إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

د-العياشي بن زروق
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر2

علي فارس
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة، وقد استخدم الباحث مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي Purdieوترجمه إلى اللغة العربية إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)، ومقياس الفاعلية لفتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي لأنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2006)، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مايلي:

-وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية.

- وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي.

- وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي.

-وجود علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي - تلاميذ المرحلة الثانوية.

Summary of the study:

This study aimed to identify the multiple coorelation between self-regulated learning strategy, self-efficacy and motivational achievement among high school students. The researcher applied the self-regulated learning strategy measure of Purdie which translated by Ibrahin Ahmed Ibrahim (2007), scale of self efficacy prepred by Fathi Abdelhamid Abdelkader & Esaid Mohamed Hashim (2006), and the scale of motivational achievement which prepared by Anouer Ali Elbaraoui & khitam Ismail Essahar (2006). The study has reached the following findings:

-Threre is a coorelation between self-regulated learning strategy and self-efficacy among high school students.

-Threre is a coorelation between self-regulated learning strategy and motivational achievement among high school students.

- Threre is a coorelation between motivational achievement and self-efficacy among high school students.

-There is a multiple coorelation between self-regulated learning strategy, self-efficacy and motivational achievement among high school students.

The results were interpreted in light of the outcome of the psychological heritage and previous studies, and Finally the study was culminated in a set of recommendations and proposals.
Key Words: self-regulated learning strategy - self-efficacy - motivational achievement - high school students.

مقدمة:

يعد الاهتمام بالعملية التعلمية-التعليمية والعمل على تحسينها من القضايا المهمة، والتي تهتم بها كافة الدول والمجتمعات نظراً لدور التعليم في تقدمها ورقيها، حيث شهدت الآونة الأخيرة محاولات جادة لتحديث التعليم وتطويره في كثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بما فيها الجزائر، وذلك سعياً للخروج من نمطية الأساليب التقليدية في التعليم من خلال استخدام استراتيجيات جديدة، محاولة منها جعل التعليم أكثر ملاءمة وتجاوباً مع حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع الجزائري، حيث قامت هذه الأخيرة بإصلاح منظومتها التربوية لتساير المستجدات والتطورات في الساحة التربوية من خلال تبني مقاربة جديدة، ألا وهي بيداغوجيا الكفاءات التي غيرت أدوار عناصر العملية التعليمية-التعلمية، فتحوّل دورُ المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد، وتحوّل دور للتلميذ من مجرد متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط إيجابي، حيث ركزت النظريات الحديثة على التلميذ وجعلته محور العملية التعلّمية-التعليمية.

فإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تعتمد أساساً على أنَّ التلميذ يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، وإعطائه الفرصة ليكون قادراً على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتيا، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى المتعلم شعوراً بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعيته، وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

وعلى هذا الأساس، جاءت الدراسة لفحص طبيعة العلاقة المتعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

1-إشكالية الدراسة:

يشكل التعلم المنظم ذاتيا منحى مهما في مجال استراتيجيات التعلم الفعالة، حيث تركز نظرية التعلم المنظم ذاتيا اهتمامها على الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة؟ وفقا لهذا المنحى فإن المتعلمين ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية، ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتيا تركز اهتمامها على أسئلة من مثل: لماذا؟ وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم؟ **(انتصار عشا وآخرون، 2012، ص 520)**

ونظراً لأهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، فقد قام العديد من الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم بإجراء العديد من الدراسات وربطها بمختلف المتغيرات كالدافعية للإنجاز وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي ...، حيث أجرى **بنتريك وديجروت (1990) Pintrich & DeGroot** دراسة حول العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي، وانتهت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، كما أجرى **عزت عبد الحميد (1999)** دراسة حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، حيث توصلت هذه الأخيرة إلى تأثر التحصيل

الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فضلا عن دراسة **ربيع عبده أحمد رشوان** (2005) حول توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، والذي انتهى إلى وجود علاقة بين توجهات الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتعد الفاعلية الذاتية (Self efficacy) من أبرز المفاهيم التي قدَّمها "**باندورا**" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، وفي هذا يشير **باندورا** (**Bundura**) (1995) بأن الفاعلية الذاتية عبارة عن: "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية"، فهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة.

