علاقة التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال

* د/ داليا ممدوح إبراهيم حسن كدواني.*

تم إرسال البحث ١١/ ٥/ ٢٠٢٤ تم الموافقة على النشر ٣٠ /٦/ ٢٠٢٤

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من مدى تمتع الطالبات بتخصص رياض الأطفال بمهارات التنظيم الذاتي وكذلك دافعية الإنجاز الأكاديمي ودراسة العلاقة بينهما، ويستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، وطُبقت أدوات البحث بعد التأكد من صدقها وثباتها والحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل، وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)، ووجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الأكاديمي تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)"، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وكذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في أبعاد التنظيم الذاتي". وأوصى البحث بوضع رؤية لتطوير المقررات الدراسية لخطة برنامج رياض الأطفال واستحداث برامج أكثر تخصصية لإعداد معلمات متخصصات بمرحلة الطفولة المبكرة والتركيز على استخدام استراتيجيات تدريس تُكسب الطالبات

* أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال– كلية التربية– جامعة حائل.
مدرس علم نفس الطفل– قسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة الإسكندرية.

المعلمات المهارات اللازمة لمواجهة الصـــعوبات الأكاديمية وتحديات العمل بمجال الطفولة مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية :

التنظيم الذاتي – دافعية الإنجاز الأكاديمي .

The relationship between self-regulation and academic achievement motivation among female student teachers majoring in kindergarten

Dr. Dalia Mamdouh Ebrahim Kedwany. *

Abstract:

The current research aims to verify the extent to which female students majoring in kindergarten have self-regulation skills, as well as academic achievement motivation, and to study the relationship between them. The current research uses the descriptive approach, and the research tools were applied after ensuring their validity and reliability and obtaining the approval of the Scientific Research Ethics Committee at the University of Hail. The results found that there were statistically significant differences in self-regulation among a sample of female student teachers in the Kindergarten Department - College of Education - University of Hail according to the academic level variable (second/seventh), and the presence

*** Assistant Professor in the Kindergarten Department - Faculty of Education - Hail University.**

Child Psychology Lecturer - Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Alexandria University.

of statistically significant differences in academic achievement motivation according to the academic level variable (second/seventh)., and the existence of a statistically significant relationship between self-regulation and academic achievement motivation and found the possibility of predicting academic achievement motivation through the grades of female student teachers in the kindergarten department on the dimensions of self-regulation. The research recommended setting a vision to develop curricula for the kindergarten program plan, developing more specialized programs to prepare specialized early childhood teachers, and focusing on using teaching strategies that give female student teachers the skills necessary to face academic difficulties and the challenges of working in the field of childhood in the futur .

Keywords :
Self-regulation - Academic achievement motivation

المقدمة:

تعد شـــخصـــية الطالبة المعلمة من أهم الموضـــوعات التي تحتاج إلى المزيد من الدراســة والتحليل، ويزداد دور المؤســســات التعليمية التربوية عن مجرد نقل المعارف والمفاهيم للطالبات إنما يهدف إلى إكســابهن القدرة على فهم كيفية حدوث التعلم، ويتزايد دور الطالبات في عملية إعدادهن، حيث يعد التنظيم الذاتي حجر الزاوية في شــخصــية الطالبة، فهو من العناصــر المهمة في تحقيق النجاح ومواجهة المشـــكلات على المســـتويين العلمي

والعملي في مختلف ميادين الحياة، حيث يعتبر نتاجًا اجتماعيًا ونفسيًا وتربويًا يتأثر بجملة من المتغيرات ويعكس السلوك الإنساني للطالبات معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا في عمليات تعلمهن.

فإن منظري ما وراء المعرفة يوضحون أن الاعتماد على مهارات تنظيم الذات الأكاديمي تعتبر العامل الأهم لتحقيق تعلم ناجح وفعال (Cubukcu, 2009).

ويعتبر التعلم القائم على التنظيم الذاتي من المفاهيم الحديثة في التربية التي تتناول الإنجاز الأكاديمي وقد أشار كلٌ من زيمرمان (Zimmerman) وشنك (Schunk) في توضيحهما لمعنى التنظيم الذاتي للتعلم أنه عبارة عن إجراءات منظمة تهدف إلى مساعدة الطلاب لإحراز أهدافهم (شريف عبد الله شعبان، ٢٠٠٤).

مفهوم تنظيم الذات عملية موجهة ذاتيًا يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية الى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه وتزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه، ومن ثم فإن الطلاب المنظمين ذاتيًا بطريقة جيدة ينظرون إلى أدائهم بطريقة أكثر تفاؤلًا، وهو ما يقلل من مشاعرهم السلبية المتمثلة في الخوف من الفشل والقلق في المواقف الاختبارية (Zimmerman, 2002).

فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يوجهون جهودهم بشكلٍ ذاتي لاكتساب المعارف والمهارات من خلال تضمين استراتيجيات محددة أكثر من مجرد التفاعل سلبيًا مع تدريس معلميهم، ويتضمن التنظيم الذاتي لعملية التعلم إنتاج ذاتي للأفكار والمشاعر، والأفعال التي يتم التخطيط لها والتكيف معها بشكلٍ دوريٍ لتحقيق أهداف الفرد واستخدام التغذية الراجعة من الآداء السابق لعمل تعديلات في الجهود الحالية (Zimmerman, 2000).

ويعد البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه أمرًا بالغ الأهمية لعملية التعليم والتعلم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم الثلاث: المعرفي، المهاري، الوجداني (وفاء صلاح الدين، ٢٠١٤).

والموقف التدريسي عملية مركبة من عدة عوامل: المعلم والتلميذ، والهدف، والمادة الدراسية، والزمن، والمكان، والطرق التعليمية، وأنشطة، وطريقة التدريس وتختلف باختلاف المادة والمرحلة الدراسية والعمر العقلي وعدد الطلاب ولا يقتصر المعلم على استخدام طريقة واحدة، بل قد يحتاج الدرس الواحد إلى استخدام عدد من الطرق والاستراتيجيات قد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بأخرى كل ذلك يترك للمعلم ولفطنته وحكمته ومعرفته بفن استراتيجيات التدريس (عفاف خليفة الترهوني، ٢٠٠٩).

ويكمن أساس الدافع للإنجاز الأكاديمي في السرور والفخر المتوقع من انجاز مهمة ما بطريقة متميزة بمعايير ممتازة. حيث الدافعية للإنجاز شرطًا أساسيًا في عملية التعلم، حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في أداء المهمات التعليمية (نجاة علي توفيق، ٢٠٠٣).

وتعتبر الدافعية للإنجاز أيضًا عاملاً مهمًا في توجيه سلوك المتعلم وتنشيطه وفهمه، كما تُعتبر مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف (عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠).

إضافةً إلى ذلك تعتبر دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية نظرًا لما لها من أهمية بالغة في فهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يُعد دافع الإنجاز عاملاً مهمًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه (حياة خنفر، بلخير وطبشي، ٢٠١٨).

وبما أن المرحلة الجامعية تُعتبر مرحلة تأهيل المواطن لمواجهة الحياة والانتقال إلى سوق العمل فخريج الجامعة يجب أن يكون مزودًا بمجموعة من المهارات الأساسية والقدرات العقلية والاتجاهات المرغوبة التي تمكنه من أن يكون مواطنًا منتجًا وإيجابيًّا ومشاركًا في الحياة العامة؛ وبذلك يحاول البحث الحالي دراسة علاقة التنظيم الذاتي الذي يُعتبر من المهارات الفعالة التي استخدمها الخبراء والتربويون والتي تُركز على مكونات السلوك الكلي لدى الطالبات حيث تعتبر مهمة في مراقبة وتقييم وتعزيز الطالبة لإنجازها الأكاديمي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال.

مشكلة البحث :

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثة للسمات الشخصية للطالبة المعلمة بتخصص رياض الأطفال، مما دفع الباحثة إلى التعرف على مدي تمتعها بمهارات التنظيم الذاتي وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة طردية بين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ودافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم؛ وانعكاس تلك المهارات على زيادة قدرة الطالبة على مواجهة تحديات العمل بمجال الطفولة، حيث تُعتبر من أهم المهارات الشخصية والتي تتمثل في التمكن من حل المشكلات، والتي تظهر بشكل أساسي في القدرة على " ضبط النفس، التذكر والتفكير، التحكم في الانتباه؛ وكذلك القدرة على إدارة الانفعالات، المرونة السلوكية"، وجميعها ترتبط بمجالات مختلفة من النجاح الأكاديمي ؛ وتعد العلاقة بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي ذات أهمية بالغة، حيث أن الاهتمام بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب من أهم أهداف التربية لفتح الطريق أمامهم للمساهمة في خدمة المجتمع والمثابرة

من أجل تقدمه العلمي، وهو من المتغيرات المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطالب الجامعي.

