

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

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

**الملخص:**

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

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

**Abstract**

The study aims to reveal the relationship between self-organized education and achievement-motivation level among high school students in Riyadh schools, in order to achieve the objectives of the study, the experimental method was followed; a sample of (92) students was selected, divided into (46) boys and (46) girls, the standards of the self-organized education and achievement motivation levels were applied, the study found that the achievement motivation level in the chosen sample is high and found also a real relationship between both educations.

Accordingly, the hypothesis that there is a statistically significant correlation between self-organized and achievement motivation educations was reached.

The study also found that there is a statistically significant relation between self-organized and achievement motivation level in favor of students in literary specialization and there were no statistically significant differences in the level of achievement motivation on the post-test whether it was a boy or a girl.

**مقدمة:**

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

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

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

ويتضمن مفهوم الدافعية للتعلم ثلاثة أبعاد هي :

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

وقد اتفقت الدراسات الحديثة (Evans,&Hoonor,Fletcher&Wisher,2008). علي تعريف التعليم الذاتي " بأنه نشاط تعليمي يقوم به المتعلم ذاتياً من خلال اعتماده علي نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته في عملية التعلم بهدف تنمية القدرات والإستعدادات الداخلية بما يتولف مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لديه ( استقلال شخصيته واعتماده علي ذاته والقدرة علي اتخاذ القرار مهما كانت) ايجابية أو سلبية) والقدرة علي تحمل المسؤولية من خلال أساليب متعددة تساعد علي اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم التي تصقل شخصيته وتسعي لتكاملها بشكل فاعل مع مجتمعه حيث تكمن أهمية في انه يحقق لكل متعلم التعلم المناسب له، وما يتوفق مع قدراته وسرعة حصوله علي المعلومات حيث يعتمد علي دافعيته الذاتية .

وتتبنى الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية.

فيقترح نموذجاً ثلاثياً للدافعية بنتريش ١٩٨٩ (pintrich) نموذجاً ثلاثياً للدافعية

يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1- Expectancy Component مكون توقعي الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم، ويتضمن إجابات الطلبة على سؤال "هل أستطيع

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

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

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

#### أهمية الدراسة:

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

#### مشكلة الدراسة:

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

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

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

#### حدود الدراسة :

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

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

#### التعريف الإجرائي للدراسة

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

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

فروض الدراسة:

- 1- هل يوجد مستوى مرتفع من للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- 2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث بدافعية الإنجاز لديهم؟
- 3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً و دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث حسب تخصصهم.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم و تخصصهم.

### الإطار النظري

#### دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

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

وتعرف دافعية الإنجاز علي انها مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلي هدف معين (قطامي وقطامي ٢٠٠٠). كما يعرف الدافع علي أنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف. ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الدافعية (Petri,2004&Govem) تُعد دافعية الإنجاز كغيرها من الدوافع أو الطاقات الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليلسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي وترسم له سلوكاً معيناً وأهدافاً وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية ( اميمة عفيفي، ٢٠١٠: ٣١).

#### أنواع دافعية الإنجاز

##### ١- دافعية الإنجاز الذاتية Motivation Self-Achievement

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

##### ٢- دافعية الإنجاز الاجتماعية Social Achievment Motivation

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

#### أهداف دافعية الإنجاز Achievement GOALS

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

##### ١- هدف التعلم Learning Goal

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

##### ٢- هدف الأداء Performance Goal

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

### ٣- تجنب العمل Work Avoidance

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

العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز :

العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز :

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

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

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

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

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

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

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

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

**السمات الشخصية لذوى الدافع المرتفع للإنجاز:**

ميز فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧:٥) مستندا على دراسة "هيرمانز" (Hermans. 1970) بين مرتفع ومنخفضى الإنجاز فى أن مرتفعى الإنجاز يتصفون

بما يلى:

