مساهمة الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة - -دراسة ميدانية بجامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة –

La contribution de la motivation d'accomplissement et des stratégies d'apprentissage auto-régulées à la réussite académique des étudiants universitaires - Une étude de terrain à l'Université Djilali Bounaama, Khemis Miliana

The contribution of achievement motivation and Self- regulated learning strategies to the academic achievement of the university students - A field study at Djilali Bounaama, University, Khemis Miliana

لعزالي صليحة وعايش صباح
جامعة خميس مليانة والشلف

مقدمة

إن التركيز على المتعلم في العملية التعليمية كفرد فعال نشط ومستقل، مثلما يصفه مفهوم التعلم المنظم ذاتيا يعتبر مفهوما جديدا، يرجع الفضل في ظهور إلى أعمال Bandura من خلال نظريته عن التعلم المعرفي الاجتماعي، التي أكد فيها على عمليات التنظيم الذاتي التي يقوم بها المتعلم، حيث تؤكد النظرية على أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم وهذا حسب (Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2003).

يؤكد (Zimmerman 1990) أن النظريات والبحوث التي ظهرت في مجال التعليم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات بحثت في كيفية سيطرة الطلبة على عمليات تعلمهم الخاصة، وترى مختلف هذه النظريات أن الطلبة يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم من خلال استخدام استراتيجيات الدافعية وما واراء المعرفة المختارة، وعليه لا يمكن ان نتحدث عن الأداء الأكاديمي المميز للطالب حسب نظريات التعلم المنظم ذاتيا دون أن نتحدث عن توفر عامل الرغبة والاستعداد الثابت نسبيا من أجل التغلب على العقبات والمهام الأكاديمية والادائية الصعبة، فامتلاك مجموع من الاستراتيجيات لا يكفي وحده للتعلم.

الإرسال -05 -12 -2020 - النشر الإلكتروني -25 -02 -2021 -النشري -25 -05 2021
https://aleph-alger2.edinum.org/4348

وهذا ما يشير إليه (Bouffard-Bouchard 1990) أن كمية المعلومات تسمح لنا بمعرفة قدرة المتعلم على حل المشكلات لكن لا تسمح لنا بالتنبؤ بقدرة الشخص على استخدامها، وإن التركيز على الجانب المعرفي مهم، لكن دون تجاهل الجانب النفسي المتمثل في رغبة الفرد في تحقيق ذاته ومستوى دافعيته للإنجاز التي تعتبر عاملا أساسيا لتفعيل قدراته واستراتيجيات تعلمه، فبدون دافعية مستمرة ومتجددة لا يستطيع المتعلم الاستمرار ولا تحقيق أهدافه ومخططاته، وهذا ما يفسر فشل بعض المتعلمين رغم المميزات الذاتية التي يتميزون بها.

يتطلب التعلم الذاتي مجهودا يتضمن عدة عمليات نذكر منها تنظيم الوقت والتركيز على الأهداف الأكاديمية، ومهارة حل المشكلات، والتغلب على الصعوبات الاكاديمية والبيئية، ولا يمكن ذلك الا بوجود دافعية قوية لدى المتعلم، مثلما يؤكد عليه (Pintrich & De Groot 1990) بأن التعلم الذاتي يحتاج إلى اجتماع كل من القوة والقدرة ممثلة في القدرات المعرفية وما وراء معرفية، وفي الإرادة الممثلة في الدافعية للإنجاز.

ويعكس مفهوم الدافعية للإنجاز الحاجة إلى التميز والإنجاز الكبير، حيث شكّل أتكينسون Atkinson وزملاؤه المفهوم القائل بأن دافع الإنجاز ينبع من حاجتين منفصلتين، أحدهما هو الدافع للتحقيق ويرتبط برغبة المرء في تحقيق أهداف ناجحة والآخر هو الدافع لتجنب الفشل(Hsieh, 2011)، ويمكن اعتبار السلوك بدافع الإنجاز عندما ينطوي على « المنافسة مع معيار التميز»، يتيح هذا التعريف لعدد لا يحصى من الأنشطة التي يمكن اعتبارها دوافع إنجاز، والنقطة الحاسمة هي الاهتمام بالقيام بهذه الأنشطة بشكل جيد، أو أفضل من الآخرين، أو الأفضل من ذلك كله. السعي لتحقيق التميز يعني معايير الجودة التي يمكن تقييم الأداء على أساسها : قد يقارن الأشخاص أدائهم الحالي بأدائهم السابق (« للتميز») ، على سبيل المثال، أو مع أداء الآخرين (« لمنافسة الآخرين أو التفوق عليهم ») ، ومع ذلك لا يُنظر إلى العمل على أنه دافع للإنجاز إلا عندما ينبع الدافع إلى الأداء من داخل الأفراد أنفسهم، أي عندما يشعر الأفراد بالالتزام بمعيار التميز والسعي لتحقيق أهداف الإنجاز بمبادرة منهم(Brunstein & Heckhausen, 2018)، فيما يعبر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا Self- regulated learning عن عملية تكرارية ذاتية التوجيه تستهدف أفكار الفرد ومشاعره وسلوكياته، بالإضافة إلى ميزات البيئة من أجل تعديل أهداف التعلم. أولئك الذين ينظمون تعلمهم ذاتيًا يقومون بتسخير الموارد الشخصية وتوجيهها وتكييفها بشكل استراتيجي من أجل التغلب على القيود الناتجة عن آلياتهم المعرفية والبيئات التعليمية والظروف الاجتماعية والثقافية(Vassallo, 2014).