(**Bundura**, 1997, p. 22)

ويؤكد **سكوارزر** (1999) (**Schwarzer**) أن: "الفاعلية الذاتية تشمل عنصرا هاما من عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الدافعية يتوقف إشباعها أو تعديلها أو كبحها".

(**Schwarzer**, 1999, p 01)

ويرى **بيشاف** (1974) **Beshaf** أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس. (**Beshaf**, 1974, p. 297)

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا. (**Thomas**, 1986, p. 09)

وفي سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة **حمدي الفرماوي** (1990) حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة بجامعة المنصورة بمصر، ودراسة **فتحي مصطفى الزيات** (1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، وكذلك نتائج دراسة **علاء محمود الشعراوي** (2000) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت دراسة **جيل** (1999) **Jill** إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات واحترام الذات لدى طلبة المدارس المتوسطة، فضلا عن دراسة **ديان** (2003) **Diane** التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة **رفقة خليف سالم** (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

كما أنَّ الدافعية للانجاز **Achievement motivation** بوصفها مكونا من مكونات الشخصية، من وظائفها: الوظيفة التوجيهية، فهي موجّهة للسلوك، حيث يشير **أتكنسون Athinson** بأن الدافعية للإنجاز عبارة عن: "استعداد –دائم نسبياً- للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف –الإنجاز- قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف –ذاتي- ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية". **(عبد الوهاب بن شعلال، 2010، ص 09)**

ويرى **رجاء أبو علام (1993)** بأن دافعية الإنجاز عبارة عن: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده ". **(رجاء أبو علام، 1993، ص 209)**

وفي سياق الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، نجد أنها قد ربطت بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية والمعرفية، مثل نتائج دراسة **عبد الوهاب بن شعلال (2010)** التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، كما توصلت نتائج دراسة **ليلى العساف وراتب السعود (2007)** إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ودرجة الدافعية للإنجاز عند معلمي مدراسهم، ونتائج دراسة **علاء الدين كفافي (1982)** التي أفضت إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

وبالنظر إلى ما سبق، يلاحظ القارئ أنَّ الدراسات المشار إليها قد تناولت العلاقات الثنائية بين المتغيرات الثلاث (**إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا / الفاعلية الذاتية**) (**إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا / دافعية الإنجاز الدراسي**) (**الفاعلية الذاتية / دافعية الإنجاز الدراسي**) وأنَّه لم يشر -في حدود علم الباحث-إلى أي دراسة تناولت العلاقة المتعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ومن هنا تستهدف الدراسة تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا من خلال الأسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2-هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

4-هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3-توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1-طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3-طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهميـــة الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما تطرحه من مقترحات لتشجيع المربين والمختصين والأساتذة على أهمية استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم، وخاصة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في إحداث ظاهرة التعلم.

-تعتبر الدراسة الحالية من ضمن البحوث ذات الأهمية الكبيرة في مجال علم النفس التربوي، واستراتيجيات التعليم والتعلم.

-أهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كونها إستراتيجية تعلمية تستدعي تجنيد المتعلم وإدماجه لجميع مكتسباته السابقة.

-تفيد في إبراز دور إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تطوير وتنمية القدرات العليا للتلميذ الجزائري.

-تساعد نتائج الدراسة الحالية في إبراز دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التربوية.

-تعد الدراسة الحالية ذات أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

-إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء البرامج الدراسية والتربوية المساعدة على زيادة الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين.

5-تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

5-1-إستراتجية التعلم المنظم ذاتيا: وهي قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، والتي تقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث في مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-الفاعلية الذاتية: وهي معتقدات التلميذ حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

5-3-دافعية الإنجاز الدراسي: وهي رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق والصعوبات التي تواجهه، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

5-4-تلاميذ المرحلة الثانوية: وهم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-20) سنة، والذين يدرسون في الصف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية.

6-إجراءات الدراسة الميدانية:

أولا-منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية العلائقية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي-الذي يفرض نفسه في الدراسة الحالية- لأنه يُوفر فهماً عن علاقة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تبني هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

ثانيا-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المجالات التالية:

1-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة

2-الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الموسم الدراسي 2012-2013 .

