الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي

أ/ثامر عبد الرحمن البليهي
باحث تربوى كلية التربية. جامعة القصيم

د/ إسلام أنور عبد الغني
أستاذ مساعد علم النفس كلية التربية. جامعة القصيم

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث إلى التعرف على استخدام طلاب المرحلة الثانويَّة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ،ومهارات الاستذكار، والتنبؤ من خلال كل منهما بالإنجاز الأكاديمي، وتكوَّنت عينة البحث من (٤٧٣) طالبا في الصف الثاني والثالث الثانوي في القصيم، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الذي أعده ولترز(Wolters (1998;1999a وقام بتعريبه حسن(٢٠٠٧)، ومقياس مهارات الاستذكار من إعداد وحدة التوجيه والإرشاد بجامعة هيوستن(٢٠٠٤) وقام بتعريبه أبوهاشم(٢٠٠٨)، وقد أسفرت النتائج عن تباين استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية حيث كانت إستراتيجيه حديثِ الذات الموجه للأداء أكثر استخداما، أما مهارات الاستذكار فقد جاء استخدامها مرتفعا لدى الطلاب ماعدا مهارة الكتابة فمستواها منخفضٍ، وأظهرت نتائج تحليل الإنحدار أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء إسهاما واضحا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، كما أسهمت مهارة التركيز ودعم الذاكرة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: التنظيم الذاتي. الدافعية. مهارات الاستذكار

Relative contributions of Self-Regulation Strategies and study Skills in predicting Academic Achievement

Tamer Abdel Rahman Elbelahey, Dr. Eslam Anwer Abdel Gany.

Abstract

The present study is an attempt to identify the motivational self-regulation strategies and study skills as predictors of academic success among literary and scientific-second and third grade- public secondary school students in Qassim, Saudi Arabia. 473 high school were recruited to participants. We use Wolters' self-regulated strategy development (1998-1999) scale (translated by Hassan (2007) and the scale of the skills of memorization from Counseling and Psychological Services (translated by Abu Hashim (2008). Result-for self-regulation strategy-found that performance self-talk strategy was the most used by students among other strategies, while, memorization skills was the most common skill utilized by students. Concerning the predictor of academic success through the self-regulated strategy, the results revealed that the strategy of performance self-talk strategy played a vital role in academic achievement. However, concentration and memory strategy efficiently contributed on academic success.

Key words: self regulation ▪ motivation ▪ study skills

• **المقدمة**:

الإنجاز الأكاديمي يُعد أحد الموضوعات التي لاقت الكثير من الاهتمام، والبحث من قبل التربويين بصفة عامة، وعلماء النفس بصفة خاصة، وذلك لأن الإنجاز الأكاديمي يمثل أحد أهم نواتج العملية التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة، كما أنه يمثل احد المؤشرات الهامة لمدى نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى أن الإنجاز الأكاديمي يحتل مستوى عال من الاهتمام من قبل الآباء والمعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية وسياستها.

ويرتبط الإنجاز الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر وتتأثر به، منها إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية حيث توصل ولترز(1998) Wolters إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ترتبط ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، وكذلك دراسة ولترز (1999) Wolters التي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الإنجاز الأكاديمي، وأيضا توصل كل من حسن(٢٠٠٧) ومحمد(٢٠٠٩) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

فإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عبارة عن طرق تساعد الطلاب على التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية، وتعتبر مؤشرا لقدرة الطلاب على التنظيم الذاتي لتعليمهم واندماجهم ومثابراتهم في المهام الأكاديمية المختلفة(Wolters (1999, 289،كما أنها عبارة عن إجراءات يستخدمها الطلاب بطرق هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم، وتكون هذه الإجراءات مثارة ومراقبة وموجهه من قبل الطلاب(Wolters,2003, 190).

ومن ناحية أخرى فأن الإنجاز الأكاديمي قد يتأثر بمهارات الاستذكار حيث أشار كلّ من (Burkle,1989,316; Cooper,1989,969; Hoover,1989,471) إلى أهمية إكساب الطلاب مهارات الاستذكار الجيد، وما يترتب على إتقانها من زيادة القدرة على تنظيم وتذكر المعلومات، والاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول، والاستفادة منها حتى بعد انتهاء الدراسة، كما أشارت فيليبس Phillips (2001, 669) إلى أنَّ إتقان المتعلم لمهارات الاستذكار الجيد تؤثر تأثيرا إيجابيا على مستوى الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت ننجي(Nneje (2002, 491 إلى أنَّ مهارات الاستذكار الجيد تقلل من الجهد المبذول عند استيعاب المادة المتعلمة، كما تقلل من عملية النسيان وتيسر عملية الاسترجاع.

ومما يشير إلى أهمية مهارات التعلم والاستذكار وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي ما قام به بيلي وانوجبوزي(2002) Onwguegbuzie &Baileyبدراسة العلاقة بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي حيث أشارت النتائج إلى أنَّه من خلال مهارات الدراسة يمكن التمييز بين الذين يمكنهم النجاح، والذين سيفشلون في الحصول على معدلات مرتفعة في مقررات مختلفة،

ووجود اتفاق بين نتائج الدراسات على وجود علاقة موجبة داله إحصائياً بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود انخفاض واضح في مستوى مهارات الدراسة لدى الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة، وأن مستوى انتشار المهارات بين الطلاب تراوحت بين (٤٠٪ - ٤٨٪) لدى طلاب المدارس الثانوية.

- **مشكلة البحث**:

مما سبق يتضح أهمية الإنجاز الأكاديمي، وما يترتب عليه من قرارات حاسمة تؤثر على مستقبل الفرد وحياته الاجتماعية والاقتصادية وتكوين شخصيته، إذ يعد المعيار الرئيس الذي من خلاله يحدد مقدار تقدم الطلاب في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، كما أنه محصلة لعدد كبير من المتغيرات النفسية والتربوية التي يمكن أن تؤثر وتتأثر به.

فقد لاحظ الباحثان من خلال جبرتهما الميدانية أن هناك العديد من الطلاب لديهم الحافز للتعلم، وهذا ما قد تبين من خلال التفاعل مع الطلاب وملاحظة الباحثان برغبتهم في الحصول على تقديرات مرتفعة من خلال مشاركتهم داخل الفصول الدراسية، والظهور بمظهر جيد أمام المعلم، ومنافسة الطلاب بعضهم البعض، وجميعها مظاهر تعكس مستوى مرتفع من الدافعية، إلا إنهم يعانون من بعض الإخفاقات في الإنجاز والذي تعكسه اختبارات أعمال السنة أو الفصلية، ومن خلال إطلاعي على التراث السيكولوجي المتعلق بهذا الموضوع توصل الباحثان لبعض الدراسات التي أشارت إلى أنَّ انخفاض الإنجاز قد لا يرجع إلى انعدام الدافعية وإنما إلى عدم القدرة على تنظيمها، حيث أشار ولترز (Wolters (1999, 299 إلى أنَّ ضعف الإنجاز قد يكون بسبب نقص بالجهد المبذول أو عدم الميل إلى الدراسة أو صعوبة المادة أو الاندماج بأنشطة أخرى وذلك لانخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم دافعيتهم، وكذلك أشار بمبنيوتي وزيمرمان(Bembenutty, & Zimmerman (2003, 24 إلى وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وأيضا نتائج دراسة نوتا وسورسي وزيمرمان (Nota, soresi& (2004, 215 Zimmermanأشارت إلى أنَّ إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية كانت منبئاً بالمستوى التحصيلي ومؤشرا دالا على مدى استمرار اهتمامهم بتعلمهم بعد التخرج، وتوصل كلٌّ من حسن(٢٠٠٧) ومحمد(٢٠٠٩) إلى وجود علاقة موجبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي، أما سكونجر وستنماير وسبيناث Schwinger, Steinmayr & Spinath (2009,627) إلى وجود علاقة سالبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي ولكنها تؤثر على الجهد المبذول.

ومن ناحية أخرى فقد وجدت بعض الدراسات التي أشارت إلى أن انخفاض الإنجاز الأكاديمي قد يرجع إلى قصور في المهارات التي يستخدمها الطلاب في الاستذكار والتعلم مثل دراسة ثاثومج (Thathong (2004, 256 حيث أشار إلى

تأثير عادات الاستذكار على الإنجاز، ودراسة العفنان (٢٠٠٦) حيث أظهرت النتائج إلى تقارب مستوى مهارات الاستذكار بين الطلاب الحاصلين على تقدير راسب ومقبول، ودراسات سعيد (٢٠٠٨) وأبو هاشم (٢٠٠٨) والعجمي(٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود تأثير موجب دال لمهارات الاستذكار وعاداته على الإنجاز الأكاديمي.

ويحاول البحث الحالي إلى الكشف عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية واسهاماتها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. ومن خلال العرض السابق تتبلور مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ما مستوى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟
- ما مستوى مهارات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟
- ما الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟

- **أهداف البحث**:

يمكن تحديد أهداف البحث على النحو التالي:

- التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.
- التعرف على مهارات الاستذكار السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.
- تحديد الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.

- **أهمية البحث**:

يستمد هذا البحث أهميته من خلال ما يلي:

- تضيف نتائج الدراسة أدلة توضح الدور الذي تؤديه إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يحققه الطالب.
- تقدم هذه الدراسة إضافة للمهتمين بالعملية التعليمية والباحثين التربويين، وتبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها متغيرات ذات أهمية على الدافعية والإنجاز الأكاديمي، حيث أنَّ هذه المتغيرات لم تدرس مجتمعة في حدود المسح المتاح.
- مساعدة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية في مستوى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار بين الطلاب، والذي ينعكس بدوره على الإنجاز الأكاديمي.

- تساعد نتائج البحث في بناء برامج إرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية، تعتمد على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لتحسين الدافعية ومن ثم الإنجاز الأكاديمي، ومهارات الاستذكار لتحسين الإنجاز الأكاديمي.
- تساعد نتائج البحث الحالي في تحسين العملية التعليمية بإمداد الطلاب بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لكونها وسائل فعالة ومشجعة للمحافظة على مستوى الدافعية وزيادة الجهد والاهتمام لبلوغ مستويات عالية من الإنجاز، وكذلك إمداد الطلاب بمهارات الاستذكار وتشجيعهم على استخدامها حيث أنها توجه جهد الطالب إلى الطريق الأمثل للإنجاز الأكاديمي المرتفع.

- **مصطلحات البحث**:

- **استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**: Motivational self-Regulation Strategies

يعرف ولترز (Wolters (1999, 282 إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية بأنَّها الطرق التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتي لمستوي دافعيتهم الأكاديمية، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة أو زيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد المقياس المستخدم بالبحث الحالي. وهو التعريف الذي يتبناه الباحثان في دراسته ؛ نظرا لاعتماد الباحثان على مقياس ولترز.

- **مهارات الاستذكار**: Study Skills

يعرف نيجي (Nneji (2002, 491 مهارات الاستذكار بأنَّها الطرق والأساليب التي يتبناها الطالب في وضع خطط يلتزم بها ويتبعها أثناء تعلمه لموضوعات المقررات الدراسية لكي يصل إلى مستوى التمكن والإتقان.

- **الإنجاز الاكاديمي**: Academic Achievement

تعرف دسوقي (١٩٩١،٦٥) الإنجاز الاكاديمي بأنَّه "محصلة ما توصل إليه الطالب في تعلمه من المواد الدراسية خلال العام الدراسي، والتي تنعكس عند تقدير الأداء التحصيلي، وهو مجموع الدراجات الحاصل عليها الطالب في نهاية العام". ويعرف إجرائيا في البحث الحالي بالمجموع التراكمي للدرجات التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية الأكاديمية من خلال نتائج الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٧هـ. ١٤٣٨هـ).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**.

ظهر مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال العديد من النظريات مثل نظريات الإرادة والتعلم المنظم ذاتيا والدافعية.

ويعد مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عامل مهم في نظرية الإرادة Volition Theory فتركز نظريات الإرادة للتعرف على كيفية مواصلة

الطلاب لمتابعة أهدافهم ومواجهة أي مشتتات وعقبات من شأنها جعل الطالب يترك مايقوم به، وتجتمع مع الإرادة في استخدام الاستراتيجيات للقضاء على ما يعيق الطالب عن إكمال مهمته وتحقيق الأهداف، حيث أن الدراسات التي تناولت الإرادة تشمل جانب التنظيم المعرفي والتنظيم الدافعي، وأمدت نماذج التعلم المنظم ذاتيا مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ببعض الاستراتيجيات والأهمية لوعي الطالب بالجانب الدافعي أثناء عملية التعلم، وذلك باعتباره جانب من جوانب التعلم المنظم ذاتيا، حيث يجعله يسعى لجميع السبل والوسائل التي تساعده في التحكم بذلك الجانب، فالجهد الذي يبذله الطالب لتنظيم مستوى الدافعية، يعمل على تحسين مستوى تعلمه وارتفاع مستوى دافعيته(Wolters & Mueller, 2010, 633).

فتعرف إسماعيل (٢٠١٦، ٨٦) التنظيم الذاتي للتعلم على أنه قدرة الطلاب على تنظيم تفكيرهم وانفعالاتهم وسلوكهم من خلال القيام بمجموعة من العمليات البنائية النشطة وهي التخطيط والمراقبة الذاتية والتأمل الذاتي واكتساب الكفاءة الذاتية والدافعية لإنجاز الأهداف والمهام التعليمية المكلف بها داخل البيئة التعليمية.

كما تشير أحمد (٢٠١٠، ٨٧) إلى أنَّ التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا 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(Wolters & Benzon,2013, 200)).

وعند الحديث عن الدافعية من منظور التعلم المنظم ذاتيًا فإنه يمكن القول بأن المتعلمين المنظمين ذاتيًا يكون لديهم مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التكيفية التي تساعدهم على المشاركة والمثابرة على القيام بالمهام الأكاديمية، وبخاصة مع الأخذ في الاعتبار أن أولئك الطلاب يتمتعون بدرجة كبيرة من الكفاءة الذاتية، والتركيز، كما أنهم ينظرون إلى ما يتم تعلمه على أنه أمر ممتع ومجدي، كذلك فإن لديهم كم كبير من الإستراتيجيات المعرفية التي

يستطيعون توظيفها في مختلف المهام الأكاديمية مثل المراجعة والتنظيم والتوضيح (Wolters, 2003, 189).

ويعتبر التنظيم الذاتي للدافعية أحد أبرز الجوانب الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا، لسببين رئيسيين أولهما ما هو متعلق بعمليات التنظيم الذاتي المعرفي (على سبيل المثال المشاركة في إستراتيجيات محددة مثل التوضيح والمراجعة)، أما السبب الثاني فيتمثل في التنظيم الذاتي السلوكي (على سبيل المثال المشاركة، واختيار المهام، والمثابرة) وكلها أمور قد تمثل تحديًا حقيقيًا بالنسبة للطالب، وهو ما يتطلب مشاركته بصورة فعالة في عمليات الرصد وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(Wang, 2013, 19).

مما سبق يتضح أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تمثل أحد الجوانب المهمة للتعلم المنظم ذاتيا الذي يسهم في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، حيث أنها تهدف إلى تنظيم الطلاب الهادف والمباشر للمكونات الدافعية المختلفة التي تؤثر على سلوكياتهم وتفكيرهم ومعرفتهم، مما يعود بالتأثير على جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية جانب مهم وأساسي لما يعنيه أن يكون الطالب متعلما منظما ذاتيا.