حيث توصلت دراسة (نشعة اللامي، 2000) إلى وجود مشكلة يعاني منها الطلبة أثناء دراستهم هي عدم وعيهم بعمليات تنظيم ومعالجة المعلومات، حيث شكلت هذه المشكلة وزنًا مئويًا بلغ (٩٨,٦%) في حين شكلت مشكلة ضعف الطلبة وعدم سيطرتهم لإجراءاتهم التعليمية ومراقبتها نسبة بلغت (٧٤%) وهذا يعكس تدني تحصيلهم الدراسي؛ ولقد أكدت نتائج بعض الدراسات كدراسة (أسماء سلامة وآخرون، ٢٠١٧) ودراسة (Haidari. M. H, et al., 2014,) على وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

ونظرًا لارتباط مهارات التنظيم الذاتي بدافعية الإنجاز الأكاديمي وضرورة تمتع الطالبة المعلمة بتخصص رياض الأطفال بهذه المهارات، ومن خلال ما سبق فإن مشكلة البحث تتجلى في محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بمهارات التنظيم الذاتي؟
- ما مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بدافعية الإنجاز الأكاديمي؟
- إلى أي مدى توجد علاقة بين مهارات التنظيم الذاتي ودافعية الذات الأكاديمية لدى طالبات قسم رياض الأطفال؟
- هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل في أبعاد التنظيم الذاتي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

١. التحقق من مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بمهارات التنظيم الذاتي.

٢. التحقق من مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بدافعية الإنجاز الأكاديمي.

٣. دراسة العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال.

٤. التحقق من وجود فروق في متوسط درجات مهارات التنظيم الذاتي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين طالبات قسم رياض الأطفال.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يفيد هذا البحث في تقديم تفسيرات للمربين والمربيات العاملين في ميدان الطفولة للكثير من العلاقات بين المهارات والاستعدادات النفسية والتربوية بأساليب إحصائية مستنبطة من تجربة ميدانية.

٢. الإهتمام بالسمات الشخصية للطالبة المعلمة وما تتمتع به من مهارات تساعدها على مواجهة تحديات العمل بمجال الطفولة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. إعداد مقياس التنظيم الذاتي لطلاب الجامعة.

٢. إعداد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٣. تفيد نتائج البحث الحالي في وضع رؤية لتطوير المقررات الدراسية لخطة برنامج رياض الأطفال، وذلك باستخدام إستراتيجيات تدريس تُكسب الطالبة

المعلمة المهارات اللازمة؛ لزيادة قدرتها على مواجهة الصعوبات الأكاديمية وتحديات العمل بمجال الطفولة مستقبلاً.

حدود البحث:

١- **الحدود البشرية:** يقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات قسم رياض الأطفال – كلية التربية – جامعة حائل.
٢- **الحدود المكانية:** كلية التربية – جامعة حائل- المملكة العربية السعودية.
٣- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

أدوات البحث:

١. مقياس التنظيم الذاتي لطلاب الجامعة. (إعداد الباحثة)
٢. مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة. (إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي المصطلحات التالية:

- **أولاً: مهارات التنظيم الذاتي:**

تعرف إجرائيًا: بأنها قدرة الطالبة المعلمة على إدارة العمليات والمهارات الخاصة بالتعلم باعتبارها المسئولة عن تعلمها المباشر، مما يكسبها الدافعية اللازمة لبذل أقصى جهد لتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية وتحسين قدرتها على حل المشكلات وتحمل ضغوط العمل.

- **ثانيًا: دافعية الإنجاز الأكاديمي:**

تعرف إجرائيًا: بأنها "رغبة الطالبة المعلمة في الإنجاز والنجاح والتي توجهها لبذل أقصى الجهد للتغلب على العقبات الأكاديمية والتفوق على

الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وإنجاز المهام الصعبة بدرجة من الإتقان وصولاً إلى التميز، وتختلف من طالبة لأخرى حسب درجة الحاجة للتميز لديها".

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة):

أولًا: التنظيم الذاتي:

إن التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركًا في عملية تعلمه معرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا ويتحمل مسئولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات دافعية تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم، والتوجه نحو الهدف ومعتقدات خاصة بالفاعلية الذاتية والتحكم في القلق واستخدام الإستراتيجيات المعرفية مثل وضع الأهداف والتنظيم والتحويل والتوسع وما وراء المعرفية مثل التخطيط لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف، ومراقبة التعلم وحفظ السجلات والتقييم الذاتي وإستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم مثل البحث عن المعلومات وطلب المساعدة الأكاديمية واستعراض السجلات، وضبط الجهد وتنظيم الوقت، بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه؛ وكذلك أمد الأدب الدافعي مثل المعتقدات الدافعية ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية وقيمة المهمة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، والتي تم الاستفادة منها في وضع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أجل التحكم والتأثير على عوامل مثل الجهد والمثابرة وإدارة الطلاب للبيئة والسلوك (ثامر عبد الرحمن البليهي، وآخرون، ٢٠١٩).

مفهوم التنظيم الذاتي:

يشكل التنظيم الذاتي بُعدًا مُهمًا ومؤثرًا في تحفيز الذات على تنظيم المعرفة أثناء المذاكرة بدءًا من التهيئة والإعداد إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وبيَّن علماء النفس أن مقدرة الطالب في الأحوال الإعتيادية على

تعلم المهارات والخبرات الحياتية، سيجعله قادرًا على مراقبة نفسه، ومقارنة سلوكه وفق معايير يقتنع بفائدتها، من خلال التعزيز السلبي والإيجابي لنفسه على السلوك المطلوب، وأن فعالية تنظيم الذات تعتمد على رغبة الطالب وقدرته على تنفيذها وتحويلها أو ترجمتها إلى واقعٍ ملموس.

وتُشير نظرية الأسلوب المنظم لهيكنز وكروكلانسكي[٢٠٠٠] إلى أن كلمة ينظم (Regulate) في المعنى العام تعني ضبط وتوجيه الإنتباه أو الأفعال التي يقوم بها الأفراد، إذ يُعير علماء النفس اهتماماً أكبر لمحددات ونتائج التنظيم وبشكل خاص لأوجه التحكم في تحقيق الهدف أو الالتزام بالمعايير (Higgins et al,2003, p. 295).

ويعرف Kopp (١٩٨٢) التنظيم الذاتي بأنه "بناء مُركب يُمثل القدرة على الامتثال مع المطالب الموقفية، والعمل على تعديل شدة الأفعال اللفظية والحركية وتكرارها واستمراريتها في المواقف المهنية والاجتماعية، والعمل على تأجيل التصرف والفعل بناءً على هدف مرغوب به، مع القدرة على توليد سلوك مقبول اجتماعيًا في غياب الرقابة الخارجية". (سامر عبد الهادي، ٢٠١٨)

ومن وجهة نظر (Moilanen,2007) يجب أن تتضمن دراسة التنظيم الذاتي مجالين هما التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى: **التنظيم الذاتي قصير المدى** هو التدابير الحالية التي تُتخذ للتحكم ، في اللحظة الراهنة وضبط الاندفاعات بالسلوك وضبط الانتباه والانفعالات في السياق المباشر الحالي؛ **التنظيم الذاتي طويل المدى:** هو ضبط الاندفاعات أو توجيه الجهود على مدى فترة طويلة من الزمن قد تستمر أسابيع أو شهور أو سنوات، وقد يتضمن التخطيط الجوهري لأحداث بعيدة مستقبلية يقوم بها الفرد.

تعرف الباحثة التنظيم الذاتي إجرائيًا: بأنه قدرة الطالبة المعلمة على إدارة العمليات والمهارات الخاصة بالتعلم باعتبارها المسئولة عن تعلمها المباشر، مما يكسبها الدافعية اللازمة لبذل أقصى جهد لتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية وتحسين قدرتها على حل المشكلات وتحمل ضغوط العمل.

ويلخص(محمد عبد المحسن جمعة وآخرون، ٢٠٢٢) **أهم خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًا فيما يأتي:**

١. لديهم القدرة على الاستمرار في الدراسة، في حالة غياب الضبط الخارجي من قِبَل الوالدين والمعلمين؛ أي لديهم دافعية داخلية.
٢. يمتازون بثقتهم في طرق تعلمهم المخططة أو الذاتية، وتلك الطرق التي يخططون لها عادة ما توصف بمصطلح استراتيجيات التعلم؛ أي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم.
٣. لديهم القدرة على تأدية المهام بطريقة أوتوماتيكية أو آلية؛ حيث إنه يمكن الوصول إلى أوتوماتيكية الآداء من خلال التدريب والتخطيط الاستراتيجي. وأثناء هذا التدريب عندما يحدث تحول لعملية المراقبة الذاتية، من مجرد مراقبة مكونات الاستجابة المتعلمة إلى مستوى مراقبة الخصائص العامة للآداء؛ فإن المتعلم بذلك يصبح ذاتي التنظيم.
٤. يبحثون عن العون الاجتماعي، ولكن ليس بالمعنى التقليدي الذي يتضمن الإتكالية، وإنما هو اعتماد انتقائي؛ حيث يتضمن البحث عن العون من الشخص القادر الذي يُعتقد أنه سيفيدهم بالفعل.
٥. لديهم القدرة على الاحتفاظ بالسجلات (مراقبة الذات) التي ترصد آدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، ومعرفة نواتج آدائهم في الاختبارات قبل أن يصححها المعلم؛ أي لديهم وعي ذاتي بالنواتج الضمنية والظاهرة لآدائهم، فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لآدائه؛ أثر ذلك بشكلٍ مباشرٍ على استعداداته لتنظيم نواتج أدائه ذاتيًا.