وقد أولت الأدبيات والدراسات السابقة الكثير من الاهتمام بهاذين المتغيرين، ويعبر عن ذلك كم الأدبيات التي تناولت المتغيرين (Schunk & ; Hall & Goetz, 2013 ; Collins, 2009 Zimmerman, 2012)، كما تم اجراء العديد من الدراسات، حيث توصلت دراسة (A'yun, 2017) إلى وجود مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ومستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز وكذا وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، فيما توصلت دراسة(Mahmoodi, Kalantari, & Ghaslani, 2014) إلى وجود علاقة كبيرة بين الدافع للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت العديد من الدراسات الى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي(Kosnin, 2007 ; Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda, & Lourenço, 2013) ، وللدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أيضا تأثير على التحصيل الاكاديمي، حيث توصلت دراسة (Yusuf, 2011) التي هدفت إلى بحث في العلاقة بين ودافع الإنجاز واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم والتحصيل الدراسي باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) في ماليزيا على طلبة الجامعة إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين معتقدات الكفاءة الذاتية، ودوافع الإنجاز، واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم والتحصيل الدراسي، وهدفت دراسة (Cetin, 2015) إلى تحديد ما إذا كان الدافع الأكاديمي والتعلم الأكاديمي المنظم ذاتيًا يساهمان في المعدل التراكمي للطلاب ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين المعدل التراكمي والدافع الأكاديمي والتعلم الأكاديمي المنظم ذاتيًا، بعبارة أخرى لم يتنبأ الدافع الأكاديمي للطلاب وإجمالي درجات التعلم الأكاديمي المنظم ذاتيًا مع معدلهم التراكمي، وقد توصلت دراسة (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014) إلى أن نموذج المعادلة الهيكلية أظهر أن مشاعر الطلاب تؤثر على التعلم المنظم ذاتيًا ودوافعهم، وهذه بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي، وبالتالي فإن التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز يتوسطان في تأثيرات العواطف على التحصيل الدراسي، علاوة على ذلك تعزز المشاعر الإيجابية التحصيل الأكاديمي فقط عندما يتم التوسط فيها من خلال المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز.

ومن خلال استعراض الادبيات النظرية والدراسات السابقة يتضح أنه على الرغم من الدراسة المستفيضة لهذه المتغيرات إلا أنها ما تزال بحاجة لفحص دورها داخل السياق التعليمي، لذلك فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر كل من الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة من خلال التساؤل التالي :

ما مدى مساهمة كل من الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة؟

1.الباب المنهجي

1.1. فرضية الدراسة وأهميتها

يساهم كل من الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الاكاديمي) لدى طلبة الجامعة.

تنبع أهمية الدراسة من أهمية التحصيل الاكاديمي باعتباره من أهم الاهتمامات في علم النفس التربوي الذي يسعى إلى محاولة فهم سبب توقف بعض الطلاب عن المحاولة عند مواجهة صعوبات أكاديمية ، بينما يرتقي آخرون إلى مستوى مناسب باستخدام الاستراتيجيات والمثابرة، وبالتالي تحقيق درجات أعلى، توصل الباحثون إلى مجموعة كبيرة من المتغيرات فيما يتعلق بالعوامل التي تعزز التحصيل الأكاديمي وترتبط به، وتنبع أهمية دراستنا في تناولها متغيرين على قدر كبير من الأهمية هما دور الدافعية للانجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتنبع أهمية الدراسة التطبيقية فيما ستسفر عنه من نتائج وما ستقترحه من توصيات يمكن الاستفادة منها في تعزيز التحصيل الاكاديمي لدى الطلاب.

2.1. تحديد مفاهيم الدراسة

- التعلم المنظم ذاتيا :عبارة عن عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجيهم وتقيدهم بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية (بينتريش، 2000، ص 453). في الدراسة الحالية هي مجموعة الطرق والإجراءات التي يقر افراد عينة الدراسة على انهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة، سواء داخل القسم او خارجه، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ويعبر عنه من خلال استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده الباحث (ربيع عبده رشوان ،2007).
- لدافعية للإنجاز: هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه (امل الأحمد، 2001، ص247). يعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها افراد عينة الدراسة من خلال اجابتهم على مقياس « الدافعية للانجاز» من إعداد (سلامة عقيل سلامة المحسن،2006)، وهو باحث متخصص في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك.

2. إجراءات الدراسة

1.2. منهج الدراسة المتبع

نظرا لأن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مساهمة الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة فان المنهج المناسب هو المنهج الوصفي وذلك لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى ومن خلال الدافعية للإنجاز كمتغيرين مستقلين.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعة الجيلالي بونعامة ومن تخصصات مختلفة تقنية كالإعلام الآلي والاجتماعية كعلم النفس للموسم الجامعي (2018/2017).

تم اختيار العينة عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة، وتألفت من 200 طالب وطالبة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة :

الجدول رقم (01) : توزيع افراد عينة الدراسة

المتغير	التكرار		النسبة المئوية
الجنس	ذكور	46	23
	اناث	154	77
المستوى	ليسانس	109	54,5
	ماستر	91	45,5
التخصص	علمي	97	48,5
	ادبي	103	51,5

نلاحظ من خلال الجدول توزع أفراد العينة على متغيرات الجنس والمستوى والتخصص بنسب متقاربة.