ولقد عرف ولترز وروزنثال Wolters & Rosentha (2000, 801)إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على أنها كافة الأفعال والفنيات المستخدمة من جانب الطلاب من أجل الحفاظ أو زيادة الجهود والمثابرة أثناء أداء مهمة معينة. وتتضمن تلك الإستراتيجيات إستراتيجيات التنظيم الطلابي المتعمد من أجل التحكم في الجهد المبذول والوقت الذي يتم قضاؤه في أداء المهام الأكاديمية.

ويشير ولترز(2003,190) Wolters إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تعني تلك الأنشطة التي يستخدمها الطلاب بطريقة هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم أو زيادتها، وكذلك للتأثير على رغبتهم بالبدء أو إتمام نشاط أو هدف ما، وتكون هذه الإجراءات محفزة وموجهة بشكل متعمد من قبل الطلاب، فتتضمن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية كل تلك الأفكار والأفعال والسلوكيات التي من خلالها يقوم الطالب بالتأثير على خياراته ومجهوده ومثابرته أثناء اتمام المهام الأكاديمية.

ويعرف سكونجر واتربوهو Schwinger Otterbohl(2017,123) إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدفعية بأنه كل مايبذله الطالب للتحكم في مستوى دافعيته، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة مايبذله من مجهود ومثابرة أثناء التعلم.

وقد عرفها ترانج Trang (2015, 6) بأنها التنظيم المتعمد للافكار والإجراءات لإدارة الدافعية من اجل انجاز المهمة، حيث يفترض بأن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واعية ومتعمدة والتي بدأها المتعلم، أي أن الطلاب لايدركون

فقط العوامل التي تؤثر على دوافعهم، بل أنهم أيضاً يشكلون دوافعهم من خلال التحكم بالأفكار والأفعال.

وقد أكد ولترز وبنزون Wolters & Benzon (2013, 200) على أنه يمكن الاستعانة بمصطلح التنظيم الذاتي للدافعية كأحد العوامل التي من شأنها التأثير على مستويات الدافعية التي يتمتع بها الأفراد، ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن الطلاب يستخدمون بل ويعززون مستوى الدافعية الخاصة بهم فيما يتعلق بأداء مهمة معينة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنهم عادة ما يلجؤون إلى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، ويمكن القول بأن هناك ثلاث أبعاد أساسية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وهذه الأبعاد هي المعرفة بالدافعية، ومراقبة الدافعية، والتحكم في الدافعية، والتي يمكن استعراض كل منهم بصورة تفصيلية كالتالي:

- **المعارف حول الدافعية (الوعي)** knowledge of motivation:

يشير البعد الأول إلى المستوى المرجعي الذي يعكس المعرفة أو المعتقدات الخاصة بالطلاب فيما يتعلق بالدافعية. وهنا نجد أن المستوى المرجعي للمعرفة يتضمن معتقدات الطلاب نحو موضوع الدراسة، والمجالات والمهام التي تعكس اهتمامتهم (Wolters & Benzon, 2013, 200).

والمعرفة بالدافع ضروري لمراقبة والتحكم بالدافع، وبدون وعي أو فهم العوامل او الاستراتيجيات الدافعية سيكون من الصعب استهداف المناطق ذات الدافع المنخفض وتنفيذ استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (Wolters,Benzon & Arroyo-Giner,2011,300).

ومن ثمّ فإن المعرفة بالدافع تعني أن الطلاب يدركون العوامل التي تحفزهم وكيفية توظيفها، حيث يعرف الإستراتيجيات التي تحفزهم(المعرفة التقريرية) ومعرفة كيفية عمل الإستراتيجية (المعرفة الإجرائية) ويتمكن من ربط الإستراتيجية مع النتائج(المعرفة الشرطية).(Trang, 2015,8)

- **مراقبة الدافعية** monitoring of motivation:

يشير ذلك البعد إلى مدى قدرة الطلاب على إدارة الدافعية الخاصة بهم، والتي تعتمد وبصورة كبيرة على الوعي أو القدرة على ملاحظة وتوفير التغذية الراجعة اتجاه مستويات الدافعية على نحو مستمر فيما يتعلق بنشاط أكاديمي معين. فالطالب قبل البدء بالمهام الأكاديمية يكون على وعٍ بمستوى ما لديه من دافعية بمعنى في البداية يتوقع مستوى دافعيته، وأثناء إتمام المهمة يستخدم الطالب كل مستويات الدافعية المتوفرة لديه، وبعد الانتهاء من أداء المهمة يقيم الطالب مستوى دافعيته، إذا ما أدت الغرض وساندته في الاستمرار في إتمام المهام أو أن مايمتلكه الطالب من دافعية غير كاف لإتمام تلك المهام، هذه المراحل من المراقبة تفيد الطالب في المحافظة على مستوى دافعيته طوال أدائه لأي عمل يطلب منه، فوعي الطالب بمستوى دافعيته لايتطلب أي مجهود إلا عندما يقل

مستوى دافعيته فيستخدم الطرق والأساليب التي تزيد من دافعيته Wolters & (Benzon, 2013, 200)، وتشمل المراقبة الدافعية مراقبة الدافعية الحالية ومقارنتها بالوضع الدافعي المطلوب إذا كان هناك تناقض بين الدافعية الحالية والمطلوبة، فأنه يتم إجراء تعديلات على الأفكار أو السلوكيات للحد من التناقض، على سبيل المثال: بعض الطلاب يكون على بينة من عدم وجود الدافعية عندما يواجهون صعوبة في البدء بالمهمة الأكاديمية، فعندما يكون على علم بهذا النقص في الدافع، فأنه يشرع في تغييرات في الأفكار والسلوك مثل إزالة الملهيات باستخدام المتابعة الذاتية والتي يمكن أن تساعدهم على التغلب على إزالة الملهيات والمشتتات مبدئيا (Trang,2015,8).

- **ضبط الدافعية** Control of motivation:

يعكس ذلك البعد من أبعاد التنظيم الذاتي للدافعية الفعالة كافة الأفعال التي يتم القيام بها بصورة عمدية للتحكم في الدافعية، أو الجهود، أو المثابرة الخاصة بالطالب، فعندما يواجه الطالب موقف دراسي ويتعرض للمشتتات التي تعرض مستوى دافعيته للخطر، يلجأ بشكل فوري لاستخدام إحدى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولكل مشتت الإستراتيجية المناسبة له، كما يعكس مدى مشاركة أو تطبيق الطلاب للعديد من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعي(Wolters & Benzon, 2013, 200) .

فإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تزيد من احتمالية تحقيق الأهداف من خلال التأثير على الدافعية لدى الطلاب، مثال: يمكن للطالب استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان لتعزيز مشاعر الكفاءة الذاتية، هذه الإستراتيجية يثير استخدامها البدء والاستمرار في المهمة عند ظهور العقبات (Trang, 2015,8) .

وقد تعددت تصنيفات استراتيجيات تنظيم الدافعية، حيث قام غوانزالير وآخرين(2005) Gonzalez, Dowson, brickman& mclnerney بتصنيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية Self-Regulation of Academic Motivation (SRAM) إلى سبع إستراتيجيات وهي: إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان(Mastery Self-Talk,MST) وإستراتيجية تعزيز الصلة (Relevance Enhancement, RE) وإستراتيجية تعزيز الاهتمام الموقفي (Situational Interest Enhancement, SI) وإستراتيجية حديث الذات الموجه نحو القدرة على الأداء (performance Relative Ability Self-Talk, PST) وإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء داخليا (performance Extrinsic Self-Talk, EST)وإستراتيجة المتابعة الذاتية (Self Consequences, SC) وإستراتيجية الترتيب البيئي (environmental Structuring, ENS).

كما قام كوبر وكوربس Cooper & Corpus (2009, 525) إلى تصنيفها تبعا لكونها محسوسة (Concrete Strategies) وتتضمن إستراتيجية إعادة تعديل البيئة المحيطة (Structuring Environmental) والمتابعة الذاتية (self-

(consequating)، وأيضاً كونها عقلية (Mental Strategies) وتتضمن إستراتيجيات تحسين الاهتمام (Interest Enhancement) واستراتيجة حديث الذات الموجه للإتقان (Mastery Self-Talk) واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء (Performance Self-Talk).

ومن أبرز التصنيفات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما قدمه ولترز Wolters (1998; 1999; 2003) بتصنيف إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية إلى خمس إستراتيجيات، والتي تم تبنيها في هذا البحث، وهي كما يلي:

- **إستراتيجيَّة تحسين الاهتمام**(Interest Enhancement Strategy)

وتشير إلى أنٍ الطلاب يحاولون جعل المهام التي يقومون بها أكثر إمتاعاً وأكثر بهجة حتى وإن كانت تلك المهام صعبة أو مملة، وفي دراسة ولترز(1998) Wolters عندما قام الطلاب بتحويل مايطلب منهم إنهائه إلى منافسة تعليمية، وبالفعل نجح الطلاب في إنهاء المهام، فتعتمد تلك الاستراتيجية على زيادة الدافعية الداخلية للطلاب.

وبعبارة أخرى فإن المتعلم هنا يجعل من المهمة التعليمية أشبه باللعبة، وهو يقوم بذلك التحويل بصورة فورية لجعل التعلم أكثر أمتاعاً وتشويقاً بالشكلٍ الذي يساعده على إتمام المهمة، أو تحويل المهمة المملة إلى اخرى أقل مللاً (Li,2017, 18).

ومن الممكن قيام الطلاب بتنظيم دافعيتهم من خلال إيجاد أسباب ترغبهم في استكمال المهمة بما يتوافق مع الفروق في أهداف الإنجاز الإتقان والأداء (Wolters,1999).

- **إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء** (Performance Self-Talk Strategy)

تشير إلى تفكير الطلاب في الأسباب الهامة وراء القيام بمهام معينة وخاصة أثناء إعداد أنفسهم للاختبارات، والتحدث في تلك الأسباب مع ذاتهم، فالطلاب في هذه الحالة يلجؤون إلى الاستعانة بعدد من العبارات الصوتية وكذلك الأفكار المختلفة التي يتم تصميمها من أجل زيادة رغبتهم لإتمام المهمة من خلال التركيز على عنصر الأداء، كأن يركز الطلاب على الحصول على درجات عالية. بمعنى أن هذه الاستراتيجية تركز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات عالية أو الأداء أفضل من الآخرين أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين من الزملاء أو الوالدين، وتحديد هذه الرغبات في أنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، ومن خلال استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء في إبراز اسباب معينة تزيد من مثابرتهم واستمرارهم في المهام الأكايمية، حيث يؤكد من خلال هذه الاستراتيجية لنفسه أهمية إكمال المهمة بالتفكير بنتائج الأداء أكثر من أهمية التعلم.

- **إستراتيجية مكافأة الذات** (Self- Consequationg Strategy)

وتشير إلى التفكير في النتائج المترتبة على أداء المهمة والنشاط، أو بعبارة أخرى تشير إلى تفكير الطلاب في المكافآت والأفعال الممكنة التي يمكن الحصول عليها كأحد المحاولات التي يمكن من خلالها تحسين مستويات الدافعية وتنشيط وزيادة رغبتهم للقيام بمهمة أكاديمية معينة، وهذه الإستراتيجية تعتمد على زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمةٍ وذلك بتزويد انفسهم بالمكافآت أو العقوبات المبنية على الأهداف المحددة ذاتيا، على سبيل المثال: عندما يقول الطالب لنفسه إذا لم أنهي دراسة الفصل المحدد للاختبار فلن أذهب للصالة الرياضية، فهذه وسيلة عقاب تعزز الدافعية، وقد تكون مكافأة على سبيل المثال: عندما يقول الطالب لنفسه عند الانتهاء من حل الواجبات فسوف العب بالكمبيوتر، هذه طريقة استخدمها الطالب لتنشيط وزيادة الدافعية للانتهاء من المهام والاستمرار فيها.

- **إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان** (Mastery Self-Talk Strategy)

تشير إلى إن المتعلمين يؤكدون على أهمية التعلم عندما يتم القيام بالمهام الأكاديمية، ويفكرون في مستوى الإتقان في المادة التي يتم دراستها ومن ثم زيادة مستوى دافعيتهم عن طريق الأفكار او العبارات الصوتية، وهذه الاستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالاتقان كمبرر للاستمرار بالمهمة، مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع أو التعلم لأجل العلم أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع معين، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الأكاديمية.

- **إستراتيجية التحكم البيئي** (Environmental Control Strategy)

وتشير إلى الأنشطة المختلفة التي تساعد المتعلمٍ في تخفيف الأثر الخاص بالعوامل البيئية التي قد تؤدي إلى إحداث اضطرابا في عملية التعلم، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الأكاديمية، على سبيل المثال: عند الدراسة لمادة معينة أو القيام بحل واجب ما التوجه للغرفة لتجنب المثيرات والمشتتات أو أن يطلب الطالب من زملائه بالفصل أن يخفظو من أصواتهم كي يستطيع أن يركز في المذاكرة، عندما يستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية فأنها تزيد من دافعيتهم وجهدهم المبذول أثناء إتمام المهمة الأكاديمية. وأظهر دراسة ولترز(1998) Wolters العديد من الإستراتيجيات والأفعال التي يستخدمها الطلاب وتندرج تحت مفهوم التحكم البيئي للتأكد من إكمال المهام الأكاديمية المطلوبةٍ منهم إنجازها، فلم يكتف الطلاب بتغيير أماكن دراستهم لأماكن أكثر هدوءا، ولكن أبلغو عن استخدامهم للأطعمة والمشروبات التي يعتقدون أنها تزيد من انتباههم وكذلك أخذ استراحات قصيرة للنوم والاسترخاء وقد ساعدت الكثير لكي يصبح جاهزا من جديد للعودة للدراسة.

- **مهارات الاستذكار**:

إن وظيفة عملية التعلم هي مساعدة الفرد على أن يتكيف مع البيئة المحيطة به بأبسط طريقة ممكنة له، لذا ينادي كثير من رجال التربية والمسؤولين في كافة قطاعات المجتمع بإجراء إصلاحات جذرية في النظام التعليمي، ويرجع ذلك للشعور بضعف مستوى المخرجات التربوية والتي ترجع لنقص الإجراءات الفعالة في تسهيل عمليات التعلم والتعليم.

تلك الإجراءات التي يمكن أن تتم من خلال عدة ممارسات لعل من أهمها تحديد مجموعة من المهارات التي تساعد المتعلم على أن يتعلم بفاعلية والعناية بهذه المهارات تعبر مدخلا هاما لتحسين مستوى الإنجاز المعرفي لدى المتعلمين، بل إن هذه المهارات ينتقل أثرها إلى مجالات الحياة المختلفة بدرجة أكبر من المعلومات التي يستوعبها المتعلمين فهي أبقى على مر الزمن مما يحفظون من حقائق ومعارف لأنها المدخل إليها والمنهج والدافع (عطية والسبيعي، ٢٠٠٣، ٥٥).