3-الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية السعيد مقراني بمفتاح ولاية البليدة.

ثالثا-مجتمع الدراسة:

قام الباحث بوضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي، حيث يشمل كافة تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، الذين قدر عددهم بـ (1297)، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

رابعا-عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب العينة الحصصية، وهذا لضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، حيث تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذا وتلميذة من السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي بثانوية السعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة.

خامسا-أدوات الدراسة:

قام الباحث في جمع البيانات باستخدام الأدوات التالية:

1-مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

استخدم الباحث مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدَّه **بوردي (Purdie)**، وعدّله **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** للبيئة العربية، والذي يتكون من (28) عبارة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي: وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25) والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26) والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27) وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28). ويجيب المبحوث على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها المبحوث على كل بعد تكون (35) درجة، وأدنى درجة تكون (07) درجات. وقد تحقق **بوردي (Purdie)** من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية). وذلك بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.47) من التباين.

وفي البيئة العربية تحقق **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من الأساتذة المحمين في علم النفس، حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين بإجراء التعديلات المطلوبة، حيث أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.38 - 0.72)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.42-0.78)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.32-0.75)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ويشير **إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)** إلى

أن **بوردي (Purdie)** تحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81)، فكان معامل ثبات بعد وضع الهدف والتخطيط (0.72)، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.69)، وبعد التسميع والحفظ (0.76)، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.81).

كما تحقق إبراهيم أحمد إبراهيم (2007) من ثبات المقياس في البيئة العربية من خلال تطبيقه على (80) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78 -0.84)، وكان معامل ثبات بعد وضع الهدف والتخطيط (0.83)، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.78)، وبعد التسميع والحفظ (0.84)، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.79).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـــ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.67-0.82)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.65-0.74)، وهذه النتائج جميعها تؤكد تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية، والجدول رقم (01) يوضح معاملات ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الجدول رقم (01): يوضح معاملات ثبات مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

البعد	العينة	طريقة إعادة التطبيق	معامل الاتساق الداخلي
وضع الهدف والتخطيط	80	0.69	0.65
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		0.67	0.67
التسميع والحفظ		0.79	0.74
طلب المساعدة الاجتماعية		0.82	0.73

2-مقياس الفاعلية الذاتية:

أعد هذا المقياس **كيم وبارك (Kim & Park)(2000)** لقياس فعالية الذات العامة **General self –Efficacy (G S E)** في ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات ، ويتكون من (24) مفردة موزعة على ثلاث عوامل هي : (12) مفردة لقياس فعالية تنظيم الذات **Self -regulatory efficacy** ، و(7) مفردات لقياس الثقة بالذات **Self-confidence** ، و(5) مفردات لقياس تفضيل المهام الصعبة **Task difficulty preference** ، وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى " موافق تماماً " وينتهي بالاستجابة السادسة " غير موافق تماماً " ، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (6-5-4-3-2-1) ، عدا المفردات أرقام (2،4 ، 6 ، 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 22 ،24) تصحح في الاتجاه العكسي (1-2-3-4-5-6) ، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات. وقد قام الباحثان **فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)** بتعريب هذا المقياس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس

المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية تم اتباع الخطوات الآتية:

أولا: الصدق: وتم التحقق من ذلك من خلال ما يلي:

1-**الاتساق الداخلي للمقياس**: وتم التحقق من ذلك بحساب:

– **معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه**: حيث تراوحت معاملات ارتباط فعالية تنظيم الذات ما بين (0.22-0.58) أما معاملات ارتباط بعد الثقة بالذات فتراوحت بين (0.44-0.68) بينما تراوحت معاملات ارتباط بعد تفضيل المهام الصعبة بين (0.35-0.59). حيث يتضح أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الفاعلية الذاتية.