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

**الأساليب السلوكية التى تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ:**

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

**التعليم المنظم ذاتياً: Self-regulated education****أولاً: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:**

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

(مشري سلاف: ٦٥: ٢٠١٤) فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتياً من المصطلحات المشهورة منذ سنة ١٩٨٠ والذي يؤكد على حرية الطالب فى تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التى يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهداف إيمان وطوط (٢٠١٤: ٥٦)، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث النسبية فى الميدان التربوي، فقد توالى الدراسات التى تناولته أو دارت حوله،

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

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

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

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

المعرفية وما وراء المعرفة و الدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية" ويرى حمدي علي الفرماوي " : 1988 أن التعلم المنظم ذاتياً يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه،

فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في،

تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه (ربيع رشوان ٢٠١٦:١١)

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

بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل ودارت الطالب العقلية - كالاستعداد اللغوي - إلى مهارة أداء أكاديمية - كالكتابة - وهو شكل من أنواع النشاط المنكر

الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الإستراتيجيات الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية

( ابراهيم الحسينان ٢٠١٠:١٧)

وهنا يؤكد زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً ، وكذلك وجود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضاً يميز بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد، و النشاط الذي يحدث من

غير أن يتقصده الفرد. وعرفه (لطفى عبد الباسط 45: 2110) بأنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفة ودافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتياً يخطط، وينظم، ويقوم

الذات أثناء

عملية التعلم (حنان محمد ٢٠١٧:٤٦٥) ويعرفه شين ١٩٩٧ بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارت منظمة ودافع مستمر

لأهدافهم. " ويشير (Montalvo & Gonzalez Torres 2004) إلى ان التعلم المنظم ذاتياً هو دمج المهارة مع الإاردة، فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتياً،

ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعد لها بناءً على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال

الممارسة(وليد السيد ٢٠١٥:٨٨) ومن خلال ما تم ذكره سابقاً، يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً على أنه عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه عملية

التعلم الخاصة بهم، وتتمثل في ودره الطالب على الإستخدام الأمثل للمكونات المعرفية، ما وراء معرفيه، والدافعية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الإستراتيجيات

المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، وحل المهام الأكاديمية، بإعتباره محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين.

**ثانياً: خصائص التعلم المنظم ذاتياً:**

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً بكونه هادفاً وإستراتيجياً وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الأهداف ويروبون ويقومون بالأداء ذاتياً في مراحل التعلم المتعددة،



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

- أن يكون على علم بالإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها ( التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم. )
  - أن يعرف كيف يخطِّط ويتحكَّم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة. )
  - أن يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة المتعة، الرضا، الحماس ) وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
  - القدرة على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة ( ابراهيم الحسينان ٢٠١٠:١٧)، لديه القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس، في المواوف التعليمية المختلفة وماهر في مواجهة المشكلات.
  - لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي تنتج عنها تعلم جديد ذو مغزى.
  - يظهر مجهوداً كبيراً في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي ( كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الوجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي)، مثل ما هي الأدوات التي تلزم في أداء المهمة.
  - يُقِيمون نواتج الأداء ذاتياً في ضوء محكات معينة، وإذا وجدوا تفاوتاً بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم.
  - يستخدمون التغذية الراجعة درجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء عند تقييمهم لأدائهم ذاتياً.
  - ويوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة، والمهارة بدلاً من الاعتماد على المعلمين، أو الآباء، أو أي عامل آخر.
  - يخطِّط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية
- ( إبتسام بحى وأخرو ٢٥، ٢٠١٠ )