وفي أوائل القرن العشرين كان استخدام مهارات الاستذكار المتمثلة في مهارات القراءة وتدوين الملاحظات ذات أهمية لدى المتعلمين في الولايات المتحدة، وعلى الرغم من استمرار التركيز على القراءة والاستيعاب حتى الأربعينات، اختفت البحوث الجديدة المتعلقة باستيعاب مهارات الاستذكار في الخمسينات والستينات، ومع بداية السبعينات والثمانينات بدأ الباحثين في تحديد الموضوعات المتعلقة بمهارات الاستذكار التي تساعد الطلاب على التفوق (Jordan, Parker, Li & Onwuegbuzie, 2015, 250)

وقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم مهارات الاستذكار، وإن كانت في مجملها تدور حول النمط السلوكي الذي يقوم به الطالب من أجل تحصيل المعلومات والإنجاز الأكاديمي، حيث يشير جاما Gama (2015, 9) إلى أن مهارات الاستذكار تمثل الإجراءات والأساليب التي يستخدم فيها المتعلم القراءة والاستماع بهدف التذكر. كما تعرف مهارات الاستذكار على أنها الطرق والفنيات والإستراتيجيات التي تستخدم القراءة والكتابة والاستماع بهدف التذكر (Meddour, 2014, 23; Benefield,Smith &Warren, 2013, 8). كما يرى كذلك فيلبيك - كينر Philbeck-Keener (2008, 8) مهارات الاستذكار أنها الطريقة المستخدمة لجمع المعلومات وإسترجاع هذه المعلومات عند الحاجة إليها.

وتبرز أهمية مهارات الإستذكار في كونها تعزز مهارات الاستذكار الاستفادة بشكل فعال من الوقت وإنجاز الكثير من المهام الدراسية، وتسهيل عملية التعلم والمحافظة على المعلومات لوقت أطول وتذكرها عند الحاجة إليها، والشعور بأهمية العمل والجهد المبذول (Donoghue, 2006, 1) . كما أن مهارات الاستذكار باعتبارها أحد إستراتيجيات التعلم التي تساعد الطلاب على تنظيم ومعالجة واستخدام المعلومات بشكل فعال، تعتبر ذات أهمية كبيرة في الحياة اليومية وليس التعلم فقط وتساعد الطلاب في تحقيق النظام والنجاح في التعلم

المستمر وتعزيز الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس وتمكين الطلاب من تغيير الأساليب والإستراتيجيات الخاصة بعملية التعلم(Kerka, 2007, 1)).

وتعزز مهارات الاستذكار من النجاح الدراسي حيث تنمي قدرة الطلاب على التعلم وكيفية إدارة الوقت وتوجيه الجهد والطاقة نحو الاستذكار بشكل أكثر كفاءة، فعند حصول الطالب على المهارات والقيم والعادات الضرورية للنجاح الدراسي يستطيع تطبيقها في أي مقررات تعليمية، وتشمل هذه المهارات تحديد الأهداف، والدافعية، وأساليب التعلم، وإدارة الوقت، والتركيز، وأساليب تنشيط الذاكرة، وتدوين الملاحظات، ومهارات القراءة النشطة، واستراتيجيات إجراء الاختبارات، والتغلب على القلق في الاختبارات، والتفكير الناقد، والتواصل والعلاقات، وإدارة الضغوط(Wiswell, 2005, 48).

وهناك عدد من التصنيفات لمهارات الاستذكار أوردها العديد من الباحثين الذين تناولوا ذلك المجال، وكان من بين أبرز تصنيفات مهارات الاستذكار هي التعلم الفعال، والاستذكار الفعال، وإدارة الوقت، والدافعية، والتخطيط، والمراجعة، وإدارة الضغوط، واختيار المكان المناسب للاستذكار (Kutlu & Korkmaz, 2014, 37).

في حين أورد بيردي وهاتي Purdie & Hattie (1999, 76) عدد من التصنيفات لمهارات الاستذكار والتي يمكن استعراضها على النحو التالي: إستراتيجية الإنجاز والتي تتضمن ترتيب الأعمال، والتنظيم)، وإستراتيجيات البحث والتي تتضمن على سبيل المثال التلميحات البصرية، وتدوين الملاحظات والتي تتضمن تحديد النقاط الرئيسية ومراجعة الملاحظات التي يتم تدوينها، وتقنيات الاختبار التي تتضمن الجوانب ذات الصلة بالاختبارات، والدافعية المتعمقة التي تتضمن الاتجاهات، والكفاءة الذاتية، والإستراتيجيات المتعمقة التي تتضمن القراءة المتعمقة وإدارة التكيف، والتعلم الاستيعابي، وإستراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تتضمن المعالجة الفائقة والمعالجة البناءة والتحليل التركيبي، والإستراتيجيات السطحية المتمثلة في الاسترجاع والتكرار، إضافة إلى وجود تصنيفات أخرى متعلقة بالتعلم الذاتي والمتمثلة في الرصد وما وراء المعرفة.

وافترض سيمون Simon (2015, 16) تصنيفاً أخر لمهارات الاستذكار وهي تصنيف مهارات الاستذكار وفقا لفئتين أساسيتين وهما: مهارات الاستذكار العامة Broad study skills، وتصنف إلى المهارات المعرفية ومهارات التكرار ومهارات ماوراء المعرفية والمهارات الإجرائية أو التنظيمية، ومهارات الاستذكار الخاصة Specific study skills، وتصنف إلى مهارات القراءة، ومهارات إدارة الوقت، وتدوين الملاحظات، ومهارة الحصول على المساعدة او الاستشارة، ومهارة استخدام المكتبة، ومهارة التركيز.

وقد صنفت مهارات الاستذكار في البحث الحالي وفقاً لثمانية مهارات فرعية مستقلة كما حددتها وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية UHCL

CounselingServices في جامعة هيوستن UniversityofHouston (أبوهاشم ، ٢٠٠٨، ٢٢١ -٢٢٣):

- **إدارة الوقت وعدم التأجيل**: Time Management and peocrastination :

تتضمن هذه المهارة إدارة الوقت ووضع جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة، والاستخدام الأمثل للوقت وقدرة الطالب على التحكم في وقته واستخدامه بطريقة فعالة ومثمرة والتنظيم بشكل جيد وتجنب قضاء وقت طويل في أشياء غير هامة.

- **التركيز ودعم الذاكرة**: Concentration and memory

تشير إلى القدرة على تركيز الانتباه مع الوعي، وكل ما يتذكره الفرد يجب أن يحتفظ به في الذاكرة حتى يتم استرجاعه بفاعلية عند الحاجة، وإذا تم تخزين المعلومات بطريقة فعالة نتج عن ذلك استرجاع وتعرف فعال.

- **معينات الدراسة وتدوين الملاحظات**: Study Aids and Note Taking

ويقصد بها ما يستخلصه القارئ من النص أو الموضوع بطريقته الخاصة، بحيث يسهل تذكر غالبية المعلومات الموجودة فيه، ولا توجد طريقة مثلى أو نموذجية لمعينات الدراسة وتدوين الملاحظات فلكل فرد أسلوبه المفضل في عمل ما يمكن أن يذكره بما يريد.

- **إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار**: Test Strategies and Test Anxiety

وتشتمل الإجراءات التي يستخدمها الفرد في الموقف الاختباري والتي من المفترض أن تساعده على تخطي هذه الخبرة بنجاح وتفوق، وتجنبه مظاهر القلق كالتوتر والخوف من الاختبار.

- **تنظيم ومعالجة المعلومات**: Organizing and Processing Information

تتضح في القدرة على التمييز بين النقاط المهمة وغير المهمة، وربط المادة التعليمية في مقرر أو أكثر، وتنظيم الحقائق والمفاهيم بطريقة منهجية وعلمية.

- **الدافعية والاتجاه**: Motivation and Attitude

وتعني المثابرة والحماس وحث النفس على مواجهة الصعوبات وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف والطموحات المستقبلية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والاستذكار.

- **القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية**: Reading and Selecting the Main Idea

تشمل فهم المادة المقروءة، وانتقاء الأفكار الأساسية للموضوع، فاستغلال القارئ لما تم قراءته يعتبر محكا لاستخدام مهارات دراسية جيدة، بالإضافة إلى الثقة في القدرة القرائية، وتحقيق مستويات جيدة من السرعة والدقة في القراءة، واستخدام طريقة محددة للقراءة والاطلاع.

- **الكتابة**: Writing :

ويقصد بها القدرة على التعبير عن الأفكار كتابة بصورة جيدة، والقدرة على إعداد مقال أو ورقة بحث، والاهتمام بوسائل وطرق تحسين الكتابة.

- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار والإنجاز الأكاديمي**

يظهر أهمية الإنجاز الأكاديمي بارتباطه بالحصول على الدرجات العالية، ولن يستطيع الطالب الحصول على درجات عالية إلا ببذل الجهد والمثابرة والمحافظة على مستوى دافعيته حتى نهاية عملية التعلم، وإذا نظرنا إلى مفهوم وهدف وأهمية إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية هو الحفاظ على مستوى الدافعية واستمرارها وزيادة الجهد للطالب أثناء تعلمه، ومن ثم فأن استخدام الطالب لهذه الإستراتيجيات سوف يساعده على الاندماج في عملية التعلم والحصول على أعلى الدرجات.

ويشير ولترز(Wolters (1998,226 إلى أهمية استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في زيادة مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فاستخدام هذه الاستراتيجيات يزيد من المخرجات الإيجابية أثناء التعلم، فتجعل الطالب أكثر توافقا مع عملية التعلم، فالطلاب الذين يهتمون بتنظيم دافعيتهم داخليا دون ضغط من البيئة المحيطة، أكثر تحصيلا من غيرهم من الطلاب الذين ينتظرون مساعدة خارجية لتنظيم دافعيتهم، ويرى ولترز وروزنثال Wolters& Rosenthal (2000, 803) أن الطالب الذي يقوم بتنظيم دافعيته يختلف مستوى ما يبذله من جهد ومثابرة عن غيره من الطلاب وبالتالي يرتفع مستوى إنجازه.

ويرى ولترز (Wolters (2003,200 أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تزيد من مثابرة الطالب وكذلك الوقت الذي يبذله أثناء التعلم، وبذلك فهي تؤثر تأثيرا إيجابيا على انجازه الاكاديمي، حيث ذكر في الأدب السيكولوجي أنه عندما يميل الطالب لمراقبة وتنظيم مستوى دافعيته وكذلك العمليات المسؤولة عنها، فأن هذا التنظيم يؤثر بشكل كبير على الإنجاز الأكاديمي، وكذلك يواجه الطلاب في جميع المراحل مشاكل في انخفاض مستوى الدافعية، وأن استخدامه لتلك الإستراتيجيات المنظمة لمستوى ما يبذله من جهد أثناء التعلم تؤثر بشكل ملحوظ في مستوى إنجازه الأكاديمي.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي ، فقد هدفت دراسة Wolters (1998) إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، وهل استخدام هذه الإستراتيجيات يعتمد على عوامل معينة، وارتباط هذه الإستراتيجيات بالتعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (١١٥) من طلاب الجامعة، طبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لبنترش وآخرين (١٩٩٣)، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يقومون بتنظيم مستوى ما يبذلونه من مجهود في المهام الأكاديمية عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة لتنظيم دافعيتهم ذاتيا للسيطرة على الملهيات ومشتتات الانتباه، وأظهرت النتائج أيضا وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية المرتبطة بالأشكال

الخارجية للدافعية (المتابعة الذاتية، وحديث الذات الموجه للأداء، والتحكم البيئي) على الإنجاز الدراسي.

كما أجرى (Wolters, 1999) دراسة والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة والجهد والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٨٨) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بولاية تكساس، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من إعداد الباحث، ومقياس الجهد والمثابرة من إعداد الباحث، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم اـ بنترش وآخرين (١٩٩٣)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تكرار استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الخمس، حيث وجد أن الطلاب أكثر استخداما لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأربع الأخرى، وأن الطلاب أكثر استخداما لإستراتيجيتي التحكم البيئي والمتابعة الذاتية عن إستراتيجيتي حديث الذات الموجه للإتقان وتحسين الاهتمام، ووجود تأثر إيجابي دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي وكمية الجهد المبذول لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

وقام Gonzalez, et al. (2005) بدراسة هدفت إلى التحقق من مكونات استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافع الأكاديمي التي يستخدمها الطلاب وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، على عينة قوامها(٣٨٣) طالبا في السنة الأولى الجامعية، طبق على الطلاب نسخة معدلة للباحث لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز Wolters (٢٠٠٣)، وأشارت النتائج عن طريق التحليل العاملي التوكيدي إلى استخدام الطلاب سبع إستراتيجيات لتنظيم دافعهم الأكاديمي، وكذلك اوضحت النتائج أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافع الأكاديمي ترتبط بالإنجاز الأكاديمي وتفسر ٣٦٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي حيث أن إستراتيجيات حديث الذات الموجه للأداء تسهم في تفسير حوالي ١٨٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وحديث الذات الموجه نحو القدرة على الأداء تفسر حوالي ٦٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وحديث الذات الموجه للإتقان تفسر حوالي ٣٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الصلة تفسر حوالي ٢٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، أما الاستراتيجيات المتبقية فهي تفسر باقي التباين وذات دلالة احصائية في الإنجاز الأكاديمي.

كما قام حسن (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي الذي يحتوى على تأثير معتقدات الدافعية على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتأثير كلاهما على الانجاز الأكاديمي، وكذلك اختلاف استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص، وكذلك تحديد الإستراتيجيات الأكثر والأقل استخداما، وتم إجراء الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالزقازيق قوامها (٣٥٢) طالبا

وطالبة، وطبق الباحث مقياس ولترز Wolters (١٩٩٩أ) لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ترجمة الباحث، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم ترجمة الباحث، وأشارت النتائج إلى عدم اختلاف استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الخمس باختلافٍ النوع والفرقة الدراسية والتخصص، وأن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن غيرها مِن الإستراتيجيات،كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

وأجرى Schwinger, et al. (2009) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والجهد والإنجاز الأكاديمي والذكاء، وتكونت العينة من (٢٣١) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بألمانيا، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية نسخه معدلة من مقياس ولترز من إعداد الباحث، ومقياس الجهد مستمد من الطلاب عبر إفصاحهم بما يفعلونه لبذل الجهد، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين الإنجاز الأكاديمي متمثل بدرجات الفصل الأول واستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، ولكن يوجد علاقة موجبة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والجهد المبذول للتعلم، وبذلك يدل على وجود علاقة تنبؤية وإن كانت غير مباشرة بين الإستراتيجيات والأداء الأكاديمي، وبالتالي يؤدي إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي، وكذلك استخدام الطلاب لهذه الإستراتيجيات ساعد الطلاب على تحسين مستوى ذكائهم.