مهارات التنظيم الذاتي:

وقد أشار Zimmerman (٢٠٠٨) إلى أن التنظيم الذاتي يشمل عدد من المهارات التي يستخدمها الفرد في التحكم في سلوكه من خلال إحداث تغيرات بالعوامل والمثيرات المرتبطة بها سواء كانت داخلية أم خارجية، منها: "تحديد الأهداف، استخدام استراتيجيات التفكير، مراقبة الآداء، التفكير في نتائج عملية التعلم، مراقبة الذات: وهي التي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على معلومات للوصول للسلوك المطلوب، تقييم الذات: وهي الطريقة المستخدمة التي تهدف إلى تهذيب السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية العامة، مهارة تقدير الذات: وهي التغذية الراجعة للسلوك المرغوب، ضبط المثير: وهو إحداث تغيرات بالمثيرات المؤثرة علي السلوك الإنساني"(جيهان محمود جودة، ٢٠١٨).

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي مهارات التنظيم الذاتي لـ Zimmerman (٢٠٠٨) التي تتلخص في المهارات الآتية (تحديد الأهداف ، استخدام استراتيجيات التفكير، مراقبة الآداء، التفكير في نتائج عملية التعلم، مراقبة الذات، تقييم الذات، ضبط المثير)، وتحدد مستوى التنظيم الذاتي من خلال الدرجة التي يحصل عليها المبحوث على مقياس التنظيم الذاتي من "إعداد الباحثة".

ويشير (محمود ميلاد وآخرون، ٢٠١٨) إلى إن القدرة على التنظيم الذاتي الأكاديمي واحدة من أهم العوامل الوقائية فيما يتعلق بالقدرة على النجاح، وينبغي تعزيزها لدى الطلبة عموماً للحصول على تحصيل دراسي أفضل، وبشكل خاص للطلبة غير المتوافقين أكاديمياً، الذين يواجهون صعوبات دراسية؛ وإن نماذج التنظيم الذاتي لها أهمية كبيرة في مرحلة التخطيط وتحديد الأهداف؛ بالرغم من أن عامل الأهداف ضروري لتطوير

القدرة على التكيف، وله قيمته التنبؤية غير المباشرة، ويتم من خلاله: التعلم من عامل الأخطاء، فقد أشارت دراسة باوليز وآخرون(Bowles et al., 2015) إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي وبين أفراد العينة المتفوقين تحصيلياً وعلاقة سلبية مع المتدنيين تحصيلياً؛ ومن ذلك، فإن التنظيم الذاتي الأكاديمي قد يقلل من عمليات الإخفاق الأكاديمي ويزيد من المثابرة والتحصيل الجيد، لأنه، وبمكوناته وأبعاده، يساعد الطالب الجامعي في استثمار طاقاته الفكرية من خلال تنظيمها بطريقة مرنة للوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

بذلك يؤكد (زيمرمان، ٢٠٠٢) أنه لا يمكن اختزال مفهوم تنظيم الذات بوصفه قدرة عقلية أو مهارة آدائية لكنه بالأولى عملية موجهة ذاتياً يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه تزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه، ومن ثم فإن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة ينظرون الى آدائهم بطريقة أكثر تفاؤلاً، وهو ما يقلل من مشاعرهم السلبية المتمثلة في الخوف من الفشل والقلق في المواقف الاختبارية (أسماء سلامة وآخرون، ٢٠١٧).

ثانيًا: دافعية الإنجاز الأكاديمي:

تعرف الباحثة دافعية الإنجاز الأكاديمي إجرائيًا: بأنها "رغبة الطالبة المعلمة في الإنجاز والنجاح والتي توجهها لبذل أقصى الجهد للتغلب على العقبات الأكاديمية والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وإنجاز المهام الصعبة بدرجة من الإتقان وصولاً إلى التميز، وتختلف من طالبة لأخرى حسب درجة الحاجة للتميز لديها".

حيث تم تحديد المكونات الرئيسة لدافعية الإنجاز بالرغبة في التفوق والامتياز وإتمام الأعمال الصعبة والسعي نحو النجاح والسيطرة على البيئة والمنافسة والمثابرة والتفوق على الآخرين وآداء العمل بسرعة والتخطيط بعناية وذكاء واستقلالية مع تحمل المسؤولية الشخصية نحو العمل(غربي الشمري، ٢٠١٩).

مكونات دافعية الإنجاز الأكاديمي:

وحدد (حياة خنفر ، بلخير وطبشي ،٢٠١٨) مكونات دافعية الإنجاز الأكاديمي من أنماط مختلفة من السلوك، كما أوضح دراسة العلاقات التي تربطها بمتغيرات بيئية وتربوية ونفسية خاصة أن طبيعة دافعية الإنجاز الأكاديمي قابلة للنمو والتطور من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعله معها؛ ونظرًا لوجود هذه العلاقات وتفاعلاتها فإن دافعية الإنجاز الأكاديمي تتكون من مكونات كثيرة منها: "**الطموح الأكاديمي** الذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه، **التوجه نحو الهدف** وهذا المكون يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف عن ميله عن الإحجام عنه، **التوجه للتحصيل** وهو شعور الفرد يميل بشكلٍ قوي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة، **الدافع المعرفي** وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركًا لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها".

ويُعد الإهتمام بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب من أهم أهداف التربية لفتح الطريق أمامهم للمساهمة في خدمة المجتمع والمثابرة من أجل تقدمه العلمي. ويكمن أساس الدافع للإنجاز في السرور والفخر المتوقع من

إنجاز مهمةٍ ما بطريقة متميزة بمعايير ممتازة. وان الدافعية للإنجاز شـــرطًا أســـاســـيًا في عملية التعلم، حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في آداء المهمات التعليمية؛ وتعتبر الدافعية للإنجاز أيضًا عاملاً مهمًا في توجيه ســـلوك المتعلم وتنشـــيطه وفهمه، كما تُعتبر مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما يُنجزه وما يُحققه من أهداف (أســـماء ســـلامة وآخرون، ٢٠١٧).

ومن النظريات المفســـرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي (نظرية ماكليلاند) التي تفترض أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تكوين فرضـــي يتضـــمن الشـــعور المرتبط بالآداء بهدف المنافسة، وأن هذا الشعور يتضمن جانبين هما: الأمل في النجاح، الخوف من الفشـــل ونظرا لكونها تكوينًا فرضـــيًا فإنها لا يمكن ملاحظته، وإنما يســـتدل عليه من خلال الآداء الظاهر للكائن الحي، أو من خلال الشـــواهد الســـلوكية وذلك من خلال " زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول، زيادة توتر الكائن الحي نتيجة لهذه الحاجة، تنظيم السلوك وتوجيهه بحيث تكون الاســـتجابة موجهة باتجاه تحقيق الهدف، التكيف مع الظروف الخارجية، حيث أن التغير في مســـتوى المثيرات والمعززات التي يتعرض لها الفرد تجعله يُغير من اســـتجاباته بما يُلائم التغير في المثيرات (حنان زايد، ٢٠١٣).

ويوضح (سامر عبد الهادي، ٢٠١٨) توصل باحثان لبعض الدراسات التي أشـــارت إلى أن انخفاض الإنجاز قد لا يرجع إلى انعدام الدافعية وإنما إلى عدم القدرة على تنظيمها، حيث أشـــار ولترز (١٩٩٩) Wolters إلى أن ضـعف الإنجاز قد يكون بسبب نقص بالجهد المبذول أو عدم الميل إلى الدراســـة أو صـــعوبة المادة أو الاندماج بأنشـــطة أخرى؛ وذلك لانخفاض مســـتوى مهاراتهم في تنظيم دافعيتهم، وكذلك أشـــار بمبنيـــوتي

وزيمرمـان(2003) Bembenutty, & Zimmerman إلى وجود تـأثير إيجابي لإســـتراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وأيضًا أشارت نتائج دراسة نوتا وسورسي وزيمرمان (Zimmerman, Nota, soresi & 2004) إلى أن اسـتخدام الطلاب اسـتراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب كانت مُنبئًا بدافعية الإنجاز الأكاديمي وبالمستوى التحصيلي لهم ومؤشرًا دالاً على مدى استمرار اهتمامهم بتعلمهم بعد التخرج، وتوصل كـــلٌ مـــن (عزت عبد الحميد حـــســـن،٢٠٠٧) ، (شحته عبد المولي محمـد ،٢٠٠٩) إلى وجود علاقـة موجبـة بين إســـتراتيجيـات التنظيم الـذاتي للـدافعيـة والإنجـاز الأكـاديمي، أمـا دراســـة (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2009) أشارت إلى وجـود علاقـة سـالبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعيـــة والإنجاز الأكاديمي ولكنها تؤثر على الجهد المبذول.

التنظيم الذاتي للدافعيـــــة والإنجاز الأكاديمي ولكنها تؤثر على الجهد المبذول.

وبذلك تم التوصل إلى الفروض التالية:

١. **الفرض الأول:** " توجد فروق دالة إحصـائياً في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقســم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)".

٢. **الفرض الثاني:** "توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقســم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)".

٣. **الفرض الثالث:** "توجد علاقة دالة إحصـــائياً بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل)".

٤. **الفرض الرابع:** "يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطالبات المعلمات بقســم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل في أبعاد التنظيم الذاتي".

