوى مرتفع

2- مقياس الدافعية الداخلية: Motivation Scale

وهو من إعداد ليبر (Lepper, 2005)، ويتكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تفضيل التحدي وتقيسه (8) فقرات، وحب الاستطلاع وتقيسه (8) فقرات، والرغبة في الإتقان باستقلالية وتقيسه (8) فقرات.

وقام ليبر (Lepper, 2005) بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (178) طالبا وطالبة، فكانت قيم معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.73) لبعد تفضيل التحدي، (0.68) لبعد حب الاستطلاع، (0.73) لبعد الرغبة في الإتقان باستقلالية.

وتحقق أحمد (2007)من الصدق الظاهري للمقياس، حيث قام بترجمة المقياس إلى العربية وعرض الترجمة والنسخة الأصلية على (2) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية، (5) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، كما تحقق من ثبات المقياس، بحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها، حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس الكلي (0.75) لبعد تفضيل التحدي، (0.81) لبعد حب الاستطلاع، (0.78) لبعد الرغبة في الإتقان باستقلالية، حيث أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم واقتراحاتهم بخصوص وضوح وصياغة الفقرات ومدى ارتباطها بالبعد والمقياس ككل، وكانت ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا، وبغرض معرفة مدى وضوح الفقرات والبدائل وحساب الوقت اللازم للإجابة ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على الأداة وكل بعد من أبعادها وبين كل بعد والأبعاد الأخرى، قام الباحث بتطبيق المقياس على (50) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة. وقد تبين أن الفقرات كانت واضحة وكان الوقت اللازم للتطبيق 10) (8 - دقائق، وتبين أيضا ارتباط الأبعاد بالأداة واستقلال كل بعد عن الأبعاد الأخرى. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): قيم معاملات ارتباط بيرسون بمقياس الدافعية الداخلية

البعد	تفضيل التحدي	حب الاستطلاع	الرغبة في الإتقان باستقلالية	الكلي
تفضيل التحدي	1	**0.619	**0.825	**0.813
حب الاستطلاع		1	**0.732	**0.769
الرغبة في الإتقان باستقلالية			1	**0.759
الكلي				1

كما تحقق الباحث في الدراسة الحالية من الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على (68) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات حسب كرونباخ ألفا بين (0.73-0.80) بينما تراوحت القيم حسب الطريقة النصفية بين -0.77)

(0.69 والتي تشير إلى مستوى مقبول من الثبات يتيح استخدام هذه الدراسة. والجدول (5) يوضح تلك القيم.

جدول (5): قيم ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، والطريقة النصفية لأبعاد مقياس الدافعية الداخلية

البعد	ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	ثبات الاتساق الداخلي (الطريقة النصفية)
تفضيل التحدي	0.80	0.77
حب الاستطلاع	0.77	0.73
الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.73	0.69

تصحيح المقياس:

يتدرج نمط الاستجابة على المقياس من أبدا، وتأخذ درجة واحدة إلى دائما، وتأخذ خمس درجات، وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى الدافعية الداخلية:

الدرجات من (1-2.33) مستوى منخفض

الدرجات من (2.34-3.67) مستوى متوسط

الدرجات من 3.68-5) مستوى مرتفع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات جميع أفراد العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وتبين أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (3.25). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوزان وجونداوجدو وبيه وسيلكان (Ozan, Gundogdu, Bay & Celkan, 2012) التي أشارت إلى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة عالية.وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يسري ورحيمي (Yusri & Rahimi, 2010) التي أشارت إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة كان بدرجة مرتفعة لتسعة عناصر من مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وتتفق مع النتيجة التي أشارت إليها الدراسة نفسها في أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة كان بدرجة متوسطة لستة من العناصر المكونة له. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي أشارت إلى امتلاك الطلبة لمهارات التنظيم الذاتي على بعد التسميع والاحتفاظ بدرجة مرتفعة، وتتفق مع النتيجة التي أشارت اليها الدراسة نفسها في امتلاك الطلبة لمهارات التنظيم الذاتي على الأبعاد (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية) بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التعلم المنظم ذاتيا يرتبط بعدد من العوامل، والتي كانت بالنسبة للعينة عوامل مواتية تنسجم مع مهارات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة بوضع الهدف والتخطيط، ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. ويعد كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم واعتقادات أثناء دراسته الجامعية من العوامل المرتبطة بالبيئة الجامعية للطلبة التي تسهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، والتي من شأنها أن تزيد من مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (وكل بعد من أبعاده) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف جنس الطالب، وتحصيله الأكاديمي؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من جزأين:

هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية، باختلاف جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي؟ للإجابة عن هذا الجزء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، كما يبينها الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.20	0.705
	إناث	3.29	0.590
	الكلي	3.25	0.394
التحصيل الأكاديمي	مرتفع	3.56	0.592
	متوسط	2.97	0.844
	منخفض	2.45	0.227
	الكلي	3.25	0.368

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمستوى التعلم المنظم ذاتيا للذكور بلغ (3.20)، بينما كان مرتفعا لدى الإناث بدرجة أكبر من الذكور، اذ بلغ (3.29).

كما يتبين من الجدول (6) وجدود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في التعلم المنظم ذاتيا، ويبين الجدول (7) ذلك.

جدول (7): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	0.127 1	1	0.127	0.407	0.524
التحصيل الأكاديمي	2.263 2	2	1.131	3.361	0.028*
الخطأ	80.86	257	0.312		
الكلي	4198.279	261			

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بابا خاني (Babakhani, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008) التي أشارت إلى وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، اذ تفوقت الإناث على الذكور في مستوى التعلم المنظم ذاتيا. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إمكانية تنمية كلا الجنسين من الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، من خلال الدراسة الجامعية، والمشاركة في الأنشطة، وفرص التفاعل

الاجتماعي، وتنمية المهارات الحياتية، حيث أنها متاحة في البيئة الجامعية للذكور والإناث على حد سواء.

كما يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير التحصيل الأكاديمي في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، ولبيان توجه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين بالجدول (8).

جدول:(8)نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي

المستوى	المتوسط الحسابي	التحصيل المرتفع	التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
التحصيل المرتفع	3.56	-	0.0177*	0.0209*
التحصيل المتوسط	2.97	-0.0177*	-	0.0272*
التحصيل المنخفض	2.45	-0.0209*	-0.0272*	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تعزى لأثر التحصيل بين طلبة التحصيل المرتفع وطلبة التحصيل المتوسط وطلبة التحصيل المنخفض ولصالح طلبة التحصيل المرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فنتر (Venter, 2011) التي أشارت إلى وجود أثر لاستراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي، وكانت هذه الاستراتيجيات متنبئا للنجاح الأكاديمي. كما تتفق مع نتيجة دراسة يوسف (Yusuf, 2011) التي أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي مرتفع بين الكفاءة الذاتية ودافعية التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة ميجا ورونكوني ودي بني (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) التي أشارت إلى وجود أثر للتعلم الذاتي المنظم في التحصيل الأكاديمي. كما تتفق كذلك مع نتيجة دراسة بابا خاني (Babakhani, 2014) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعد متنبئا أكبر من سمات الشخصية للتحصيل الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة المنظمين ذاتيا في تعلمهم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويحددون أهدافهم التعليمية، ويثابرون للوصول إليها، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. وفي هذا الصدد يرى ابراهيم (1996) أن التعلم المنظم ذاتياً ذا أهمية خاصة؛ لتركيزه علي إظهار قيمة المسؤولية في التعلم، حيث يتم تشجيع المتعلم علي قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفاعلة به، لذا يعد التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك جانباً مهماً من تعلم الطلبة، حيث إنه يعبر عن مدى مشاركتهم الفعلية في عمليات التعلم وتوجيه تعلمهم أكاديمياً. ويذكر زيمرمان (Zimmerman, 2001) أن النظريات المعرفية تفترض أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية تتضمن قيام المتعلمين بتحديد الأهداف وتنفيذ الاستراتيجيات ورصد التقدم، وتعديل بعض الاستراتيجيات عندما يعتقدون أنها ليست فعالة.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني: هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتيا بأبعاده باختلاف متغيري الدراسة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول:(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

