استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

م.م محمد حميد محمد الهيتي
جامعة الانبار/ كلية التربية الاساسية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، حيث اعتمد الباحث في خطوات بحثه على المنهج الوصفي الارتباطي، واختار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية بواقع (150) فردا (95) للذكور و(55) للإناث ولكل من الصف الرابع والخامس والسادس اعدادي في قضاء حديثة (المركز) التابع لمحافظة الانبار ، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث باعتماد مقياس (الحسينان 2010) بالنسبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس (زرع الله 2019) للكفاح التحصيلي بعد ان تم استخراج الصدق والثبات لكلا المقياسين ،واسفرت النتائج انه توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد العينة بشكل عام في حين لاتوجد فروق وفق متغير الجنس ولكن توجد فروق وفق التخصص ولصالح العلمي، اما فيما يتعلق بالكفاح التحصيلي فكانت النتائج دالة احصائيا لدى افراد العينة بشكل عام ، ولا توجد فروق دالة وفق متغير الجنس والتخصص ، اما العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فكانت دالة وبصورة طردية موجبة .

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الكفاح التحصيلي، طلبة الاعدادية.

Abstract

The current research aims to identify the strategies of self-organized learning and its relationship to the achievement struggle of middle school students, In the steps of his research, the researcher relied on the descriptive correlative approach, and chose the sample in a stratified random manner, with (150) individuals (95) for males and (55) for females, and for each of the fourth, fifth and sixth grades of middle school in Haditha center of Anbar Governorate, To achieve the objectives of the research, the researcher adopted the (Al-Husseinan 2010) scale for Self-regulatory learning strategies and the (zear allah 2019) scale for Achievement Striving after the validity and reliability of both scales were extracted. The results revealed that there are differences in the self-organized learning strategies of the sample members in general, while there are no differences according to the gender variable, but there are differences according to specialization and in favor of the scientific, as for the achievement struggle, the results were statistically significant among the sample members in general, and there were no significant differences according to the variable of gender and specialization. As for the correlation between the two variables, it was statistically significant a positive.

Keywords: Self-regulatory learning strategies, Achievement Striving, middle school students

مشكلة البحث:

ان التغير السريع الذي يشهده العالم في شتى فروع المعرفة واختلاف الأساليب التربوية جعل من المختصين في مجال التربية وعلم النفس اعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، اذ ان التعلم المنظم ذاتياً يكمن في نمذجة تعلم الطلبة ومنحهم فرصة توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة وهذا يساعدهم على التحكم بسلوكهم وبيئة تعلمهم. وأن النمطية في الأساليب التعليمية تعيق القدرات العقلية الموجودة عند كل طالب والتي هي بحاجة إلى الإيقاع والتدريب كي تتوقد ولا تؤدي إلى أعداد طلبة يتمايزون بالفكر قادرين على الإنتاج الذي تحتاجه التنمية الشاملة للمجتمع. (حافظ ،2016: 472)

كما أن التركيز على طرائق التدريس غير فعالة لا يطور مستوى تحصيل الطلبة فالمعلومات التي تقدم لم يحد ذاتها لا تعلمهم وأن الذي يعلمهم هو استجاباتهم المنظمة للمعلومات في ضوء إدارتها بصورة كاملة والتفكير فيها مما يجعلها سهلة لتطبيق (عباس ومحمد ، 2009 : 140)

إن تعليمنا في الوقت الراهن قائم على الحفظ الآلي في التدريس والامتحان وبهذا يفتقد الطالب الدافعية العقلية وهذا بدوره يؤثر على الكفاح التحصيلي ، حيث تشير الدراسات كدراسة سكوتل وروبرت

(Scottle & Robert ، 1994) أن درجات الطلبة تتأثر بشكل مختلف بتفضيلات إستراتيجيات تعلمهم

فعند تنظيم الطلبة لتعلمهم ،فأنهم ينمون أساليب ترتبط بنشاطات التعلم واكتساب المعرفة ، وبالتالي رفع مستوى الكفاح التحصيلي وهذا بدوره يؤدي الى تحصيل دراسي افضل (Cromley & Azevedo ،2006:93) أما دراسة جابر (1980) فقد أكدت على أن معظم مشكلات الطلبة ترجع بالأساس إلى أساليب غير سلمية في الذاكرة . (حافظ ، 2016 : 472)

كما ان الاعتقادات غير الواقعية للطلبة ازاء استراتيجيات تعلمهم قد تدفع بهم الى تدني مستوى الكفاح التحصيلي و التهاون في بذل الجهد والمثابرة، فالكفاح التحصيلي يتضمن مؤشرات مميزه من الاهداف يحاول الطالب تحقيقها عن طريق كسب النجاح في العمل والعلاقات الاجتماعية واتمام اهدافه من خلال الاداء المتميز والتنافس عبر مختلف مواقف الحياة العلمية والعملية ويظهر القدرة على تحمل المهام الموكلة اليه مع وجود الدافعية التي تزود وتعطي السياق من خلال السلوك الموجه للهدف المحدد المراد تحقيقه (Emmons, ,1988,1048-1040) وان الافراد الذين لديهم كفاح عالي للتحصيل هم الذين يمتازون بتعزيز داخلي ذاتي ولديهم القدرة على السيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من اجل انجازها، وتلعب عملية اعداد الافراد والتنشئة الاسرية دوراً اساسيا في ذلك ، ويميلون نحو المنافسة والتفوق، وغالباً ما تكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للإنجاز بدافع التحصيل بحد ذاته، وليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز، أما الافراد الذين يمتازون بمصدر ضبط خارجي عادة ما يكونون مندفعين نحو التحصيل والانجاز من اجل الحصول على المعززات والمكافآت، فهم أقل استقلالية وضبطاً واكثر اعتمادية على المؤثرات الخارجية (الزهيري، 2019 : 449)

ومما سبق واستنادا الى اراء المدرسين والمدرسات حول موضوع البحث الحالي يرى الباحث بأن طلبة المرحلة الإعدادية لديهم أسلوب تعلمي تقليدي يكون فيه الطالب سلبي يتلقى ويحفظ المعلومات، وهذا الأسلوب لم يعد يناسب عصر المعرفة الذي يفرض علينا أسلوباً جديداً يقوم على مساعدة الطالب ليكون مستقلاً ويعلم نفسه بنفسه ، فضلاً عن ذلك نجد أن أكثر الدراسات تؤكد على أن أي خلل في واقع التأهيل العلمي للطلبة سينعكس على كفاحهم التحصيلي وقدرتهم على التركيز نحو تنظيم تعلمهم ، لذا فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن التساؤل الآتي : **ما علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ؟**

أهمية البحث:

أن الاهتمام بالطالب من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ أن كل ما يكرس من جهود وبحوث تربوية ونفسية يركز معظم على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالطالب، مثل الخصائص الشخصية، والمعرفية وأسلوب التعليم، من أجل التعرف على قدرات الطالب وجعل عملية تعلمه فاعلة، فالتعليم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعمه الطالب لا مجرد تلقي وهذا يطلب نشاطاً ذاتيا من الطالب نفسه لا المعلم (Wang,2007:31).

وأصبح التعلم المنظم ذاتيا (Self– regulation learning) من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي كونه يمثل مظهراً مهماً للتعلم في البحوث الحديثة في علم النفس التربوي ، فالطالب في التعلم الذاتي قد يكون أكثر نشاطاً لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ، ودائماً يخطط لنوع الأهداف المناسبة لتعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها ، والصفة المميزة لهذا التعلم هي اندماج الطلبة وتبنيهم لأهداف ذاتية ، فهو تعلم ناتج من سلوك وافكار الطلبة المولدة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم . (Boekorets , 1996 :100)

ويؤكد باندورا (Bandura,2002) بأن معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكيفية استعمالها يخلق حافزاً في تفكير الطالب وتعمل على رفع مستوى هذا التفكير عند مواجهة المهام التعليمية ، كما ويرى أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات بل هو عملية فاعلة يبنى فيها المتعلم المعلومة والمهارة مما يساهم في زيادة كفاحه التحصيلي، فكلما ازدادت قدرات الطالب على التوجيه الذاتي كلما أزداد احتمال أن ينضم الطالب ذاته. (Bandura,2002,269)

وقد أكد العديد من الباحثين أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية وهناك أدلة جوهرية تؤكد بأن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل

مباشر على الاستعداد ، والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي (Wolters ،2003 : 189)

وهناك العديد من الدراسات التي اثبتت دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث أظهرت دراسة (Tuysuzojlu , 2011) إن السلوك ما وراء المعرفي التكيفي يرتبط بشكل موجب مع التعلم المنظم ذاتياً فأصحاب التعلم المنظم ذاتياً يختلفون في طرق فهمهم اندماجهم في التعلم الاكاديمي اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة ، أو في تطبيقهم لإستراتيجيات الفعالة في التعلم وتوصلت دراسة (Wolters , 1999) إلى أن هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعدل التراكمي للطلبة بفرعيها العلمي والانساني (Wolters , 1999 : 457)

كما ان لمفهوم الكفاح التحصيلي أيضا اهمية والتي تكمن بمحاولة الطالب تحقيق ذاته من دراسته ، ويتميز اصحاب هذا المستوى بسمات عدة منها المثابرة و التنظيم و السيطرة (Eisenberg ,et al, 2012: 17) و قد اشارت دراسة (Costa 1992، & MCCrea) الى ان السمات الشخصية الكبرى مرتبطة ايجابيا مع الكفاح التحصيلي ، كما وجدا ان الكفاح التحصيلي عامل يشير الى الافراد الذين لديهم دافعية و مثابرة و اهداف يجاهدون لتحقيقها و يتميزون بالتنظيم و السيطرة الذاتية، وفي دراسة اخرى وجدا ان من لديهم كفاح تحصيلي لديهم دافعية نحو الانجاز و مستويات طموح عالية و يعملون بجد و مثابرة لتحقيق اهدافهم. (Costa & MCCrea,1992: 18)

واثبتت دراسة اجراها (Sheldon& Emmons 1995،) الى ان الكفاحات تكون سهلة اذا كانت مرتبطة و منظمة بالأهداف المستقبلية. (Sheldon&Emmons,1995:39-40)

فالدافعية للتحصيل مرتبطة بمشاعر الطالب و نشاطه نحو التخطيط للعمل والكفاح من اجل اكماله، و تنفيذ هذا الكفاح بما يحقق مستوى من التفوق الذي يؤمن به الفرد و يعتقده. (ابو علام، 1993: 219-220).