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء عرضًــا للمنهج المســتخدم في البحث والعينة، وكيفية اختيارها ثم عرض الأدوات التي تم إعدادها واســتخدامها، يلي ذلك عرضًــا للإجراءات، وخطوات البحث، وذلك وفق العرض الآتي:

منهج البحث :

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي حيث أنه فى الدراسات الوصفية يجمع الباحث البيانات ذات النهايات المفتوحة ويحللها بحثًاً عن فهم الظاهرة بشكلٍ أفضل (Creswell, 2014; Patten, 2012).

عينة البحث :

١. **العينة الاســـتطلاعية:** تهدف العينة الاســـتطلاعية إلى التأكد من الخصـائص السـيكومترية لأدوات البحث (الصـدق– الثبات)، تكونت العينة الاستطلاعية من (٣١) طالبة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة حائل.

٢. **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من (٥٤) طالبةً من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة حائل.

٣. ويوضح جدول (١) وصف العينة الأساسية للبحث.

جدول (١)
وصف العينة الأساسية للبحث (ن=٥٤)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية%
المستوى	الثاني	٣٠	٥٥,٦
	السابع	٢٤	٤٤,٤

أدوات البحث:

١- مقياس التنظيم الذاتي: (إعداد الباحثة) (ملحق ١)

أ- **الهدف من المقياس:** هدف هذا المقياس إلى قياس التنظيم الذاتي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة حائل.

ب- وصـــف المقياس: لبناء هذا المقياس إطلعت الباحثة على العديد من الدراســات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت موضــوع التنظيم الذاتي منها على سبيل المثال دراسة (أسماء سلامة وآخرون، ٢٠١٧)، ومقياس التنظيم الذاتي (Moilanen, 2007) وترجمة سامر عبد الهادي (٢٠١٦)، ومقياس التنظيم الذاتي (Zajacova et al,2005)، ترجمة (جيهان محمود جودة ، ٢٠١٨) كذلك اطلعت الباحثة على المقاييس والاســتبانات التي تم اســتخدامها فى هذه دراســة (Kruglanski et al, 2000) لقياس التنظيم الذاتي وعند صياغة مفردات المقياس قامت الباحثة بمراعاة ما يلي:

- تجنب العبارات التي تشير إلى حقائق.
- تجنب العبارات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصــين، فمثل هذه العبارات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية.
- توزيع العبارات الموجبة والسالبة عشــوائيًا حتى لا يكتشــف المفحوص التسلسل المقصود، وبالتالي يكون لديه وجهة معينة للاستجابة مسبقًا، أي: أن يكون لديه تهيؤ عقليًا مسبقًا للاستجابة.

- ينبغي أن تشير العبارات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي.
- استخدام عبارات مباشرة وواضحة وبسيطة.
- استخدام عبارات مختصرة مركزة.
- تجنب استخدام التعميمات أو العبارات الشمولية مثل:(دائماً، أبداً، كل).

(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠)

ويوضح جدول (٢) عدد المفردات المُخصصة لكل بُعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي في صورته الأولية:

جدول (٢)

عدد مفردات المُخصصة لكل بُعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي في صورته الأولية

الأبعاد	عدد المفردات
تحديد الأهداف .	٦
استراتيجيات التفكير.	٦
مراقبة الآداء.	٥
التفكير في نتائج عملية التعلم.	٥
مراقبة الذات.	٥
تقييم الذات.	٥
تقدير الذات.	٦
المجموع الكلي	٣٨

ج- صدق المقياس:

١. **صدق المحكمين وصدق لاوشي:** تم عرض المقياس في صورتها الأولية حيث على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية وعلم النفس بعدد من الجامعات السعودية والمصرية (ملحق٣)، بهدف التأكد من صلاحية المقياس وصدقه لقياس ما يسعى لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: (وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس- وضوح تعليمات المقياس- وضوح ومناسبة خيارات الإجابة- الاتساق بين مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس مع ما يقيسه- تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج إلى ذلك).

وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات علي كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل أبعاد المقياس ومفرداته لقياس التنظيم الذاتي، كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات المقياس. (In Johnston, P; Wilkinson, K, 2009, P5)

واتضح أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي تتراوح ما بين (٨١,٨-١٠٠%)، كما بلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين على المقياس ككل (٩٥,٠١٢%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي اتضح أن جميع مفردات المقياس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوي لمقياس التنظيم الذاتي ككل (٠,٩١٩) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثة من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- حذف عدد (٣) مفردات من مفردات المقياس، حيث أصبح كل بُعد يتكون من (٥) مفردات بإجمالي عدد (٣٥) مفردة للمقياس ككل.
- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على البعض الآخر والعكس صحيح.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الإتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي عن طريق حساب:

- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

يوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي (ن=٣١)

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول تحديد الأهداف			**البعد الثاني استراتيجيات التفكير**			**البعد الثالث مراقبة الآداء**		
١	.617**	.578**	١	.771**	.722**	١	.720**	.701**
٢	.742**	.683**	٢	.805**	.783**	٢	.765**	.725**
٣	.736**	.700**	٣	.673**	.608**	٣	.754**	.695**
٤	.806**	.639**	٤	.716**	.627**	٤	.687**	.648**
٥	.729**	.704**	٥	.818**	.760**	٥	.771**	.675**
البعد الرابع التفكير في نتائج عملية التعلم			**البعد الخامس مراقبة الذات**			**البعد السادس تقييم الذات**		
١	.737**	.680**	١	.723**	.657**	١	.744**	.712**
٢	.725**	.691**	٢	.614**	.580**	٢	.801**	.777**
٣	.735**	.674**	٣	.747**	.705**	٣	.826**	.814**
٤	.790**	.767**	٤	.750**	.714**	٤	.772**	.704**
٥	.714**	.666**	٥	.778**	.630**	٥	.756**	.723**
البعد السابع: تقدير الذات								
١	.751**	.715**	٣	.665**	.630**	٥	.821**	.766**
٢	.780**	.736**	٤	.703**	.649**			

يلاحظ من جدول (٣) أن:

- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية.

ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣١)

م	البعد	معامل الارتباط
١	تحديد الأهداف .	.849**
٢	استراتيجيات التفكير.	.837**
٣	مراقبة الآداء.	.862**
٤	التفكير في نتائج عملية التعلم.	.858**
٥	مراقبة الذات.	.851**
٦	تقييم الذات.	.860**
٧	تقدير الذات.	.842**

ومن خلال حساب الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي يتضح أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث. ومن خلال حساب صدق مقياس بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي وصدق الاتساق الداخلي يتضح أن المقياس تتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامها في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

د- ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha قامت الباحثة بحساب مقياس التنظيم الذاتي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس التنظيم الذاتي ككل.

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي ككل (ن=٣١)

م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	.857	١١	.856	٢١	.855	٣١	.857
٢	.855	١٢	.857	٢٢	.856	٣٢	.856
٣	.857	١٣	.855	٢٣	.855	٣٣	.856
٤	.856	١٤	.855	٢٤	.857	٣٤	.855
٥	.856	١٥	.857	٢٥	.855	٣٥	.857
٦	.855	١٦	.855	٢٦	.856		
٧	.856	١٧	.855	٢٧	.856		
٨	.857	١٨	.856	٢٨	.855		
٩	.856	١٩	.857	٢٩	.855		
١٠	.854	٢٠	.857	٣٠	.857		
معامل ثبات المقياس ككل					.857		

واذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس أقل من قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فهذا يعني أن المفردة مهمة وغيابها عن المقياس يؤثر سلباً على معامل ثباته (Field, 2009). ويتضح من

جدول (٥) أن مفردات مقياس التنظيم الذاتي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠,٨٥٧).

معامل ثبات التجزئة النصفية: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التنظيم الذاتي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التنظيم الذاتي ككل (٠,٨٩٣**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التنظيم الذاتي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

هـ-تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لتدريج ليكرت الثلاثي، ويوضح جدول (٦) الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس التنظيم الذاتي.

جدول (٦)

الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس التنظيم الذاتي

المتغيرات	تقدير الإجابة		
	دائمًا	نادرًا	أحيانًا
درجة المفردة	٣	٢	١
النهائية العظمى للمقياس	١٠٥		
النهائية الصغرى للمقياس	٣٥		

٢-مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي: (إعداد/الباحثة) (ملحق ٢)

أ- الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال- كلية التربية – جامعة حائل.

ب-وصف المقياس: لبناء هذا المقياس اطَّلعت الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت موضوع دافعية الإنجاز الأكاديمي، كذلك اطَّلعت الباحثة على المقاييس والاستبانات التى تم استخدامها فى بعض الدراسات لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي؛ منها على سبيل المثال دراسة (حياة خنفر ، بلخير وطبشي ،٢٠١٨) ، ومقياس الإنجاز الأكاديمي (Zajacova et al,2005) ترجمة (جيهان محمود جودة، ٢٠١٨)، وكذلك مقياس الإنجاز الأكاديمي لـ (حنان زايد، ٢٠١٣) وعند صياغة مفردات المقياس راعت الباحثة المعايير التي قدمها (صلاح الدين محمود علام ،٢٠٠٠)، وتكون مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي في صورته الأولية من عدد (٢٥) مفردة.

ج- صدق المقياس:

١)**صدق المحكمين وصدق لاوشي:** تم عرض المقياس في صورتها الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية وعلم النفس بعدد من الجامعات السعودية والمصرية (ملحق٣)؛ بهدف التأكد من صلاحية المقياس وصدقه لقياس ما يسعي لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: (وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس- وضوح تعليمات المقياس- وضوح ومناسبة خيارات الإجابة- الاتساق بين مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس مع ما يقيسه- تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج الى ذلك).

وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل أبعاد المقياس ومفرداته لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات المقياس. (in Johnston, Wilkinson, 2009, P5)

واتَّضح أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي تتراوح ما بين (٨١,٨-١٠٠%)، كما بلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين على المقياس ككل (٩٤,٦٣٨%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي اتَّضح أن جميع مفردات المقياس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ككل (٠,٩٠٨) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثة من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات **يمكن تلخيصها فيما يلي:**

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على البعض الآخر والعكس صحيح.

٢) **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي .

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (ن= ٣١)

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.578**	١١	.722**	٢١	.644**
٢	.645**	١٢	.639**	٢٢	.523**
٣	.722**	١٣	.580**	٢٣	.672**

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤	.749**	١٤	.645**	٢٤	.645**
٥	.672**	١٥	.714**	٢٥	.591**
٦	.734**	١٦	.749**		
٧	.719**	١٧	.672**		
٨	.802**	١٨	.734**		
٩	.723**	١٩	.763**		
١٠	.817**	٢٠	.642**		

يلاحظ من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية.

ومن خلال حساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي يتضح أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث. **ومن خلال حساب صدق مقياس بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي وصدق الاتساق الداخلي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامها في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.**

د- ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha قامت الباحثة بحساب مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح

جدول (٨) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ككل.

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل بُعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ككل (ن= ٣١)

م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	.837	١١	.837	٢١	.835
٢	.835	١٢	.836	٢٢	.836
٣	.837	١٣	.837	٢٣	.837
٤	.836	١٤	.837	٢٤	.836
٥	.837	١٥	.836	٢٥	.835
٦	.835	١٦	.837		
٧	.836	١٧	.836		
٨	.835	١٨	.835		
٩	.837	١٩	.834		
١٠	.836	٢٠	.836		
معامل ثبات المقياس ككل			**.838**		

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس أقل من قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فهذا يعني أن المفردة مهمة وغيابها عن المقياس يؤثر سلباً على معامل ثباته (Field, 2009). ويتضح من جدول (٨) أن مفردات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠,٨٣٨).

-**معامل ثبات التجزئة النصفية:** قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ككل (٠,٨٨٠**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

هـ- تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي وفقاً لتدريج ليكرت الثلاثي، ويوضح جدول (٩) الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي .

جدول (٩)

الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	تقدير الإجابة		
	دائمًا	نادرًا	أحيانًا
درجة المفردة	٣	٢	١
النهائية العظمى للمقياس	١٠٥		
النهائية الصغرى للمقياس	٣٥		

إجراءات البحث :

استخدمت الباحثة مجموعة من الإجراءات البحثية المتكاملة وهي:

- إجراء عرض وتفسير للإطار النظري للبحث حيث قسمت الباحثة متغيرات بحثها إلى:

- **المحور الأول: التنظيم الذاتي.**
- **المحور الثاني: دافعية الإنجاز الأكاديمي.**

- بناء مقياس التنظيم الذاتي ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي وعرضهما على مجموعة من السادة المحكمين.
- اشتقاق عينة التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة حائل.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق– الثبات) لمقياس التنظيم الذاتي ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- اشتقاق العينة الأساسية للبحث من الطالبات المعلمات الطالبات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة حائل.
- تطبيق مقياس التنظيم الذاتي ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على العينة الأساسية.
- التحليل الإحصائي للبيانات المستخلصة من التجربة الميدانية للبحث.
- استخلاص النتائج وتفسيرها.
- تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. **بدايةً اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:**

١- اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent-samples t-test ويستخدم لمقارنة متوسطات درجات مجموعتين مختلفتين من المفحوصين(Pallant, 2007, P232) .

٢- معامل ارتباط بيرسون حيث يستخدم لقياس التغير الذى يطرأ على المتغير y عندما تتغير قيم X والعكس صحيح. كما يستخدم في حالة البيانات الكمية، وتتراوح قيمة معامل الارتباط، ويدل معامل الارتباط (+١) على علاقة موجبة تامة، ويدل معامل الارتباط (-١) على علاقة سالبة تامة، أما معامل الارتباط (صفر) على انعدام العلاقة (صلاح مراد،٢٠١١)

٣- أسلوب تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression لمعرفة الأثر أو العلاقة بين أبعاد المتغيرات التفسيرية وأبعاد المتغيرات التابعة من خلال تقدير هذه العلاقة، كما استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise للتخلص من مشكلة الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣).

وقد استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20)؛ وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، **وفيما يلي اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج:**

١- اختبار صحة الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع) ، والنتائج يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع) (ن=٥٤)

المتغيرات		المستوى الثاني (ن =٣٠)		المستوى السابع (ن =٢٤)		دلالة الفروق	
		م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أبعاد التنظيم الذاتي	تحديد الأهداف.	12.87	1.85	14.96	0.20	5.496	0.01
	استراتيجيات التفكير.	13.27	1.55	14.71	0.62	4.276	0.01
	مراقبة الآداء.	13.40	1.61	14.96	0.20	4.702	0.01
	لتفكير في نتائج عملية التعلم.	13.53	1.94	14.92	0.28	3.453	0.01
	مراقبة الذات.	13.60	1.77	14.88	0.61	3.360	0.01
	تقييم الذات.	13.20	2.33	14.92	0.28	3.589	0.01
	تقدير الذات.	13.53	2.33	14.88	0.45	2.775	0.01
المجموع الكلي لأبعاد التنظيم الذاتي		93.40	9.68	104.21	0.93	5.440	0.01

يُلاحظ من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد التنظيم الذاتي (تحديد الأهداف – استراتيجيات التفكير– مراقبة الآداء– التفكير في نتائج عملية التعلم– مراقبة الذات– تقييم الذات– تقدير الذات) ومجموعها الكلي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع) لصالح الطالبات المعلمات بالمستوى السابع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة زيمرمن (Zimmerman, 1990) التي كشفت نتائجها عن العلاقة التنظيم الذاتي، وأثر الجنس والمرحلة " حيث أظهرت النتائج تفوق طلبة

المرحلتين الثامنة والحادية عشرة على المرحلة الخامسة في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم وتفوق الإناث على الذكور في الواجب البيتي والاحتفاظ بسجلات يومية وتحديد الأهداف أوالتخطيط واستعمالهن للاستراتيجيات المنظمة أكثر من الذكور وبدلالة إحصائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عبد اللطيف عبد الكريم، ٢٠١١) حيث أظهرت نتائجها أن الإناث لديهن تنظيم ذاتى ومستوى تحكم بالذات أكثر من الذكور؛ ودراسة (طالب مطلب، سحر الغريري ،٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق في طبيعة التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير المرحلة (أول – رابع) لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حسب متغير الجنس (ذكور – إناث)؛ وتختلف مع دراسة (عبد النعيم عرفه، ٢٠١٣) أشارت نتائجها الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد التنظيم الذاتي.

ويرى كلٌ من (Levtt &Brown, 2013،) أن التنظيم الذاتي المرتفع وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية يعزز النجاح بالمهنة، ويساعد مستقبلاً على اتخاذ القرار الوظيفي، وبالتالي يعتبر التنظيم الذاتي مؤشرًا مستقبليًا على القدرة على اتخاذ القرار لتحقيق الإنجاز المهني، وبالتالي توفر أو عدم توفر مهارات التنظيم الذاتي للطالبات تُعد مؤشرًا يفيد عمل الكليات في عمليات تطوير المناهج الدراسية (جيهان محمود جودة ، ٢٠١٨).

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

يعود ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي لدى الطالبات المعلمات بالمستوى السابع بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل للنوع الاجتماعي " إناث" وكذلك كون الطالبات المعلمات بالمستوى السابع أكثر ضبطًا وتحكمًا وعلى وعي بعمليات تفكيرهن وأساليب تعلمهن، وقدرتهن على

بناء استراتيجيات تمكنهن من الوصول إلى أهدافهن المرسومة؛ فالتنظيم الذاتي لديهن انعكس في تنشيط عملية التعلم بتوظيفهن للتغذية الراجعة أثناء عملية تعلمهن، فأصبحن أكثر فاعلية في التعلم وأكثر وعيًا بطرق التفكير وأكثر ثقة بأنفسهن، ويعملن بجد، ويتحملن المسؤولية، مثابرات ومواظبات وأكثر قدرة على حل المشكلات داخل البيئة التعليمية وخارجها، ويرجع ذلك لدور برنامج الاعداد الذي كان له الأثر في تدريب الطالبات على تقدير الوقت وجدولة الدروس وتنظيم المواد الدراسية والتحكم بعملية التعلم وضبطها وتوجيهها.