البعد	الجنس	التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وضع الهدف والتخطيط	ذكور	مرتفع	40	3.67	0.469
		متوسط	74	3.01	0.690
		متدني	36	2.20	0.680
		الكلي	150	2.98	0. 617
	إناث	مرتفع	45	3.72	0.488
		متوسط	85	3.00	0.529
		متدني	40	2.28	0.568
		الكلي	170	3.01	0.511
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ذكور	مرتفع	40	3.63	0.476
		متوسط	74	2.95	0.618
		متدني	36	2.33	0.453
		الكلي	150	2.94	0.510
	إناث	مرتفع	45	3.70	0.399
		متوسط	85	2.97	0.343
		متدني	40	2.39	0.293
		الكلي	170	2.98	0.382
التسميع والحفظ	ذكور	مرتفع	40	3.48	0.483
		متوسط	74	2.91	0.574
		متدني	36	2.04	0.598
		الكلي	150	2.89	0.522
	إناث	مرتفع	45	3.53	0.526
		متوسط	85	2.94	0.381
		متدني	40	2.44	0.324
		الكلي	170	2. 95	0.477
طلب المساعدة الاجتماعية	ذكور	مرتفع	40	3034	0.449
		متوسط	74	2.95	0.702
		متدني	36	2.49	0.523
		الكلي	150	2.93	0.561
	إناث	مرتفع	45	3.41	0.526
		متوسط	85	2.96	0.381
		متدني	40	2.55	0.324
		الكلي	170	2.97	0.477

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا. ولبيان توجه هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

البعد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	وضع الهدف والتخطيط	0.127	1	0.127	0.524	0.407
هوتلنج	حفظ السجلات	0.076	1	0.076	0.379	0.539

القيمة 0.048 دلالة 0.034	والمراقبة					
	التسميع والحفظ	0.009	1	0.009	0.036	0.850
	طلب المساعدة الاجتماعية	0.006	1	0.006	0.014	0.906
التخصص القيمة 0.106 دلالة 0.004	وضع الهدف والتخطيط	2.263	2	1.131	3.631	0.028*
	حفظ السجلات والمراقبة	0.078	2	0.039	0.149	0.824
	التسميع والحفظ	0.238	2	0.119	0.476	0.622
	طلب المساعدة الاجتماعية	0.990	2	0.495	0.139	0.305
الخطأ	وضع الهدف والتخطيط	80.086	257	0.312		
	حفظ السجلات والمراقبة	51.760	257	0.0201		
	التسميع والحفظ	64.235	257	0.250		
	طلب المساعدة الاجتماعية	106.698	257	0.415		
الكلي	وضع الهدف والتخطيط	4198.272	261			
	حفظ السجلات والمراقبة	4590.111	261			
	التسميع والحفظ	4519.667	261			
	طلب المساعدة الاجتماعية	4689.083	261			

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه الثقافي والاجتماعي لدى الطلبة من كلا الجنسين، ذكورا وإناثا.