وهذا ما اكدته دراسة (Sheldon&Kasser,2008) ان المكافحين يتميزون بتنظيم الذات لذلك فهم قادرون على تحدي الظروف في سبيل تحقيق اهدافهم التحصيلية ، لان التنظيم هو الادراك الواعي عند الفرد و فهمه لأداء العمل ، ويرى باندورا ان تنظيم الذات يتمثل في قدرة الفرد على التحكم بسلوكه الخاص ، ويصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد افكاره الخاصة حول السلوك المناسب و غير المناسب و يختار الافعال تبعاً لذلك. (القيسي،٢٠١٦ : ٦٢٩)

وبناءً على ما تقدم فإن أهمية البحث ترجع إلى أهمية دور الطالب في كونه منظماً ومعالجاً للخبرات التعليمية والسعي المتواصل نحو حث الأساتذة إلى عرض نماذج تفكيرية أثناء التدريس وأيضاً أثناء التفاعل مع الطلبة كذلك أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كموضوع لتنمية القدرات التي تعد مهمة في تحقيق ميزة تنافسية ذاتية يهدف إليها الأداء التعليمي ، كما تعد دراسة التعلم المنظم ذاتياً أفضل أسلوب للتعلم لأنه يحقق كل طالب تعلم يتناسب مع قدراته العقلية وسرعته في تنظيم المعلومات ، مما يفرض وجود أساليب تمكن الطالب من اتقان التعلم الذاتي . اما الكفاح التحصيلي فهو الدافعية التي تمكن الطالب من تحقيق اهدافه وطموحاته في الدراسة وتحدد مستقبله في الحياة العملية بعد اكمالها فضلا عن الصعوبات التي يواجها وهو يحاول النجاح والتفوق والحصول على التحصيل الدراسي الذي يؤهله تحقيق مبتغاه في الحياة، فضلاً عما تقدم تستمد هذه الدراسة اهميتها من اهمية المؤسسة التعليمية التي لابد ان يكون لها دور مهم في صقل شخصية الفرد وأعداده بالشكل الجيد من اجل ان يكون قادراً على تحمل المسؤولية في المواقف العملية والقدرة على مواجهة جميع التحديات في الحياة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

2- دلالة الفروقات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور – أناث)، التخصص (علمي – انساني) .

3- مستوى الكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

4- دلالة الفروقات في الكفاح التحصيلي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور – أناث)، التخصص (علمي – انساني)

5- العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء حديثة (المركز) للدراسة الصباحية وللتخصص (العلمي – الإنساني) للصفوف (الرابع – الخامس – السادس) من (ذكور وأناث) للعام الدراسي 2020 – 2021.

تعريف المصطلحات:

أولا: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Self-regulatory learning strategies)

1- بينتريش (Pintrich , 2000): بأنه "عملية هادفة ونشطة ، حيث يضع الطلبة أهدافهم التعليمية ثم يحاولون التنظيم والمراقبة والتحكم في خصائصهم المعرفية والسلوكية ، وتوجههم ، أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية ". (Pintrich , 2000 : 490)

2- زيمرمان (Zimmerman, 2002) بأنّه: "العمليات التي تقوم على التوجيه الذاتي والمنطلقات والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطلاب العقلية كالاستعداد اللغوي الى مهارة اداء(شفهياً وكتابياً) وهو نوع من النشاطات المتكررة الذي يقوم به الطلاب لاكتساب المهارة، ثم وضعه للأهداف التي يسعى لتحقيقها

من طريق مراقبة الذات وتنظيم المحتوى التعليمي ونمذجة الموضوعات وهي بعكس باقي النشاطات التي يقوم بها الطلاب لأسباب غير شعورية". (Zimmerman, 2002, p. 66)

التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف (Pintrich , 2000) لكونه التعريف الذي يتلاءم مع الإطار النظري للدراسة الحالية .

ويعرف اجرائياً: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ثانيا: الكفاح التحصيلي Achievement Striving

1- Costa &MC.Crea 1992: بانه "عامل يشير الى الافراد الذين لديهم دافعية ليعملوا بجد و مثابرة لتحقيق اهدافهم و يتميزون بالتنظيم و السيطرة الذاتية" . (Costa &MC.Crea ،1992:15)

2- **Emmons ,2003 بانه:** "كفاح هادف يشير الى محاولة الطالب عمل شيء، او يشير الى الاهداف التي يرغب الطالب بإنجازها و اتمامها خلال مختلف المواقف الدراسية". (Emmons,2003:192-193)

التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف (Costa&MC. Crea,1992) لكونه التعريف الذي يتلاءم مع الإطار النظري للدراسة الحالية.

ويعرف اجرائياً: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: التعلم المنظم ذاتيا:

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا احد المصطلحات المعرفة التي اهتم بها الباحثون بصورة كبيرة لما له من دور كبير في تطوير العلمية التربوية، اذ ادى الى ظهور دور جديد للمعلم وتراجع الدور التقليدي الذي كان مقتصراً على التلقين، فقد اصبح التعلم المنظم ذاتيا محورا يشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً ويركز على التحصيل الدراسي، ، فالطالب المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوع ذاتياً، ويعرف امكانيته وحدودها وبناءً على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعد لها لتلاءم اهداف المهمة لكي يحسن الأداء. (Montalvo & Gonzalez,2004,34)

النظريات التي فسرت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

1- النظرية المعرفية الاجتماعية – باندورا ،1986 – 1977 :

يرى باندورا ان التعلم المنظم ذاتيا يحدث عندما يستعمل الطالب عمليات ذاتية (شخصية) للقيام بتنظيم السلوك وبيئة التعلم ، وهذا التطور للتنظيم الذاتي السلوكي للطالب في الحتمية التبادلية يأتي من خلال استعمال الطالب لاستراتيجيات التقويم الذاتي والتزود بالمعلومات عن التدقيق وفيما اذا كان التدقيق يجب ان يستمر خلال حلقات التغذية الراجعة وهذا التصور يتم البدء به ذاتياً وينفذ من خلال استعمال استراتيجيات يتم تنظيمها بإدراكات الفاعلية الذاتية، اما التنظيم الذاتي البيئي في الحتمية المتبادلة فيكون خلال استعمال استراتيجيات بيئية متعددة ويكون ذلك ضمن استجابات سلوكية متداخلة مثل (انهاء الضوضاء، تنظيم الاضاءة) أما التنظيم الذاتي الشخصي فأن العمليات الشخصية المخبأة لشخص ما تؤثر بصورة متبادلة بعضها في البعض الآخر.

وقد أشار باندورا الى أن العمليات التي تتفاعل بصورة متبادلة هي وعمليات اخرى ضمن مجال ثلاثي ذات تأثير متبادل، أما الفعالية الذاتية والتي هي ادراك الطالب لذاته في تنظيم وتنفيذ مجريات الأحداث المطلوبة لإدارة مواقف ايجابية فالطلبة يقيمون مهاراتهم وقدراتهم بهدف تحويل هذه المهارات الى اعمال او انجازات . ويفترض باندورا ان العمليات الذاتية هي المفتاح الرئيس الذي يؤثر على التعلم المنظم ذاتيا، (Bandura , 1986:455)

وتؤكِّد النظرية على ثلاث عوامل رئيسة في التعلم المنظم ذاتيا وهي الذات، والسلوك، والبيئة، كما تفترض النظرية بأن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي (الملاحظة الذاتية، ردود الفعل الذاتية، الاحكام الذاتية) وتتفاعل هذه العمليات مع بعضها البعض في العمليات الحتمية المتبادلة، وان التوجه النظري لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً قد سام في بناء نماذج له تعتمد على تلك العمليات الفرعية، ومن تلك النماذج كما سنرى لاحقا نموذج بينتريش.

2- أنموذج بنتريش (Pintrich , 2000):

تم بناء هذا الأنموذج وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية من قبل بنتريش (2000 – 1994) لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بأحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والمكونات الدافعية التي تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً . وهناك ثلاثة مكونات في هذا الأنموذج تؤدي دوراً هاماً في دافعية الطالب هي:

1- مكون القيمة Value-Component: ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها الطالب لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها.

2- مكون التوقع: Expectancy-Component: ويشمل معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون على أدائهم، فالطلبة الذين يؤمنون بقدراتهم على المشاركة في استراتيجيات معينة، يكونون أكثر ميلاً

للمثابرة على أداء المهمة من الطلبة الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

3- المكون الوجداني Affect-Component: يشمل ردود افعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة، ويتضمن الإجابة عن سؤال: ما شعوري تجاه هذه المهمة ومن أبرزها قلق الاختبار. (Pintrich, et al.,1994: 139-161)

مراحل التعلّم المنظم ذاتياً وفق انموذج بِنتيريش.

المرحلة الأولى: وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط Goal Setting Planning & Activation

وتتضمن وضع الأهداف قبل البدء بأي مهمة ولكن أثناء الأداء قد يعدل المتعلِّم في هذه الأهداف تبعاً لنتائج عملية المراقبة والضبط، وردود الأفعال التي تتم في الأطوار التالية.

المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية Self-Monitoring:

تعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً؛ لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحاصل تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها، لذا تعد المراقبة بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي يحاول فيها الطالب تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات مما يتيح له فرصة افضل للوصول للهدف المنشود. (رشوان، 2006، 43).

المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم Control and Regulation :

ان الفرد في هذه المرحلة يركِّز بنفسه على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصه من معرفة، ودافعية، وسلوك، وان هناك أفرادا آخرين في البيئة مثل المعلمين والأقران، أو الآباء يمكن أن ينضموا للآخرين معرفتهم الفردية، ودافعيتهم، وسلوكهم، من خلال توجيه الفرد أو مساندته فيما يتعلق: بماذا، وكيف، ومتى يؤدي المهمة .

المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية Reaction and reflection :

عندما يدرك الفرد وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة فإن ذلك قد يقوده إلى محاولة التصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد من هذا التباين كتغييره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم، وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة ولا يكملها. (Butler & Winne, 1995: 419-444).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج بينتريش (2000):

من خلال الدراسات العديدة التي اجراها بنتيريش (Pintrich) وعدد من زملائه قدموا عدداً من الاستراتيجيات، والتي تمثل تغطية هامة للعديد من الابعاد الرئيسة وفق مجالات التنظيم كما يلي:

أولا: استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية Strategies for the Regulation of Academic Cognition وتشمل عددا من الاستراتيجيات هي:-

1- التسميع Rehearsal: وتشير إلى جهد المتعلِّم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلِّم للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها، أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسة في مقرر معين، وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها.

2- استخدام التفاصيل Elaboration: وتتضمن محاولة المتعلِّم توضيح وتفصيل المعلومات، وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة؛ حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلِّم.

3- التنظيم: Organization : وتتضمن هذه الاستراتيجية محاولات المتعلِّم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة؛ لكي يسهل فهمها بغرض

تحسين عملية التعلم، وتتمثل في عمل بعض المخططات، والجداول، والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية، أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلِّم، وترتبط بمعارفه السابقة ، وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم ؛ حيث يقوم فيها المتعلِّم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها، مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات معرفية أكثر استقرارا. (رشوان، 2006، 55- 56).

4- استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي العام Metacognitive Self-Regulation : وتتضمن العديد من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعلم مثل: وضع هدف للقراءة، ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة. (Wolters, et al., 2003:189)

ثانيا: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية: Strategies for the Regulation of Academic Motivation وهذه الاستراتيجيات تتضمن يلي:

1- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان Mastery Self-talk Strategy: إنَّ الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه، بمعنى: أنَّ الطلاب يستخدمون معتقداهم، أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم؛ لإبراز سبب ضمني يكون لديهم للرغبة في الاستمرار في العمل، واتساقا مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الإنجاز، فإنَّ الطلاب قد يعتمدون على أنواع مختلفة من الأهداف لزيادة دافعيتهم (Montalvo&Gonzalez Torres,2004: 1-34)

2- الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي Performance/Extrinsic Self-Talk: يعمل الطلاب وفق هذه الاستراتيجية على استخدامهم للجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديد تركيزهم

على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة، أي إنَّ هذه الاستراتيجية تركِّز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء، مثل الحصول على درجات جيدة، وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية، والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، فالطلاب في هذه الاستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجه للأداء للتفكير في أسباب معينة، أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية.

3- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية Performance/Relative Ability Self-Talk: وتعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية؛ من أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة الفطرية لدى الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد، وهنا يفكِّر الطلاب بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم في التعلم .

4- تحسين الملائمة Relevance Enhancement strategy: وتتضمن هذه الاستراتيجية ان يقوم الطلاب بربط المهمة بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية، اذ يمكن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلموها بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي او بخبراتهم الشخصية، وهذا الربط من شأنه أن يزيد من دافعية المتعلم واندماجه في المهمة التعليمية. (Wolters, et al., 2003: 189-205)

5- استراتيجية تحسين الاهتمام، أو الميل الموقفي Situational Interest Enhancement strategy : وتتضمن ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية وجعلها مصدرا لمزيد من المتعة عند إتمامها، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر

تحديدا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم. كما يستخدموها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما، أي أنه عن طريق هذه الاستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة .

6- الناتج الذاتي، أو المكافأة الذاتية Self-Consequating strategy : إن هذه الاستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتيا، وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديد الطلاب، وإدارة التعزيزات الخارجية؛ لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإداء المهمة، وتسمى هذه الاستراتيجية أيضا باستراتيجية التعزيز الذاتي فتزويد الطالب لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة.

7- استراتيجية التحكم البيئيEnvironmental control strategy : وتتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة؛ لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا؛ لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة. (Wolters, 1999b: 281-299)

ثالثا: استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي: Strategies for the Regulation of Behavior and context وتتضمن:

1- استراتيجية تنظيم الجهد Effort Regulation : وهنا يحاول المتعلِّم تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول المتعلِّم الاحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم

من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها، فهذه الاستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أو النشاط أكثر ايجابية وجاذبية للأداء.

2- استراتيجية تنظيم الوقت Regulating Time : وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية، وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلِّم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه (رشوان، 2006، 58-59)

3- استراتيجية تعلّم الاقران: .Peer Learning Strategy : إنّ عملية التعلّم تعد عملية اجتماعية حيث نتعلم من أشخاص آخرين، ونتعلم مع أشخاص آخرين في كل علاقاتنا الاجتماعية، فالأسرة والمدرسة ومكان العمل عوامل فعالة في تنمية الدافعية للتعلّم، ومثل هذه العلاقات قد تنمي أو تعوق التعلّم الفعال، فتعلّم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالطالب يكون المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين، حيث يفسر الطالب ويحدد موقفه ويتجادل مع الآخرين خلال مجموعات التعلّم التعاوني، وتعد جماعة الرفاق والتفاعلات الاجتماعية بين الطلبة وبعضهم البعض سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلّم، كما أن الأهداف الاجتماعية داخل هذا السياق قد ترتبط بالنواتج التعليمية خلال عمليات التنظيم الذاتي. (حسن، 1999، 303)

4- استراتيجية طلب المساعدة. Strategy Help-Seeking: يعد طلب المساعدة من الاستراتيجيات الهامة للطلبة المنظمين ذاتياً، فالطالب عندما يواجه مشكلة في فهم النص أو اكمال المهام المكلف بها، أو تأكيد للإجابات التي يبدو أن الطالب غير متأكد منها، يطلب المساعدة الناجحة، فالطالب الذي يطلب المساعدة

يستطيع أن يحافظ على الاندماج في المهمة، ومن ثم اكتساب المهارات واتقانها، وكذلك يؤكد على إدراكه لنفسه كمتعلم ومنجز للأهداف. (حسن، 1999، 305)

وقد تبنى الباحث نموذج (Pintrich , 2000) ومبررات ذلك تتمثل بـ :

1- يعد نموذج تعليمي يركز على إظهار قيمة ومسؤولية الطالب في تعليم نفسه بنفسه عن طريق تشجيعه على قبول هذه المسؤولية والمشاركة بفاعلية في عملية التعلّم، فضلاً عن وجود مجموعة استراتيجيات تعليمية تابعة للأنموذج تتناسب مع سمات الشخصية للطلبة بحسب قدراتهم ونشاطهم ودافعيتهم للتعلّم.

2- يمتاز هذا الانموذج بأنّه يطور عملية التعلّم بحيث يدفع الطالب إلى اقصى درجة نمو يوصل لها بحسب الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من الطلبة، وينمي اهداف عملية التعلّم ويحدد اهداف وخطط واقعية لكلّ طالب، بحيث يكتشف كلّ طالب اهداف تعليمية تناسب قدراته، فضلاً عن توفيره خصوصية اخلاقية لعملية التعلّم، ويمنح الفرصة للمدرّس في متابعة كلّ طالب للوصول إلى فهم أفضل للطالب.

ثانيا: الكفاح التحصيلي Achievement Striving

ان مصطلح "Stiving" يعني الكفاح، ويرى ادلر" "Adller,1929 ان الكفاح يسير موازيا مع النمو الجسمي ،ويعد الكفاح من اجل التفوق الاساس لطرح كل الحلول الممكنة لمواجهة المشكلات الحياة وان كل وظائف الانسان تكافح من اجل اكتساب الثقة واليقين و السيطرة ، وهذه القوة المتمثلة في الكفاح تدفع الفرد لصيغة مستمرة لتخطي الصعاب. (محمد،2014: 95)

واشارت "Marcia,1980"" الى ما يسمى بكفاح الهوية "Identity Striving" كونه هدفا مهما للكفاح الشخصي ، التي وضحت فيها ان مرحلة المراهقة تتمثل بكفاح للفرد للاكتشاف Explores والالتزام "Commrtment"" تجاه الهوية في مجموعة مجالات

محددة للحياة والتي تتمثل في السياسة والوظيفة والدين والعلاقات الاجتماعية وعلاقات الصداقة. (Marcia :1980: 340)

و طرح "Emmons" نظريته في الكفاحات الشخصية منذ منتصف الثمانينات حتى وصل القمة في منتصف التسعينات واهتم بدراسة الدافعية و العرفان بالجميل والامتنان ، وان الكفاحات الشخصية تشير الى انواع الاهداف التي ترغب بها و يحاول انجازها من خلال مختلف المواقف وان انجازها يؤدي الى الرفاهية الذاتية و الشعور بالسعادة . (محمد،2014: 104)

اما مفهوم الكفاح التحصيلي ارتبط بنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Costa & MC.Crea 1992-1985) و لعامل يقظة الضمير بالتحديد وذكر ان اصحاب هذا العامل يتصفون بالاجتهاد و القدرة على تنظيم السلوك و السعي و راء الاهداف و تحقيقها، فالسمات الشخصية للفرد الذي يتميز بمستوى عامل من يقظة الضمير يشير الى رغبة وميل للإنجاز والقيام بالمهمات و الواجبات بأحسن مستوى للوصول الى الاهداف المنشودة. (طه، 2003: 352)

النظريات المفسرة للكفاح التحصيلي :

1-نظرية ادلر Theory Adler:

يرى ادلر ان الانسان يبحث عن التفوق دائما بوصفه وسيلة تعويضية لسد مشاعر النقص ،وان شعوره بالنقص موجود بشكل دائم مع اسلوب حياته (ويمثل الكفاح من اجل التفوق "Superiority") استجابةً لمشاعر النقص التي نتفاعل بها مع الاخرين. (شلتر،1983: 70)

كما يرى ان الفرد كائن اجتماعي قادر على التخطيط و التوجيه لأعماله ، لان ما يحركه بالأساس هو اهداف حياته التي يرغب ببلوغها ، وقد اشار ادلر" Adller" الى ان مبدأ الكفاح من اجل التفوق على انه مبدأ متكون مع الفرد من

ميلاده حتى وفاته، وانه غاية الفرد التي يسعى للوصول اليها وتحقيقها ،خاصةً ان الغاية العامل المهم في توجيه سلوك الفرد . (سرحان ، ١٩٩٣ : ١٤٤)

ويقصد Adller" " بالكفاح من اجل التفوق هو الاهداف النهائية التي يكافح باتجاهها جميع الناس فهي التي تدفع البشر لبذل الجهد و الكفاح، و هي التي تحدد سلوكهم. (الريماوي، 2011: 540)

يكافح الناس من اجل الكمال و التغلب وأيضا الكفاح نحو الاعلى اي الدفع من السلبي للجانب الايجابي ، و هذا الدفع العظيم للأعلى يوازي النمو العضوي وهو جزء ضروري في الحياة ، فكل شيء نقوم به يتبع دفع وتوجه هذا الكفاح من اجل التفوق و الكمال ، و اعتمادا على دارون (Darwin) و مفهوم التطور قال ادلر بان كل الحياة تعبر عن نفسها كحركة ديناميكية نحو هدف المحافظة على الفرد و النوع ، ونبلغ هذا الهدف عن طريق التكيف للبيئة و السيطرة عليها فالأنواع المختلفة من ضمنها الانسان ارتفعت الى مستواها الحالي عن طريق التكيف المستمر، فالضرورة لتكيف افضل واكمل موجودة دائما ولا يمكن ان تنتهي، فالكفاح من اجل التكيف و الكفاح من اجل الكمال يجب ان يكون فطريا والا فلن يستطيع اي شكل من اشكال الحياة البقاء كما يرى Adllr"". (شلتر، 1983: 73)

2- نموذج العوامل الخمسة الكبرى لكوستا و ماكرا (Costa & ,FFM MC.Crea,1985_1992)

نشأ نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نتيجة التقدم المذهل في علم النفس الاحصائي، اذ استطاع علماء نفس الشخصية استعمال التحليل العاملي كتقنية لاختزال السمات الاكثر تكرارا مما ادى الى ظهور نظريات سمات الشخصية ومن ابرزها نموذج العوامل الخمسة والتي ترجع نشأتها الى فيسك الذي

استخرج عوامل الشخصية عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عينات مختلفة. (كاظم،٢٠٠١ :٩)

مرت نظرية العوامل الخمسة الكبرى بتاريخ طويل من الجهود في سبيل الوصول الى العوامل الاساسية للشخصية، إلا ان العوامل الخمسة الكبرى لم تلق اهتماما كبيرا حتى عقد الثمانيات عندما قدم كوستا وماكرا (1985-1992 Costa&MC.Crea،) نموذج العوامل الخمسة الكبرى وافترضا ان العوامل الشخصية هي :

1- استعدادات مستقرة تكون مرئية في انماط السلوك.