3.2. أدوات الدراسة

1.3.2. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

استخدم في الدراسة الحالية مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من اعداد ربيع عبده رشوان (2010) بمصر، واستفادة في اعداده من الاطار النظري للدراسات السابقة كدراسة ولتروزملاؤه (wolter&all 2003) في تحديد البنود الخاصة باستراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية ، ويحتوي المقياس على (74) بند منها ثلاثة بنود سالبة (26، 70، 41)

والأخرى كلها موجبة وهي موزعة على (17) بعد، ويوضح الجدول رقم (02) التعريفات الإجرائية لأبعاد إستراتجيات التعلم التي يتضمنها مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

الجدول رقم (02) : التعريفات الإجرائية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	التعريفات الإجرائية
التسميع	تكرار المعلومات مرات عديدة مما يساعد في استراجعها
التفصيل	إيجاد روابط بين المعلومات وعمل ملخصات وكتابة الملاحظات بغرض توضيح المعنى
التنظيم	ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها وذلك عن طريق عمل المخططات والجداول والأشكال وتكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد والعنونة
التخطيط ووضع الأهداف	تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما واعداده لخطة الوصول لهذه الأهداف وتحقيقها
المراقبة الذاتية	الانتباه المتعمد الى اشكال السلوك المختلفة التي تصدر عن المتعلم وتقيم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة لاداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد الى السلوك المتوقع.
مكافئة الذات	تحديد المتعلم بعض المكافئات والحوافز الإيجابية لذاته كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح او بعض أنواع العقاب في حالة الفشل
الضبط البيئي الدافعي	إعادة ترتيب البيئة بما يسمح للتغلب على مشاعر الملل وعدم الرغبة في مواصلة العمل مما يزيد من احتمالية اكمال المهمة او العمل
حوار الذات عن الكفاءة	الحديث الى الذات للتاكيد عن أسباب إكمال المهمة وهنا يحاول المتعلم ان يذكر نفسه ويؤكد على ان هدفه هو اتقان واكتساب المعلومات جديدة لم يكن يعرها من قبل .
حوار الذات عن الأداء	الحديث الى الذات للتاكيد على أسباب اكمال المهمة ، وهنا يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة او الظهور أفضل من الاخرين
تنشيط الاهتمام	إعادة تحديد لموقف التعلم واهميته مما يجعل الفرد يعاود الاندماج في العمل في حالة الشعور بالملل او التفكير في عدم أهمية وفائدة العمل

الضبط البيئي	الوصول الى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعد على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت الجهد والتركيز
طلب العون الأكاديمي	طلب المساعدة الأكاديمية من الأقران والمعلمين عند الحاجة اليها
تعلم الاقران	مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى افضل من التعلم، بمعنى لاستفادة من التعلم الجماعي
البحث عن المعلومات	البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقررة .
الاحتفاظ بالسجلات	عمل المتعلم للتقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج اداءه لعمل ما او احداث معينة داخل المحاضرة او نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته.
إدارة الوقت	جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
التقويم الذاتي	مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعية للاداء او بالأهداف المراد تحقيقها.

من خلال الجدول أعلاه يتضح التعريف الاجرائي لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يحتويها المقياس الذي سيتم تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

يتم في الجدول الموالي توضيح أرقام البنود او العبارات التي تندرج ضمن الاستراتيجيات السبعة عشر المكونة للمقياس.

الجدول رقم (03) توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الابعاد المختلفة

الاستراتيجية	العبارت	الاستراتيجية	العبارات	الاستراتيجية	العبارت
التسميع	22، 27، 29،58	الضبط البيئي الدافعي	14، 32، 49، 60	تعلم الاقران	5، 10، 19، 40، 41
التفصيل	8، 17، 36، 65	حوارالذات عن الكفاءة	9، 25، 37، 43، 55	البحث عن المعلومات	7، 13، 48، 72
التنظيم	1، 18، 3، 46	حوارالذات عن الأداء	33، 42، 57،73	الاحتفاظ بالسجلات	3، 34، 52، 64

المراقبة الذاتية	12، 24، 31، 39،47، 66	تنشيط الاهتمام	20 ، 44، 62، 69، 74	إدارة الوقت	4، 11، 16، 35، 50
التخطيط	2، 23، 28، 38	الضبط البيئي	6، 21، 54،67	التقويم الذاتي	15، 51، 59، 68
مكافئة الذات	71، 61، 53، 45.	طلب العون	70، 63، 56، 26		

تتراوح درجة التي يتحصل عليها افراد عينة الدراسة ما بين (74، 370) وهي تمثل مدىإستخدام المتعلم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،اذا ما تراوحت درجات الافراد بين (259-370) نقول بان المتعلم يمتلك استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا بدرجة مرتفعة، (185-259) درجة الفرد متوسطة في هذه الخاصية، اما في حالة تتراوح الدرجات بين (74-185) هنا مستوى استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفضة.