–**معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية**: وكانت قيم معاملات الارتباط (0.59) لتنظيم الذات، (0.55) للثقة بالذات، (0.68) لتفضيل المهام الصعبة، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيا: الثبات: وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.66-0.74) وذلك لأبعاد المقياس، وبين (0.73-0.86) وذلك للمقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق بناء المقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.38-0.74)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.41-0.79)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.65-0.79)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.67-0.71)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

6-5-3-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

قام **أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2006)** باتباع مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من حيث الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المختلفة في الدافعية للإنجاز ، وللتأكد من صلاحية المقياس، تم حساب خصائصه السيكومترية من خلال حساب صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بعرض المقياس على المختصين في التربية وعلم النفس والقياس النفسي والتربوي. وقد تكون المقياس في

صورته الأولية من (38) عبارة، وبعد استخدام صدق الاتساق الداخلي تم حذف (04) عبارات ارتباطها أقل من (0.20)، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية (34) عبارة. وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ مامل ارتباط ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية (0.74)، وهذا ما يدل على أن المقياس صادق وثابت.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة بثانوية سعيد مقراني بمفتاح بولاية البليدة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81) عند مستوى الدلالة (0.05). وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر بـــ 15 يوما، وذلك على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار (0.73)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.77)، وهذا مؤشر لتمتع المقياس بدلالات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

6-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من دقة فرضيات الدراسة:

-**الإحصاء الوصفي:** والمتمثل في كل من: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التباينات ...

-**الإحصاء الاستدلالي:** والمتمثل في كل من: معامل الارتباط بيرسون Pearson، معامل الارتباط المتعدد، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج SPSS.

7-نتائج الدراسة:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا أن تتم الإجابة على المقاييس في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفراد العينة لتعليمة المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمة في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، قمنا بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة:

7-1-نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (02): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية	120	0.58	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (02) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.58) عند مستوى الدلالة (0.05). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات أخرى، كنتائج دراسة **ربيع عبده رشوان (2005)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات الذاتية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما جاء به **زيمرمان (1986) (Zemmerman)** حول العلاقة الوظيفية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيرهم والمخرجات التعلمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة، فضلا على أنهم يدركون ذواتهم باعتبارهم أكفاء ومستقلين ومدفوعين داخليا. **(Zemmerman, 1986, p. 614)**

ويشير **سينج (2009) (Singh)** إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلمية واقعية يعمل على تحقيقها في ضوء كفاءة الأداء وفاعلية الذات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديه، وهذا ما يجعل الدافعية عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

(Singh, 2009)

ويؤكد **باندورا (2002) (Bundura)** على أن عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي التي تربط كل الارتباط هذا النوع من التعلم بالفاعلية الذاتية، وهذا من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، فالمتعلمون المنظمين ذاتيا يتحكمون بشكل كبير بزمام تفكيرهم مما يؤدي إلى زيادة الفاعلية الذاتية لديهم.

(عبد الناصر الجراح، 2010، ص 333)

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدف من أهداف التعلم، فإن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا يجب أن تعطي الاهتمام اللازم من طرف الباحثين في المجال التربوي قصد تحسين العملية التربوية، حيث أشار

بيجز (1985) (Biggs) إلى أن هذه الإستراتيجية تمكن المتعلم من تخطيط مهمته التعلمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يسمح برفع مستوى فعالية الذات والنشاطات التي يمارسها داخل أو خارج المدرسة.

(Biggs, 1985, p. 201)

وقد أجرى **جود (2005) (Judd)** دراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي، حيث توصل إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر ايجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية يتنبآن بالأداء وإنجاز المهام المطلوبة. **(Judd, 2005)**