2- يمكن ايجادها في كل استبيانات الشخصية والدراسات المعجمية، وهي عالمية.

3- قابلة للتوارث، وبذلك فهي لها اساس بايولوجي. (Bjurberg ,2014: 12)

وكل نموذج من نماذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يتكون من خمسة عوامل وكل عامل يحتوي على ست سمات متمثلة بالآتي: -

1- العصابية Neuroticism (N) : وتتمثل السمات الشخصية لعامل العصابية بالقلق، الغضب، العدائية، الاكتئاب، الشعور بالذات والاندفاع.

2- الانبساطية Extraversion (E) : وتتمثل السمات الشخصية لعامل الانبساطية بالدفء او المودة، الاجتماعية، توعية الذات، البحث عن الاثارة، و الانفعالات الايجابية.

3- الطيبة (المقبولية) Agreeableness (A) : و تتمثل السمات الشخصية لعامل الطيبة (المقبولية) بالثقة ، الاستقامة ، الايثار ، القبول ، التواضع ، واعتدال الرأي

4- الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O) : و تتمثل السمات الشخصية لعامل الانفتاح على الخبرة بالخيال، لجمال (حب الفن و الادب) ولديه قدرة التعبير عن المشاعر ،و الرغبة بتجديد الانشطة ،و الانفتاح العقلي و عدم الجمود في الافكار .

5- يقظة الضمير (التفاني) Conscientiousness (C) : يمثل عامل يقظة الضمير(التفاني) المورد الرئيس في المواقف التي يشكل فيها التحصيل قيمة هامة كمواقف التعلم والتعليم، حيث يتصف اصحاب هذا العامل بالكفاءة و التنظيم والثبات و المسؤولية والقدرة على التحكم و الضبط الذاتي و التأني والتفكير قبل القيام بأي فعل كما انهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة و يلتزمون بالواجبات وفقا لما تملي عليه ضمائرهم والقيم الاخلاقية التي يؤمنون بها ، كما يمتازون بتجنب المخاطر ، وتأجيل الاشباع و الكفاح من اجل التحصيل. (Costa&MC.Crea,1992: 653)

فالأفراد المتفانون يتجنبون المشاكل و يحققون مستويات عالية من النجاح عبر التخطيط الهادف و المثابرة، و يثق الناس بهم، و ينظرون لهم نظرة ايجابية على اعتبار انهم اذكياء ،و في الجانب السلبي يكون الافراد محبين للكمال، الزاميين و مدمني عمل ،علاوة على ذلك يمكن للأفراد مفرطي التفاني ان ينظر اليهم كأشخاص مملين و روتينيين. (العنزي، 2007: 82)

و يشير عامل يقظة الضمير الى عدد من الاهداف التي يركز عليها الشخص ، فيقظة الضمير (التفاني) العالي يعني التركيز على عدد من الاهداف واظهار انضباط الذات المصحوب بالتركيز، وفي المقابل يشير يقظة الضمير المنخفض الى الشخص الذي يتابع عددا من الاهداف ويظهر قدرا من التلقائية والسهو وعدم التركيز ويأتي في وسط البعد الشخص المتوازن القادر على التحرك بسهولة بين التركيز والتاني ، وصورة الشخص المتوازن القادر على اشخاص ذوي

اهتمامات مركزة من خلال توجيه المربين نحو الهدف المحدد، دون ان يؤدي ذلك الى تنفيره ومساعدة ذوي الاهتمامات المركزة على الاسترخاء بين الفينة والاخرى للتمتع بالحياة. (ذيب،2012: 490)

وللكفاح التحصيلي خمسة ابعاد كما حددها كوستا وماكري (Costa &MC. Crea,1992):

- الدافعية نحو السلوك: ويتمثل بالسعي في تحقيق التفوق والرغبة في الاداء الجيد، والتغلب على الصعوبات.
- الهدف: يتمثل بطموح الطالب و ما يرغب ان يكون عليه في المستقبل .
- المثابرة: تعني الالتزام بالمهمة الموكلة للأفراد الى حين اكتمالها وعدم الاستسلام بسهولة ،والقدرة على تحليل المشكلة و تطوير النظام او استراتيجية لحلها وامتلاك ذخيرة من الاستراتيجيات البديلة للمشكلات لحل المشكلات. (Costa& Kallick,2000:21)
- التنظيم: قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات و طرائق جديدة تساعده على التعلم و اكتساب المعرفة و تنظيم المهمات و القدرات.
- السيطرة: ادراك الطالب العلاقة بين سلوكه و بين ما يرتبط من نتائج، و ارجاع انجازاته الى خبراته و قدراته و جهوده .(653-665 :Costa&MC.Crea,1992)

و تعد العوامل الخمسة عوامل تنبؤ بالاتجاهات العامة لسلوك الشخص و التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل ، و بشكل عام فأن انخفاض الوداعة و ضعف التفاني يمكن ان تتنبأ بجنوح الاحداث ، والعصابية وضعف التفاني يمكن ان يتنبأ بالاضطرابات العقلية ،كما يتنبأ الانفتاح و التفاني بالأداء المدرسي و يعد التفاني عامل تنبؤ عام بالأداء في العمل .

وقد تبنى الباحث نموذج العوامل الخمسة الكبرى لـ (Costa&MC.Crea,1992) ومبررات ذلك تتمثل بحصول هذا النموذج على قبول واسع فيما يخص سمات الشخصية، وان سمات الشخصية تتنبأ بمخرجات وسلوكيات مهمة في حياة الفرد و أحد هذه المخرجات المهمة هو الكفاح التحصيلي.

3- **نظرية ايمونز في الكفاحات Personal striving Emmons Theory:**

ان الكفاح في نظرية ايمونز"Emmons" يقوم على استعمال فكرة الفهم والادراك المعرفي للدافعية"Motivation" و هذه الفكرة طورها ايمونز"Emmons" منذ الثمانينات و صاعدا حتى وصل القمة في منتصف التسعينات وقد اهتم بدراسة الدافعية والعرفان بالجميل و الامتنان و الكفاحات الشخصية.

تشير الكفاحات هنا الى الاهداف التي يسعى الفرد لإنجازها خلال مختلف المواقف فإنجازها يشعر الفرد بالرفاهية الذاتية و السعادة الغامرة . فالطالب مثلا سيكون له كفاح موقفي للقيام بعمل ما والذي يمكن ان يظهر كهدف خلال اداءه للامتحان في الموقف المحدد (Emmons,1989: 89)

يرى ايمونز "Emmons"ان الكفاح تم صياغته على انه اهداف او مواقف محددة وان محتوى الاهداف يشير الى ما يحاول الفرد القيام بإنجازه، وطور نظاما قاعديا لتصنيف الكفاحات داخل "12 فئة "تتمثل بـ:

1- التقرب – التجنب "Avoidance Vs. Approach" : تصنف رغبة الافراد في التقرب من الاهداف المهمة وكفاحهم بالوصل اليها، اما التجنب محاولة الفرد الامتناع عن عمل ما مثل تجنب البكاء امام الاخرين، او اخفاء المشاعر.

2- الكفاح داخل الشخص وعبر الاشخاص (بين الاشخاص) Interpersonal "Vs" Intrapersonal: ويشير الى الحالة الوجدانية (الداخلية) او التعبيرات

العاطفية بين الافراد (كفاح خارجي) او تحسين الثقة بالنفس (كفاح داخلي) و المحافظة على الصحة و كذلك المحافظة على انطباعات جيدة عن الاخرين.

3- التحصيل "Achievement": يعني انجاز الاهداف وتفعيل الاداء، والاهتمام بالتفوق و النجاح ، والكفاية الذاتية والعمل باتجاه تطوير القدرات الى مستويات اعلى.

4- الانتماء" Affiliation" : ويعني وجود الاخرين في حياة الفرد و التفاعل معهم وتأسيس علاقات تتسم بالقبول والاهتمام و المصداقية ،او اصلاح العلاقات مع الاخرين و تجنب الملل والوحدة.

5- الحميمية او الآلفة او المودة "Intimacy" : هي اهداف تعبر عن رغبة الفرد في ترك اثر ايجابي في علاقاته مع الاخرين ، والشعور بالمسؤولية تجاههم والاخلاص لهم.

6- السلطة والنفوذ (القوة)" Power" : هي اهداف تعبر عن الشهرة و الشعبية والسيطرة والتأثير في الاخرين.

7- النمو الشخصي و الصحة "Personal growth and health"" : هي اهداف تسعى الى تحسين الصحة العقلية والجسدية والمحافظة عليها.

8- تقديم الذات "Self_Persentation" : هي محاولة صنع انطباع مفيد و جيد لدى الاخرين ، مثلا اظهار الذكاء امامهم والاهتمام بهم او تجنب اظهار العداء.

9- الاكتفاء الذاتي و الاستقلالية " Self Sufficiency and Independence": هو هدف يعبر عن الرغبة لتأكيد الذات و سعي الفرد الى الفردية والابتعاد عن الاخرين و الحفاظ على استقلاليته و الالتزام بأمور معينة يعتقد انها صحيحة دون التأثر بالأخرين .

10- سوء التكيف و هزيمة الذات "Maladaptive and Self_defeating" : نوع اخر من الكفاحات يبين النقص في تطور الذات و تجنب الامور التي تؤدي الى التواصل مع الاخرين للابتعاد عن الحقيقة عند مواجهة الحقائق غير السارة.

11- الانتاجية "Generativity" : وتعني سعي الافراد الى عمل انجازات للجيل القادم و التفاعل الايجابي و الهادف معهم و الايمان بهم.

12- الروحانية"Spirituality" : وهي اهداف تتمحور حول الرغبة في الممارسات الدينية والوعي الديني والالتزام.(Grob, et al,2008:18)

وقد اشار لتل "Littl,1993" الى ان الكفاحات هي جوانب تتعلق بذات الفرد وان نسبة منها مرتبطة مع مقدار الضغط والجهد المبذول والصعوبة والتحدي في السعي لحقيق هذه الكفاحات التي ترتبط بالرضا عن الحياة بدرجة اوطأ . (Little,1993:718)

و يشير ايمونز"1998، Emmons" الى ان الكفاحات الناشئة او ما وراء الذات تعكس تكامل الفرد في وحدات اكبر واكثر تعقيدا ، كما تعكس عمق العلاقة مع القوى العليا التي تبين الرغبة في سمو الذات" Transcend the self" والتفوق عليها و تعد هذه الكفاحات روحية اذا عكست الاهتمام بتكامل الشخصية مع وحدات اكبر واكثر تعقيدا مثل الانسانية و الطبيعة والكون ،من اجل تحقيق التوحد مع الوجود الكلي ، ولقد قدرت الكفاحات على انها الاكثر قيمة و الاقل جهدا و صعوبة واكثر وسيلة لإنجاز كفاحات اخرى موازنة غير الروحية. (Emmons & king,1989: 409)

الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1- **دراسة بوكاي وبلومنفيلد Pokay & Blumenfeld (1990)** : هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى (٢٨٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد تم استخدام تحليل المسار لتحديد تأثيرات الدافعية (إدراك القدرة – التوقعات – القيمة المدركة) واستخدام استراتيجيات التعلم (ما وراء المعرفة – المعرفية العامة – الجهد) على التحصيل الدراسي في بداية ونهاية الفصل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لكل من استراتيجية إدارة الجهد واستراتيجية ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الدراسي ، في حين كانت التوقعات وقيمة المهمة (كمكونات للدافعية) منبئات جيدة لاستخدام استراتيجيات التعلم، بالاضافة الى عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم.