2.3.2. مقياس الدافعية للانجاز

مقياس «الدافعية للانجاز» من إعداد (سلامة المحسن،2006)، وهو باحث متخصص في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، حيث قام بتطوير مقياس الدافعية للانجاز بالاعتماد على مجموعة من الدراساتالتربوية العربية والأجنبية ذات علاقة بالموضوع (قطامي، 1994،عبابنة،1999،الشمالية1999)، وتكون المقياس من(20)بند منها (10) بنود سلبية و(10) بنود إيجابية، يتم الإجابة عليها وفق مقياس خماسي التدرج. (1،2،3،4،5)، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل بين(20) كأدنى درجة (100)درجة كأعلى درجة ، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس :

الجدول رقم (04) : توزيع بنود مقياس دافعية للإنجاز

نوع البنود	أرقام البنود									
الإيجابية	01	02	03	08	10	11	14	12	19	20
السلبية	04	05	06	07	09	13	16	15	17	18

تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأصلية(الأردن)، من خلال تطبيقه على طلبة جامعة اليرموك بكلية التربية، حيث تم انتقائهم بطريقة عشوائية ومن مختلف المستويات الدراسية والتخصصات، ومن بين الأساليب التي استخدمها الصدق المحكمين، حيث قام بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، من اجل تبيان مدى ملائمة البنود ووضوحها ومدى سلامة الصياغة اللغوية للبنود، واستخدم طريقة ثبات الاستقرارللتحقق من ثباته الذي قدرب (0.89) .

4.2. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

1.4.2. صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

1.1.4.2. صدق التجانس الداخلي

يتمثل صدق التجانس الداخلي في حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (05) : يمثل معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	معاملات الارتباط	الأبعاد	معاملات الارتباط
التسميع	0.49[1]**	حوار الذات عن الكفاءة	0.75**
التفصيل	0.50**	حوارا لذات عن الأداء	0.67**
التنظيم	0.55**	تنشيط الاهتمام	0.80**
المراقبة الذاتية	0.70**	الضبط البيئي	0.75**
التخطيط	0.68**	طلب العون	0.31**
مكافئة الذات	0.49**	تعلم الأقران	0.39**
الضبط البيني الدافعي	0.55**	البحث عن المعلومات	0.39**
الاحتفاظ بالسجلات	0.66**	تنظيم إدارة الوقت	0.66**
تقويم الذات	0.70**		

من خلال الجدول السابق يظهر أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت دالة عند 0.01 بحيث تراوحت قيمها بين 0.31 و0.80 وهذا يشير إلى صدق المقياس لقياس ما وضع لقياسه.

2.1.4.2.ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : معامل ألفا لكرونباخ

جدول رقم (06) : يمثل معاملات ألفالكرونباخ

الأبعاد	معاملات ألفا	الأبعاد	معاملات ألفا
التسميع	0.55	حوار الذات عن الكفاءة	0.80
التفصيل	0.50	حوارا لذات عن الأداء	0.70
التنظيم	0.65	تنشيط الاهتمام	0.70
المراقبة	0.65	الضبط البيئي	0.67
التخطيط	0.60	طلب العون	0.57
مكافئة الذات	0.80	تعلم الأقران	0.55

1. دالة عند 0.01

الضبط البيني الدافعي	0.75	البحث عن المعلومات	0.61
الاحتفاظ بالسجلات	0.60	تنظيم إدارة الوقت	0.71
تقويم الذات	0.42		

من خلال الجدول السابق يظهر أن كل معاملات ألفا لأبعاد المقياس كانت مرتفعة بحيث تراوحت بين 0.42 و0.80 وهذه يشير إلى ثبات درجات أبعاد المقياس وتجانسها.

2.4.2. صدق مقياس الدافعية للانجاز

1.2.4.2. صدق التجانس الداخلي

يتمثل صدق التجانس الداخلي في حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (07) : يمثل معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية

البنود	معاملات الارتباط	البنود	معاملات الارتباط
1	[2]**0.39	11	**0.50
2	**0.40	12	**0.60
3	**0.45	13	**0.56
4	**0.60	14	**0.45
5	**0.60	15	**0.40
6	**0.29	16	*0.15
7	**0.50	17	**0.29
8	**0.50	18	**0.27
9	**0.50	19	**0.50
10	**0.50	20	**0.24

من خلال الجدول السابق يظهر أن كل معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية كانت دالة عند 0.01 و0.05 بحيث تراوحت قيمها بين 0.15 و0.60 وهذا يشير إلى صدق المقياس لقياس ما وضع لقياسه.

2.2.4.2.ثبات مقياس الدافعية للإنجاز : معامل ألفا لكرونباخ

تم حساب ثبات مقياس الدافعية للانجاز باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ،وقد بلغت قيمته معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ عل النحو التالي :

الجدول رقم (08) :معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس « الدافعية للانجاز»

المقياس	(α) لكرونباخ
الدافعية للانجاز	0.75

2 0.05 دنع ةلاد*0.01 دنع ةلاد **

تم حساب معامل ألفا (α) لكرونباخ، وكان معامل الثبات كما هو موضح في الجدول السابق [0.75] هذا يعطي دليلا على التناسق الداخلي للمقياس، وامكانية الوثوق في نتائجه خلال تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