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-2-نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.63	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (03) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.63) عند مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أنه كلما زاد التلميذ من استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كلما زادت دافعيته للإنجاز الدراسي، حيث تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة **عزت عبد الحميد (1999)** حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، حيث انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي نفس النتيجة التي تدعمها نتائج دراسة **هونج وآخرون (2009) Hong et al** التي أجراها للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ضوء مكونات الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في علاقة إستراتيجية التعلم بالتحصيل الدراسي، حيث أثبتت العديد من البحوث والدراسات في هذا المجال أهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتخفيف من صعوبات التعلم لدى المتعلمين الذين يعانون ضعفا في التحصيل أو مشكلات أكاديمية في مواد دراسية معينة، حيث توصلت دراسة **موسوليدس وفيليبو Mousulides & Philippou (2005)** إلى العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبئات بالتحصيل الأكاديمي، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وقد اقترح **بنتريك Pintrich (1989)** أنموذجا ثلاثيا للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا، ألا وهي: المكون التكون التوقعي الذي يشمل معتقدات المتعلم حول قدراته على أداء المهام، ومكون القيمة الذي يشمل أهداف المتعلم ومعتقداته حول أهمية المهمة، والمكون الانفعالي الذي يشمل ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة، وهذا ما يوضح جوهر العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-3- نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس الفاعلية الذاتية، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.47	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (04) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.47) عند مستوى الدلالة (0.05). وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **ليلى عبد الله المزروع (2006)**، ونتائج دراسة **رفقة خليف سالم (2008)**، وغيرها من الدراسات ذات العلاقة، لذا يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفاعلية الذاتية تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين، فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر كل التأثير على نوعية النشاطات والمهمات التي يقومون بها، وعلى كمية الجهد المبذول لإنجازها، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبذلها الفرد أو المتعلم أمام العقبات التي تعترض طريقه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في الحياة اليومية، وعليه، فكلما زادت الفاعلية الذاتية لدى المتعلم زاد دافع الإنجاز الدراسي لديه، حيث تتأثر فاعلية التلاميذ الذاتية

ونشاطاتهم بكثير من العوامل الداخلية أو الخارجية، ففعالية الذات تكمن في ثقة المتعلم في قدراته على حل المشكلات التي تعرضه. **(ليلى عبد الله المزروع، 2006)**

وفي هذا يرى **شنك Schunk (1987)** أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد أو المتعلم إلى بذل جهد أكبر في سبيل إنجاز الأهداف المراد تحقيقها، حيث توجد علاقة تكاد تكون عضوية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز، فاعتقاد الفرد في كفاءته أو فاعليته الذاتية يؤثر سلبا أو ايجابا على اختياراتهم وطموحاتهم، وكم الجهد الذي يبذلونه في إنجاز المهام.

(عبد الله جابر عبد الله، 2006، ص 154)

وهذا فعلا ما أكدته دراسة **ليلى عبد الله المزروع (2006)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز، حيث ترى أن معتقدات المتعلم حول فاعلية ذاته تحدد من مستوى دافعية الإنجاز لديه، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلها أثناء إنجاز أعماله أو واجباته الدراسية، بالإضافة إلى المدة التي يصمد فيها في مواجهة العقبات والصعوبات أثناء إنجاز المهام، كما أنه كلما تزايدت ثقة المتعلم في فاعلية ذاته تزيد مجهوداته وإصراره على تخطي وتجاوز الصعوبات التي تعترضه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في حياته اليومية، وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى تحسين وزيادة دافع الإنجاز لديه مما يساعد حل المشكلة، وبالتالي إحداث ظاهرة التعلم المميز وغير المألوف في ضوء تصوراته ومعتقداته الذاتية. **(ليلى عبد الله المزروع، 2006)**

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-4-نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط المتعدد لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): يوضح معامل الارتباط المتعدد بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا - الفاعلية الذاتية - دافعية الإنجاز الدراسي	120	0.45	0.05	دالة

ويتضح من الجدول رقم (05) وجود علاقة ارتباطية متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.45) عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث ركزت الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا على التنظيم الذاتي للمعرفة بصفة خاصة ولم تتعرض معظم الدراسات والبحوث صراحة إلى التنظيم الذاتي للدافعية

والاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في ذلك على الرغم من تأكيد النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا على أهمية الدافعية وتنظيمها كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتيا، ويعد دور فعالية الذات وأهميتها بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا مركز الاهتمام، وذلك انطلاقا من الاعتقاد السائد بأن الأنشطة أو الطرق التي ينظم بها المتعلمون تعلمهم تعد دالة للمعرفة والاعتقادات الذاتية إذا ما كان مستوى الفاعلية الذاتية مرتفع يساعد المتعلم على إنجاز المهم وتنظيمها بالشكل الذي يتوافق وإحداث عملية التعلم.