وقام Cooper & Corpus (2009) بدراسة هدفت إلى فحص ومتابعة وعي الطلاب عبر مراحل مختلفة بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وكيفية استخدامها، وتكونت العينات من (١٦) طالباً وطالبة من الصف الأول ابتدائي و(١٦) من الصف الثالث ابتدائي و(١٦) من الصف السادس ابتدائي و(١٦) من طلاب الجامعة، استخدم الباحث أسلوب المقابلة وواجه الطلاب بالعديد من المشكلات التي تتطلب حلولاً وإستراتيجيات معينة للحفاظ على مستوى الدافعية لدى صاحب المشكلة وقام بتدوين الحلول التي يذكرها الطلاب، وأوضحت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم وعٍ أكثر من الطلاب الأصغر سناً بالإستراتيجيات المختلفة لتنظيم الدافعية، وأن الطلاب الأصغر سناً يميلون لاستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الملموسة عن المحسوسة(العقلية)، وكذلك اوضحت الدراسة أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في جميع المراحل العمرية يؤدي إلى زيادة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وجاءت دراسة محمد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتعلم ماوراء المعرفة بفاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي، وكانت العينة مكونة من٢٧٧ طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالسعودية لعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م)، وتم استخدام

مقياس ولترز Wolters (١٩٩٩أ)،حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمسة عند مستوى(٠,٠١) لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

وأجرى كل من Wolters & Benzon (2013) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومعتقدات الدافعية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتسويف، طبق الباحث مقياس المعتقدات الدافعية مستمدة من بنترش وآخرون .Pintrich et.al (١٩٩٣) ومدجلي وآخرون (١٩٩٨) ومقياس الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية استبانة بنترش واخرون (١٩٩٣) ومقياس التسويف ولترزWolters(٢٠٠٣) ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز (١٩٩٩)،وأشارت النتائج إلى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب الجامعة حيث وجد أن الطلاب اكثر استخداما لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأخرى، واستخدم الطلاب إستراتيجية التحكم البيئي أكثر من الإستراتيجيات الأخرى ومن ثم مكافأة الذات وحديث الذات الموجه للإتقان وتحسين الاهتمام، وأشارت النتائج كذلك إلى أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية مرتبطا بمعتقداتهم الدافعية (قيمة المهمة، الكفاءة الذاتية، توجهات أهداف الأداء، توجهات أهداف الإتقان) وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية اكثر فعالية عندما تتطابق مع المعتقدات والمواقف الدافعية الأساسية للتعلم، وكذلك أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين استخدموا إستراتيجيات معرفية وما وراءِ المعرفية أكثر استخداما لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وأيضايرتبط التسويف لدى الطلاب سلبا مع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية.

وقام Wang (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعيةٍ وأهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والسلوكي، وتكونت العينة من (١٠٩٦) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية في الصين، طبق الباحث مقياس معدل من ولترز Wolters (٢٠٠٥) ومقياس أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والسلوكي، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والاندماج المعرفي والسلوكي، وأشارت أيضا إلى أن أهداف الإنجاز (إتقان) مرتبطة ارتباطا إيجابيا بجميع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وكذلك أهداف الانجاز (الأداء) مرتبطة ارتباطا إيجابيا بجميع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ماعدا استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، وأشارت كذلك إلى أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء أكثر استخداما لدى أفراد العينة، وكذلك يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولكن بشكل غير مباشر عن طريق أهداف الإنجاز.

وقام (2013) Fritea & Fritea بدراسة هدفها التعرف على تأثير الملل وإستراتيجيات تنظيم الدافعية على الإنجاز الأكاديمي، وكانت العينة (١٨٧) طالبا من الصف السابع في أربعة مدارس مختلفة في رومانيا، طبق الباحث مقياس ملل التحصيل من إعداده، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترزWolters (١٩٩٩)، ودرجات الطلاب في نهاية العام الدراسي يمثل الإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الملل والإنجاز الأكاديمي علاقة سلبية، وأن إستراتيجية حديث الذات الموجه نحو الأداء من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تؤثر في الملل والإنجاز الأكاديمي حيث أنها تعزز المعتقدات الدافعية وقيمة المهمة والفعالية الذاتية وهي إستراتيجيات خارجية لتنظيم الدافعية.

وأجرى Anar, Khosropour& Nejad (2014) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين إستراتيجياتٍ التنظيم الذاتي للدافعية والأداء الأكاديمي، على عينة عددها (٢٤٠) طالبا في المرحلة الثانوية في إيران، طبق عليهم مقياس ولترز(1999) Wolters، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ومهمة بين الأداء الأكاديمي واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، وكذلك لاتوجد علاقة بين الإستراتيجيات الأربع الباقية والأداء الاكاديمي.

وأما دراسة (2015) Trang فقد هدفت الى تقديم أدلة على صلاحية قياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عن طريق النمذجة البنائية للمقياس والعلاقة بين إستراتيجيات التنظيم إلذاتي لِلدافعية و استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكونت العينة من(٢١٩) طالبا جامعيا غالبية الطلاب من الإناث ٧٧٪، واستخدم نسخه معدله من مقاييس تنظيم الدافعية تحتوي على ٣٩ عبارة (٣٠) عبارة من مقياس ولترز ٢٠١٣و(٦) عبارة شونجر وآخرون ٢٠٠٩ و(٣) عبارات من مقياس الفاعلية الذاتية لمكان وجارسيا Mccann & Garcia (١٩٩٩) ، ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لمكتشي وبنترش pintrich & mckeachie (١٩٩١) يحتوي ثمان بنود، واظهرت النتائج اتساقا داخليا عاليا لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وأن كل إستراتيجيةٍ تشكل عنصراٍ قادرا على تنظيم الدافعية لدى الطلاب، وأظهرت النتائج أيضا ارتباطا موجبا بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة غير أن إستراتيجية حديث الذات لتجنب الأداء لم ترتبط بإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقام كل من Engelschalk, Dresel & Steuer (2016) بدراسة تهدف إلى التعرف على فعالية التنظيم الذاتي للدافعية اعتمادا على مواضع فحص الدافعية ٢x٣ (التوقع، القيمة) (إلمراحل التعليمية قبل، اثناء، بعد الامتحان)، على عينة مكونة من(٢٨٣)طالبا من المرحلة الجامعية في المانيا، طبق عليهم مقياس انجشالك ودرسل Engelschalk& Dresel (٢٠١٥) معدل من النسخة الألمانية والانجليزية، وأشارت النتائج إلى فعالية التنظيم الذاتي للدافعية في المشاكل الدافعية الستة، وكذلك أظهرت النتائج ضعف فعالية التنظيم

الذاتي للدافعية عندما تكون قيمة المهمة منخفضة وكذلك مرحلة ماقبل الامتحان.

كما أجرى Teng & Zhang (2016) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتعلم الكتابة باللغة الانجليزية كلغة ثانية متعلمة، وتتكون من عينتين مستقلتين (٣٥٩) و(٣٧٣) طالبا جامعيا في الصين، طبق عليهم مقياس ولترز (1999) معدل للغة الصينية، واشارت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين درجات الإنجاز في مقرر اللغة الانجليزية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه للأداء وحديث الذات الموجه للإتقان) حيث تشير النتائج إلى أن إستراتيجيات تحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه للأداء وحديث الذات الموجه للإتقان كانت ذات إسهامات هامة في التنبؤ بدرجات الطلاب للغة الانجليزية، وبينت النتائج علاقة ضعيفة لإستراتيجيات التحكم البيئي والمتابعة الذاتية على الإنجاز في كتابة اللغة الانجليزية.

وبحث Safdari & Maftoon (2016) العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وتكونت العينة من (٦٤) طالبا وطالبة من الطلاب الإيرانيين، واستخدمت مقياس معدل من مقياس ولترز وبينزون(2013)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي، وأنه لايوجد اختلاف في استخدام الإستراتيجيات بين الذكور والإناث، ويوجد اختلاف بين الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض في استخدام هذه الإستراتيجيات، على الرغم من أن كافة الطلاب يميلون إلى الاستعانة بالمكافآت الخارجية من أجل تنظيم الدافعية الخاصة بهم، فأننا نجد أن الطلاب الأكثر نجاحا يلجؤون إلى توظيف المهام الأكاديمية لجعلها أكثر إمتاعا على الدافعية الداخلية، ويميل الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المرتفع إلى وضع العديد من الأهداف القصيرة المدى والبعيدة المدى لتحفيز أنفسهم.

ومن ناحية أخرى يؤدي الاستذكار دوراً هاماً في تحقيق الإنجاز الأكاديمي، حيث يعتبر العنصر الأساسي للنجاح الدراسي، ويمكن الطالب من استذكار جميع المقررات التعليمية،ويحدد مدى إتقان الطالب للموضوعات الدراسية، حيث يعزز الاستذكار من الكفاءة في فهم واستيعاب المعلومات الدراسية وسهولة استرجاعها (Yusuf, 2010, 55) .

وترتبط الكفاءة الدراسية بالمعرفة وتطبيق مهارات الاستذكار الفعالة، ويعتمد تطبيق مهارات الاستذكار على فهم الأساس النظري للدراسة واستخدام مهارات الاستذكار وتعتبر كذلك مهارات الاستذكار وسائل دراسية مساعدةوأدوات هامة للتعلم، وتتضمن مجموعة من المهارات والعمليات

المعرفية المنسقة التي تعزز فاعلية وكفاءة تعلم الطلاب، حيث تشتمل مهارات الاستذكار على الكفاءات المرتبطة بتذكر واستخدام المعلومات والتي تسهم في النجاح الدراسي والعملي (Gettinger& Seibert, 2002, 350) .

وفيما يتعلق بالعلاقة بين مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي ظهرت إدارة الوقت كمؤشر على الإنجاز الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي، حيث تؤثر مهارات معالجة المعلومات والقدرة على اختيار الأفكار الرئيسية والاختبار الذاتي والدافعية وإدارة الوقت والتركيز بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما يوجد تأثير إيجابي لتدوين الملاحظات على الإنجاز الأكاديمي والأداء الناجح للطلاب (Proctor, Hurst, Prevatt, Petscher, & Adams 2006, 38)

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين مهارات الإستذكار فقد أجرى العفنان (٢٠٠٦) دراسة هدفها التعرف على العادات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل والتخصص(علمي، أدبي) وتكونت العينة من(٦١٣) طالبا من ستة مدارس حكومية في مدينة الرياض وتوزع أفراد العينة في ضوء مستوى الإنجاز إلى (١٩٩)ممتاز و(٣٠٨)جيد جدا و(٨١) جيد و(١٨)مقبول و(٧)راسب، طبق عليهم استبانة عادات الدراسة من إعداد الباحث وتشمل خمس أبعاد وهي(عادات القراءة وأساليب الاستذكار، عادات التركيز، توزيع الوقت والعادات الاجتماعية في الدراسة، عادات عامة ومواقف من الاستذكار، البيئة والظروف المكانية والزمانية)، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في العادات الدراسية لصالح الطلاب ذوي التقديرات العليا(ممتاز، وجيد جدا)، وأشارت النتائج أيضا إلى أن هناك تقاربا في المستوى بين الطلاب الحاصلين على تقدير (مقبول وراسب)في العادات الدراسة، وأن هذه العادات يختلف استخدامها من طالب لآخر نظرا لأن هذه العادات قد تتكون من مصادر متنوعة كالبيت والمدرسة والمجتمع والإعلام وغيره، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التخصص(العلمي، والأدبي) في العادات الدراسية.

وقام أبو هاشم (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة ومهارات الحكمةٍ الاختبارية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، لدى عينة مكونة من (٣٤٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية في بمحافظة الزقازيق مصر، طبق عليهم استبيان مهارات الدراسة UHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004) (تعريب الباحث)، واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث)، أشارت النتائج إلى استخدام الطلاب لمهارات الدراسة وكانت مهارة التركيز والذاكرة ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات أكثر استخداما ثم مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات ثم مهارة استراتيجيات الإختبار ثم القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية ثم مهارة الدافعية والاتجاه وأخيرا مهارة إدارة الوقت والكتابة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية ترجع إلى كل من النوع

(ذكر- أنثى) والتخصص الدراسي(علمي - أدبى)، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لبعض مهارات الدراسة على مهارات الحكمة الاختبارية، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة وهي(إدارة الوقت، ومعينات الدراسة، والدافعية والاتجاه، والكتابة) والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

وأجرى(2010) Ning &Downing دراسة هدفها التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والاستذكار والدافعية والإنجاز الأكاديمي، على عينتين الأولى (١٤٦) ذكر و(٢٨٢)أنثى من العاصمة الصينية والعينة الثانية(٧٦) ذكرا و(١٢٧) أنثى من ضواحي الصين بالمراحل الأولى من الجامعة بعمر يتراوح بين ١٨ -٢٤ سنة، طبق عليهم مقياس ونستن وبلمر Weinsten& Palmer(٢٠٠٢) ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لإستراتيجيات التعلم والاستذكار على الإنجاز الأكاديمي.

وقام كل من Hassanbeigi, Askari, Nakhjavani& Shirkhoda (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الاستذكار المختلفة والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٧٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بأعمار تتراوح بين ١٨ -٢٥ سنة، تم اختيار العينة من الطلاب ذوي المعدل المرتفع وعددهم(٧٤) وطلاب بمعدلات متوسطة وعددهم(١٠٥)، تم تطبيق استبانة وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهيةUHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004)، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم معدل تراكمي عالٍ كانت لديهم مهارات الاستذكار أعلى من الطلاب ذوي المعدل المنخفض في جميع المهارات، وأظهرت النتائج أعلى استخدام للطلاب ذوي المعدل العالي لمهارة التركيز والذاكرة ومن ثم مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات ومن ثم استراتيجية الاختبار وقلق الاختبار ومن ثم تنظيم ومعالجة المعلومات ومن ثم الدافعية والاتجاه ومن ثم القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية ومن ثم إدارة الوقت.

وقام الشويقي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى معرفة البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة والتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، على عينتين الاولى(٩٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية والعينة الثانية(٩٤)طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، طبق الباحث مقياس ونستن وبلمر Weinstein Palmer(٢٠٠٢) ترجمة الباحث ويتكون من(٨٠) عبارة يقيس(١٠) مهارات، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا للاستراتيجيات المتعلقة بالانشطة المعرفية(تحديد الأفكار الرئيسية، والقلق، والإجابة عن الاختبار، وتجهيز المعلومات، واختبار الذات، ومعينات الدراسة) على التحصيل الدراسي، وأشارت أيضا إلى عدم وجود تأثير دال احصائيا للاستراتيجيات المرتبطة بالجهد والوجدان(الدافعية، وادارة الوقت، والتركيز، والاتجاه) على التحصيل الدراسي.

وأجرى كل من Oluwatimilehin & Owoyele (2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين عادات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي للطلاب في المواد الاساسية اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والفنون، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في نيجيريا، طبق الباحث مقياس باكر Bakare(١٩٧٧) حيث يتكون من (٤٥) عبارة ويقيس المهارات التالية (المهام والواجبات المنزلية، وتخصيص الوقت، والقراءة، وتدوين الملاحظات، والتركيز، والكتابة، الاختبار)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الإنجاز الأكاديمي لمادة اللغة الانجليزية وعادات الاستذكار وكان الارتباط اعلى لمهارة القراءة وتدوين الملاحظات تليها الكتابة تليها الواجبات والمهام المنزلية وتخصيص الوقت والتركيز والاختبار، وكذلك وجود علاقة بين عادات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي لمادة الرياضيات والعلوم حيث ساهمت عادة التركيز والقراءة وتدوين الملاحظات بشكل أكبر عن العادات الاخرى.

كما قام كل من Shawana, Shaukat, Iqbal & Sbia (2012) بدراسة هدفت للتعرف على مهارات الدراسة المختلفة المستخدمة من قبل الطلاب للتأكد من أي المهارات أكثر ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي ومقارنة استخدام مهارات الدراسة بين الذكور والإناث، وتكونت العينة من(٣٠٠) طالباً منها(١٧٣ إناث و١٢٧ ذكور) في المرحلة الثانوية في باكستان، طبق عليهم مقياس مهارات الدراسة من إعداد Fasal(٢٠٠٥)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة مهمة بين مهارات (إدارة الوقت، والقراءة، وتدوين الملاحظات، والتركيز) والإنجاز الأكاديمي، ولم يكن هناك علاقة معنوية بين مهارات(الحفظ، التلخيص، الإدراك، الكتابة، التنظيم) والإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع يستخدمون مجموعة واسعة من مهارات الدراسة مقارنة بالطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض، وكشفت النتائج أن الإناث أكثر من الذكور استخداماً لمهارات الدراسة.