وتستطيع الطالبات المعلمات بما يتمتعن به من مهارات تنظيم الذات، كمعلمات المستقبل اكساب أطفال الروضة مهارات التنظيم الذاتي من خلال تدريب أطفال الروضة على الاستراتيجيات الخاصة بتعلمهم مهارات التنظيم الذاتي، وعلى الرغم من أن هذه العمليات تنشأ تلقائيًا إلا أن الطفل بحاجة إلى تنمية تعلمها، لذلك بتمتع الطالبة المعلمة بمهارات تنظيم الذات تكون قادرة على القيام بواجباتها كمعلمة بأن توفر مناخًا تعليميًا مشجعًا لا يشعر فيه الطفل بالإحراج والتوتر وأن تزود الأطفال بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من تنظيم ذاتهم وتحقيق أهدافهم والوصول إلى المعرفة بأنفسهم وتنمية قدرتهم على التفكير العميق وتأمل أفكارهم والنظر في البدائل بحيث يتم التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات حتى يتعلم الأطفال كيف يتعلمون، وليس ماذا يتعلمون فقط، حيث أكد بياجيه أن الهدف الرئيس للتربية الحديثة هو تعليم الأطفال كيف يفكرون ويكتشفون الحقائق بأنفسهم، وكيف يصلون إلى حل مشكلاتهم المدرسية واليومية، وخلق جيل قادر على صنع أشياء جديدة وليس اعادة ما توصلت إليه الأجيال السابقة. **وبذلك تم الإجابة على السؤال الفرعي الأول: ما مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بمهارات التنظيم الذاتي؟**

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)، والنتائج يوضحها جدول (١١):

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الثاني/ السابع) (ن=٥٤)

المتغيرات	المستوى الثاني (ن =٣٠)		المستوى السابع (ن =٢٤)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز الأكاديمي	65.97	10.23	73.88	2.17	3.713	0.01

يلاحظ من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات **بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل تبعًا لمتغير المستوى الدراسي** لصالح الطالبات المعلمات بالمستوى السابع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (بلخير طبشي ،٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي

مرتفع لدى طلاب معهد تكوين المعلمين ودراسة (حياة خنفر ، بلخير وطبشي ،٢٠١٨) التي توصلت الى أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي مرتفع لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، ودراسة(طارق المصري، ٢٠١٩) والتي كشفت نتائجها أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي مرتفع لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ووجود أثر للمستوى الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح المستوى السادس.

وتتفق كذلك مع دراسة كل من (فريد فايد، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي تبعًا للجنس لصالح طالبات الجامعة بجامعة الإمام بالرياض، ووجود فروق في دافعية الإنجاز تبعًا للمستوى الدراسي؛ ودراسة (رنا العمري، ٢٠١٨) التي كشفت عن درجة الهوية الثقافية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية العلوم والآداب بمحافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن وجود فروق في الهوية الثقافية ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية العلوم والآداب بمحافظة المخواة تعزى للمتغيرات التالية:(التخصص، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز جاءت (متوسطة)؛ وكذلك دراسات كل من (عادل فيصل، ٢٠١٥)؛ (ربا ابراهيم، ٢٠١٢) وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الأكاديمي تعزى للنوع وذلك لصالح الاناث؛ في حين اختلفت نتائج البحث مع دراسة كل من (براءة عمر، ٢٠١٥)، ودراسة (فريد علي، ٢٠١٥)، ودراسة (عبد الله حمود، ٢٠١٢) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الإنجاز الأكاديمي تعزى للنوع.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: يعود ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالمستوى السابع **بقسم**

رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل للنوع الاجتماعي " إناث" وكذلك إلى دور مكتسباتهم التعليمية القبلية من خلال المستويات الدراسية السابقة التي قدمت دورًا مهمًا في حياة الطالبات المعلمات في زيادة الدافعية للتعلم والرغبة في تنمية المعارف والمهارات والقيم التي تساهم في الإعداد الشخصي والتربوي والمهني، وكذلك إكساب أدوار ومهام معلمات رياض الأطفال وتحمل مسؤولية إعداد أجيال المستقبل، وزيادة رغبة الطالبات في تحدي الصعوبات من أجل تحقيق الأهداف الدراسية وتوجيه سلوك الطالبات المعلمات من أجل تحقيقهن للتوافق بكل مجالاته وصولاً إلى الصحة النفسية.

إضافةً إلى ذلك نجد أن الطالبات المعلمات بالمستوى السابع أكثر اهتمامًا بإنجازاتهن ولديهن دافع قوي لتحقيق التفوق وتحقيق التقدم والوصول لأعلى التقديرات بالمقررات الدراسية مقارنةً بالطالبات المعلمات بالمستوى الثاني، كما نجدهن مثابرات ولديهن القدرة على تحمل المسؤولية تجاه ما يقومن به أكثر من اعتمادهن على الآخرين، ومادام الطالبات المعلمات بالمستوى السابع قد حصلن على درجات عالية في دافعية الإنجاز الأكاديمي، فإن ذلك يعكس مدى فهمهن لقدراتهن الأكاديمية الإيجابية والفعالة، وهي بدورها تنمي روح المثابرة والاستمرارية لديهن ولهذا فإن الطالبات اللاتي لديهن دافع مرتفع للإنجاز يعملن بجهد أكبر ويحققن نجاحات أكثر في حياتهن ويتميزن بالطموح المرتفع والقدرة على المنافسة والرغبة في العمل، ومواجهات ما يعترضهن من مشكلات محاولات إيجاد الحلول لها، لذا فإن دافع الإنجاز الأكاديمي المرتفع للطالبات المعلمات بالمستوى السابع يؤدي بهن للوصول إلى تحقيق التفوق والنجاح، ويُعد هذا مؤشرًا إيجابيًا لما ستتصف به الطالبة المعلمة من القدرة على تحمل المسؤولية وضغوط العمل مع الأطفال الصغار برياض الأطفال، وكذلك

الرغبة الدائمة في الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الطفولة من أجل حل مشكلات الأطفال وإكسابهم المعارف والمهارات المختلفة وتربية أجيال تتمتع بالصحة النفسية قادرة على مواجهة تحديات المستقبل. **وبذلك تم الإجابة على السؤال الفرعي الثاني: ما مدى تمتع طالبات قسم رياض الأطفال بدافعية الإنجاز الأكاديمي؟**

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "**توجد علاقة دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل)**". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معاملات الارتباط بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال- كلية التربية – جامعة حائل ، والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢)

المصفوفة الارتباطية بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة (ن=٥٤)

المتغيرات	التنظيم الذاتي
تحديد الأهداف.	.697**
استراتيجيات التفكير.	.339*
مراقبة الأداء.	.670**
التفكير في نتائج عملية التعلم.	.674**
مراقبة الذات.	.814**
تقييم الذات.	.525**
تقدير الذات.	.794**
المجموع الكلي	.829**

يلاحظ من جدول (١٢) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصـــائياً عند مســتوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) بين أبعاد التنظيم الذاتي (تحديد الأهداف – استراتيجيات التفكير– مراقبة الآداء– التفكير في نتائج عملية التعلم– مراقبة الذات – تقييم الذات– تقدير الذات) ومجموعها الكلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقســم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أسماء سلامة وآخرون،٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصـــائيًا بين التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية؛ ويتفق مع نتائج البحث الحالي (Zimmerman،2002) حيث أشار إلى إمكانية النظر إلى مفهوم تنظيم الذات بوصـــفه قدرة عقلية أو مهارة آدائية وعملية موجهة ذاتيًا يســـتطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه وتزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحســين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه؛ ومن ثم فإن الطالبات المعلمات المنظمات ذاتيًا بطريقة جيدة ينظرن إلى آدائهن بطريقة أكثر تفاؤلاً، وهو ما يقلل من مشاعرهن السلبية المتمثلة فى الخوف من الفشل والقلق فى المواقف الاختبارية، ويدفعهن إلى صور الإنجاز المختلفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراســـــــة (Han Na Suh & Lisa Y. Flores. ,2016) التي توصـــلت نتائجها إلى أن الطلاب الذين يملكون مهـــــارات التنظيم الذاتي يستخدمون العديد من المهارات كما يكون لديهم فعالية ذات عالية، مقارنة بالطلاب الذين يملكون تنظيم ذاتي منخفض. وأن هناك علاقة إيجابية بين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية، حيث أن كلاهما هام في عملية التنظيم الذاتي للفرد. ولذلك نجد الطالب الذي يمتلك مهارات

التنظيم الذاتي على درجة عالية من الاستقلالية كما نجد آداءه نشطًا ومشاركًا في عملية التعلم، وقادرًا على وضع أهداف تعليمية ويخطط ويراقب معرفته ودافعيته وسلوكه، كما يُقوِّم ذاته أثناء عملية اكتساب المعارف، ولديه القدرة على إدارة الذات، كما أنه مفكر ومتأمل، وقادر على اختيار طرق ملاءمة لحل المشكلات، كما يركز على المهام التي يقوم بها ولديه مفهوم ذاتي أكاديمي مرتفع مقارنة بالآخرين؛ ويرى كل من (Boekaerts & Corno, 2005) أن عملية التنظيم الذاتي عملية يقوم بها الفرد لمواجهة وتنظيم أفكاره وعواطفه وسلوكه وبيئته من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية، وهذا ما أكده (Cheng, 2011) أن التنظيم الذاتي يشجع الطلاب على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم، وبالتالي نجد أن مهارات التنظيم الذاتي مرتبطة بعدد من مهارات التفكير العليا إلى جانب دافعية الإنجاز الأكاديمي.