(ربيع عبده أحمد رشوان، 2005، ص 03)

إن أداء المتعلم لبعض المهام مرهون بقوة الدافعية لديه، كما أن التعلم المنظم ذاتيا يعمل على تشجيع المتعلمين، وتحفيزهم أثناء عملية التعلم، وكما أن الدافعية لدى المتعلمين، تزداد وتتعمق من خلال الثقة بالذات أو ما يسمى بفاعلية الذات، ومن خلال خبرات التغذية الراجعة، وكذا تعزيز ما يتلقونه أثناء عملية التعلم، ويضاف إليها درجة الاستقلالية التي يتمتع بها، هكذا فإن التعلم المنظم ذاتيا يؤكد على أن يظهر المتعلم دافعية عالية أثناء التعلم لزيادة طاقته، ومستوى نشاطه لتحقيق أهدافه وفقا لقدراته الذاتية. فالدافعية هدف تربوي في حد ذاته، إلى جانب أنها وسيلة تمكن من إنجاز أهداف تعليمية، لكونها المحرك الأساسي عند المتعلم، خصوصا أثناء التعلم الذاتي، ذلك من خلال علاقتها بميول المتعلم، وكذا توجيه انتباههم إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وفي هذه الحالة فإن المتعلمين يعتمدون على أنفسهم بدلا من الأساتذة أو الآخرين، إذ أن التعلم المنظم ذاتيا تعلم لا ينتهي بانتهاء مهمة جديدة أو مرحلة تعليمية معينة. فالمتعلم قد يحتاج إلى حب التعلم والرغبة فيه أكثر من شيء آخر مما يزيد من فاعليته الذاتية، وزيادة الدافعية لديه بما تتضمن من حيوية تولد النشاط والطاقة اللازمة لعملية التعلم، بل هي مصدر هذا التعلم وسر استمراريته، ومن هنا نلمس العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا. **(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 122)**

وكما يجدر بالباحث الذكر أيضا، أن دافع الإنجاز الدراسي في ضوء فعالية الذات يلعب دوراً أساسياً في هذا النوع من التعلم، والذي يتم من خلال تحديد الأهداف التعليمية للمتعلم، وفي ضوء معايير التفوق والامتياز، التي تؤكد على الاستطاعة العالية في المواظبة والمثابرة لمواجهة التحديات، وكذا ايجاد الحلول للمشكلات المطروحة، والسعي إلى تحقيق مستوى عال من الاتقان للمهام المطلوبة.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 94)

وبالرجوع إلى الإطار النظري نلاحظ أن مفهوم الفاعلية الذاتية انبثق من مفاهيم ومبادئ التعلم المنظم ذاتيا، الذي يقصد به قدرة المتعلم على المشاركة الفعالة في عملية تعلمه دافعيا وسلوكيا، وهي مظهر يساهم في شعور الفرد أو المتعلم بالقدرة على الإنجاز وتقدير الذات، فالمتعلم الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في معارفه، وهكذا أكد **باندورا Bundura (2002)** أن: "الشعور بالفاعلية الذاتية يتطلب التغلب على العقبات المختلفة بواسطة الجهد المستمر والدائم، وهذا لن يتأتى إلا من خلال دافعية الإنجاز لديه، مما يجعل من الفشل في بعض الأحيان، مصدرا هاما لبناء الشعور بالفاعلية الذاتية".

(ليلى عبد الله المزروع، 2006، ص 70)

وعموما يمكن للباحث أن يستخلص العلاقة المتعددة بين التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، من خلال القول بأن المناهج التربوية الحديثة، تنطلق في فلسفتها من مبدأ مركزية المتعلم في العملية التعليمية، وفي نشاطه، فليس المهم هنا تقديم المعارف، بل توفير نوع من الاستقلالية والحرية لكل متعلم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال أن المتعلم في حد ذاته، لا بد أن تتوفر فيه

الإمكانيات الشخصية والمعرفية، التي تسمح له بالوصول إلى الأهداف المحددة، والسعي إلى التطوير الذاتي له، والتغلب على مختلف المشكلات، التي تعوق وتعرقل تعلمه، من خلال جهوده الذاتية في استثمار مختلف الإمكانيات المتاحة. **(أيمن غريب ناصر، 1997، ص 137)**

خاتمة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الأساسية، حيث انصب الاهتمام من خلال هذه الدراسة، حول موضوع جدير بالدراسة، ألا وهو: علاقة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك للتأكد من طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم الثلاثة، حيث تكتسي أهمية الدراسة، من كونها تتناول العلاقة بين ثلاث متغيرات تكاد تكون عضوية، لم تحظ بالاهتمام اللازم، ولم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات التعليمية، وفي مختلف أطوارها.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا بل أكثر من ذلك، فالتحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي صاحبه تأكيد أكثر على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين عن تعلمهم، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات بل أكثر من ذلك، فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي.

-مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العلمية والعملية التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-ضرورة استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تساعده في عملية تجنيد المكتسبات، وبالتالي إحداث ظاهرة التعلم المميز لديهم.

-إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية التي تعالج قضايا دافعية الانجاز التي تساعد المتعلمين على القدرة على حل المشكلات سواء في الحياة اليومية أو في الحياة المدرسية.

-الاهتمام الجدي باستراتيجيات التعلم التي تعتبر مسعى حقيقياً في تحسين العملية التعملية التعليمية.

-ضرورة الاهتمام بالفاعلية الذاتية لدى المتعلمين من خلال ربطها ببعض المتغيرات كمهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات.

قائمة المراجع:

أولا-المراجع باللغة العربية:

01-إبراهيم أحمد إبراهيم (2007)، **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد 03، العدد 31، ص: 69-135.

02-انتصار عشا وآخرون (2012)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 01.

03-أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2008)، **اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

04-أيمن غريب ناصر (1997)، **الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق**، دراسة نظرية وامبريقية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 43، القاهرة.

05-حمدي الفرماوي (1990)، **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد 02، العدد 14.

06-ربيع عبده أحمد رشوان (2005)، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، أطروحة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، القاهرة.

07-رجاء أبو علام (1993)، **علم النفس التربوي**، ط6، دار القلم للنشر والتوزيع والطباعة، الكويت.

08-رفقة خليف سالم (2008)، **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**، كجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23.

09-عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة.

10-عبد الله جابر عبد الله (2006)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، مجلد دراسات عربية في علم النفس، المجلد 05، العدد 03، دار غريب، القاهرة.

11-عبد الناصر الجراح (2010)، **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 06، العدد 04، ص: 333-348.

12-عبد الوهاب بن شعلال (2010)، **أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر.

13-عزت عبد الحميد (1999)، **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 33، ص: 101-152.

14-علاء الدين كفافي وآخرون (2009)، **مقدمة في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
15-علاء محمود الشعراوي (2000)، ف**عالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 44، القاهرة.
16-فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة علم النفس، كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد 01.
17-فتحي مصطفى الزيات (1998)، **البنية العاملية للكفاءة الأكاديمية ومحدداتها**، المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
18-ليلى العساف وراتب السعود (2007)، **العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 03، العدد 01، الأردن.
19-ليلى عبد الله المزروع (2006)، **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 09، العدد 04، المملكة العربية السعودية.
20-محمد محمود الحيلة (2002)، **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير**، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانيا-المراجع باللغة الأجنبية:

21-Bandura (1997), **Self Efficacy, the exercise of control**, wh, Freman and company, NewYork.
22-Beshaf, J (1974), **Interpreting personality theories**, NewYork, Harper and Row.
23-Biggs, J (1985), **The role of metalearning in study process**, British Journal of Educational Psychology, vol 55, pp. 185-212.
24-Diane , W (2003), **Student self efficacy in college Science**; An investigation of gender, age and achievement.
25-Hong & al (2009), **Homework self regulation**; Grade, Gender and Achievement, level differnces, learning and individual diffrences, vol 19, pp. 269-276.
26-Jill, K (1999), **Coorelation between self efficacy and self esteem in student**, vol 02, n 03.
27-Judd, J (2005), **The relationship between self regulatory learning strategies and academic achievement of high school chemistry students**, unpublished Thesis in the University of Hawaii, USA.
28-Mousulides, N & Philipou, G (2005), **Students Motivational beliefs, self regulation strategies and mathematics achievement**, Psychology of Mathematics Education, vol 03, pp. 321-328.
29-Pintrich, P & DeGroot, E (1990), **Motivational and self regulated learning componements of classroom academic performance**, Journal of Educational Psychology, vol 01, pp. 33-40.
30-Pintrich, P (1989), **The dynamic interplay of student motivational and cognition**, Advances in enchaning environements, vol 02, pp. 117-160.
31-Schwarzer, D (1999), **General percieved self efficacy culture**, Washington.
32-Singht, P (2009), **An Analysis of Metacognitive Processes Involved in self regulated learning to transform a rigid learning system**, vol 01.
33-Thomas, J (1986), **Academic studying, the role of learning strategies** , Journal of Educational psychology, vol 21, n 01.