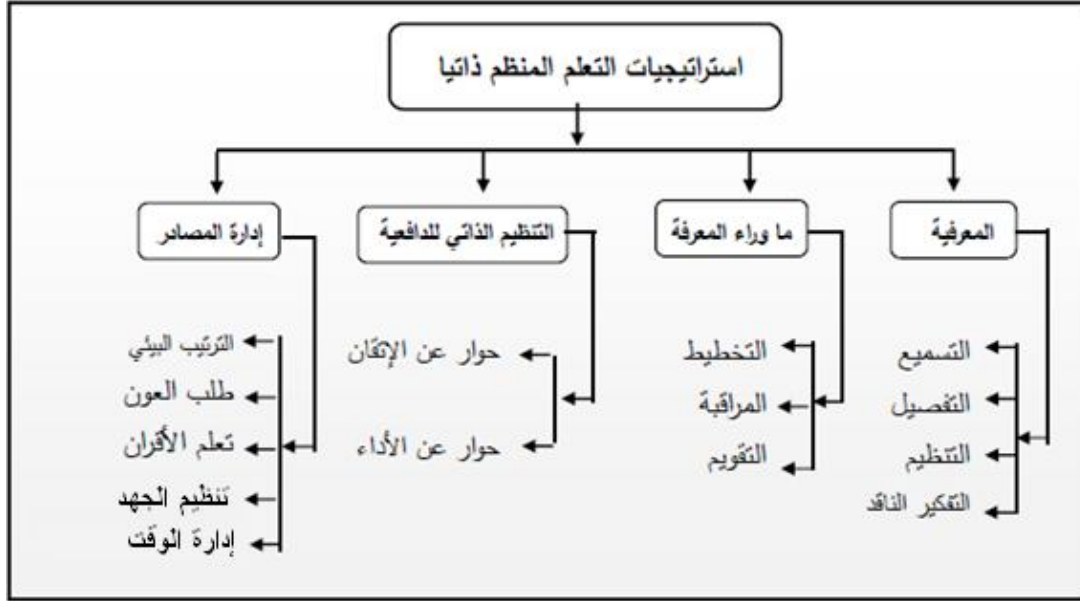
#### ثالثاً: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

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

الحيسانان ٨٨:٢٠١٢) وتعرف الإستراتيجية على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين تعلمه، أما (مصطفى وجدي ٢٠١٦) فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعيته إلى التعلل أما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فهي تشير إلى الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات والمهارات، والتي تتضمن القوة والغرض وادراكات الذات بالنسبة للمتعلم (ايمان عبيد ٢٠١٦) وعلية، يعرف Zimmerman إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في إكتساب المعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفعالية، الأهداف الإدراكية (ايمان عبيد ٢٠١٦) ويعزو باندورا Bandura 1981 اهتماماً للإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أن استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما يمدده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياريته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه من عدمه (ابراهيم الحسانان ٧٧:٢٠١١) وبالرغم من تنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً توجد خصائص محددة مشتركة بينها وهي:

- 1- الإستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
  - 2- تتولد تلك الإستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.
  - 3- تطبق تلك الإستراتيجيات اختياريًا، وتتصف بالمرونة في التطبيق؛ حيث تتضمن هذه الاستراتيجيات كلا من المهارات المعرفية، والإرادة والدافعية.
  - 4- هذه الإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حلّ المشكلات، ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد، وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
  - 5- يتضمن النضج الإستراتيجيات كلا من التلقائية في استخدام إستراتيجيات، وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.
- وهذه لإستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعالات، وبعض هذه لإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد لإستراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه لإستراتيجيات تتصف بالوعوية، أي : يصلح لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام
- ولقد اقترح الباحثين العديد من تصنيفات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولذلك سنقوم بعرض وتصنيف لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما جاءت في دراسة (سلاف مشري ٨٨:٢٠١٣) والتي تتماشى مع العديد من أعمال الباحثين في هذا الإطار، كأعمال Zimmerman و Pintrich والتي على ضوءها تم تقديم تصنيف (ربيع رشوان) 2116 ( ليد السيد) ٢٠١١ و(أبراهيم الحسانان) ٢٠١١ والذي يتضمن تصنيف الإستراتيجيات المعرفية، أستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر

الشكل رقم (١) يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً



(سلاف مشاري ٢٠١٤)

## الدراسات السابقة:

## المحور الأول دراسات تناولت التعليم المنظم ذاتياً

١- كان من وفي دراسة أجراها (سوي-كو 2004) Sui-Chu

أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً ، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (١٥) عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبطت مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة

المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

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

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

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

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

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

#### المحور الثاني: دراسات تناولت دافعية الإنجاز لدي طلاب ما قبل المرحلة الجامعية

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

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

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

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

٤- دراسة جان آدم gan adam (٢٠١٦) وهدفت الدراسة معرفة مدى تأثير عامل الثقة بالنفس على مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وقد تكونت الدراسة من ١٦٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية مقسمة إلى ٦٠ طالب من القسم العلمي و ٦٠ طالب من القسم الأدبي وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومقياسي الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الثقة بالنفس ومستوى الدافعية للإنجاز، كما تبين وجود فروق ذات دلالة جوهرية لمتغير التخصص لصالح طلاب القسم الأدبي.

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

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

تبقى النتائج متقاربة في العينة الفعلية مقارنة بالعينة الأولية التي كان عددها 500 -إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياسي التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للإنجاز عن طريق حساب الصدق و الثبات لكل منهما، قام الباحث بتطبيق الاختبارين على العينة الفعلية للدراسة التي تمثل 489 تلميذا و تلميذة من كلا التخصصين (أدبي، علمي)، حيث تم توزيع المقياسين بطريقة مباشرة مع أفراد العينة و هذا بعد تقييم بعض الشروح و تهيئة أفراد العينة للإجراء.

-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

- لقياس الارتباط بين المتغيرات تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون.
- لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة تم الاعتماد على اختبار ف لدراسة الفروق.
- و لتحقيق ذلك تم الاعتماد على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أن: مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع ولاختبار هذه

الفرضية إحصائياً تم القيام بما يلي:

من أجل التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث قام الباحث بتقسيم درجات أفراد العينة

إلى أربع مستويات اعتباطية وهي منخفض، معتدل، متوسط، مرتفع حسب الأداة، ثم تحديد مجال كل مستوى من

خلال درجات المتحصل عليها من مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في الدراسة الأساسية، و الجدول الآتي يبين ذلك:

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

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

يبين الجدول رقم (2) مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة حيث بلغت نسبة 97 في المستويين المتوسط و المرتفع و النسبة هذه تعبر عن مستوى الدافعية للانجاز , الدافعية لديهم إلى 54 % , 2 مرتفع لدى عينة الدراسة في حين لم يسجل المستوى المنخفض أية نسبة بينما بلغت نسبة المستوى المعتدل 45 % وهي نسبة ضعيفة جدا وهي تؤكد صحة الفرضية القائلة أن مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

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

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

البحث

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

يبين الجدول رقم ( 03 ) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث

بالدافعية للانجاز لديهم إذ بلغت قيمة الارتباط 0.10 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة تعبر عن

وجود علاقة حقيقية بين متغيري الدراسة وعليه تحققت الفرضية التي مفادها توجد علة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للانجاز.

- 3النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

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

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

البيانات الاحصائية			الافراد
درجة الحرية	ن	مستوى الدلالة	
٢٧٧	٢٧٩	غير دالة	تخصص علمي ٠,٠٤
٢٠٨	٢١٠	دالة عند ٠,٠٥	تخصص ادبي ٠,١٧

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

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

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

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

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

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

يبين الجدول رقم ( 06 ) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.5 بين الإناث تخصص علوم والذكور تخصص آداب حيث بلغت قيمة ف 6.75 وجاءت الفروق لصالح الإناث تخصص علوم التي لها مستوى مرتفع للدافعية للانجاز.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الإناث تخصص علمي والذكور تخصص علمي حيث بلغت قيمة ف 5.79 وجاءت الفروق لصالح الإناث تخصص علمي في مستوى الدافعية للانجاز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الذكور تخصص أدبي والإناث تخصص أدبي



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

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور تخصص آداب والذكور تخصص علمي حيث بلغت قيمة ف 0.96 وهي غير دالة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الإناث تخصص آداب والذكور تخصص علوم

وجاءت الفرق لصالح الإناث تخصص آداب في مستوى الدافعية للانجاز. ويتضح مما سبق أن الفروق في متوسطات المجموعات دالة إحصائياً لذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل

الفرضية البديلة بمعنى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للانجاز

على الاختبار البعدي عند اختلاف الجنس لصالح الإناث باختلاف التخصص ما عدا في تخصص آداب كان الفرق لصالح الذكور.