كما أجرى Pepe (2012) دراسة بحثت تأثير مهارات الدراسة لدى الطلاب على المعدل الاكاديمي، وتكونت العينة من (٢٥١) طالباً في المرحلة الجامعية، تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث تم إعدادها من خلال المقابلات مع الطلاب، وأشارت النتائج إلى ان الطلاب الذين لديهم معدل عالٍ هم أفضل من الطلاب ذو المعدل المنخفض في مهارات الدراسة.

وقام الحميديين (٢٠١٢) بدراسة هدفت الكشف عن واقع إستراتيجيات التعلم والدراسة الشائعة لدى الطلاب واختلافها تبعاً لأسلوب التعلم ومستوى التحصيل والجنس، لدى عينة من(٨٦٥) طالباً وطالبة في الصف السادس والثامن والعاشر في مدارس محافظة عمان، تم تطبيق مقياس ونستن وبلمر Weinsten & Palmer (٢٠٠٢)، وبينت النتائج أن الطلاب يستخدمون استرتيجيات التعلم والدراسة وجاء استخدامهم مرتباً من الأعلى إلى الأدنى

استخداماً(الدافعية، ومعالجة المعلومات، والاتجاهات، ومساعدات الدراسة، واختيار ذاتي، واختيار الأفكار الرئيسية، وإستراتيجية الاختبار، والتركيز، وإدارة الوقت، والقلق)، كما بينت أن متغير الجنس دالا على (استراتيجيات الاختبار، ومعالجة المعلومات، والاتجاهات، واختيار الأفكار الرئيسية) ولم يكن دالا على بقية الاستراتيجيات لصالح الإناث، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا لإستراتيجيات التعلم والدراسة تعزى لمستوى التحصيل لصالح الطلاب ذو التحصيل المرتفع وكان أعلاها تأثيرا على التحصيل استراتيجيات(التركيز، واستراتيجيات الاختبار، ومعالجة المعلومات).

بينما دراسة Demir, kilinic,& dogan (2012) هدفت إلى فحص تأثير منهج مهارات الاستذكار الفعالة على الإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الابتدائية بالصف السابع، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع في تركيا في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وقد اشتملت العينة على (٣٢٠) منقسمين إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، واعتمدت على اختبارات قبلية وبعدية من نماذج تجريبية وشبه تجريبية كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: يوجد فرق واضح من جانب المجموعة التجريبية بين مستويات الإنجاز الأكاديمي للمجموعة التجريبية والضابطة طبقا لنتائج التحليل المستمدة من درجات اختبار الإنجاز، وأن درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية مختلفة بشكل كبير عن المجموعة الضابطة كمؤشر على حقيقة أن منهج تطوير مهارات الاستذكار الفعالة فعال في زيادة إنجازات طلاب الصف السابع، ويُمكن منهج تطوير مهارات الاستذكار الفعالة الطلاب من تنظيم البيئة الدراسية واستخدام وسائل معينة بطريقة فعالة مثل، القراءة الفعالة، ومحاضرات الاستماع، وتدوين الملحوظات، والكتابة الفعالة، وأداء الواجبات المنزلية، مما يعني أنه يساعد في زيادة دوافع الطلاب.

وأجرى شعبان والجراح (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات الدراسة الأكثر استخداما وعلاقتها بالتخصص والنوع والإنجاز، وتكونت العينة من(٣٤٠) طالبا وطالبة من كليتي العلوم والاداب بجامعة اليرموك بالأردن، طبق عليهم استبانة وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية UHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004)، وأظهرت النتائج أن الطلاب أكثر استخداما لمهارة التركيز والذاكرة والقراءة وانتقاء المعلومة والأفكار تليها مهارة معيناتٍ الدراسة وتدوين الملاحظات ثم مهارة تنظيم المعلومات ومعالجتها وأخيرا الكتابة وإدارة الوقت والدافعية والاتجاه، وكذلك أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما لمهارات الدراسة من الذكور، وكذلك أظهرت النتائج أن طلاب (كلية العلوم) أكثر ممارسة لمهارات الدراسة من طلاب (كلية الآداب)، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي.

وأجرى AL-Hilawani (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة ماوراء المعرفة ومهارات الدراسة وعاداتها والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية والجامعية والنوع وحجم الأسرة، وتكونت العينة من (١٩١) طالباً جامعياً بمتوسط عمر ٢٠ سنة منهم (١١٤) أنثى و(٧٧) ذكر، وطبق عليهم مقياس الحلواني والسرطاوي(١٩٩٧) لمهارات الاستذكار وعاداته، وأظهرت النتائج أن المعدل بالمرحلة الثانوية وعدد أفراد الأسرة شكلت قدراً كبيراً من التباين في التنبؤ بمهارات الدراسة وعادتها، وأشارت أن المعدل التراكمي في المرحلة الثانوية مرتبط بشكل كبير بمهارات الطلاب الدراسية بخلاف الجامعة، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فرق معنوي بين الذكور والإناث في مهارات الدراسة وعاداتها.

وأجرى Numan& Hasan (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير عادات الاستذكار على قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة في إيران، وتكونت العينة من (١٨٠) طالبا وطالبة بعمر ١٩-٢١ سنة، طبق عليهم مقياس كونغوس Congos (٢٠١٠) لقياس عادات الاستذكار ومهاراته لدى الطلاب ويتكون من (٥٢) عبارة ويقيس ستة عادات وهي (القراءة، وتدوين الملاحظات، والذاكرة، والإعداد للاختبار، والتركيز، وإدارة الوقت)، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم عادات استذكار فعالة لديهم إنجاز أكاديمي عالٍ مقارنة بالطلاب الذين لديهم عادات استذكار غير فعالة، وأن الطلاب الذين لديهم عادات مرتفعة حصلوا على درجات أفضل في جميع عادات الاستذكار الستة مقارنة مع نظرائهم الذين لديهم عادات دراسية غير مرتفعة، وأشارت النتائج أن الإناث لديهن عادات استذكار أفضل من الذكور، وأن عادات الأستذكار ترتبط ارتباطا سلبيا مع قلق الأختبار وأن عدم أستخدام عادات الأستذكار يؤدي إلى الأختبار وبالتالي يؤدي إلى إنخفاض التحصيل.

- **التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة**:

◄◄ هدفت غالبية الدراسات السابقة إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم والحفاظ عليها خلال عملية التعلم وتحديد الأكثر استخداماً، كما هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي كما في دراسة كل من(Wolters,1998,1999; Gonzalez et al.,2005; Cooper& corpus,2009;Schwinger&Spinath,2009; Fritea& Fritear,2013; Anar et al.,2014; Engelschalk et al.,2016; Trng& Zhang,2016; Safdari& Maftoon,2016;Engelshalket al.,2017; Smit et al.,2017) ، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على التأثير غير المباشر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال متغيرات أخرى(الجهد، وقيمة المهمة، والفعالية الذاتية، وتوجهات الأهداف،

والاستراتيجيات المعرفية، والمعتقدات الدافعية) كما في دراسة كل من(Wolters,1999b;Wolters&Rosenthal,2000;Wlters&Benzon,2013 (Wang,20113 وكذلك دراسة(حسن،٢٠٠٧؛ ومحمد،٢٠٠٩). أما ما يخص دراسات مهارات الاستذكار فكان هدفها تحديد المهارات الاكثر استخداما وعلاقتها مع الإنجاز الأكاديمي متمثلا بالمعدل الأكاديمي الفصلي لجميع المواد كما في دراسة كل من (العفنان،٢٠٠٦؛ وأبوهاشم ،٢٠٠٨ ؛والشويقي، ٢٠١١ ؛والحميديين؛٢٠١٢)

وكذلك دراسة (Ning& Downing,2010; Hassanbeigi, et al.,2011;Shawana et al.,2012; Pepe,2012; Demir et al.,2012;AL-Hilwani,2016; Numan& Hasan,2017) أو لبعض المواد كما في دراسة اوويل(Owoyele, 2012). ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار المستخدمة لدى الطلاب، والإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فيما يخص إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وان كان جميعها تعود لجهود ولترز(Wolters(1998,1999، إلا أنه يوجد اختلاف حيث تم إضافة بعض الأبعاد والعبارات، مثل إضافة غوانزاليز وآخرين (2006) .Gonzalez, et al إستراتيجية (تعزيز الصلة، وحديث الذات الموجه للأداء داخليا)، وسكونجر وآخرين(Schwinger et al.(2007,2009 إستراتيجية (التغيير لمايحبه الفرد، وتجزئة الاهداف، وحديث الذات لتجنب الأداء). وأضاف وانق(Wang(2013 إستراتيجيه (حديث الذات عن القدرة النسبية، وتعزيز الفعالية)، وكذلك مهارات الاستذكار تنوعت أدواتها وإن لم يكن ذا فرق كبير بين الأبعاد والعبارات، مثل استبيان ونيستن وبلمر(2002) Palmer & Weinsten. ويتناول البحث الحالي مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز(Wolters (1998, 1999، ومقياس مهارات الاستذكار لوحدة التوجيه الإرشاد في جامعة هيوستن UHCL Counseling Services University of Houston(2004). والمعدل التراكمي كمؤشر للإنجاز الأكاديمي.
- كشفت نتائج الدراسات السابقة إلى إستخدام الطلاب للعديد من الإستراتيجيات التي تؤدي إلى الحفاظ على مستوى دافعية الطلاب من خلال التحكم بمستوى الجهد وزيادة المثابرة أثناء التعلم، وأشارت بعض الدراسات إلى تكرار استخدام بعض الإستراتيجيات دون غيرها مثل إستراتيجية(حديث الذات الموجه للأداء)، وكشفت بعض نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي سواء جميع الإستراتيجيات مثل دراسة ولترز(Wolters(1999 وحسن(٢٠٠٧) وغيرهم أو من خلال بعض الإستراتيجيات مثل ولترز(Wolters(1998 وفرتي وفرتي Fritea &Fritea(2013) وغيرهم، بينما اشارت بعض الدراسات إلى عدم

وجود علاقة مع الإنجاز الأكاديمي مثل سكونجر وسبينث(2009) Schwinger & Spinath وسميت وآخرون(2017) .Smit ,et al. أما الدراسات السابقة لمهارات الاستذكار فقد أشارات بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مهارات الاستذكار أو بعضها والإنجاز الأكاديمي، وكذلك أشارت النتائج إلى استخدام بعض مهارات الاستذكار أكثر من غيرها مثل مهارة (التركيز والذاكرة، وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار) كما في دراسة(أبوهاشم،٢٠٠٨)، أما مايخص النوع والتخصص فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود مهارات أكثر لدى الاناث والتخصص العلمي وبعضها أشارت إلى عدم وجود إختلاف.

ومن خلال هذه الملاحظات على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه المهارات.
- توجد إسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائياً لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة.

• منهجية البحث والإجراءات:

• العينة الاستطلاعية:

تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في البحث الحالي بتطبيقها على ١٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة (بريدة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع البحث وذلك للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث وصلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي.

• العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية في البحث الحالية والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث من ٤٧٣ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة(بريدة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي (الثاني لعام ١٤٣٨ -١٤٣٩).

• أدوات البحث:

- **مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: إعداد ولترز**(Wolters,1999) **وتعريب حسن**(٢٠٠٧)

يهدف المقياس إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تحسين الاهتمام . حديث الذات الموجه للأداء . مكافأة الذات . حديث الذات

الموجه للإتقان . التحكم البيئي). يتكون المقياس من ٢٥ مفردة لقياس خمس إستراتيجيات من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وهي (تحسين الاهتمام حديث الذات الموجه للأداء . مكافأة الذات . حديث الذات الموجه للإتقان . التحكم البيئي) بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب المفحوص على تقدير ليكرت خماسي (نادرا . أحيانا . كثيرا . عادة . دائما)، لتقابل الدراجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين ٢٥ - ١٢٥، وكلما زادت الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس دل ذلك على توافر هذه الإستراتيجية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم إستخدام التحليل العاملي للتحقق من صدق المقياس في نسخته الأصلية، وقد أسفرت عن وجود (٥) أبعاد فسرت مجتمعة ٦٧٪ من التباين الكلي بين عبارات المقياس؛ كما يتمتع المقياس بثبات عالى حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمس بين (٠,٧٣) و(٠,٩٠). وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس على العينة الاستطلاعية بالتعرف على دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس بين أعلى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس وأدنى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس، وجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١): الصدق التمييزي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (ن= ١٠٠)

الاستراتيجية	رقم المفردة	أقل ٢٧٪		أعلى ٢٧٪		قيم ت
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
تحسين الاهتمام	١	١.٥٨	٠.٦٨	٣.٥٧	١.١٦	◆◆٧.٤٦
	٢	١.٥٨	٠.٦٢	٤.٠٠	١.٣٣	◆◆٨.٤٥
	٧	٢.٣١	١.٢٨	٤.٢١	١.١٣	◆◆٥.٢٤
	٨	١.٤١	٠.٦٨	٣.٦٨	١.٢٠	◆◆٨.٣٣
	١٣	١.٦٢	٠.٩٠	٤.٠٠	١.٢٠	◆◆٧.٨٢
	١٤	١.٤٨	٠.٦٨	٤.١٥	٠.٨٩	◆◆١١.٦٦
	١٩	١.٧٥	٠.٩١	٣.٦٨	١.٢٤	◆◆٦.١٧
	٢٥	٢.٢٤	١.٢٤	٣.٨٩	١.٤١	◆◆٤.٢٧
حديث الذات الموجه للأداء	٣	٢.٨٧	٠.٩٦	٤.٩٥	٠.٢١	◆◆٩.٧٠
	٩	٢.٦٣	١.٠٢	٤.٩٠	٠.٣٠	◆◆٩.٨٤
	١٥	٢.٢١	٠.٨٩	٤.٩٠	٠.٣٠	◆◆١٣.٣٠
	٢٠	٢.٤٥	١.٠٠	٤.٢٥	٠.٦٧	◆◆٨.٣٠
	٢٤	٢.٣٠	١.١٥	٤.٨٥	٠.٣٥	◆◆٩.٧٧
مكافأة الذات	٤	٢.٠٠	١.٠٨	٤.٤٧	٠.٩٠	◆◆٨.٠٥
	١٠	١.٨٠	٠.٩١	٤.٥٧	٠.٦٠	◆◆١١.٤٦
	١٦	١.٩٢	٠.٨٦	٣.٩٤	١.٢٩	◆◆٦.٧٦
	٢١	٢.١٢	١.٠١	٤.٣١	١.٢٩	◆◆٦.٣١
حديث الذات الموجه للإتقان	٥	٢.١٥	٠.٨٨	٤.٥٠	٠.٧٦	◆◆٩.٤٩
	١١	٢.١١	٠.٨١	٤.٩٠	٠.٤٤	◆◆١٣.٧٣
	١٧	٢.٢٣	١.٠٦	٤.٦٥	٠.٦٧	◆◆٨.٨٥
	٢٢	٢.٣٤	١.١٦	٤.٧٥	٠.٥٥	◆◆٨.٧١
التحكم البيئي	٦	١.٩١	١.١١	٤.٢٠	١.٠٥	◆◆٧.٤٤
	١٢	٢.٠٠	١.٠٤	٤.٣٥	٠.٨٧	◆◆٨.٤٥
	١٨	٢.٢٦	١.٢٤	٤.٥٥	٠.٨٢	◆◆٦.٥٥
	٢٣	٢.٢٠	١.٠٩	٣.٧٥	١.٦٤	◆◆٤.٨٨

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مفردات مقياس إستراتيجيات تنظيم الدافعية بين أقل ٢٧٪ من أفراد العينة وأعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد. كما تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٢):

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة (ن= ١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
تحسين الاهتمام		٩	٠.٧٩١❖❖	١١	٠.٧٥٦❖❖
١	٠.٦٣٤❖❖	١٥	٠.٨٣٢❖❖	١٧	٠.٧٠٢❖❖
٢	٠.٥٨٣❖❖	٢٠	٠.٧١٧❖❖	٢٢	٠.٥٨٩❖❖
٧	٠.٥٠٩❖❖	٢٤	٠.٦٥٦❖❖	التحكم البيئى	
٨	٠.٦٢٥❖❖	مكافأة الذات		٦	٠.٦٠٩❖❖
١٣	٠.٦٥٢❖❖	٤	٠.٦٥٣❖❖	١٢	٠.٦٧٤❖❖
١٤	٠.٦٨٢❖❖	١٠	٠.٦٨٢❖❖	١٨	٠.٦٤٢❖❖
١٩	٠.٥٩٦❖❖	١٦	٠.٦٣٦❖❖	٢٣	٠.٥٤٩❖❖
٢٥	٠.٥٢٨❖❖	٢١	٠.٥٢٩❖❖		
حديث الذات الموجه للأداء		حديث الذات الموجه للإتقان			
٣	٠.٧٩٣❖❖	٥	٠.٧٤٧❖❖		

دالة مستوى الدلالة (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وللتأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات ألفا لأبعاده المقياس

المحور	معامل ألفا
تحسين الاهتمام	٠.٧٤٧
حديث الذات الموجه للأداء	٠.٨١٠
مكافأة الذات	٠.٦٧١
حديث الذات الموجه للإتقان	٠.٦٨٤
التحكم البيئى	٠.٦٦١

يتضح من الجدول (٣) أن لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس وثبات أبعاده الفرعية.