وبذلك تم الإجابة على السؤال الرئيسي للبحث: هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال؟، وكذلك السؤال الفرعي الثالث: إلى أي مدى توجد علاقة بين مهارات التنظيم الذاتي ودافعية الذات الأكاديمية لدى طالبات قسم رياض الأطفال؟

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "**يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية- جامعة حائل في أبعاد التنظيم الذاتي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر أو العلاقة بين المتغيرات التفسيرية (**أبعاد**

التنظيم الذاتي) والمتغير التابع **(دافعية الإنجاز الأكاديمي)** لدى عينة من الطالبات المعلمات بقســـم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل. ويوضح جدول (١٣) ملخص تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (١٣)

ملخص تحليل الانحدار المتعدد (ن=٥٤)

البُعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة "ف"	الدلالة	معامل التفسير R2
الثابت	-1.492	6.827	---	.219	.828	25.567	0.01	79.6%
تحديد الأهداف	1.369	.502	.274	2.729	.009			
استراتيجيات التفكير	-.508	.566	-.083	.897	.374			
مراقبة الآداء	.284	.776	.047	.366	.716			
التفكير في نتائج عملية التعلم	.234	.558	.043	.419	.677			
مراقبة الذات	2.059	.697	.360	2.956	.005			
تقييم الذات	-.076	.416	-.017	.184	.855			
تقدير الذات	1.679	.527	.363	3.185	.003			

تُشير قيمة (R2) في جدول (١٣) إلى نسبة التباين في المتغير التابع والتي يُفسرها تباين المتغيرات المستقلة؛ وهذا يعني أن **(أبعاد التنظيم الذاتي)** كمتغيرات مستقلة مجتمعة معاً تُفسر (٧٩,٦%) من التباين في المتغير التابع **(دافعية الإنجاز الأكاديمي)** لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال– كلية التربية – جامعة حائل، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

كما يلاحظ من جدول (١٣) أن قيمة "ت" للمقدار الثابت لمعامل الانحدار غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، في حين أن قيمة "ت" لمعاملات انحدار أبعاد (تحديد الأهداف – مراقبة الذات– تقدير الذات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على أهمية هذه الأبعاد أكثر من غيرها من أبعاد التنظيم الذاتي فى التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدي عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل؛ وهكذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل من خلال أبعاد التنظيم الذاتي كالتالي:

دافعية الإنجاز الأكاديمي = -١,٤٩٢ + ١,٣٦٩(تحديد الأهداف)-
٠,٥٠٨(استراتيجيات التفكير)+
٠,٢٨٤(مراقبة الآداء)+
٠,٢٣٤(التفكير في نتائج عملية
التعلم)+ ٢,٠٥٩(مراقبة الذات)-
٠,٠٧٦(تقييم الذات) + ١,٦٧٩(تقدير
الذات)

ولتحديد أهم المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من أبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من الطالبات المعلمات من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال– كلية التربية – جامعة حائل ؛ استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتتابع Stepwise Regression والنتائج يوضحها جدول (١٤):

جدول (١٤)
تحليل الانحدار المتتابع لأهم المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالتنظيم الذاتي (ن=٥٤)

النموذج	المتغير المستقل	المتغير التابع	ثابت الانحدار	معامل الانحدار	معامل التفسير R2
١	مراقبة الذات	دافعية الإنجاز الأكاديمي	3.526	4.656	66.2%
٢	مراقبة الذات		1.390	2.852	74.2%
	تقدير الذات			1.960	
٢	مراقبة الذات		-4.108	2.135	79.1%
	تقدير الذات			1.705	
	تحديد الأهداف			1.396	

يتضح من جدول (١٤) أن:

- **النموذج الأول:** إسهام بعد **مراقبة الذات** في تفسير التباين في دافعية الإنجاز الأكاديمي بلغ (٦٦,٢%)؛ وعليه يمكن الاعتماد في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي على بعد **مراقبة الذات** لأنه البعد الأكثر إسهاماً في تفسيرها، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال بعد **مراقبة الذات** لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل كالتالي:

دافعية الإنجاز الأكاديمي = ٣,٥٢٦ + ٤,٦٥٦(مراقبة الذات)

- **النموذج الثاني:** إسهام بعدي **مراقبة الذات وتقدير الذات** في تفسير التباين في دافعية الإنجاز الأكاديمي بلغ (٧٤,٢%)؛ وعليه يمكن الاعتماد في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي على بعدي **مراقبة الذات وتقدير الذات**

لأنهما البعدين الأكثر إسـهاماً في تفسـيرها، وبالتالي يمكن صـياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال بعدي **مراقبـة الـذات وتقدير الذات** لدى عينـة من الطالبات المعلمات من الطالبات المعلمات بقســـم رياض الأطفال– كلية التربية – جامعة حائل المبكرة كالتالي:

دافعية الإنجاز الأكاديمي = ١,٣٩٠+ ٢,٨٥٢(مراقبة الذات)+ ١,٩٦٠(تقدير الذات).

- **النموذج الثالث:** إسهام أبعاد **مراقبة الذات وتقدير الذات وتحديد الأهداف** معًا في تفسـير التباين في دافعية الإنجاز الأكاديمي بلغ (٧٩,١%)؛ وعليه يمكن الاعتماد في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي على أبعاد **مراقبة الذات وتقدير الذات وتحديد الأهداف** معًا لأنهم الأكثر إســـهاماً في تفســـيرها، وبالتالي يمكن صـــياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدافعيـة الإنجـاز الأكـاديمي من خلال أبعـاد **مراقبـة الـذات وتقـدير الـذات وتحديد الأهداف** لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل كالتالي:

دافعية الإنجاز الأكاديمي = –٤,١٠٨ + ٢,١٣٥(مراقبة الذات)+ ١,٧٠٥(تقدير الذات)+ ١,٣٩٦(تحديد الأهداف).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة (Han Na Suh & Lisa Y. Flores. 2016,) التي أشـارت الى أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات في التنظيم الذاتي سيكونوا نـاجحين في المستقبل خاصة في القررات الوظيفية، وبالتالي هذا مؤشر ليس فقط للإنجـاز الأكاديمي، ولكن على النمو الوظيفي وأختلفت مع نتائج دراسـة (محمد الزدجالى وآخرون ،٢٠١٤)، التي توصـلت الى أن للدافعيـة الذاتية الأكاديمية تأثيرًا على التحصـــيل الأكاديمي للطلبة، وكذلك

اختلفت نتائج دراسة (Abu Hilal & Alkhti, 2011) والتي بينت أن للفعالية الذاتية الأكاديمية تأثيراً دالاً على التحصيل الأكاديمي، كما بينت أن الفعالية الذاتية الأكاديمية هي أفضل منبيء بالتحصيل الأكاديمي، حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي أن الفعالية الذاتية الأكاديمية وحدها تفسر 21.2% من التباين في متغير التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى (Zajacova, Lynch, & Espenshade،2005) ؛ (Carpenter،S. 2007.) (محمد عبد السلام، ٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى أن الفعالية الذاتية الأكاديمية هي أفضل منبيء بالتحصيل الأكاديمي.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات اللاتي يتمتعن بمهارات تنظيم ذاتي عالية يضعن لأنفسهن أهدافًا أكاديمية مرتفعة تتحدى قدراتهن، ويعملن على تحقيقها من خلال مشاركتهن في التعلم بإيجابية، والعمل بجدية أكبر، والاستخدام الفعال لما لديهن من معرفة ومهارات؛ كما أن المعتقدات الايجابية للتنظيم الذاتي تزيد من دافعية الطالبات وإصرارهن على القيام بالمهام الأكاديمية الصعبة، فضلاً عن أنهن يقضين وقتًا أطول في الاستذكار، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحصيل أكاديمي مرتفع.

وبذلك تم الإجابة على سؤال البحث الرابع: هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال – كلية التربية– جامعة حائل في أبعاد التنظيم الذاتي؟

توصيات البحث:

من خلال ما كشفت عنه نتائج هذا البحث توصي الباحثة بضرورة:

- انتباه أقسام رياض الأطفال إلى أهمية وضع رؤية لتطوير المقررات الدراسية لخطة برنامج رياض الأطفال، وذلك باستخدام استراتيجيات تدريس

تُكسب الطالبة المعلمة المهارات اللازمة لزيادة قدرتها على مواجهة الصعوبات الأكاديمية وتحديات العمل بمجال الطفولة مستقبلاً.

- اهتمام أقسام رياض الأطفال بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطالبات المعلمات بالمستويات الأولى كمدخل من أجل تحسين الدافعية والتحصيل الدراسي.
- اهتمام أقسام رياض الأطفال بتدريب الطالبات المعلمات على مهارات ما وراء المعرفة لتساعد الطالبات على تنظيم أفكارهن وسلوكهن الاجتماعي، كما تنمي مهارات التنظيم الذاتي لديهن، وبالتالي يزداد آدائهن والفعالية الذاتية لديهن، مما يؤثر على الطالبة مستقبلاً أثناء إشراكها بالحياة المهنية والتعامل مع الأطفال.
- عقد أقسام رياض الأطفال دورات لتدريب الطالبات المعلمات على مهارات التنظيم الذاتي خاصةً طالبات المستويات الأولى حيث تهدف هذه المهارات إلى الارتقاء بأدائهن الأكاديمي ومن ثم المهني.
- إجراء أقسام رياض الأطفال العديد من الأبحاث في مجال إعداد معلمات الطفولة المبكرة بحيث يكون هناك تكاملاً ما بين الجوانب التعليمية والتربوية النفسية حيث ينعكس ذلك في الممارسات العملية للمعلمة مستقبلاً تعود بالنفع على أجيال المستقبل.
- تطوير أقسام رياض الأطفال المقررات الدراسية الخاصة ببرامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة لتزيد معارف ومهارات الطالبات المعلمات نحو إكساب الأطفال المهارات الشخصية كمهارة التنظيم الذاتي وغيرها من المهارات التي تساعد المتعلمين على التعلم بجميع المراحل الدراسية.
- تدريب أقسام رياض الأطفال الطالبات المعلمات على استخدام أساليب القياس والتقويم لتركز أكثر على تقييم المهارات العليا في التفكير لدى الأطفال.