كما يتبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

كما يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى بعد وضع الهدف والتخطيط، تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي. ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه على بعد وضع الهدف والتخطيط، تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي

التحصيل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.56	-	0.0397*	0.0429*
متوسط	2.97	-0.0397*	-	0.02072*
منخفض	2.45	-0.0429*	-0.02072*	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى وضع الهدف والتخطيط، تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي بين طلبة التحصيل المرتفع وطلبة التحصيل المتوسط، وطلبة التحصيل المنخفض ولصالح طلبة التحصيل المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة المنظمين ذاتيا في تعلمهم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويحددون أهدافهم التعليمية، ويثابرون للوصول إليها، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. وفي هذا الصدد يرى السعادات (2003) أن الفرد المتعلم ذاتياً تكون لديه المبادرة والحرية في وضع الأهداف والخطط التعليمية وفي تحديد الوسائل والطرق المناسبة له لتعلم ما يريد ووضع الوقت المناسب للوصول إلى ما يريد أن يتعلمه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات جميع أفراد العينة على مقياس الدافعية الداخلية، وتبين أن مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (2.75).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ترتبط بعدد من العوامل، والتي كانت بالنسبة للعينة عوامل مواتية تنسجم مع مكونات الدافعية الداخلية المتمثلة بتفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية. ويعتبر كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم واعتقادات أثناء دراسته الجامعية من العوامل المرتبطة بالبيئة الجامعية للطلبة التي تسهم في تنمية مكونات والتي من شأنها أن تزيد من مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى الدافعية الداخلية(وكل بعد من أبعاده) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية باختلاف جنس الطالب، وتحصيله الأكاديمي؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من جزأين: هل يختلف مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية، باختلاف جنس الطالب وتحصيله الأكاديمي؟ للإجابة عن هذا الجزء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الدافعية الداخلية حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، كما يبينها الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.74	0.705
	إناث	2.77	0.590
	الكلي	2.75	0.394
التحصيل الأكاديمي	مرتفع	2.83	0.592
	متوسط	2.76	0.844
	منخفض	2.65	0.227
	الكلي	2.75	0.368

يتبين من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية الداخلية للذكور بلغ (2.74)، بينما كان مرتفعا لدى الإناث بدرجة أكبر من الذكور، إذ بلغ (2.77).

كما يتبين من الجدول (12) وجدود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية تبعا لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في الدافعية الداخلية، ويبين الجدول (13) ذلك.

جدول (13): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في الدافعية الداخلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	1 0.127	1	0.127	0.407	0.524
التحصيل	2 2.263	2	1.131	3.361	0.028*
الخطأ	80.86	257	0.312		
الكلي	4198.279	261			

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إمكانية تنمية كلا الجنسين من الطلبة لمكونات الدافعية الداخلية، من خلال الدراسة الجامعية، والمشاركة في الأنشطة، وفرص التفاعل الاجتماعي، وتنمية المهارات الحياتية، حيث أنها متاحة في البيئة الجامعية للذكور والإناث على حد سواء.

كما يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير التحصيل الأكاديمي في مستوى الدافعية الداخلية، ولبيان توجه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين بالجدول (14).

جدول:(14) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في الدافعية الداخلية تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي

المستوى	المتوسط الحسابي	التحصيل المرتفع	التحصيل المتوسط	لتحصيل المنخفض
التحصيل المرتفع	2.83	-	0.0177*	0.0209*
التحصيل المتوسط	2.76	-0.0177*	-	0.0272*
لتحصيل المنخفض	2.65	-0.0209*	-0.0272*	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية الداخلية بين طلبة التحصيل المرتفع وطلبة التحصيل المتوسط وطلبة التحصيل المنخفض ولصالح طلبة التحصيل المرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ميجا ورونكوني ودي بني (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) التي أشارت إلى وجود أثر للدافعية الداخلية في التحصيل الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة في تعلمهم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويحددون أهدافهم التعليمية، ويثابرون للوصول إليها، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الدافعية الداخلية بأبعاده باختلاف متغيري الدراسة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد الدافعية الداخلية، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول:(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد الدافعية الداخلية

البعد	الجنس	التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفضيل التحدي	ذكور	مرتفع	40	2.99	0.469
		متوسط	74	2.76	0.690
		متدني	36	2.58	0.680
		الكلي	150	2.77	0.617