- **مقياس مهارات الاستذكار: إعداد وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية في جامعة هيوستن** UHCL Counseling Services in University of Houston (2004) **تعريب أبوهاشم(٢٠٠٨)**.

يهدف المقياس إلى التعرف على المهارات التي يمتلكها الطالب أثناء عمليات التعلم والاستذكار. ويتكون المقياس من ٦٤ مفردة لقياس مهارات الاستذكار بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب المفحوص على تقدير ليكرت رباعي (أبدا . أحيانا. غالبا . دائما)، لتقابل الدراجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب وبذلك تتراوح درجة كل مهارة من المهارات ما بين ٨ - ٣٢، وكلما زادت الدرجات على كل مهارة دل ذلك على توافر استخدامها لدى المفحوص بشكل أكبر ولا توجد درجة كلية للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تأكد معرب المقياس من صدق المقياس بأستخدام صدق المحكمين حيث تم عرضه على (٦) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية وعلم النفس، وكذلك عن طريق حساب معامل الأرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها فتوصل إلى أن جميع المفردات تحقق درجة مرتفعةٍ من معاملات الإرتباط انحصرت بين (٠,٢١٣ ،٠,٦٧٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يؤكد صدقها. وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق مقياس مهارات الاستذكار من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس على العينة الاستطلاعية بالتعرف على دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس بين أعلى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس وأدنى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس ، وجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

- **قياس الإنجاز الأكاديمي**:

تم الاعتماد على درجات الطلاب ومعدلاتهم التراكمية العامة من (١٠٠٪) في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٨ -١٤٣٩) كمقياس للإنجاز الأكاديمي في هذه الدراسة.

جدول (٤) الصدق التمييزي لمقياس مهارات الاستذكار (ن= ١٠٠)

المهارة	رقم المفردة	أقل ٢٧٪		أعلى ٢٧٪		قيم ت
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
مهارة إدارة الوقت وعدم التأجيل	١	١.٩٢	٠.٩٣	٣.٧٧	٠.٦٥	◆◆٧.٢٥
	٢	١.٨٤	٠.٧٣	٣.٨٦	٠.٥٨	◆◆٩.٠٤
	٣	١.٥٧	٠.٧٠	٣.٧٨	٠.٤١	◆◆١٢.٢٠
	٤	١.٧٦	٠.٩٥	٣.٢١	١.٠٨	◆◆٤.٧٣
	٥	١.٦٩	٠.٨٨	٣.٣٦	٠.٩٣	◆◆٦.٤٤
	٦	١.٦٩	٠.٨٧	٣.٧٣	٠.٦٥	◆◆٧.٤٧
	٧	١.٧٣	١.٠٠	٣.١٥	١.٠٦	◆◆٤.٥٩
	٨	١.٩٢	٠.٦٨	٣.٦٨	٠.٥٨	◆◆٩.٠٣
مهارة التركيز ودعم الذاكرة	٩	٢.٣٥	٠.٩٨	٣.٥٠	٠.٧٤	◆◆٤.٦٠
	١٠	٢.٠٣	٠.٩٨	٣.٦٣	٠.٧٢	◆◆٦.٤٩
	١١	٢.٢٩	٠.٧٣	٣.٤٥	٠.٩١	◆◆٥.١٢

	١٢	٢.٣٨	٠.٩٥	٣.٦٨	٠.٥٦	٥.٦٧◆◆
	١٣	٢.٢٩	٠.٩٠	٣.٧٢	٠.٦٣	٦.٤٣◆◆
	١٤	٢.٠٣	٠.٧٩	٣.٧٧	٠.٥٢	٨.٩٤◆◆
	١٥	٢.٣٢	٠.٩٧	٣.٣٦	٠.٩٠	٣.٩٣◆◆
	١٦	٢.٢٢	٠.٨٨	٣.٢٧	٠.٩٣	٤.١٤◆◆
مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	١٧	١.٨٠	٠.٨٨	٣.٧٣	٠.٥٤	٩.٢٤◆◆
	١٨	١.٨٠	١.٠٣	٣.٢٦	٠.٩١	٥.٣٦◆◆
	١٩	١.٨٣	٠.٩١	٣.٧٨	٠.٤٢	٩.٤٧◆◆
	٢٠	١.٧٠	٠.٧٩	٣.٥٦	٠.٦٦	٩.٠٩◆◆
	٢١	١.٧٦	١.٠٠	٣.٣٤	٠.٩٣	٥.٤٨◆◆
	٢٢	١.٧٣	٠.٩٤	٣.٥٢	٠.٥٩	٧.٩٤◆◆
	٢٣	٢.٢٠	٠.٩٩	٣.٦٠	٠.٧٢	٥.٧١◆◆
	٢٤	٢.١٠	١.١٢	٣.٤٧	٠.٧٩	٥.٠٠◆◆
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٢٥	٢.٢٥	٠.٨٥	٣.٧١	٠.٤٦	٧.٢٠◆◆
	٢٦	٢.٠٥	١.٠٨	٣.٤٢	٠.٨٧	٤.٩٢◆◆
	٢٧	٢.٢٢	١.١٦	٣.٧٦	٠.٤٣	٥.٧٧◆◆
	٢٨	٢.٣١	١.١٣	٣.٨٠	٠.٤٠	٥.٨٢◆◆
	٢٩	٢.١٤	٠.٩٧	٣.٧٦	٠.٦٢	٦.٨٠◆◆
	٣٠	١.٨٥	٠.٩٤	٣.٤٢	٠.٨٧	٦.٢٠◆◆
	٣١	١.٨٨	٠.٩٦	٣.٦٦	٠.٤٨	٧.٨٧◆◆
	٣٢	٢.٠٠	٠.٨٧	٣.٧١	٠.٤٦	٨.٢٩◆◆
مهارة تنظيم ومعالجة المعلومات	٣٣	٢.٠٧	٠.٩٧	٣.٤٨	٠.٦٥	٦.٠٠◆◆
	٣٤	١.٨٤	٠.٧٣	٣.٤٠	٠.٩١	٦.٧٢◆◆
	٣٥	١.٨٤	١.٠٠	٣.٧٢	٠.٥٤	٨.٢٢◆◆
	٣٦	٢.٠٣	١.٠٧	٣.٣٦	٠.٩٥	٤.٦٣◆◆
	٣٧	١.٨٤	٠.٨٨	٣.٢٨	٠.٨٤	٥.٩٣◆◆
	٣٨	٢.٦٥	١.١٩	٣.٨٠	٠.٦٤	٤.٢٢◆◆
	٣٩	٢.١٥	١.٠٠	٣.٨٠	٠.٥٠	٧.٣٤◆◆
	٤٠	٢.٣٨	١.١٦	٣.٦٤	٠.٤٨	٤.٩٦◆◆
مهارة الدافعية والاتجاه	٤١	١.٨٥	٠.٨٦	٣.٥٠	٠.٨٨	٦.٧٢◆◆
	٤٢	١.٩٦	٠.٨٩	٣.٧٠	٠.٦٢	٧.٩٦◆◆
	٤٣	٢.١٨	٠.٩٦	٣.٥٤	٠.٧٧	٥.٤٨◆◆
	٤٤	٢.٠٧	١.٠٧	٣.٦٦	٠.٥٦	٦.٥١◆◆
	٤٥	٢.٢٢	١.٠١	٣.٧٠	٠.٤٦	٦.٥٩◆◆
	٤٦	٢.٠٣	٠.٩٣	٣.٧٩	٠.٥٠	٨.١٤◆◆
	٤٧	١.٧٧	١.٠٥	٣.٥٠	٠.٧٨	٦.٥٧◆◆
	٤٨	٢.١٤	٠.٧٦	٣.٥٤	٠.٥٨	٧.١٩◆◆
مهارة القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	٤٩	٢.٢٤	١.٠٣	٣.٢١	٠.٩٠	٣.٧١◆◆
	٥٠	٢.٠٠	٠.٩٤	٣.٢٦	٠.٨٦	٥.١٩◆◆
	٥١	١.٨٦	٠.٩٤	٣.٣٠	٠.٨٧	٥.٨٨◆◆
	٥٢	٢.٠٥	٠.٩٧	٣.٦٥	٠.٥٧	٧.١٤◆◆
	٥٣	٢.٣٧	٠.٩٢	٣.٣٩٣.٣٤	٠.٧٨	٤.٣٧◆◆
	٥٤	٢.١٨	٠.٨٧	٣.٦٥	٠.٨٨	٤.٩٦◆◆
	٥٥	٢.٤٠	١.١٨	٣.٦٩	٠.٧١	٤.٥٣◆◆
	٥٦	٢.٣٢	١.٠٨	٣.٨٦	٠.٦٣	٥.٥٠◆◆
مهارة الكتابة	٥٧	٢.٣٤	٠.٩٣	٣.٤٧	٠.٥٨	٥.٦١◆◆
	٥٨	١.٩٣	٠.٨٠	٣.١٥	٠.٨٤	٦.٥٠◆◆
	٥٩	١.٩٣	١.١٣	٣.٥٧	١.٢١	٣.٦٢◆◆
	٦٠	١.٨٧	٠.٨٣	٣.٢٦	٠.٧٦	٧.٢٦◆◆
	٦١	١.٩٠	١.٠٢	٣.٦٣	٠.٨٧	٤.٨١◆◆
	٦٢	١.٧٨	٠.٨٧	٣.٥٧	٠.٥٩	٨.١٨◆◆
	٦٣	٢.٣٧	١.٠٣	٣.٣٦	٠.٦٠	٤.٥٩◆◆
	٦٤	٢.٠٣	١.١٤		٠.٦٨	٤.٥٩◆◆

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مفردات مقياس مهارات الاستذكار بين أقل ٢٧٪ من أفراد العينة وأعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات الاستذكارجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد. تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة (ن= ١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
إدارة الوقت وعدم التأجيل		معينات الدراسة وتدوين الملاحظات		تنظيم ومعالجة المعلومات		القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	
١	❖❖٠.٦٥٥	١٧	❖❖٠.٦٧٤	٣٣	❖❖٠.٦٢٠	٤٩	❖❖٠.٥٩٤
٢	❖❖٠.٦٧٧	١٨	❖❖٠.٥٢٣	٣٤	❖❖٠.٦٤٠	٥٠	❖❖٠.٥٤٠
٣	❖❖٠.٦٩٨٥	١٩	❖❖٠.٧٤٠	٣٥	❖❖٠.٦٣٢	٥١	❖❖٠.٥٧٩
٤	❖❖٠.٥٦٦	٢٠	❖❖٠.٧٠٨	٣٦	❖❖٠.٥٠٠	٥٢	❖❖٠.٦٠٩
٥	❖❖٠.٥٧٢	٢١	❖❖٠.٦١٠	٣٧	❖❖٠.٥٠٨	٥٣	❖❖٠.٥٥٣
٦	❖❖٠.٦١٧	٢٢	❖❖٠.٦٥٦	٣٨	❖❖٠.٦٠٤	٥٤	❖❖٠.٥٢١
٧	❖❖٠.٤٩٢	٢٣	❖❖٠.٥٥٦	٣٩	❖❖٠.٧٠٠	٥٥	❖❖٠.٥٧٦
٨	❖❖٠.٦١٢	٢٤	❖❖٠.٦٠٣	٤٠	❖❖٠.٥٦٦	٥٦	❖❖٠.٥٤٦
التركيز ودعم الذاكرة		مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار		الدافعية والاتجاه		الكتابة	
٩	❖❖٠.٥٩١	٢٥	❖❖٠.٦٠٦	٤١	❖❖٠.٥٨٩	٥٧	❖❖٠.٥٤٣
١٠	❖❖٠.٦٢٠	٢٦	❖❖٠.٦٠٩	٤٢	❖❖٠.٦٨٧	٥٨	❖❖٠.٦١٩
١١	❖❖٠.٤٦٣	٢٧	❖❖٠.٦٤٠	٤٣	❖❖٠.٦٠٨	٥٩	❖❖٠.٥٢٨
١٢	❖❖٠.٥٢٣	٢٨	❖❖٠.٦٢٣	٤٤	❖❖٠.٥٩٧	٦٠	❖❖٠.٦١٠
١٣	❖❖٠.٥٩٥	٢٩	❖❖٠.٦٥٨	٤٥	❖❖٠.٥٨٥	٦١	❖❖٠.٥٥٩
١٤	❖❖٠.٦٦٣	٣٠	❖❖٠.٦٢١	٤٦	❖❖٠.٦٦١	٦٢	❖❖٠.٦٦٩
١٥	❖❖٠.٤٥٢	٣١	❖❖٠.٦٢٤	٤٧	❖❖٠.٥٦٧	٦٣	❖❖٠.٤٣٧
١٦	❖❖٠.٤٤٨	٣٢	❖❖٠.٦٥٤	٤٨	❖❖٠.٦٠٣	٦٤	❖❖٠.٥٠٢

دالة مستوى الدلالة (٠.٠١)

و يلاحظ من الجدول(٥) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول (٦):

جدول (٦): معامل ثبات ألفا لأبعاد مقياس مهارات الاستذكار

البعد	معامل ألفا كرونباخ
إدارة الوقت وعدم التأجيل	٠.٧٥٦
التركيز ودعم الذاكرة	٠.٦٦١
معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	٠.٧٨٦
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٠.٧٨٣
تنظيم ومعالجة المعلومات	٠.٧٣٦
الدافعية والاتجاه	٠.٧٦١
القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية	٠.٦٧٤
الكتابة	٠.٧٠١

يتضح من الجدول(٦) أن لأبعاد مقياس مهارات الاستذكار معاملات ثبات مرتفة ومقبولة، مما يؤكد ثبات درجات أبعاده وإمكانية إستخدامه في البحث الحالي.