2- **دراسة الحسينان (2010)** : هدفت الدراسة الى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، بلغت عينة الدراسة (519) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث في منطقتي الرياض والقصيم في المملكة العربية السعودية ، تم اختيارهم بأسلوب العشوائية العنقودية متعددة المراحل ، وتم استخدام المقاييس من اعداد الباحث ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت النتائج الى انه توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، والتحصيل الدراسي ، وأيضا كانت هناك علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأسلوب المفضل للتعلم ، بالإضافة الى هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، في حين لا توجد فروق في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي فيما عدا

استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي .

3- **دراسة الدوري (2017)** : هدفت الدراسة الى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين ، وبلغت عينة الدراسة (240) طالباً وطالبة موزعين على خمس محافظات من محافظات العراق، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية ، وتم استخدام المقاييس من اعداد الباحث ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت النتائج الى انه توجد فروق لدى افراد العينة وفق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، في حين لاتوجد فروق وفق متغير الجنس بين الطلبة الموهوبين ، اما فيما يتعلق بمتغير الكفاية الذاتية فتشير النتائج الى وجود فروق لدى افراد العينة بشكل عام في حين لا يوجد فرق وفق متغير الجنس ، اما العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فكانت دالة وبصورة إيجابية .

2- الدراسات التي تناولت الكفاح التحصيلي:

1- **دراسة (Tavani&Losh,2003)** : هدفت الدراسة الى تعرف العلاقة بين كفاحات الطلاب الاكاديمية والدافعية والثقة بالنفس، تكونت العينة من (٤٠١٢) طالب وطالبة للمرحلة الثانوية في فلوريدا في الولايات المتحدة الامريكية، كشفت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين المتغيرات جميعها (كفاحات الطلاب الاكاديمية وتوقعاتهم ومستوى دافعيتهم و ثقتهم بأنفسهم)، وان هذه المتغيرات تعد جميعها تنبؤات هامة لكفاح الطلبة اكاديمياً، كما وجد ان للنوع اثار دالة احصائيا على توقعات الطلبة ومستوى كفاحهم و دافعيتهم و ثقتهم بأنفسهم لصالح الذكور.

2- **دراسة محمد (2014)** : هدفت الدراسة الى تعرف تقرير المصير والخبرة العاطفية والكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق ذات

الدلالة الاحصائية في تقرير المصير والخبرة العاطفية والكفاح التحصيلي على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) و التخصص (علمي ، انساني) ومدى اسهام تقرير المصير والخبرة العاطفية في البناء الكلي للكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامعة ، و قامت الباحثة ببناء المقاييس الثلاثة ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، واظهرت النتائج ان عينة البحث لديهم تقرير مصير وخبرة عاطفية عاليين ، كما يتمتع افراد العينة بكفاح تحصيلي عالي ،كما يسهم كلا من تقرير المصير والخبرة العاطفية في الكفاح التحصيلي . اما الفروق في الكفاح التحصيلي على وفق متغيري (الجنس والتخصص) فقد اظهرت النتائج عدم ووجد فروق ذات دلالة احصائية في الجنس والتخصص لمتغير الكفاح التحصيلي. اما الفروق في الكفاح التحصيلي على وفق متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما ليست ذات دلالة احصائية، أي ان تقرير المصير والخبرة العاطفية تعدان منبئان للكفاح التحصيلي.

3- **دراسة زرع الله (2019)** : هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الكفاح التحصيلي ومستوى التفاؤل غير الواقعي لدى الطلبة والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الكفاح التحصيلي ومستوى التفاؤل غير الواقعي على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) و التخصص (علمي ، انساني) بالإضافة الى العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ، وبلغت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة موزعين على طلبة المراحل الإعدادية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية ، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية ، وتم استخدام المقاييس من اعداد الباحثة ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت النتائج الى انه افراد العينة لديهم كفاح تحصيلي بشكل عام وأيضا لديهم تفاؤل غير واقعي في حين لا توجد فروق بالنسبة للمتغيرين تبعا

للنوع ، اما فيما يتعلق بالتخصص فكانت هناك فروق بالنسبة للكفاح التحصيلي والتفاؤل غير الواقعي يرجع للتخصص العلمي ، اما العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فكانت دالة وبصورة إيجابية .

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية والاساليب التي تم استخدامها في اعداد مقياسي البحث، ويتضمن ايضا اجراءات اختيار العينة والتطبيق واساليب معالجة البيانات. وكما مبين في أدناه:

أولاً: منهجية البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ويعد هذا المنهج ملائما لطبيعة البحث وأهدافه، الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقا .

ثانيا: مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في قضاء حديثة (المركز) التابع لمحافظة الانبار، ولكل من الصف الرابع والخامس والسادس اعدادي وللدراسات الصباحية فقط، للعام الدراسي 2020-2021 ، والبالغ عددهم (1031) فرداً بواقع (653) ذكر و (378) انثى و للفرعين العلمي بواقع (557) من الذكور و (253) من الاناث و الادبي بواقع (96) من الذكور و (125) من الاناث ، والجدول (1) يبين ذلك

جدول (1)

توزيع مجتمع البحث حسب متغيري النوع والتخصص

ت	اسم المدرسة	رابع علمي		خامس علمي		سادس علمي		رابع ادبي		خامس ادبي		سادس ادبي		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	إعدادية حديثة للبنين	210		94		160		46		22		28		560
2	إعدادية حديثة للبنات		70		78		105		35		45		45	378
3	ثانوية النعمان بن البشير	35		29		29								93
المجموع الكلي		245	70	123	78	189	105	46	35	22	45	28	45	1031

ثالثا: عينة البحث

قام الباحث باختيار عدد من افراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية لكل من الاختصاصين وبما يتناسب مع العدد الكلي المطلوب، اذ تم اختيار (150) طالب وطالبة وبنسبة (15%) من مجتمع البحث البالغ (1031) منهم (95) ذكورا للفرع العلمي والأدبي و(55) اناثا للفرع العلمي والادبي وجدول (2) يوضح ذلك

الجدول (2)

يوضح توزيع افراد العينة حسب النوع والتخصص

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
علمي	79	39	118
انساني	16	16	32
المجموع	95	55	150

رابعاً: أداتا البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي فقد تطلب الأمر إعداد أداتين تتوفر فيهما الخصائص السايكومترية لتحقيق أهداف البحث وهي:

الاداة الاولى: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة والتي تناولت موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تم اعتماد مقياس (الحسينان 2010) المعد وفق انموذج (Pintrich , 2000) وذلك لكونه مناسبا للفئة العمرية المستهدفة في البحث الحالي، ويتكون المقياس بصورته النهائية من (74) فقرة موزعة على خمسة عشر مجالا وهي كالاتي : استراتيجية التسميع (6) فقرات ، استراتيجية استخدام التفاصيل (5) فقرات ،استراتيجية التنظيم (4) فقرات، استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي (9) فقرات،

استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان (6) فقرات ،استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية (4) فقرات ،استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي (5) فقرات، استراتيجية تحسين الملائمة (5) فقرات، استراتيجية تنشيط الاهتمام (4) فقرات، استراتيجية مكافأة الذات (4) فقرات، استراتيجية التحكم البيئي (3) فقرات، استراتيجية تعلم الأقران (4) فقرات، استراتيجية تنظيم الجهد (4) فقرات ،استراتيجية تنظيم الوقت (6) فقرات ،استراتيجية طلب المساعدة (5) فقرات

أ- طريقة تصحيح المقياس:

قام الباحث بحساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس عن طريق جمع درجات فقراته البالغة (74) فقرة، وقد وضع امام كل فقرة ثلاث بدائل للاستجابة (دائما، احيانا، ابد) وقد اعطيت عند التصحيح للفقرات الدرجات (3، 2، 1) على التوالي بالنسبة للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية (1، 2 ،3)

ب- صدق الفقرات (صلاحية الفقرات):

لمعرفة مدى صلاحية الفقرات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي أعدت لقياسه ، عرضت الفقرات بصورتها الاولية والبالغ عددها (74) فقرة على مجموعة محكمين من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وطلب منهم تقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لأجله، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فاكثر من آراء المحكمين لتعديل أو حذف الفقرات وقد حصل على موافقة غالبية المحكمين على طبيعة بدائل الاجابة.

الأداة الثانية: مقياس الكفاح التحصيلي:

اعتمد الباحث مقياس زرع الله (2019) المعد وفق نظرية (Costa &MC. Crea,1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكون المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة موزعة على خمسة ابعاد وعلى النحو الآتي: الدافعية نحو السلوك (11) فقرات، الهدف (11) فقرات، المثابرة (11) فقرات، التنظيم (10) فقرات، السيطرة (9) فقرات.

أ- طريقة تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة المفحوص عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم تجمع الدرجات لكل الفقرات بحيث يصبح لكل مفحوص درجة كلية واحدة على مقياس الكفاح التحصيلي، وتحددت بدائل الاجابة عن فقرات المقياس (دائما ، احيانا ، ابدا) وقد اعطيت عند التصحيح للفقرات الدرجات (3، 2، 1) على التوالي بالنسبة للفقرات الإيجابية وبالعكس (1 ، 2 ،3) للفقرات السلبية.

ب- صدق الفقرات (صلاحية الفقرات):

قام الباحث بعرض الفقرات بصورتها الاولية والبالغ عددها (52) فقرة على مجموعة محكمين من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطلب منهم تقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لأجله، وقد اعتمدا نسبة اتفاق (80%) فأكثر من آراء المحكمين لتعديل أو حذف الفقرات وقد حصل على موافقة غالبية المحكمين على طبيعة بدائل الاجابة.

إعداد تعليمات المقياس والتطبيق الاستطلاعي:

للتأكد من مدى وضوح فقرات المقياسين ومدى وضوح التعليمات، فضلاً عن تحديد الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياسين تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (40) فرداً وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقاييس هو (30) دقيقة.