-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للانجاز على الاختبار البعدي عند الجنس الواحد إناث أو ذكور.

المستوى المنخفض في الدافعية للانجاز و تحلى هذا بصفة واضحة لدى جميع أفراد العينة. مما يدعونا إلى

العناية و التكفل اللازم بفئة المراهقين في الوسط المدرسي. أكدت الدراسة العلاقة الإرتباطية لالتعلم المنظم ذاتياً بالدافعية للانجاز خاصة لدى تلاميذ تخصص أدبي مقارنة

بالتلاميذ تخصص علمي حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتياً لدى الأدبيين احد العوامل لاستثارة الدافعية للانجاز لديهم، في

حين تتدخل عوامل أخرى غير مفهوم الذات لدى التلاميذ العلميين و هذا بعدما أكدت الفرضية الثانية في الدراسة

وجود علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتياً و الدافعية للانجاز لدى جميع أفراد العينة. و هذا يدعونا للبحث أكثر في

حقيقة هذه العوامل مع تأكيد و تعزيز الذات و تقديرها في هذه الفترة العمرية لهؤلاء التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

بناء على بعض الدراسات السابقة في الدافعية للانجاز أكدت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الجنسين الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للانجاز في التخصص الواحد و هو ما توصلت إليه العديد من

الدراسات بينما قدمت دراسات أخرى عكس ذلك، و هذا يعود إلى اختلاف الظروف الزمانية و المكانية و العقلية

البشرية من مجتمع إلى آخر. لم تصل الدراسة الحالية في نتائجها و تفسيراتها إلى وجود فروق و اختلافات في الجنس الواحد في مستوى

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

#### المراجع العربية:

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

١٣. عادل طاهر رمضان (٢٠١١) أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز علي التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدي طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً جامعة القاهرة. معهد البحوث التربوية ٢٠١١.
١٤. عاطف شواشرة (٢٠٠٧). بعنوان فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدي طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي ( دراسة حالة). مجلة كلية التربية ، العدد ٣٣.
١٥. عبد السميع، محمد (٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧١، ج ١، سبتمبر.
١٦. عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
١٧. مشري سلاف (٢٠١٤). الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل و فهم طبيعة التعلم و التنظيم الذاتي المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة الإمام محمد بن سعود.
١٨. مصطفى وجدي (٢٠١٦). التعليم الذاتي بين المقبول والمرفوض. دار رواء للنشر والتوزيع: القاهرة.
١٩. نايل الحجايا و خالد السعودي (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدي طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاشي للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٢٧ (٩)، ٢٠١٣.
٢٠. هانم أبو الخير الشربيني، الفرحاتي السيد الفرحاتي (٢٠٠٥). علاقة ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدي طلاب الجامعة، ٧٤، مجلة مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس.
٢١. وصال العمري (٢٠١٥). مدي ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التدريس الفعال من وجهه نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ج ١٤، ٤٤، ٢٠١٥.
٢٢. وجد بدران (٢٠١٦). أثر برنامج إرشادي في إستثارة دافعية الإنجاز لدي طالب المرحلة الثانوية الذين يعانون يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.
٢٣. وليد السيد خليفة (٢٠١١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي. المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بنها: اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول). ٨٢٩-٨٤٠.

## المراجع الأجنبية:

- Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (2)139-153.
- Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. *Education Journal*, 32 (2), 87-107.
- Pintrich, P. (1989). motivation and cognition. In C. Ames & M. Maehr . The dynamic interplay of student (eds.). *Advances in enhancing environments* (pp 117-160). Greenwich, CT: JAI press.
- Mary Coper(2016) .Students' Self-education. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 40(5),241-280.
- Student achievement achievement.Master Thesis, University of Utah,USA.
- Jan adams (٢٠١٦).