34-Zemmerman, B (1986), **Becoming a self regulated learner**; which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, vol 11, pp. 307-313.

ملحق رقم (01)

مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
02	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
03	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.					
04	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فانني أطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
05	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.					
06	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت أثناء الحصة.					
07	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة.					
08	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الثانوية.					
09	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
12	أطلب من الآخرين شرح واجباتي الدراسية.					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
15	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
17	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.					
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة.					
19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.					
20	عندما تكون هناك معلومات غامضة، أطلب من المدرس أن يوضحها.					
21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
28	أستعين بخبرة الآخرين في فهم الموضوعات الصعبة.					

ملحق رقم (02):

مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
01	مهما كانت المهمة، أستطيع إكمالها بدقة.						
02	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف.						
03	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد.						
04	عندما يكون الموقف صعبا لا أستطيع التفكير ماذا أفعل.						
05	قادر على التحليل الجيد للأسباب والتأثيرات.						
06	عندما تواجهني مشكلة أصبح عصبيا ولا أستطيع التفكير.						
07	أقيم المواقف بمهارة ودقة.						
08	أرهق من خلال المواقف الصعبة.						
09	قادر على التخطيط الجيد.						
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة.						
11	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح.						
12	عندما ابدأ المهمة أشعر في أحيان كثيرة بأني متجه للفشل.						
13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها.						
14	الأفراد من حولي عموما يبدون أكثر موهبة مني.						
15	قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة.						
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة.						
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.						
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.						
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات.						
20	إذا كان لدي اختيار، اختار المهمة السهلة وأبعد عن الصعبة.						
21	قادر على التمييز بين ما أستطيع او لا أستطيع إنجازه.						
22	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.						
23	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.						
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه.						

ملحق رقم (03)

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	سر تفوقي منافستي للآخرين.			
02	أهتم بتطوير طريقة دراستي.			
03	أتجنب مواجهة المشاكل.			
04	دراستي أهم من التمتع برحلة.			
05	مشكلتي في كسلي الدائم.			
06	أتطلع لمجاملة الآخرين.			
07	أعتني باختيار أصدقاء جادين.			
08	تمر علي الأيام دون أن أحقق أي إنجاز.			
09	أفكر كثيرا قبل العمل.			
10	يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
11	أستخدم الحاسوب في أعمالي كسبا للوقت والدقة.			
12	أتجنب القيام بالأعمال الصعبة.			
13	أتقن أعمالي بدرجة عالية.			
14	يضايقني سوء أدائي للمهمات.			
15	أتهرب من التزاماتي ومسؤولياتي.			
16	أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر.			
17	أساعد الآخرين بجدية.			
18	أهتم بمعرفة حياة الناجحين.			
19	أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي.			
20	أفكر في إنجازاتي السابقة أكثر مما أفكر في أية أهداف أخرى.			
21	أبذل جهدا كبيرا للحصول على أعلى المعدلات.			
22	أعتقد أن الإجازة للراحة وليست للتفكير بالعمل.			
23	النجاح في الحياة مسألة حظ.			
24	مشكلتي أنني غير طموح.			
25	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بما تعهدت به.			
26	أفضل الأعمال التي يتهرب منها الآخرون.			
27	أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.			
28	أستمتع بأداء أعمالي الدراسية.			
29	يضايقني الفشل عند أداء مهماتي.			
30	أساعد الآخرين ليبلغوا النجاح.			
31	أشعر بأن الزمن يمر ببطء أثناء العمل.			
32	أفضل الأعمال التي تتطلب مهارة عالية.			
33	أعتقد أن التقدم في الحياة من الأمور العظيمة.			
34	أستغرق في العمل فترات طويلة.			