	إناث	مرتفع	45	3.17	0.488
		متوسط	85	2.73	0.529
		متدني	40	2.53	0.568
		الكلي	170	2.75	0.511
حب الاستطلاع	ذكور	مرتفع	40	2.87	0.476
		متوسط	74	275	0.618
		متدني	36	2.67	0.453
		الكلي	150	2.74	0.510
	إناث	مرتفع	45	2.90	0.399
		متوسط	85	2.77	0.343
		متدني	40	2.69	0.293
		الكلي	170	2.78	0.382
الرغبة في الإتقان باستقلالية	ذكور	مرتفع	40	2.89	0.483
		متوسط	74	2.74	0.574
		متدني	36	2.66	0.598
		الكلي	150	2.77	0.522
	إناث	مرتفع	45	2.95	0.526
		متوسط	85	2.79	0.381
		متدني	40	2.64	0.324
		الكلي	170	2. 79	0.477

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية. ولبيان توجه هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي في أبعاد الدافعية الداخلية

البعد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	تفضيل التحدي	0.131	1	0.129	0.530	0.398
	حب الاستطلاع	0.078	1	0.077	0.381	0.541
هوتلنج القيمة0.048 دلالة 0.034	الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.012	1	0.012	0.037	0.798
التخصص	تفضيل التحدي	2.282	2	1.141	3.636	0.036*
القيمة 0.106	حب الاستطلاع	0.080	2	0.040	0.150	0.827
دلالة 0.004	الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.240	2	0.120	0.479	0.642
الخطأ	تفضيل التحدي	81.087	257	0.313		
	حب الاستطلاع	50.761	257	0.0199		
	الرغبة في الإتقان باستقلالية	60.233	257	0.247		
الكلي	تفضيل التحدي	4178.272	261			
	حب الاستطلاع	4390.111	261			
	الرغبة في الإتقان باستقلالية	4523.607	261			

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس الدافعية الداخلية تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه الثقافي والاجتماعي لدى الطلبة من كلا الجنسين، ذكورا وإناثا.

كما يتبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى بعد تفضيل التحدي، تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي. ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه على بعد التحدي، تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي

المستوى	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	2.82	-	0.0352*	0.0421*
متوسط	2.76	-0.0352*	-	0.02872*
منخفض	2.65	-0.0421*	-0.02872*	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى بعد تفضيل التحدي، تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي بين طلبة التحصيل المرتفع وطلبة التحصيل المتوسط، وطلبة التحصيل المنخفض ولصالح طلبة التحصيل المرتفع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة في تعلمهم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويحددون أهدافهم التعليمية، ويثابرون للوصول إليها، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. وفي هذا الصدد يرى ليبر (Lepper, 2005) أن تفضيل التحدي، يتمثل في حب الفرد للعمل الجديد والصعب، ويكون هذا العمل أكثر تشويقا بالنسبة للفرد، فعندما يكون الطلبة مدفوعين داخليا، فأنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمونه، وبالتالي يكونون نشيطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي، ليثابروا وليبتكروا في هذه المهام، ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الانجاز الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيا بالدافعية الداخلية. تم استخدام تحليل الانحدار، والجدول رقم(18) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (18): القدرة التنبؤية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيا بالدافعية الداخلية

البعد	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المفسر (R2)	التغير في (R2)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (t)
وضع الهدف والتخطيط	0.356	0.387	0.188	0.188	0.389	4.919	0.002
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.141	0.183	0.417	0.177	0.016	2.086	0.047

يتبين من الجدول (18) أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة من التباين في مستوى الدافعية الداخلية كانت: بعد وضع الهدف والتخطيط، وفسر ما نسبته (38.9) من التباين في مستوى الدافعية الداخلية (ت=4.919، α 0.002 =) وبقدرة تنبؤية بلغت (0.188). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطالب المنظم ذاتيا في تعلمه، المعتمد على ذاته، يخطط، ويضع أهدافا لتعلمه، ويوجه جهوده لتحقيق تلك الأهداف، فتتولد لديه رغبة داخلية ملحة في التعلم.