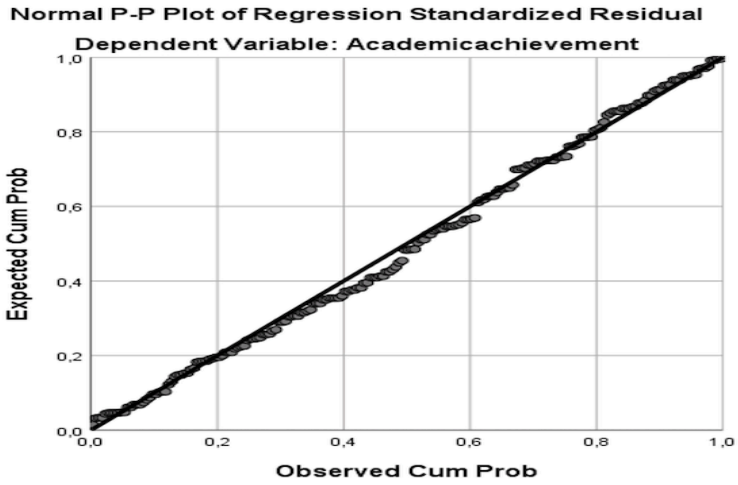
تنص الفرضية أن كلا من الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تساهم في المردودية التحصيلية (التحصيل الاكاديمي) لدى طلبة الجامعة.

1.3. مساهمة الدافعية للإنجاز في المردودية التحصيلية (التحصيل الاكاديمي) لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise وحسابه عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 26 ، وقبل ذلك لا بد من التأكد من توفر فرضيات النموذج الخطي البسط وذلك وفق الخطوات التالية :

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95 % من الأخطاء ضمن المدى (2، 2-) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا. وللتأكد تم الاعتماد على مخطط Normal Probability.

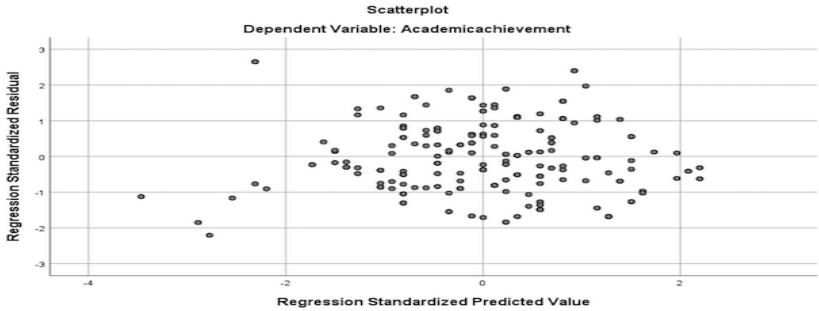
الشكل (01) : مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية



المصدر : مخرجات برنامج spss النسخة 26

من خلال الشكل (01) نلاحظ أن كل النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يدل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

شكل رقم 2 : شكل انتشار للبواقي مع القيم المتوقعة



المصدر : مخرجات برنامج spss النسخة 26

نلاحظ من خلال الشكل أن عدم وجود نمط معين للنقاط في الشكل وهدا يتسق مع شرط الخطية.

وبعد استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) لغرض ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، نجح متغير الدافعية للإنجاز في الدخول في معادلة الانحدار والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (9) : تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مساهمة الدافعية للإنجاز في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة.

المتغير التابع	المردودية التحصيلية						
المتغير المستقل	الدافعية للانجاز						
الطريقة	تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)						
المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المعدل[3]	معامل التحديد (R2)	الارتبط المتعدد (R)
الانحدار	58,547	1	58,547	25,301	0.01	0,109	0,113	0,337
الخطأ	458,179	198	2,314					

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression analysis)، ومثلما يبينه الجدول فإن قيمة (f)دالة عند مستوى الدلالة البالغ (0.01) وهذا يوجب قبول الفرضية التي تنص على وجود مساهمة للدافعية للإنجاز في

3.Adjusted R Square

المردودية التحصيلية، ويؤكد هذه النتيجة مستوى دلالة (f) البالغ (0.001) حيث أنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد(0.05)، أما القوة التفسيرية للنموذج فقد بلغت ,1090 وهي قوة تفسيرية ضعيفة مما يعني أن الدافعية للإنجاز تفسر ما مقداره 10.9 % من المردودية التحصيلية.

الجدول رقم (10) نتائج معامل قوة الدافعية للإنجاز على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة

المتغيرات المستقلة	B	Beta	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	0,063	0,337	5,030	0.01

من خلال نتائج معامل قوة الدافعية للإنجاز على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ 0.05 ⍰) لمتغير قوة الدافعية للإنجاز على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة، كما بلغت قيمة بيتا 0,337 ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما تحسنت الدافعية للإنجاز لدى الطلاب بوحدة تحسن مستوى المردودية التحصيلية بمقدار 0,337.