ج- التحليل الاحصائي لفقرات المقياسين:

1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

أ- **تمييز الفقرات:** قام الباحث بالتحقق من قدرة الفقرة على التمييز باستخدام المجموعتين المتطرفتين وذلك من خلال عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (150) فرداً، حيث قام بترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة بصورة تنازلية من أعلى درجة الى أقل درجة. وتم اختيار أعلى (27٪) من

الدرجات لتكون المجموعة العليا، وأوطأ (27٪) من الدرجات لتكون المجموعة الدنيا، وهذا يعني إن عدد أفراد كل مجموعة هو (40)، ثم استعمل الاختبار التائي لعينتن مستقلتين متساويتين لاستخراج التمييز ، واتضح أن هناك (4) فقرات لم تكن مميزة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (78) لان قيمتها التائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (1.98) وتم استبعادها من المقياس والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.62	0.490	2.35	0.533	2.400	دالة	4	2.57	0.500	2.00	0.751	4.029	دالة
2	2.75	0.438	2.17	0.712	4.349	دالة	5	2.32	0.693	1.87	0.822	2.645	دالة
3	2.80	0.464	2.50	0.640	2.399	دالة	6	2.75	0.493	2.35	0.735	2.856	دالة
7	2.82	0.384	2.42	0.712	3.126	دالة	42	2.72	0.452	1.82	0.712	6.748	دالة
8	2.72	0.505	2.30	0.723	3.046	دالة	43	2.80	0.405	2.22	0.733	4.341	دالة
9	2.20	0.607	1.80	0.822	2.473	دالة	44	2.82	0.384	2.25	0.707	4.517	دالة
10	2.92	0.266	2.60	0.545	3.386	دالة	45	2.50	0.599	1.97	0.831	3.239	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
11	2.65	0.533	2.25	0.707	2.856	دالة	46	2.52	0.505	1.72	0.715	5.774	دالة
12	2.77	0.422	2.30	0.723	3.586	دالة	47	2.72	0.452	2.20	0.686	4.038	دالة
13	2.65	0.533	2.20	0.686	3.272	دالة	48	2.75	0.438	2.47	0.640	2.242	دالة
14	2.77	0.422	2.00	0.716	5.894	دالة	49	2.90	0.303	2.55	0.597	3.305	دالة
15	2.95	0.220	2.25	0.776	5.486	دالة	50	2.70	0.464	2.10	0.590	5.052	دالة
16	2.67	0.615	2.47	0.598	1.473	غير دال	51	2.80	0.405	2.20	0.822	4.138	دالة
17	2.92	0.266	2.40	0.744	4.200	دالة	52	2.85	0.361	2.30	0.723	4.302	دالة
18	2.87	0.334	2.22	0.767	4.909	دالة	53	2.87	0.334	2.27	0.715	4.802	دالة
19	2.77	0.422	1.80	0.757	7.105	دالة	54	2.80	0.405	2.05	0.782	5.381	دالة
20	2.52	0.554	2.10	0.810	2.738	دالة	55	2.87	0.334	2.52	0.554	3.419	دالة
21	2.60	0.590	2.07	0.729	3.537	دالة	56	2.90	0.303	2.25	0.742	5.124	دالة
22	2.82	0.384	2.05	0.782	5.619	دالة	57	2.65	0.579	1.87	0.686	5.456	دالة
2	2.7	0.46	2.0	0.80	4.615	دالة	5	2.6	0.54	1.8	0.80	5.068	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
3	0	4	2	0			8	2	0	5	2		
24	2.52	0.554	2.07	0.858	2.784	دالة	59	2.37	0.774	2.07	0.797	1.708	غير دال
25	2.45	0.638	2.10	0.810	2.146	دالة	60	2.85	0.426	1.85	0.833	6.754	دالة
26	2.42	0.712	1.92	0.858	2.834	دالة	61	2.47	0.640	2.00	0.816	2.896	دالة
27	2.60	0.545	2.07	0.764	3.537	دالة	62	2.80	0.464	2.27	0.784	3.644	دالة
28	2.60	0.545	2.25	0.742	2.403	دالة	63	2.55	0.552	2.10	0.810	2.902	دالة
29	2.55	0.597	2.07	0.729	3.186	دالة	64	2.82	0.384	2.27	0.784	3.983	دالة
30	2.55	0.597	1.90	0.841	3.985	دالة	65	2.70	0.516	2.15	0.662	4.142	دالة
31	2.70	0.464	2.00	0.640	5.597	دالة	66	2.72	0.505	2.15	0.735	4.074	دالة
32	2.05	0.714	1.92	0.729	0.774	غير دال	67	2.67	0.525	1.92	0.764	5.114	دالة
33	2.82	0.384	2.45	0.638	3.181	دالة	68	2.75	0.438	2.12	0.647	5.052	دالة
34	2.70	0.516	2.10	0.708	4.327	دالة	69	2.82	0.384	2.07	0.797	5.359	دالة
35	2.60	0.545	2.12	0.607	3.681	دالة	70	2.82	0.384	2.22	0.697	4.763	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
36	2.60	0.545	2.22	0.697	2.679	دالة	71	2.80	0.516	2.07	0.729	5.129	دالة
37	2.65	0.533	2.12	0.722	3.696	دالة	72	2.80	0.464	2.25	0.742	3.973	دالة
38	2.65	0.533	2.20	0.757	3.071	دالة	73	2.77	0.479	2.05	0.782	4.994	دالة
39	2.67	0.525	2.07	0.655	4.515	دالة	74	2.70	0.607	2.42	0.635	1.977	غير دال
40	2.70	0.464	2.22	0.767	3.349	دالة							
41	2.70	0.516	2.30	0.757	2.759	دالة							

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

أن حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي، أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي يكون معرضا للأخطاء نتيجة تأثره إلى حد كبير بالآراء الذاتية للخبراء.

وقد وجد الباحث انه من المناسب حساب صدق الفقرات للمقياس باستخدام المحك الداخلي وهو الدرجة الكلية للمقياس ، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس . وقد اتضح أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبهذا أصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (70) فقرة وكما هو موضح في الجدول (4)

جدول (4)

قيمة معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.180*	16	0.287**	31	0.504**	46	0.428**	61	0.316**
2	0.369**	17	0.263**	32	0.186*	47	0.361**	62	0.326**
3	0.196*	18	0.372**	33	0.163*	48	0.211**	63	0.314**
4	0.311**	19	0.506**	34	0.232**	49	0.281**	64	0.368**
5	0.207*	20	0.208*	35	0.312**	50	0.358**	65	0.360**
6	0.268**	21	0.349**	36	0.216**	51	0.325**	66	0.308**
7	0.227**	22	0.487**	37	0.314**	52	0.316**	67	0.391**
8	0.244**	23	0.408**	38	0.310**	53	0.388**	68	0.411**
9	0.254**	24	0.258**	39	0.396**	54	0.458**	69	0.442**
10	0.247**	25	0.229**	40	0.348**	55	0.306**	70	0.410**
11	0.319**	26	0.293**	41	0.250**	56	0.405**	71	0.406**
12	0.285**	27	0.332**	42	0.537**	57	0.416**	72	0.355**
13	0.317**	28	0.218**	43	0.406**	58	0.411**	73	0.434**
14	0.477**	29	0.334**	44	0.400**	59	0.404**	74	0.233**
15	0.430**	30	0.394**	45	0.379**	60	0.488**		

* تعني ارتباط معنوية عند مستوى 0.05

** تعني ارتباط معنوية عند مستوى 0.01

2- الكفاح التحصيلي:

اخضعت فقرات مقياس الكفاح التحصيلي لنفس اجراءات التحليل الاحصائي التي طبقت على فقرات مقياس (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)

على العينة البالغة (150)، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، تبين ان هناك (10) فقرات لم تكن مميزة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (78) لأن قيمتها التائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (1.98) وتم استبعادها من المقياس، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاح التحصيلي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.00	0.000	2.60	0.545	4.639	دالة	2	2.80	0.405	2.27	0.598	4.594	دالة
3	2.10	0.632	2.02	0.697	0.504	غير دال	28	2.00	0.751	1.80	0.790	1.160	غير دال
4	2.85	0.426	2.32	0.729	3.927	دالة	29	2.15	0.769	2.00	0.751	0.882	غير دال
5	2.87	0.334	2.20	0.686	5.586	دالة	30	2.65	0.483	1.90	0.744	5.346	دالة
6	1.97	0.697	1.72	0.784	1.507	غير دال	31	2.97	0.158	2.25	0.742	6.040	دالة
7	2.20	0.757	1.92	0.764	1.616	غير دال	32	2.87	0.334	2.07	0.693	6.567	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
8	3.00	0.000	2.20	0.757	6.676	دالة	33	2.85	0.361	1.90	0.708	7.550	دالة
9	2.07	0.797	1.80	0.790	1.549	غير دال	34	2.55	0.597	1.80	0.757	4.917	دالة
10	2.87	0.334	1.80	0.686	8.897	دالة	35	2.87	0.334	2.32	0.828	3.892	دالة
11	2.92	0.266	2.27	0.750	5.160	دالة	36	2.82	0.384	1.95	0.677	7.103	دالة
12	2.95	0.220	2.22	0.733	5.987	دالة	37	2.65	0.622	1.87	0.790	4.872	دالة
13	2.70	0.464	2.10	0.841	3.950	دالة	38	2.95	0.316	2.22	0.767	5.524	دالة
14	2.27	0.750	1.82	0.712	2.751	دالة	39	2.95	0.220	2.37	0.627	5.464	دالة
15	2.97	0.158	2.37	0.837	4.451	دالة	40	2.47	0.640	1.97	0.861	2.946	دالة
16	2.9	0.158	2.47	0.715	4.315	دالة	41	2.85	0.361	2.05	0.714	6.319	دالة
17	2.17	0.902	1.90	0.708	1.515	غير دال	42	2.72	0.505	2.07	0.655	4.964	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
18	2.90	0.378	2.17	0.635	6.194	دالة	43	2.12	0.790	1.80	0.686	1.963	غير دال
19	2.92	0.349	2.35	0.769	4.302	دالة	44	3.00	0.000	2.32	0.693	6.153	دالة
20	2.92	0.266	2.05	0.638	7.997	دالة	45	3.00	0.000	2.30	0.723	6.121	دالة
21	2.72	0.452	2.02	0.800	4.817	دالة	46	2.87	0.404	2.40	0.632	4.002	دالة
22	2.85	0.426	2.05	0.749	5.868	دالة	47	2.07	0.944	1.80	0.853	1.367	غير دال
23	2.92	0.349	2.22	0.767	5.248	دالة	48	2.35	0.735	2.00	0.640	2.270	دالة
24	2.90	0.303	1.95	0.714	7.740	دالة	49	2.60	0.632	2.00	0.847	3.589	دالة
25	2.82	0.446	1.85	0.662	7.721	دالة	50	2.90	0.303	2.17	0.780	5.473	دالة
26	2.42	0.594	1.85	0.735	3.846	دالة	51	2.82	0.384	2.20	0.723	4.825	دالة
27	2.42	0.675	2.12	0.790	1.825	غير دال	52	2.87	0.463	1.77	0.697	8.308	دالة

ت-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

أن حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي، أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي يكون معرضا للأخطاء نتيجة تأثره إلى حد كبير بالآراء الذاتية للخبراء.