- **نتائج البحث وتفسيراتها**:
- **نتائج الفرض الأول وتفسيراتها**:

ينص الفرض الأول في البحث الحالي على: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات ".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample T Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٧):

جدول رقم (٧) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة والمتوسط الفرضي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (ن=٤٧٣)

	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
تحسين الاهتمام	٢٠.٣٤	٦.١٧	٢٤	◆◆١٢.٨٧
حديث الذات الموجه للأداء	١٧.٣٤	٤.٤٦	١٥	◆◆١١.٤٣
مكافأة الذات	١١.٩٩	٣.٤٤	١٢	٠.٠٤٠
حديث الذات الموجه للإتقان	١٢.٧٥	٣.٦٩	١٢	٤.٢٢
التحكم البيئي	١١.٧٨	٣.٦٠	١٢	١.٢٨

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

◄◄ يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كبعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسط الفرضي لهذه

الاستراتيجية عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجيتي تحسين الإهتمام وحديث الذات الموجه للإتقان كبعدين من أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط الفرضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجيتي مكافأة الذات والتحكم البيئي كبعدين من أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات.

مما سبق يتضح أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء هي الأعلى مستوى من بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد عينة الدراسة مما يدلل على كثرة استخدامها بين أفراد عينة الدراسة حيث جاءت قيمة المتوسط التجريبي لأفراد العينة على هذه الإستراتيجية أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، في حين كانت لا توجد فروق بين متوسطات حديث الذات الموجه للإتقان والتحكم البيئي وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات مما يدلل على أن مستوى هذه الإستراتيجيات جاء متوسطا بين أفراد عينة الدراسة، بينما كانت إستراتيجيتي تحسين الاهتمام ومكافأة الذات هما الأقل استخداما من قبل أفراد العينة حيث جاءت قيم متوسطاتها أقل من المتوسط الفرضي لهذه الإستراتيجيات مما يدلل على انخفاض مستوى هذه الاستراتيجيات لدى أفراد عينة الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع غالب الدراسات التي تناولت مستويات استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى الطلاب مثل دراسة حسن(٢٠٠٧) ودراسة كل من (Schwinger & Otterpohl,2017; Teng & Zhang, 2016; Wolters,2013,1999; Wang,2013) حيث أظهرت نتائجها إلى تكرار استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء اكثر من باقي الإستراتيجيات.

ويمكن تفسير هذا التباين في استخدام الإستراتيجيات إلى أن الطلاب يتبنون اهداف الأداء المرتبطة باكمال المهمة مثل: (الحصول على درجات عالية، أو الأداء أفضل من الآخرين، أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين، أو إرضاء الوالدين)، وهذا ماتوصل له ولترز(1998) Wolters إلى أن الطلاب الذين يتبنون استراتيجيات التنظيم الذاتي المرتبطة بالأهداف الخارجية يتبنون توجهات أهداف نحو الأداء، وتوصل ولترز وبنزون(2013) Wolters& Benzon أن الطلاب يفصحون باستخدام الإستراتيجيات التي تتفق وتتماشى مع تركيزها على معتقداتهم الدافعية، وكذلك اشارت دراسة(wolters ;wolters,1999b &Rosenthal,2000) إلى وجود علاقة موجبة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتوجهات الأهداف(الإتقان والأداء)، مما يدل على أن الطلاب كان لديهم أهداف أداء أدت إلى استخدام إستراتيجية حديث الذات

الموجه للأداء لتنظيم دافعيتهم، وهذا مادعمته دراسة حسن(٢٠٠٧) إلى أن هذا التوجه للأداء هو شائع بين الطلاب.

وأيضاً أشار سكونجر واتربوهول(2017) Schwinger &Otterpohl إلى أن الطلاب أكثر فاعلية في تنظيم دوافعهم عندما اعتمدوا على الإستراتيجيات القائمة على الأهداف، لأن الأهداف لها قوة في توفير الطاقة وتوجيه تلك الطاقة بطريقة صحيحة، فنجد أن الطلاب لديهم أهداف الأداء، أدت إلى استخدام إستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء، حيث أن أهداف الأداء ترتبط بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة وبذل الجهد والحصول على الدرجات المرتفعة بالإنجاز، وهذا ما يتوافق مع هدف إستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء.

ويفسر الباحثان استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن باقي الإستراتيجيات إلى خصائص هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة المتوسطة حيث أشار الدخيل الله (٤٥،٢٠٠٥) إلى أن المرحلة الثانوية يتصف فيها الطالب بتأكيد ذاته، وتكوين شخصية وهوية متميزة ومقبولة لدى الأسرة والآخرين، مما يجعل الطالب يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية وهي ما تهدف إليه استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

أما إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان وإستراتيجية التحكم البيئي، فقد جاء استخدامها متوسطا لدى أفراد العينة، حيث أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان يركز فيها الطلاب على التعلم من أجل التعلم وإتقان المهام الدراسية، وينظرون إلى المواد الدراسية على أنها مهمة وذات فائدة ويرغبون بالتعلم وزيادة فهمهم، حيث يستخدمون عبارات لفظية تزيد من إتقان المهام الدراسية، اتفقت مع دراسة ولترز وروزنثال(2000) Wolters & Rosenthal حيث أشار إلى استخدام الطلاب لإستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان أكثر من غيرها، ويفسر الباحثان ذلك أن الطلاب المستخدمين لهذه الإستراتيجية لديهم توجهات نحو الإتقان، وهذا ما يدعمه ولترز (2005)pintrich & karabeinck ,Wolters إلى أن الطلاب الذين لديهم توجهات نحو الإتقان سوف يستخدمون إستراتيجيه حديث الذات الموجه للإتقان، مما يدل على أن الطلاب لديهم توجه نحو إتقان المواد الدراسية والرغبة في التعلم والتغلب على التحديات ليكونوا ذوي إطلاع واسع كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم على إنهاء المهام بنجاح.

ويستخدم الطلاب إستراتيجية التحكم البيئي للتغلب على المشتتات والملهيات الموجودة بالبيئة المحيطة، حيث لا يبدأ بالمهمة التعليمية وإنهائها إلا إذا تأكد من عدم وجود مشتتات وملهيات، لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا لأن تحدث دون توقف، فهم يستخدمونها للتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم عن إتمام المهام، وهي إستراتيجة ذات أهمية في التنظيم الدافعي لأنها تساعد الطالب على إكمال المهمة والعمل بنجاح والتغلب على الملل. أما إستراتيجيتي تحسين الاهتمام ومكافأة الذات، فقد يرى الطلاب أن إستراتيجيه تحسين

الاهتمام والتي هدفها تحويل المهمة الدراسية إلى منافسة أو متعة قد يؤدي إلى قلة التركيز في المهمة وبالتالي يؤثر على تذكرها، أما إستراتيجيه مكافأة الذات والتي تهدف إلى المكافأة والأفعال التي يمكن الحصول عليها بعد الانتهاء من المهمة يعود إلى أن الطلاب لا يحفزون أنفسهم عند إتمام المهام، وذلك لتبني الطلاب أهداف لتعلمهم وهو الأداء بهدف الحصول على الدرجات العالية.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيراتها**:

ينص الفرض الثاني في البحث الحالي على: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه المهارات ".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مهارات الاستذكار ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة التي تمثل ٦٠٪ من تدريج ليكرت الرباعي وهي ٢.٤ في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample T Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٨):

جدول (٨) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة المتوسط الفرضي لمهارات الاستذكار (ن=٤٧٣)

	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
إدارة الوقت وعدم التأجيل	٢٠.٤٤	٥.١٥	١٩.٢	٥.٢٤❖❖
التركيز ودعم الذاكرة	٢٢.٧١	٤.٣٩	١٩.٢	١٧.٣٨❖❖
معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	٢٠.٨٦	٥.١٩	١٩.٢	٦.٩٦❖❖
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٢٢.٩٩	٤.٧٦	١٩.٢	١٧.٣٢❖❖
تنظيم ومعالجة المعلومات	٢٢.٤٥	٤.٧٠	١٩.٢	١٥.٠٧❖❖
الدافعية والاتجاه	٢٢.١٩	٤.٧٦	١٩.٢	١٣.٦٥❖❖
القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	٢١.٧٥	٤.٣١	١٩.٢	١٢.٨٦❖❖
الكتابة	١٧.٩٥	٤.٣٧	١٩.٢	٦.١٨❖❖

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على جميع مهارات مقياس مهارات الاستذكار والمتوسط الفرضي لهذه المهارات عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة فيما عدا مهارة الكتابة فقد جاءت الفروق لصالح المتوسط الفرضي.

اشارت النتائج إلى تباين في استخدام مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تكتسب من مصادر متنوعة كالمدرسة والبيت والمجتمع وغيرها (العفنان،٢٠٠٦)، واتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج كل من (ابوهاشم،٢٠٠٨؛والحميديين،٢٠١٢)و(Hassabeigi.et al. 2011).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتطلبه نظام التقويم في المرحلة الثانوية، حيث أنه يعتمد على نظام الاختبارات كمؤشر للإنجاز الأكاديمي، الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع، لذلك يركز الطلاب على المهارات التي تعينهم على تجاوزه بنجاح وتفوق، لذلك كانت مهارة إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار التي تهدف إلى التعرف على الطريقة الصحيحة للتعامل مع الاختبار وتجنب القلق، ومهارة التركيز ودعم الذاكرة التي تهدف للتركيز الواعي وحفظ المواد الدراسية في الذاكرة واسترجاعها بفعالية في الاختبار، ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات التي تهدف للتمييز بين المهم وغير المهم وتنظيم المفاهيم والحقائق بطريقة علمية، الأكثر استخداما لدى الطلاب لأنها المهارات المتوافقة مع ما يقدم للطالب من معلومات يتم اعتماد إنجازه على استرجاعها في الاختبارات.

ويشير ردادي (٢٠٠٢) أن أساليب تقييم الطلاب تتطلب فهم مهارات الحفظ والتذكر والتنظيم فقط، حيث أن نظام التعليم الذي يهتم بالحقائق بالدرجة الأولى لا يسعى إلى الاهتمام بالمواد الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الطلاب لديهم توجهات بالاعتماد على المعالجة السطحية، حيث اعتمد الطلاب على المهارات التي تركز على أداء الاختبار بنجاح وتفوق وهي(مهارة الاختبار وقلق الاختبار، ومهارة التركيز والذاكرة،ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات)، واستخدام أسهل الطرق التي تحقق لهم النجاح والتفوق، ويدعمهم بذلك وسائل التقويم المتبعة في المرحلة الثانوية. وجاءت مهارة الكتابة الأقل استخداما لدى عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بأن نظام التقويم في هذه المرحلة لا يتيح للطالب استخدامها إلا قليلا وغالبا في الاختبارات فقط، فلا يعطى للطالب مهام بحثية أو كتابة مقال، وأيضا الطلاب يعتمدون على الكتب المقدمة لهم من وزارة التعليم وتشمل كتاب الطالب وكتاب النشاط مخصص للواجبات، فاستخدام هذه المهارة محدود جدا.

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيراتها**:

ينص الفرض الثالث في البحث الحالي على: " توجد إسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائيا لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة ".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار كمتغيرات مستقلة، وذلك باستخدام طريقة Stepwise لتحديد الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٩). يتضح من خلال الجدول (٩) أن

المتغيرات المستقلة (إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية مهارات الاستذكار) تفاوتت في قدرتها التنبؤية وإسهاماتها النسبية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، حيث جاءت قيم "ف" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ من خلال نتائج تحليل الانحدار مما يشير إلى اسهام بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وبعض مهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وفيما يلي توضيح لهذه الاسهامات:

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار (ن=٤٧٣)

المتغير التابع	النموذج	المتغير المستقل	B	معامل التحديد	قيمة بيتا	قيمة "ت"	قيمة "ف"
الإنجاز الأكاديمي	الأول	الثابت	٧٣.٤٦٠	٠.٣٧٩	–	◆◆٤٨.١١٤	◆◆٨٧.٧٩٣
		إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كإستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	٠.٧٥٦		٠.٣٧٩	◆◆٨.٨٧٧	
	الثاني	الثابت	٦٥.٦٤٠	٠.٤٢٨	–	◆◆٢٩.٦٣٧	◆◆٥٢.٦٦٠
		إستراتيجية حديث الذات الموجه للإداء كإستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	٠.٦٦٥		٠.٣٣	◆◆٧.٧٨٢	
		مهارة التركيز ودعم الذاكرة كمهارة من مهارات الاستذكار	٠.٤١٤		٠.٢٠٥	◆◆٤.٧٨١	

دال عند مستوى ٠.٠١

- **بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**:

أظهرت إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء إسهاما دالاً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، في حين كان إسهام باقي إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية غير دال إحصائياً مما أدى إلى استبعادها جميعا من نموذج الانحدار، فقد كانت نسبة التباين المفسر في نموذج تحليل الانحدار الأول (حديث الذات الموجه للأداء كمتغير مستقل) ٣٧.٩٪ والذي أظهر دلالة واضحة في إسهامه من خلال قيمة ف والتي كانت تساوي ٨٧.٧٩٣ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما كانت قيم (B) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، في حين تم استبعاد باقي استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من نموذج تحليل الانحدار نظرا لعدم إسهامها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

- **بالنسبة لمهارات الاستذكار**:

لم تظهر أي من مهارات الاستذكار أي إسهاما نسبيا يذكر في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي باستثناء مهارة التركيز والذاكرة، حيث كان لها إسهاما دالا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وذلك عندما دخلت في النموذج الثاني

لتحليل الانحدار (استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء و مهارة التركيز والذاكرة كمتغيرات مستقلة)، حيث كانت قيمة النسبة الفائية "ف" ٥٢.٦٦٠ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، فقد تغيرت نسبة التباين المفسر من ٣٧.٩٪ في النموذج الأول إلى ٤٢.٨٪ النموذج الثاني لتحليل الانحدار والذي اشتمل على استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كاستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وعلى مهارة التركيز والذاكرة كمهارة من مهارات الاستذكار كمتغيرات مستقلة منبئة بالإنجاز الأكاديمي، كما كانت قيم (B) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، في حين تم استبعاد باقي مهارات الاستذكار من نموذج تحليل الانحدار نظرا لعدم اسهامها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والذي ظهر من عدم دلالة قيم (B) لهذه الإستراتيجيات.