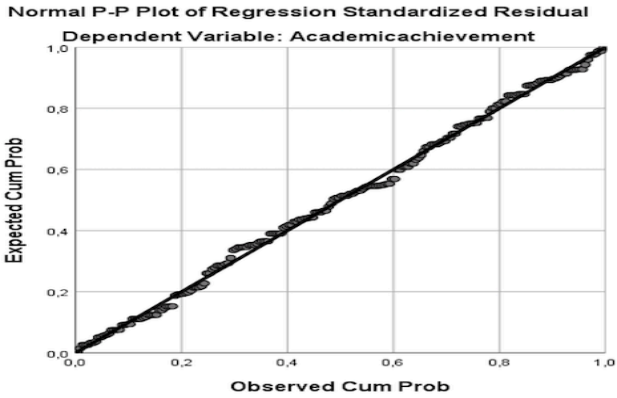
أظهر الكم الكبير من الدراسات التي بحثت في الموضوع (Awan, Noureen, & Naz, 2011 ; Bakar et al., 2010 ; Meece, Anderman, & Anderman, 2006) أن الدافعية للإنجاز تساهم في المردودية التحصيلية، فالدافع للإنجاز يلعب دورا كبيرا في المردودية التحصيلية للطلاب في مختلف المراحل التعليمية خصوصا الجامعية والطلبة يدركون انه المحك الفاصل بين النجاح والفشل فى العملية التعليمية . وباعتبار أن الدافع للإنجاز هو الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح فإنه هدف لا يختلف عليه اثنان في العملية التعليمية إذ من المسلم به أن كل طالب يسعى للنجاح ويبذلون مجهوداتهم من أجل انجاز تحصيل دراسي جيد ، إلا أن الدافعية للإنجاز تفسر فقط ما قيمته 10.9 % من المردودية التحصيلية والنسبة المتبقية تفسرها عوامل أخرى تحتاج الى دراسات الى تحديد العوامل المساهمة في المردودية التحصيلية.

3.2. مساهمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الاكاديمي) لدى طلبة الجامعة

وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise وحسابه عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 26 ، وقبل ذلك لا بد من التأكد من توفر فرضيات النموذج الخطي البسط وذلك وفق الخطوات التالية :

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95 % من الأخطاء ضمن المدى (2، 2-) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا، وللتأكد تم الاعتماد على مخطط Normal Probability.

الشكل (03) : مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية

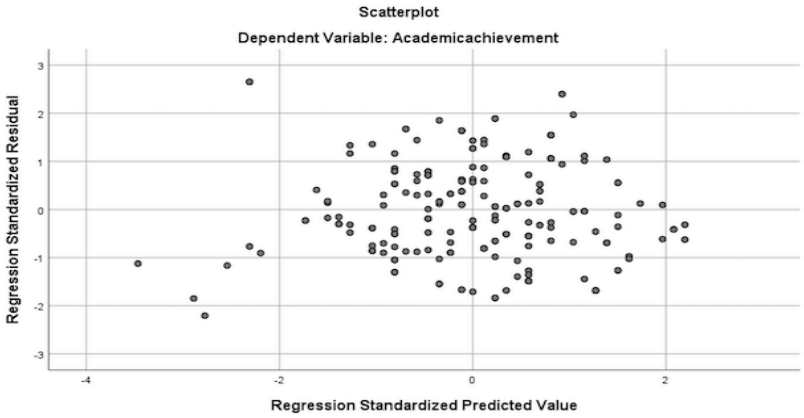


المصدر : مخرجات برنامج spss نسخة 26

من خلال الشكل (03) نلاحظ أن كل النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يدل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية، إذا بعد تحقق افتراضات حساب الانحدار.

شكل الانتشار للبواقي : يحدد الشكل التالي انتشار البواقي :

شكل رقم 4 : شكل انتشار للبواقي مع القيم المتوقعة



المصدر : مخرجات برنامج spss نسخة 26

نلاحظ من خلال الشكل أن عدم وجود نمط معين للنقاط في الشكل وهدا يتسق مع شرط الخطية.

وبعد استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) لغرض ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، اتضح من النتائج أن هناك خمس استراتيجيات من أصل 17 استراتيجية قد دخلت في معادلة الانحداروالجدول التالي يوضح هذه المتغيرات :

جدول رقم (11) :تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مساهمة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة.

المتغير التابع	المردودية التحصيلية								
المتغير المستقل	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا								
الطريقة	تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)								
المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المعدل[4]	معامل التحديد (R2)	الارتبط المتعدد (R)
حوار الذات عن الأداء	الانحدار	88,480	1	88,480	40,909	0.01	1670,	1710,	4140,
	الخطأ	428,246	198	2,163					
البحث عن المعلومات	الانحدار	128,190	2	64,095	32,498	0.01	2400,	2480,	4980,
	الخطأ	388,536	197	1,972					
تنظيم إدارة الوقت	الانحدار	144,902	3	48,301	25,461	0.01	2690,	2800,	5300,
	الخطأ	371,824	196	1,897					
التفصيل	الانحدار	152,741	4	38,185	20,457	0.01	2810,	2960,	5440,
	الخطأ	363,985	195	1,867					
المراقبة الذاتية	الانحدار	161,053	5	32,211	17,569	0.01	2940,	3120,	5580,
	الخطأ	355,673	194	1,833					

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression analysis)، ومثلما يبينه الجدول رقم فإن قيمة (f) للاستراتيجيات الخمسة التي دخلت إلى معادلة الانحدار التدريجي (حوار الذات عن الأداء، البحث عن المعلومات،

4. Adjusted R Square

تنظيم إدارة الوقت، التفصيل، المراقبة) كلها دالة عند مستوى الدلالة البالغ (0.01) وهذا يوجب قبول الفرضية التي تنص على وجود مساهمة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في (حوار الذات عن الأداء، البحث عن المعلومات، تنظيم إدارة الوقت، التفصيل، المراقبة) في المردودية التحصيلية، ويؤكد هذه النتيجة مستوى دلالة (f) البالغ (0.001) حيث أنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد(0.05)، أما القوة التفسيرية للنموذج فقد بلغت ,1670 لحوار الذات عن الأداء، و,2400 للبحث عن المعلومات، و,2690 لتنظيم إدارة الوقت، و,2810 للتفضيل، و.2940 للمراقبة، وهي قوة تفسيرية معتبرة مما يعني أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الخمسة تفسر ما مقداره 16 %، 24%، .926 %، 28.1 %، 29.4 % على التوالي من المردودية التحصيلية.