وقد وجد الباحث انه من المناسب حساب صدق الفقرات للمقياس باستخدام المحك الداخلي وهو الدرجة الكلية للمقياس، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد اتضح أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الكفاح التحصيلي بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (148) عند مقارنتها مع قيمة معامل ارتباط بيرسون(0.161) وكانت هناك (5) فقرات ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية وهذه الفقرات هي من ضمن الفقرات التي تم استبعادها لضعف قدرتها التمييزية في التحليل الإحصائي للقوة التمييزية. وبهذا أصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (42) فقرة، وكما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6)

قيمة معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.513**	12	0.551**	23	0.454**	34	0.383**	45	0.612**
2	0.409**	13	0.370**	24	0.579**	35	0.442**	46	0.367**
3	0.076	14	0.330**	25	0.555**	36	0.565**	47	0.087
4	0.389**	15	0.520**	26	0.290**	37	0.439**	48	0.177*
5	0.425**	16	0.397**	27	0.122	38	0.532**	49	0.323**
6	0.219**	17	0.211**	28	0.126	39	0.469**	50	0.487**
7	0.179*	18	0.519**	29	0.152	40	0.268**	51	0.497**
8	0.535**	19	0.467**	30	0.447**	41	0.499**	52	0.623**
9	0.175*	20	0.573**	31	0.592**	42	0.453**		
10	0.576**	21	0.371**	32	0.499**	43	0.211**		
11	0.460**	22	0.475**	33	0.534**	44	0.512**		

* تعني ارتباط معنوية عند مستوى 0.05

** تعني ارتباط معنوية عند مستوى 0.01

مؤشرات الصدق والثبات لأداتي البحث :

قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري للمقياسين وذلك بعرضهما على مجموعة من الخبراء المختصين، واستخرج صدق البناء للمقياسين من خلال تحليل فقرات المقياسين احصائيا ، كما تم استخراج الثبات للمقياسين عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق الفا كرونباخ لعينة مكونة من (50) فردا، حيث تبين ان معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (0.77) وقد صحح باستخدام معادلة سبيرمان براون فكان (0.87) ، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ

للمقياس نفسه (0.90) ، اما فيما يتعلق بمقياس الكفاح التحصيلي فقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.85) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (0.92) اما معامل كرونباخ الفا فقد بلغ (0.88) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه.

التطبيق النهائي:

بعد استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء لفقرات المقياسين، اصبح المقياسان جاهزين للتطبيق النهائي، وقد تم ذلك دفعة واحدة على عينة البحث المؤلفة من (150) فرد من طلبة المرحلة الإعدادية .

خامساً- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق البناء، ودرجة اتساق الفقرات.

2- معادلة سيبرمان- براون للتجزئة النصفية.

3- تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياسين عن طريق الحقيبة SPSS الاحصائية للعلوم الاجتماعية

4- معادلة كرونباخ الفا لاستخراج الثبات.

5- الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب دلالة الفروق في متغيري البحث .

6- تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق وفق متغيري الجنس والتخصص.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتم في هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها واستنتاجاتها وتوصيات ومقترحات، وكما يأتي:

الهدف الأول:

التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الاعدادية، ولأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج النتائج، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي المحسوب والنظري لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
150	169.0667	15.81040	140	149	22.516	1.98	دالة

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة احصائيا في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث يشير (بنتيريش) الى ان هذه الاستراتيجيات تساعد الطلاب في إعطائهم حيزاً من الحرية وتسمح لهم باستثمار طاقاتهم العقلية، وتشجيعهم على وضع أهدافهم، والقدرة على تنظيم معارفهم ذاتياً، وتزودهم بالأنشطة المختلفة وكيفية تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة ، وهذا يجعلهم أكثر دافعية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بان الطلاب بغض النظر عن تفضيلاتهم يستخدمون هذه الاستراتيجيات، ويحتاجونها من أجل تحقيق أهدافهم الدراسية، وهذا يعكس أهمية هذه

الاستراتيجيات التي تركِّز على إمداد الطالب بالمعلومات ذات الأهمية في المقررات الدراسية، والتأكيد عليها والاحتفاظ بها، حيث تمثّل هذه الاستراتيجيات القاعدة الأساسية لحدوث التعلم، ومن دونها من المؤكّد سيفقد الطالب الفرصة للتعلم ، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة الحسينان (2010) ودراسة الدوري (2017) ودراسة بوكاي وبلومنفيلد Pokay & Blumenfeld (1990)

الهدف الثاني :

التعرف على دلالة الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحسب متغيري الجنس والتخصص لدى طلبة المرحلة الاعدادية، ولأجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova Analysis)، للتعرف فيما إذا كان هناك فروق بين الجنس والتخصص والتفاعل فيما بينهما، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
الجنس	613.683	1	613.683	2.633	غير دالة
التخصص	2650.238	1	2650.238	11.372	دالة
الجنس × التخصص	288.542	1	288.542	1.238	غير دالة
الخطأ	34025.389	146	233.051	-	-
المجموع	4324776.000	150	-	-	-

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعود الى الجنس لكون القيمة الفائية المحسوبة اصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (149) ، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا تعود إلى التخصص اذ بلغت القيمة المحسوبة (11.372) وهي اكبر من الجدولية (3.84) ، كما تم حساب تفاعل الجنس مع التخصص حيث بلغت القيمة المحسوبة (1.238) وعند مقارنتها بالجدولية (3.84) تبين انه لا يوجد فرق دال احصائيا ، ومن اجل التعرف على الفروق بين التخصص استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجراء المقارنات والوقوف على تلك الفروق وكما مبين في الجدول (10)

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بحسب التخصص

الجنس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	علمي	79	170.7089	16.15006
	ادبي	16	156.8750	19.64306
	المجموع	95	168.3789	17.46679
الإناث	علمي	39	172.2821	12.55503
	ادبي	16	165.3125	11.26481
	المجموع	55	170.2545	12.50514
المجموع	علمي	118	171.2288	15.02102
	ادبي	32	161.0938	16.32406
	المجموع	150	169.0667	15.81040

ويرجع الباحث هذه النتيجة في ان الطلبة من الذكور والاناث يستخدمون هذه الاستراتيجيات بشكل متساوي ، ويعكس ذلك المتوسطات الحسابية القريبة من بعضها

لأداء الطلبة على هذه الاستراتيجيات ، لاسيما إنَّ (أنموذج بنتيريش) يشعر الطالب بقيمته وينمي مفهومه عن ذاته، وأنّه يعطي للطالب دوراً كبيراً في العملية التعليمية، فهو يقرأ ويشارك في النقاش ويتفاعل ويتوصل إلى قرارات، وكلّ ذلك من شأنه خلق جو دراسي جديد للطالب يشجعه ويساعده على الاستمرار بالتعلّم ، اما فيما يتعلق بالتخصصات الدراسية يمكن تفسير النتائج الحالية بناءً على اختلاف المحتوى الدراسي لكلٍّ من التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية وكذلك إلى اختلاف طبيعة المهام وصعوبتها، وفي تقدير الباحث أنَّ الفروق التي رصدتها الدراسة الحالية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعكس تقدير طلاب التخصصات العلمية لأهمية الدراسة، وتحكماً في معتقداتهم الدافعية ومستوى مرتفعا من فعالية الذات للتعلم والأداء أكثر من طلاب التخصصات النظرية، ويعتقد الباحث أنَّ الصعوبة التي يدركها طلاب التخصصات العملية لمحتوى المواد الدراسية التي يدرسونها تجعلهم في حالة من التركيز المستمر الذي يستهدف إتقان التعلم، والحصول على درجات مرتفعة، ويدعمون أنفسهم من خلال مقارنة أدائهم بأداء زملائهم، كما أنهم يحاولون تنشيط أنفسهم من خلال جعل تعلمهم أكثر متعة، في محاولة منهم لزيادة دافعيتهم الداخلية من أجل إتمام المهام التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوري (2017) ودراسة بوكاي وبلومنفيلد Pokay & Blumenfeld (1990) التي اشارت الى عدم وجود فروق وفق متغير الجنس ، في حين تتفق مع دراسة الحسينان (2010) التي اشارت الى وجود فروق وفق التخصص ولصالح التخصص العلمي .

الهدف الثالث:

التعرف على الكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ولأجل تحقيق هذا الهدف لدى افرد العينة استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي المحسوب والنظري لمقياس الكفاح التحصيلي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
150	105.1267	12.78700	84	149	20.235	1.98	دالة

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة احصائيا في متغير الكفاح التحصيلي ، ويتضح ان الطلاب اظهروا مستويات عالية من التركيز على الذات والكفاح في سبيل تحقيق الاهداف المستقبلية والمهنية للطالب ، ويبدو ان اصحاب الطموح العالي لديهم اهداف يتابعونها بطريقة منظمة وفاعلة وانهم يكرسون انفسهم وطاقاتهم بشكل منفرد للعمل والاجتهاد ،وان سمات شخصياتهم تعكس الرغبة القوية في تحقيق الاهداف والاهتمام بالتحصيل الدراسي والكفاح وراء النجاح. (Costa&MC.Crea,1998:122)

ويعزو الباحث ذلك الى اسباب عدة ان المذاكرة الجيدة هي الامل بالنسبة للطلبة لتحقيق الاماني وبلوغ الطموح و التحصيل الدراسي مهم جدا لتحقيق الهدف ، كما ان مواجهة الظروف الصعبة التي تحيط بدراستهم و مسيرتهم لبناء حياة مهنية و مستقبل مشرق هو ما يجعل المذاكرة تتخذ طابع الكفاح من أجل تحقيق الاهداف ، فالطالب من خلال كفاحه يكون واعيا لأهدافه و مؤمنا بقدراته و خبراته وواثقا بنفسه و هذا ما يجعل كفاحه مضاعف الجهد للتغلب على العقبات و تحقيق الاهداف. وان النشاط الذي يمارسه الطلاب لتحقيق اهدافهم المستقبلية تعد بمثابة تقرير المصير لديهم ، وان تقرير المصير يسهم بالكفاح التحصيلي، وهذا ما يتفق مع دراسة (محمد،2014) و دراسة (Emmons,1986) ودراسة (Tavani & Losh,2003) و التي تبين ان افراد العينة كان لديهم كفاح تحصيلي.