كما فسر بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ما نسبته (1.6) من التباين في مستوى الدافعية الداخلية (ت=2.086، α 0.047 =) وبقدرة تنبؤية بلغت (0.417). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن تسجيل الطالب لملاحظاته عن تعلمه، ومراقبته لذاته أثناء عملية التعلم، وتسجيل نقاط القوة وتدعيما، وتسجيل نقاط الضعف وتلافيها، يزيد من دافعيته ورغبته في التعلم سعيا لتحقيق أهداف تعلمه. وفي هذا الصدد يرى زيمرمان (Zimmerman, 1995) أن التعلم المنظم ذاتيا عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا وفعالا في عملية تعلمه لتحقيق أهداف تعلمه. ويصف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوي دافعية مرتفعة، ويبذلون جهدا كبيرا، ويحددون أهدافهم ويثابرون للوصول إليها وتحقيقها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية واستقلالية. ويرى جارفيلا وجارفينوجا (Jarvela & Jarvenoja, 2011) أن الدافعية هي العامل الحاسم في التعلم المنظم ذاتيا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مي مي (Mei-Mei, 2003)التي أشارت إلى وجود أثر للتعلم المنظم ذاتيا من خلال الانترنت في زيادة وتحسين دافعية الطلبة، حيث أصبح الطلبة أكثر قدرة على الفهم والإدراك، وأكثر تحملا للمسؤولية. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة هيراتا (Hirata, 2010) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات والكفاءة الذاتية والقيمة النسبية (وهي من أبعاد الدافعية) متنبئا للتعلم المنظم ذاتيا. كما تتفق مع نتيجة دراسة فنتر (Venter, 2011) التي أشارت إلى وجود أثر لاستراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا في زيادة الدافعية. وتفق أيضا مع نتيجة دراسة يوسف (Yusuf, 2011) التي أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي مرتفع بين الكفاءة الذاتية ودافعية التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تتفق مع نتيجة دراسة تانرسيفن ودل ماك (Tanriseven & Dil-Mac, 2013) التي أشارت إلى أن القيم الإنسانية كانت متنبئا كبيرا لدافعية الاعتقادات، وكانت دافعية الاعتقادات متنبئا كبيرا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ولم تكن القيم الإنسانية متنبئا هاما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولكن كان لها تأثير غير مباشر على التعلم المنظم ذاتيا من خلال دافعية الاعتقادات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

إجراء دراسات لاحقة حول فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية في التحصيل الأكاديمي.

المراجع:

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط.(1996). مكونات التعليم المنظم ذاتيا في علاقاتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (10).
- احمد، إبراهيم إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 3(31)، 69-135.
- بوز، كهيلا. (2004). طرائق تدريس التربية، الجزء الثاني. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- بدوي، منى حسن.(2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، جامعة القاهرة، (29).
- الجراح، عبد الناصر.(2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 6 (4)، 333-384.
- السعادات، خليل إبراهيم.(2003). اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 16.
- غباين، عمر محمود. (2001). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. عمّان، دار المسيرة.
- فرير، فاطمة حلمي.(1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (22).
- Babakhani, Narges. (2014). The Relationship Between the Big-five Model of Personality, Self- regulated Learning Strategies and Academic Performance of Islamic Azad University Students. In 5th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 3542-3547.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, B.(2006). Using the online course to promote self- regulated learning strategis in preserves teachers. Journal of interactive online learning, 5(2), 156-177.
- Bateman, T. & Crunt, M.(2003). Revisiting Int rinsic and Extrinsic Motivation. Journal of Applied Psychology, 88910, 16-38.
- Beswick, D.(2002). Management Implication of the Interaction between Intrinsic Motivation and Extrinsic Rewards. Journal of Applied Psychology, 87(5), 724-738.
- Bembenutty, H.(2006). Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly,10(4),221-248.
- Deci, E.(1998).Effects of extermally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psycology,45(1),105-115.
- Deci,E. & Schwartz, A. & Shienman, L. & Ryan, R. (1996). An instrument to assess adulets orientations toward contral versus autonomy with children: reflection on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, 88(5),642-650.