- تطوير أقسام رياض الأطفال استراتيجيات التدريس بما يحقق بيئة تفاعلية تساعد الطالبة على تنظيم عملية التعلم من أجل تحقيق أهدافها الأكاديمية.

البحوث المقترحة:

من خلال ما أظهرته نتائج هذا البحث تقترح الباحثة بعض الأفكار البحثية الآتية:

- برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وأثره على التفكير ذاتي التنظيم لدى الطالبات المعلمات.
- العلاقة بين فعالية التنظيم الذاتي، كمؤشر للنجاح الأكاديمي لدى طالبات المعلمات.
- العلاقة بين التنظيم الذاتي والنجاح الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات المتعثرات.
- برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تنظيم الذات لخفض قلق الأختبار لدى الطالبات المعلمات.
- العلاقة بين مهارات التفكير العليا وتنظيم الذات لدى الطالبات المعلمات المتفوقين والعاديين.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أسماء سلامة أحمد، هيام صابر صادق شاهين، شادية عبد العزيز مهتدى منتصر. (٢٠١٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع ١٨ ، ج ٩، ٦٥٥ – ٦٧٤.

براءة عمر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.

بلخير طبشي (٢٠٠٧). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بدافعية الإنجاز، دراسة ميدانية على عينة من طلبة معهد تكوين المعلمين. *رسالة ماجستير* ، جامعة ورقلة الجزائر.

ثامر البليهى، إسلام يونس. (٢٠١٩). الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ١٠٩، ١٩٩ – ٢٤٤.

جيهان محمود محمد جودة. (٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهارتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. *مجلة الطفولة والتربية*، مج ١٠ ، ع ٣٦، ٨١ – ١٤٠.

حنان زايد (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، *رسالة ماجستير* ، جامعة نزوى.

حياة خنفر، بلخير وطبشي. (٢٠١٨). علاقة الذكاء الوجداني بدافعية الإنجاز الأكاديمي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ورقلة.

ربا إبراهيم (٢٠١٢). مستوى استخدام طلبة جامعة مؤتة للفيس بوك وعلاقته بكل من النضج الانفعالي والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي. *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣)، *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

رنا سعد إبراهيم العمري (٢٠١٨). الهوية الثقافية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية العلوم والآداب بمحافظة المخواة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*. (١٨)، ٣٣ –٦٠.

سامر عبد الهادي (٢٠١٨). مستوى تنظيم الانفعال بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الفلاح في دبي. *دراسات العلوم التربوية:* الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج٤٦، ملحق ٢٥٩. –238.

شحته عبد المولي محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم وما وراء المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، (٣٣)، ١٠١ –١٠٥.

شريف عبد الله شعبان (٢٠٠٤). أثر برنامج التنظيم الذاتي على تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٤٠٠٥.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

صلاح مراد (٢٠١١). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طارق توفيق المصري (٢٠١٩). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

دراســـات عربيـة في التربيـة وعلم النفس رابطـة التربويين العرب. (١٠٨)، ٢١٤ – ٢٤٦.

طالب علي مطلب ، ســـحر هاشـــم محمد الغريري. (٢٠١٧). التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع٦ – ٢٦٧– ٢٩٩.

عادل فيصل (٢٠١٥). أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصـــيل الدراســـي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.

عبد اللطيف عبدالكريم (٢٠١١). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصـيلهم الدراســي. *مجلة الدراســات التربوية والنفسية*، مج،١، ع٣، سلطنة عمان.

عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). *الـدافعيـة للإنجـاز*. القـاهرة: دار غريـب للنشر والتوزيع.

عبدالله حمود (٢٠١٢). العلاقة بين خدمات الارشـــاد المهني ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس منطقة حائل. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.

عبدالنعيم عرفه (٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسـية*. مج١، ع١، جامعة القصيم، السعودية.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعيـة ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لـدي طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٧ (٥٧)، ٢٩٧ –٣٤٦.

عفاف خليفة الترهوني (٢٠٠٩). بعد السمات الشخصية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة طرابلس.

غربي بنم مرجي الشـــمري (٢٠١٩). التنبؤ بالدافعية للإنجاز الأكاديمي من خلال المسؤولية الاجتماعية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضـوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، (٣٠)٢، ١٩٠-٢١٣.

فريد علي محمد فايد (٢٠١٥). إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضـا عن الإرشـاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسـي. *مجلة دارسـات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسـانية*، جامعة حلوان. (١) ٣٩، ٧١ – ١٥٠.

محمد الزدجالي، عبدالقوى الزبيدي، سـعيد الظفري. (٢٠١٤). علاقة توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية بالتحصـيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السـلطان قابوس ، *رسـالة ماجستير غير منشورة* ، جامعة السلطان قابوس.

محمد عبدالسـلام (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي السنوي العاشر لكلية التربية بجامعة حلوان*، ج٢، ٣٨٥-٤٢١.

محمد عبد المحسن، مديحة العزبي، مصطفى سليمان، أسماء عبدالعزيز. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ع ١٦ ، ج ٩. ١٨٨٨ – ١٨٠٢.

محمود محمد ميلاد ، كاسـوحة، سـليمان، وعيسـى، ثائر. (٢٠١٨). التنظيم الذاتي الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات: دراسـة ميدانية لدى

عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية بجامعة دمشق، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج ٤٠ ، ع ٦، ١١٧ – ١٢٨.

نجاة علي توفيق (٢٠٠٣). البيئة الاسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين. جامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية*، (١١) (١).

نشعة كريم اللامي (٢٠٠٠) إعداد برنامج إرشادي جمعي مقترح لتخفيف المشكلات الدراسية لدى طلبة كلية المعلمين، *مجلة كلية المعلمين*، جامعة الموصل، العدد٢٣ .

وفاء صلاح الدين (٢٠١٤). اتجاه طلاب تكنولوجيا التعليم نحو تعليم المقررات الكترونيا وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم. *دراسات تربوية واجتماعية*، مج، ٢، ع ٢، مصر.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Abu Hilal, M., & Alkhti, S. (2011). Structural relations among goal orientations ،self-efficacy, metacognition, and achievement: Invariance across gender. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 5(1), 1-14.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology:An International Review*, 54, 199–231.

Carpenter, S. (2007). A comparison of the relationships of student's self- efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis.

(Unpublished Master dissertation). Simon Fraser University, Canada.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance, *The International Journal of Research and Review*, 6(1): 1–16.

Creswell, J. W. (2014). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.). *Upper Saddle River*, NJ: Pearson/Merrill Prentice-Hall.

Cubukcu, 2009: Learner autonomy, self-regulation, and meta-cognition. *Journal of Elementary Education*, 2 (1).

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, Third Edition, London: *SAGE Publications,* Ltd.

Haidari. M. H, Amini. Sh., Khorasgan Branch, (2014). Role of Self efficacy Self-regulatory and Self-steam in Academic Achievement of Third Grades in the Field of Experimental Sciences, *Journal of Students New Educational Approaches*، Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Vol. 9 No. 2, Serial 20, Autumn, and Winter 2014.

Han Na Suh & Lisa Y. Flores. (2016). Relative Deprivation and Career Decision Self-Efficacy: Influences of Self-Regulation and Parental Educational Attainment, *The Career Development Quarterly*, JUNE 2017 • VOLUME 65.

Higgins, E. T ; kruglanski, A.W; Pierro ,A. (2003) Regulatory mode ;locomotion and assessment as distinct orientations .new York ; *Academic Press*.

Johnston, P; Wilkinson, K (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and University Program Portfolios. *National Forum of Teacher Education Journal*, (19) 3, PP1-6.

Kruglanski, A.W: Higgins, E.T; Pierro,A. ;Thompson, E.P.;Atash ,M.N ;Shah, J.Y. (2000) To "do the right thing " or to " just do it "Locomation and assessment as distinct self- regulatory imperatives , *journal of personality and social psychology* , 2000 ,vol 79 ,no.5.

Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and longterm self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 36(6), 835-848.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience alongitudinal study. *InternationalJournal of Educational Research*, 41(3), 198–215.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual A Step-by-Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*, third edition, England: McGraw-Hill Education.

Patten, M. (2012). *Understanding research methods*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence? *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627.

Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J., (2005). Self-Efficacy, Stress, And Academic Success in *College Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 6 ،September 2005 DOI: 10.1007/s11162-004-4139-z.

Zimmerman (1990) student difference in self-regulated learning, Relating grade sex and giftedness to self-efficacy and strategy use, *journal of education psychology*, 82 (1).

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). New York: *Academic Press*.

Zimmerman, B, (2002): Becoming a self-regulated learning*: An overview theory in to practice*, 41 (2).