الهدف الرابع:

التعرف على دلالة الفروق في الكفاح التحصيلي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلبة المرحلة الاعدادية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova Analysis)، للتعرف فيما إذا كان هناك فروق بين الجنس والتخصص والتفاعل فيما بينهما، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

الفروق في مستوى الكفاح التحصيلي تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
الجنس	189.153	1	189.153	1.159	غير دالة
التخصص	386.280	1	386.280	2.367	غير دالة
الجنس × التخصص	32.882	1	32.882	0.201	غير دالة
الخطأ	23826.045	146	-	-	-
المجموع	1682105.000	150	-	-	-

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فرق دال احصائيا في متغير الكفاح التحصيلي يعود الى الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ، وذلك لكون القيمة الفائية المحسوبة اصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (149) ، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الطلبة من الذكور والاناث لديهم كفاح لبذل الجهد و المثابرة لتحقيق اهدافهم التحصيلية التي يرغبون في تحقيقها ولا اثر للجنس

و هذا يتفق مع دراسة (محمد،2014) و تختلف مع دراسة (Tavani& Iosh,2003) ودراسة زرع الله (2019) التي اوجدت فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاح التحصيلي لصالح الذكور، اما في ما يتعلق بالتخصص فأن هذه النتيجة تعني ان الطلبة يستخدمون اساليب فعالة في مواجهة الصعوبات والضغوطات، ولديهم القدرة على التكيف الايجابي والدافعية للتحدي والمقاومة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد 2014) التي اشارت الى عدم وجود فرق وفق التخصص.

الهدف الخامس:

التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون في المعالجة وتبيين وجود ارتباط دال بين متغيري البحث، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاح التحصيلي لدى افراد العينة

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكفاح التحصيلي	150	0.28	0.05 توجد علاقة دالة إحصائياً

ونلاحظ من الجدول أعلاه وجود علاقة طردية موجبة دالة بين درجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم على مقياس الكفاح التحصيلي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.28) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد العينة فأن ذلك يؤدي الى زيادة الكفاح التحصيلي نتيجة استخدام هذه

الاستراتيجيات عند التعامل مع المهام التعليمية مما ينعكس على ادائهم ، وربما تفسر الارتباطات الضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاح التحصيلي ، في ضوء الاستخدام السطحي غير الواعي لمثل هذه الاستراتيجيات من قبل العينة الدراسة، كما يعتقد الباحث بأنَّ هناك صعوبات من قبل طلاب المرحلة الإعدادية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهذا ما يؤكده شنج (Chung 2000) حيث أشار إلى أن هؤلاء الطلاب عادة ما تكون معلوماتهم السابقة اللازمة للتخطيط وتحديد الأهداف ومراقبة الأداء وكذلك توظيف وتقيم فاعلية الاستراتيجية مضمحلة وغير كافية، وهذا من شأنه أن يدعم التوجه نحو زيادة فرص استثمار الجهد التربوي من قبل العاملين في المجال التربوي كي يشجعوا الطلاب على تنظيم تعلمهم المدرسي بشكل ذاتي ليؤدي بهم الى ارتفاع كفاحهم التحصيلي وبالتالي الحصول على درجات مرتفعة في المهام الدراسية.

كما ويفسر الباحث الارتباط على أساس أنه في الحدود الدنيا قد يستخدم الطالب بعض الاستراتيجيات التي توفِّر قدرا معيناً من التنظيم الذاتي لتعلمه، والتي غالبا ما تستهدف زيادة الكفاح التحصيلي وبالتالي تحقيق تحصيل دراسي مرضي

التوصيات:

1- تنظيم ورش عمل او دورات تدريبية بشكل دوري تستهدف تنمية القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل أكبر.

2- ضرورة تنويع الاستراتيجيات والأساليب المستعملة في التدريس، بحيث تُفعَّل الاستراتيجيات التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة الإيجابية.

3- عمل برامج و مسابقات لرفع الكفاح بصورة عامة لدى الطلبة

المقترحات:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المراحل الدراسية الأخرى.

2- اجراء دراسات ارتباطية بين الكفاح التحصيلي و متغيرات اخرى كقلق التصور المعرفي والتسويف الاكاديمي .

3- إجراء دراسة مقارنة بين نماذج التعلّم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتمثيل المعرفي او المرونة العقلية لدى طلبة الجامعة.

شكر وتقدير:

يود المؤلف تقدير مساهمة جامعة الانبار (www.uoanbar.edu.iq) من خلال طاقمهم الاكاديمي المرموق في دعم هذا البحث بكل الدعم التقني والاكاديمي المطلوب .

المصادر:

المصادر العربية :

1- ابوعلام ، صلاح الدين محمود (1993) القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة

2- الدوري، نور وضاح ساطع (2017) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، العراق.

3- الريماوي، محمد عودة ،(2011) علم النفس العام، دار المسيرة، القاهرة

4- الزهيري ، محسن صالح حسن (2019) التوجه نحو الحداثة وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامعة ، مجلة مداد الاداب ، العدد العشرون .

5- العاني ، محمد ماجد طه (2018) أثر انموذج بنتيريش في التحصيل والتفكير التوليدي لدى طلاب الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ،جامعة الانبار، العراق

6- العنزي، فهد(2007) الوسواس القهري و علاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة. مصر.

7- القيسي، عبدالغفار عبدالجبار، شيماء محمد لطيف(2016) قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (27\2) جامعة بغداد-كلية التربية للبنات.

8- حافظ ، ارتقاء يحيى (2016) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة ، مجلة اوروك ، العدد الأول ،المجلد التاسع .

9- حسن، عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩) دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، العدد (٣٣).

10-ذيب علوان، (2012) التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق انموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، مجلة الاستاذ، العدد(201)

11-راجح ،احمد عزت (1987) اصول علم النفس، دار المعارف ، القاهرة

12-رشوان، ربيع عبده أحمد (2006)، التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة، ط1، مصر، عالم الكتب.

13-رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦م) التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز ، نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

14-سرحان، نظمية (1993) العلاقة بين مستوى الطموح و الرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس ، السنة السابعة ، العدد الثامن و العشرون.

15-شعبان، شريف عبدالله خليل (2004) أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

16-شلتر، دوان(1983) " نظريات الشخصية " ، ترجمة الكربولي، حمد دلي والقيسي، عبد الرحمن، بغداد، مطبعة جامعة بغداد .

17-طه، فرج عبد القادر،(2003) موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر، ط2، القاهرة، مصر

18-عباس ، ماجد محمد ، محمد ، افراح (2009) علم النفس التربوي ، جعفر العصامي للطباعة والنشر ، مصر .

19-محمد، سلمى عبيد،(2014) تقرير المصير والخبرة العاطفية وعلاقتهما بالكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامعة ،اطروحة دكتوراه ، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم / جامعة بغداد-العراق.

المصادر الأجنبية :

20- Bandura (1986) **social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood cliffs, NJ: prentice – Hal.

21- Bandura, A. (2002**) social cognitive theory in cultural context, Journal of applied psychology**: An International review،51

22- Beck,A, T.(1987).**Cognitive models of depression** .Journal of cognitive psychotherapy.

23- Bjurerg,H.(2014).**Academic Achievement and Personality Traits**: An Empirical and Neurological Investigation(A bachelor project). University of Skoved:Tokyo.

24- Boeksorets M., (1996) **self - regulated learning at the Junction of conition and Motivation European psychologist** ،col, no.2.

25- Butler.D.L..&Winne.P.H.(1995).**Feedback and self-regulated learning**: A theoretical synthesis. Review of Educational Research.65.

26- Chen, C., (2002) **self - regulated learning strategies and Achievement in an introduction information systems course**, information technology ،lear & performance journal ، vol 20, mo.1.

27- Costa, A & Kallick, B (2000) **Habits of Mind**: A Developmental Series. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

28- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1998). **Six approaches to the explication of facetlevel traits**: Examples from conscientiousness. European Journal of Personality.

29- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). **Revised NEO personality inventory Neo-Pi-R and Five-factor inventory**. (NEO-FF1) professional manual Odessa, FL, psychological assessment resource

30- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L, Valiente, (2012). **Conscientiousness**: origins in childhood, American Psychological Association.

31- Emmons , R. A & king, L.A. (1989**):" personal striving Differentiation and affective reactivity** "Journal of Personality And social psychology, California, Davis.

32- Emmons, R. A. (2003) **The Psychology ultimate concerns**: Motivation and spirituality in personality. New York: Guilford Press

33- Emmons, R.A., & King, L.A., (1988). **Conflict among personal strivings**: Immediate and long-learn implications for psychological and physical well-being. Journal of personality and social psychology, 54.

34- Grob, A. & Gomez, V, & Krings, F .&Bangerter, A .(2008**): Cohort difference in personal goals and life Satisfaction in Young adulthood evidence for historical Shifts in Developmental tasks**, Journal of adult development In press.

35- Kokonyei ,G, Reinhardt, M,Pajkossy, P.Kiss,B,Demetrovics, Z. (2008):**Characteristics of Personal Strivings and their Relationship with Life Satisfaction** .Cognition ,Brain, Behavior,An a Interdiscplinary Journal.

36- Korman,A,K.(1974): **The Psychology of Motivation** ,new yourk : prenti-Hall Inc .

37- Little, B. R. (1993): **Personal projects and the distributed Self: Aspects of a conative psychology**, In J. Suls (Ed), Psychologyical Perspectives on the self, Hillsdale.

38- Marcia, James, E. (1980): **Ego- Identety status in Micheal Argyle**, Social Encounters

39- MC Clelland .D,C,Atkinson,J,Clark, R,& Lowell.E.(1953), **The achivement motivation** , New York: Appleton_Century_crofts

40- Montalvo, F. & Gonzalez Torres M. (2004) **self - regulated learning: current and future directions Electronics**, Journal of research in educational psychology ،vol21 ، - 34.

41- Pintrich, P.R. (2000). **The role of goal orientation in self-regulated Academic Self-regulated Learning**. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health

42- Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). **Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated Learning**, Journal of Early Adolescence. 14.

43- Pokay. P.. & Blumenfeld-Phyllis. C. (1990). **Predicting achievement early and late in the semester**: The role of motivation and the use of learning strategies.Journal of Educational Psychology. 82(1). 41-50.

44- Sheldon, K. M., Emmons, R. A. (1995). **Comparing differentiation and integration within personal goal systems**, person, individe, Diff.

45- Tavani, C.M., &Losh ,S.C. (2003).**Motivation, self-confidence ,expectations as predictors of the academic performances among our high school students** .Child Study Journal.

46- Wang wei ،(2007**) ،Software –supported self –regulated learning strategist in Academic setting a thesis of master of science shanghai**, University China

47- Wirth, J., and Leutner, D. (2008). **Implications of Theoretical Models for Assessment Methods** . Journal of Psychology; Learning as a Competence Self-regulated . 216 (2): 102-110.

48- Wolters, (1999**) ،The relation between high school students** ،motivational and their use of learning strategies ، Effort and classroom performance ،learning and individual differences ،vol3, no3

49- Wolters, C. (2003) **Issues in self-regulated learning metacognition** ،Conditional knowledge and the regulation of motivation ،Doctor philosophy ،the university of Michigan.

50- Zimmerman, B. J. (2002). **Becoming a Self –Regulated Learner**. An Overview Theory into practice, Volume 41, Number 2.

51- Zimmerman & D Schunk (1998). **self-regulated learning and academic achievement**: Theory. research. and practice ,New Yourk. Springer