- Dembo, Myron H.(2013). Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning. New York [u.a.]: Routledge, 4. ed.
- Domyei, Z. & Schmitt, N.(2006).Anew Approach to Assessing Strategic: the case of self- regulation in vocabulary acquisition. Applied Linguistics, 27(1), 78-102.
- Fleming, A. & Gottfried, A.(2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through late Adolescence: Alongitudinal Study. Journal of Educational Psychology, 39(1), 3-13.
- Hirata, A. (2010). An exploratory study of motivation and self-regulated learning in second language acquisition: Kanji learning as a task focused approach: a thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master in Second Language Teaching at Massey University, Manawatu, New Zealand.
- Knowles, M.(1984). Andragogy in Action. Sanfrancisco,Jossey Bass.
- Koksat, M.; & Yaman, S.(2012). An Investigation of the Epistemological Predictors of Self-Regulated Learning of Advanced Science Students. Science Educator. 21 (2), 45-54.
- Jarvela, S.; & Jarvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self-Regulated Learning and Motivation Regulation in Collaborative Learning Groups. Teachers College Record. 113 (2), 350-374.
- Lepper, M.(2005).Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology, 9792), 184-196.
- Mei-Mei, C. (2003). Applying Self-Regulated Learning Strategies in a Web-Based Instruction—An Investigation of Motivation Perception. Computer Assisted Language Learning. 18(3), 217-230.
- Mega, C.; Ronconi, L.; & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. Journal of Educational Psychology, 106 (1), 121-131.
- Ozan, C.; Gundogdu, K.; Bay, E.; & Celkan, H.(2012). A Study on the University Students' Self-Regulated Learning Strategies Skills and Self-Efficacy Perceptions in Terms of Different Variables. In 4th World Conference on Educational Science, Barcelona, Spain, Procedia - Social and Behavioral Sciences 46,1806-1811
- Pintrich, P.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research 31(6),459-470.
- Purdie, N.(2003). Student Conception of Learning and Their Use of Self-regulated Learning Strategies: acrosscultural comparison. Journal of Educational Psychology,95(10), 87-100.
- Rheinberg, F.; Vollmeyer, R.; & Rollett, W. (2000). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. University of Potsdam, Potsdam Germany, Elsevier Inc.
- Rockinson-Szapkiw, A.; Wendt, J.; & Lunde, R. (2013). Electronic Versus Print Textbooks: The Influence of Textbook Format on University Students' Self-Regulated Learning Strategies, Motivation, and Text Anxiety. American Journal of Distance Education, 27 (3), 179-188.

- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. Educational Psychology Review,(1), 173-208.
- Schunk, D. H.; & Swarts, C.W. (1993). Goals and progress feedback Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology, 18, 337–354.
- Tang, M.; & Neber, H.(2008). 20 Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. High Ability Studies.19 (2), 103-116.
- Venter, Inge Maria.(2011). Strategies for the development of self-regulated learning skills of first year university students. Thesis (PhD (Teaching and Learning)--North-West University, Potchefstroom Campus.
- Wolters, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educational Psychologist. 38 (4), 189-205.
- Yusuf, M.(2011). Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate Students: A study of integrated motivational models. In 3rd World Conference on Educational Sciences - Procedia - Social and Behavioral Sciences,2614-2617.
- Yusri, G.; & Rahimi, N.(2010). Self-regulated learning strategies amongstudents of Arabic language course and intensive Arabic course in Mara University of Technology Malaysia (Uitm).International Journal of Applied Educational Studies, 8 (1), 57-67.
- Zimmerman,B. J.(2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J.; & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. Journal of Educational Psychology, 91, 241–250.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation Involves more than metacognitions: Asocial Cognitive Perspective. Educational Psychologist, 30(4), 217–221.