الجدول رقم (12) نتائج معامل قوة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة

المتغيرات المستقلة	B	Beta	قيمة (T)	مستوى الدلالة
حوار الذات عن الأداء	0,219	0,414	6,396	0.01
البحث عن المعلومات	0,143	0,298	4,487	0.01
تنظيم إدارة الوقت	0,081	0,199	2,968	0.01
التفصيل	0,087	0,152	2,049	0.05
المراقبة الذاتية	-0,067	-0,172	-2,129	0.05

من خلال نتائج معامل قوة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة، تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير قوة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المردودية التحصيلية لدى طلبة الجامعة، كما جاءت قيمة بيتا بقيمة 0,414 بالنسبة لحوار الذات عن الأداء ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما تحسن حوار الذات عن الأداء لدى الطلاب بوحدة تحسن مستوى المردودية التحصيلية بمقدار 0,414، وجاءت قيمة بيتا بقيمة 0,298 بالنسبة للبحث عن المعلومات ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما تحسن البحث عن المعلومات لدى الطلاب بوحدة تحسن مستوى المردودية التحصيلية بمقدار 0,298، وجاءت قيمة بيتا بقيمة 0,199 بالنسبة لتنظيم إدارة الوقت ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما تحسن تنظيم إدارة الوقت لدى الطلاب بوحدة تحسن مستوى المردودية التحصيلية بمقدار 0,199، وجاءت قيمة بيتا بقيمة 0,152 بالنسبة للتفضيل ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما تحسن التفصيل لدى الطلاب بوحدة تحسن مستوى المردودية التحصيلية بمقدار0,152، وأخيرا جاءت قيمة بيتا بقيمة -0,172

بالنسبة للمراقبة ذات دلالة احصائية وذلك من خلال قيمة ت الدالة، وهذا يعني أنه كلما نقصت المراقبة الذاتية بوحدة نقص مستوى المردودية التحصيلية بمقدار0,152.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي توصلت الى أن التعليم المنظم ذاتيا يؤثر على المردودية التحصيلية (Kosnin, 2007 ; Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda, & Lourenço, 2013) ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المساهمة في المردودية الاكاديمية هي حوار الذات عن الأداء ، أي أن الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه والحصول على الشهادة الجامعية هو من أهم الأسباب التي تحفز الطلبة على التحصيل العلمي من أجل انهاء مشوارهم العلمي وتتويجه بالشهادة التي تسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل، كما أن استراتيجية البحث عن معلومات ايضا تساهم في المردودية التحصيلية وهذا منطقي باعتبار ان المرحلة الجامعية هي مرحلة البحث والتعلم الذاتي حيث ان الطلبة لا يكتفون فقط بالمحاضرات والمقررات بل يسعون إلى توسيع مفاهيمهم من خلال البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقررة ،خصوصا في ظل الطفرة المعرفية التي يشهدها العالم اليوم بسبب التدفق المعلوماتي عن طريق الانترنت، ويساهم أيضا تنظيم إدارة الوقت في المردودية التحصيلية حيث يعمل الطلبة على جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له خصوصا في ظل الضغط الذي يعاني منه الطالب بين الاعمال الموجهة اين يضطر الى البحث في المكتبات الالكترونية والكتب الورقية، وكذا التربصات الميدانية وانجاز مذكرات التخرج ما يتطلب منه تنظيما للوقت حتى يستطيع تحقيق اكبر قدر من التحصيل الاكاديمي، وبالنسبة للتفصيل فإنه يتضمن محاولة الطالب توضيح وتفصيل المعلومات، وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الاستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة وهذا منطقي في ظل تشعب المعلومات ووفرتها بكثرة ما يتطلب من الطالب تلخيصها حتى لا يتوه في الكم الهائل من المعلومات خصوصا كما ذكرنا في ظل الطفرة المعرفية التي يشهدها العصر الحالي اين نجد كما هائلا من المعلومات التي اصبحت تتيحها المكتبات الالكترونية والمجلات الالكترونية وغيرها ناهيك عن المكتبات الورقية التي تزخر بزخم كبير من الكتب وهذا يتطلب من الطالب تفصيلها حتى تصبح مفهومة بالنسبة إليه.

أخيرا بالنسبة لاستراتيجية المراقبة التي تساهم في المردودية التحصيلية فقد كان هناك مساهمة عكسية بمعنى أنها لا تساهم في زيادة التحصيل بل بالعكس ، والمراقبة الذاتية

تعني تكييف السلوكات كي تناسب المواقف التعليمية وكذا قدرة الفراد على التحكم في المواقف التعليمية وهذا ما لم ينجح فيه الطلاب.

خاتمة

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مساهمة كل من الدافعية للإنجازواستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغيرين مستقلين الطالب الجامعي في تحسين مردوديته في التحصيل الأكاديمي، وقد تم التوصل إلى أن الدافعية للانجاز تساهم في التحصيل الأكاديمي، كما تساهم خمس استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية وتتمثل في (حوار الذات عن الأداء، البحث عن المعلومات، تنظيم إدارة الوقت، التفصيل، المراقبة) ، وتبقى نتائج هذه الدراسة تبقى وتحتاج إلى دراسات أخرى لتدعيمها.

قائمة المراجع والمصادر

الأحمد، أمل. (2004). مشكلات وقضايا نفسية. الطبعة الاولى، لبنان، بيروت : مؤسسة الرسالة.

ربيع عبده احمد رشوان .(2007)، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الإنجاز ،الطبعة الاولى القاهرة : عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (2004). سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة : دار النشر للجامعات، الطبعة الثانية.

محسن، سلامة عقيل (2006)، الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.

A'yun, Q. (2017). The Correlation Between Self-Regulated Learning And Motivation To The Achievement Of Pai And Budi PEKERTI AT SMPN 2 KEDIRI. Didaktika Religia, 5, 53-90. doi :10.30762/didaktika.v5i1.853

Awan, R.-U.-N., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. International Education Studies, 4(3), 72-79.

Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan, W. S., & Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4906-4910.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. The journal of social Psychology, 130(3), 353-363.

Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Achievement Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), Motivation and Action (pp. 221-304). Cham : Springer International Publishing.

Cetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. Journal of International Education Research, 11(2), 95-106.

Collins, N. (2009). Motivation and self-regulated learning : Theory, research, and applications : Taylor & Francis.

Hall, N. C., & Goetz, T. (2013). Emotion, motivation, and self-regulation : A handbook for teachers : Emerald Group Publishing.

Hsieh, P.-H. (2011). Achievement Motivation. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), Encyclopedia of Child Behavior and Development (pp. 20-21). Boston, MA : Springer US.

Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. International Education Journal, 8(1), 221-228.

Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 1062-1068.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. Annu. Rev. Psychol., 57, 487-503.

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.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology, 82(1), 33.

Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement : a structural equation model. European journal of psychology of education, 28(4), 1311-1331.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Motivation and self-regulated learning : Theory, research, and applications : Routledge.

Vassallo, S. (2014). Self-Regulated Learning. In T. Teo (Ed.), Encyclopedia of Critical Psychology (pp. 1710-1713). New York, NY : Springer New York.

Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2003). Assessing academic self-regulated learning. paper prepared for the conference on indicators of positive development : definitions, measures, and prospective validity. Recuperado de https://www. childtrends. org/wp-content/uploads/2013/05/Child_ Trends-2003_03_12_PD_ PDConfWPK. pdf.

Yusuf, M. (2011). Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate students : A study of

integrated motivational models. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 2614-2617.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : An overview. Educational psychologist, 25(1), 3-17.

الملخص

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مساهمة كل من الدافعية للإنجازواستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغيرين مستقلين الطالب الجامعي في تحسين مردوديته في التحصيل الأكاديمي، تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من (200) طالبا وطالبة على مستوى جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على أداتي قياس تمثلتا في مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد (سلامة عقيل سلامة المحسن،2006)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد (ربيع عبده رشوان ،2007). توصلت الدراسة إلى أن الدافعية للإنجاز تساهم في المردودية التحصيلية حيث بلغت القوة التفسيرية للنموذج (0.109) = R2 وهي قوة تفسيرية ضعيفة مما يعني أن الدافعية للإنجاز تفسر ما مقداره 10.9 % من المردودية التحصيلية، فيما توصلت الدراسة إلى مساهمة خمس استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا في المردودية التحصيلية، أما القوة التفسيرية للنموذج فقد بلغت 0,167 لحوار الذات عن الأداء، و0,240 للبحث عن المعلومات، و0,269 لتنظيم إدارة الوقت، و0,281للتفضيل، و0.294 للمراقبة، وهي قوة تفسيرية معتبرة مما يعني أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الخمسة تفسر ما مقداره 16 %، 24%، .926 %، 28.1 %، 29.4 % على التوالي من المردودية التحصيلية.

كلمات مفتاحيّة

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الدافعية للإنجاز، التحصيل الاكاديمي، الطلبة

Résumé

Cette étude vise à découvrir la contribution à la fois de la motivation à la réussite et des stratégies d'apprentissage auto-organisées en tant que deux variables indépendantes permettant à l'étudiant universitaire d'améliorer ses performances scolaires. L'étude a été menée sur un échantillon de (200) étudiants au niveau de l'Université de Jilali, Bounama Khamis Miliana, qui ont été sélectionnés au hasard. L'étude a révélé que la motivation à la réussite contribue à la réussite scolaire, car le pouvoir explicatif du modèle était (0,109) = R2. 0,240 pour la recherche d'informations, 0,269 pour l'organisation de la gestion du temps, 0,281 pour les détails et 0,294 pour le suivi des résultats scolaires.

Mots-clés

Stratégies d'apprentissage auto-organisées, motivation à la réussite, réussite scolaire, étudiants

Abstract

This study aims to find out the contribution of both the achievement motivation and the self-organized learning strategies as two independent variables for the university student to improve his performance in academic achievement. The study was conducted on a sample of (200) students at the level of Jilali University, Bounama Khamis Miliana, who were randomly selected. The study found that achievement motivation contributes to academic achievement, as The explanatory power of the model was (0.109) = R2. 0,240 for searching for information, 0,269 for organizing time management, 0,281 for detailing, and 0.294 for monitoring academic achievement.

Keywords

Self-organized learning strategies, achievement motivation, academic achievement, students.