أشارت النتائج إلى علاقة تنبؤية لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء بالإنجاز الأكاديمي فقط دون غيرها، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى الحديث الذاتي عن الأسباب التي تجعل القيام بالمهمة ذات أهمية وتزيد من مثابرتهم واستمرارهم بالمهمة والحفاظ على الدافعية إلى حين الإنتهاء منها وتركز هذه الإستراتيجية على الإنجاز المتعلق بالأداء مثل الحصول على درجات مرتفعة أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين أو الأداء الأفضل، واتفقت مع دراسة (Anar,2014; Fritea &Fritea ,2013) حيث أشارت إلى علاقة إستراتيجة حديث الذات الموجه للأداء بالإنجاز الأكاديمي فقط، وجاءت دراسة (Gonzalez at, al.2005) التي أكدت نتائجها على أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء أكثر تأثيرا على الإنجاز حيث تفسر ١٨٪ من التباين في الإنجاز، أما دراستي (Teng&Zhang, 2016 ;Wolters,1998) فقد جاءت بالمرتبة الثانية بعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. وخالفت النتائج دراسة كل من (Schwinger& spinath.2009; Engelachalk et al.2016; Engelachalk et al. 2017; Smit.2017) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة مباشرة مع الإنجاز الأكاديمي وإنما من خلال الجهد المبذول للتعلم، وقيمة المهمة، أو بواسطة الفعالية الذاتية.

ويمكن تفسير ذلك بأن تفعيل إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء للحصول على درجات عالية والتفوق على الآخرين يعزز المعتقدات الدافعية المهمة (قيمة المهمة، والكفاءة الذاتية)، وكذلك استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية وماوراء المعرفية ذات الصلة، ويعزز كذلك مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في مهام التعلم، وبذلك تهدف هذه الإستراتيجية للتأثير على الإنجاز الأكاديمي للطالب (Fritea & Fritea, 2013).

ويرى أنار وآخرون (Anar et al. (2014 أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء ذات تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال مايتبناه الطلاب من أهداف أداء، تزيد من جهدهم ومثابرتهم للوصول إلى إنجاز أكاديمي عالٍ، تدعمه إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب لديهم توجهات دافعية للأداء، حيث أشار الوطبان(٢٠١٣) إلى أن الطلاب أصحاب هذا النمط من التوجهات غالباً يركزون على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج وأهمية هذه النواتج، من خلالها يشعر الطالب بالفخر ويسعى للحصول على الثناء من الآخرين حول كفاءته؛ وهذا ما يسعى له طلاب المرحلة الثانوية وهم في مرحلة المراهقة المتوسطة من تأكيد الذات والظهور بمظهر مميز ومقبول لدى الآخرين(زهران،٢٠٠٥).

وأشار ولترز(2000)Wolters وولترز وبنزون(2013) Wolters & Benzon إلى أن الطلاب يستخدمون الإستراتيجيات التي تتماشى وتتفق مع معتقداتهم الدافعية للإنجاز، وأيضا ما أشار إليه سكونجر واتربوهول(2017) Schwinger& Otterpohl إلى ارتباط توجهات أهداف الأداء وإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء حيث يعكس مفهومها الأهمية الشخصية من الدراسة والحصول على درجات جيدة، فقيمة الإنجاز و أحكام الآخرين عن الكفاءة لدى الطالب، منبئا باستخدام استراتيجة حديث الذات الموجه للأداء.

ويمكن تفسير استخدام الطلاب لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء وتنبؤها بالإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، بأن برامجنا التعليمية والإرشادية في الغالب تركز على حفز الطلاب للحصول على درجات مرتفعة (الحسينان،١٩٣،٢٠١٠). ويفسر الباحثان العلاقة التنبؤية بين إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء والإنجاز الأكاديمي بأن طلاب المرحلة الثانوية يسعون للحصول على التقديرات المرتفعة للالتحاق بالتخصصات التي يرغبونها في المرحلة الجامعية والمنافسة عليها، بالإضافة إلى أن المرحة الثانوية تشكل مرحلة المراهقة حيث يسعى الطلاب فيها بالظهور بمظهر ذا قيمة وملفت بتحقيقهم للأنجاز المرتفع، وهذا مايدفع الطالب للأداء المرتفع .

ويرى الباحثان أن هذا النمط من التعلم الموجه للأداء هو ماتمليه عليهم البيئة المحيطة بالطالب حيث تحثه على الحصول على تقديرات مرتفعة، ومقارنته بمن حوله من الطلاب، وتتناسى حفز الطالب للتعلم من أجل الأتقان، حيث يرى سافداري ومفتون(2016) Safdari & maftoon أن الطلاب الأكثر نجاحا هم من يلجؤون إلى الإتقان من خلال توظيف الإستراتيجيات التي تأتي من داخل الطالب، على الرغم من أن أغلب الطلاب يميلون إلى الاستعانة بالمكافآة الخارجية من أجل تنظيم دافعيتهم.

ويرى الباحثان أن استخدام الطلاب لإستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء، يجعلهم يركزون على الطرق التي تمكنهم من الحصول على الدرجات المرتفعة، حيث تكون سببا في استخدام الإستراتيجيات الفعالة للمعرفة وماوراء المعرفة في المهام الدراسية، مما يجعل الطلاب يتبنون هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم(Wolters& Benzon, 2013,202).

أما مهارات الاستذكار فالنتائج تشير إلى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال مهارة التركيز والذاكرة فقط، واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسات (Hassanbeigi.et al,2011 Shawana,2012; Owoyele,2012) والحميديين (٢٠١٢) وشعبانٍ والجراح(٢٠١٤)، حيث أشارت إلى أن مهارة التركيز والذاكرةٍ هي أكثر تأثيرا على الإنجاز الاكاديمي وهي في مقدمة المهارات الاكثر تأثيرا على الانجاز، وتهدف هذه المهارة إلى تركيز الإنتباه الواعي والتخزين الفعَّال لما يتعرض له الطالب في الحصص الدراسية لكي يتمكن من الاسترجاع للمعلومات التي تم تخزينها في المواد الدرسية أثناء الأختبار والتقويم، وذلك يعود إلى نظام التقويم في المرحلة الثانوية يعتمد على الاختبارات والأداء فيها، فنجد أن تقسيم الدرجات في المرحلة الثانوية (٢٠) عشرون درجة لاختبار الفترة الأولى و(٢٠) عشرون درجة لاختبار الفترة الثانية و(١٠) عشر درجات للحضور والمشاركة و(٥٠) خمسون درجة لاختبار نهاية الفصل، مما يجعل الطالب يتبنى المهارات التي تتوافق مع متطلبات التقويم، ومن أهمها التركيز والذاكرة بالانتباه الواعي والحفظ والاسترجاع بفاعلية. ويرى بايمجارت وهالس(1999) Baumgart & Halse أن متطلبات التقويم تحدد إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب. فاختبارات المرحلة الثانوية تقيس القدرة على الحفظ والاسترجاع فهي التي تجعل الطلاب يركزون على مهارة التركيز والذاكرة، فالطلاب يقومون بتركيز الانتباه مع الوعي والاحتفاظ في الذاكرة حتى يتم إسترجاعه وقت الاختبار(شعبان، والجراح،٢٦٣،٢٠١٥) وكذلك أشار واينستن وبلمر(2002,15) Weinstein & Palmer أن المخرجات الأكاديمية هي نتائج البيئة التعليمية للمتعلم، حيث ذكر أن من يمتلك استراتيجيات التعلم والاستذكار هو الطالب الذي يسعى إلى تطوير نفسه من خلال التعلم الفعال ليصبح متعلما استراتيجيا ومستقلا ملتزما بتطوير التعلم الذاتي الذي يؤدي إلى النجاح والتفوق ومعالجة المعلومات في أطر ذات معنى.ويظهر أن المهارات لدى الطلاب للاستذكار والحصول على الإنجاز الأكاديمي المرتفع لم يكتسب بطريقة أكاديمية مخطط لها، بل اكتسبها الطلاب من ذوات انفسهم، حيث استخدم الطلاب أسهل الطرق للإنجاز الأكاديمي والحصول على الدرجات العالية عن طريق الحفظ والاسترجاع دعمته في ذلك طريقة التقويم في المرحلة الثانوية، لذلك يحتاج الطلاب إلى تزويدهم بالمهارات اللازمة للاستذكار والإنجاز بطريقة صحيحة. ويفسر الباحثان التنبؤ بالإنجاز من خلال مهارة التركيز والذاكرة إلى شعور الطلاب بأهمية حفظ المواد الدراسية، ربما يعود إلى صعوبة المواد أو كثرتها وبالتالي هم يركزون في استذكارهم على أسهل الطرق وهي مهارة التركيز والذاكرة.

- **توصيات البحث**:

- توعية المتعلمين بالهدف من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتعرف عليها.
- توعية المتعلمين بأهمية مهارات الاستذكار والتعرف عليها.

- إدراج استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ضمن برامج الإرشاد الأكاديمي في المراحل المختلفة.
- تدريب المدربين والمرشدين على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار، لنقل اهميتها للطلاب وأولياء الأمور، وتعريفهم بها وتدريبهم عليها.
- توجيه الطلاب لتبني أهداف الإتقان بأن يتعلموا من أجل العلم والحصول على المعرفة.

- **المراجع**:

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٦٨)، ٢١١ -٢٧٣.
- أحمد، أميمة محمد (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، ١٣(٦)، ٨١ -١٣٠.
- إسماعيل، سماح محمد (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢١١)، ٧٩ -١٣٨.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة.المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٧)، ٢٩٧ -٣٤٦.
- الحميديين، نجوى عباس (٢٠١٢). واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، الأردن.
- دسوقي، انشراح محمد (١٩٩١). التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي، دراسة مقارنة. مجلة علم النفس،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (٢٠)، ٦٢ -٧٨.
- سعيد، محمد حسين (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.المجلة المصرية للدراسات النفسية،القاهرة، ١٧ (٥٤)، ٢٨٤ -٣٣٣.
- شعبان، زكريا شعبان؛ والجراح، ضياء ناصر(٢٠١٥). مهارات الدراسة الأكثر ممارسة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن،٢١(٢)، ٢٣٣ -٢٦٩.
- الشويقي، أبوزيد سعيد (٢٠١١). البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة والتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة والجامعة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية،مصر، ٢١(٥)، ٤٣٥ -٤٨٥.
- العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، (٨٩) ،٣٧ -٦٩.
- عطية، أحمد شعبان؛ والسبيعي، هدى تركي (٢٠٠٣). التنبؤ بمهارات الاستذكار وفقاً لعوامل الشخصية لدى طلبة جامعة قطر.مجلة كلية التربية، ١٤(١)،٥٤ -١٢٥.

- العفنان،على عبدالله(٢٠٠٦). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،(٢٧)،١٠٩ -١٧١.
- محمد، شحته عبد المولي (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم وما وراء المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٣٣)، ١٠١ -١٠٥.
- Al-hilawani, Y. (2016). Metacognition in real life situations and study skills and habits: Two types of processes. *International journal of progressive education, 12* (1), 73-90.
- Anar, A., Khosropour, F., &Nejad, G. (2014). Relationship between progress goals, motivational self-regulation goals, and academic progress. *International Journal of Scientific Management and Development, 2*(7), 265-269.
- Bailey, P. &Onwuegbuzie, A. (2002, November). Unsuccessful study habits in foreign language courses.Paper presented at the annual meeting of the Mid–South Educational Research Association, 30thNovember, Little Rock, A R.
- Bembenutty, H. &Zimmerman, B. (2003, April). The regulation of motivation beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement.Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago,21-25, April.
- Benefield, R., Smith, L. & Warren, M. (2013). *The effects of deep muscle relaxation and study skills training on test anxiety and academic performance.* Marshall, Texas: East Texas Baptist University.
- Burkle,A. (1989).Behaviorally oriented study skills program. *Journal of Experimental Education,51*(3), 316-335.
- Cooper, D. (1989). Library skills, study habits, and attitudes and sex related to academic achievement. Educational andPsychological *Measurement Journal, 34*(4),967-969.
- Cooper, C. A. & Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of regulation motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 3*0,525-536.
- Demir, S., Kilinic, M. &Dogan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners.International *Electronic Journal of Elementary Education, 4*(3), 427-440.
- Donoghue, R. (2006). Study skills: managing your learning. Galway: Access Office, National University of Ireland.
- Engelschalk, T., Steuer, G., &Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences, 52*, 72–78.
- Gama, R. (2015). *An exploration of life orientation educators' knowledge and the teaching of study skills in further education and training phase high schools in Ekudibeng cluster, Gauteng East*

(Unpublished masterthesis).University Of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Gettinger, M. & Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-365.
- Gonzalez. S., Dowson. M., Brickman. S.&Mclnerney. D. (2005).Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement. Australian Association for Research in Education conference papers. Available at: http://www.aare.edu.au /05pap/abs05.htm
- Fritea, I., &Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 78*, 135 – 139.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R. &Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,(30), 1416-1424.
- Hoover,P., (1989). Teaching study skills and test taking strategies to elementary school students: The test buster's program .*Behavior Modification, 23*(4), 471-481.
- Jordan, J., Parker, M., Li, X. &Onwuegbuzie, A. (2015). Effect of study skills program participation on undergraduate student academic performance. *International Journal of Education, 7*(1), 247-265.
- Kerka, S. (2007). Study Skills. Ohio: Learning Work Connection, the Ohio State University, Columbus.
- Kutlu, M., &Korkmaz, S. (2014). Successful learner perspectives on success, intelligence and nutrition in a Turkish state secondary school. *International Journal of Humanities and Social Science, 4(*4), 35-45.
- Li, K. (2017). *Theoretical Foundation and Previous Studies of Motivational Regulation. In: Motivational Regulation in Foreign Language Learning.* Palgrave Macmillan, New York.
- Meddour, M. (2014). Integrating web-based teaching in Esp: A case study of computer science students at BiskraUniversity (Unpublished doctor dissertation). Mohammed Kheider University of Biskra, Biskra, Algeria.
- Ning, H. & Downing, K. (2010). Stability of the learning and study strategies inventory: A longitudinal analysis of Hong Kong and mainland Chinese students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19* (3), 525-537.
- Nneji, L. (2002). Study habits of Nigerian university students. Herdsa, 12, 490-495.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience alongitudinal study. *InternationalJournal of Educational Research, 41*(3), 198–215.

- Numan, A. &Hasan, S. (2017). Effect of study habits on test anxiety and academic achievement of undergraduate students. *Journal of Research and Reflections in Education, 11*(1), 1-14.
- Oluwatimilehin, J. &Owoyele, J.(2012). Study habits and academic achievement in core subjects among junior secondary school students in Ondo state,Nigeria. *Bulgarian Journal of science and education policy (BJSEP), 6* (1), 155-170.
- Pepe, K.(2012). A research of the relationship between study skills of students and their GPA. *Procedia– Social and Behavioral Sciences, 47*, 1048-1057.
- Philbeck-Keener, A. (2008). Student and teacher perceptions of benefits of study skills (Unpublished doctor dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Phillips, S. (2001). Preferred study skills and academic achievement in high school.*Journal to Adolescent &Adult Literacy, 44* (7), 662-671.
- Proctor, B., Hurst, A., Prevatt, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development, 47*(1), 37-51.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and leaming outcomes: Ameta-analysis. *Australian journal of Education, 43*(1), 72-86.
- Safdari, S., &Maftoon, P. (2016). EFL learners' deployment of motivational self-regulatory strategies and their academic achievement. *Issues in Language Teaching (ILT), 5*(1), 25-50.
- 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.
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences, 53* (2) 122–132.
- Shawana, F.,Shaukat, H., Iqbal, M., & Sobia, M.(2012). The role of skills in academic achievement of students: A closer focus on gender. *Psychological research, Islamabad, 27* (1), 47-51.
- Simon, M. O. (2015). Effect of study skills training on poor study habits among senior secondary school students in fagge, kano state, Nigeria (Unpublished master thesis).Ahmadu Bello University, Nigeria.
- Teng, L., & Zhang, L. (2016). Fostering Strategic Learning: The Development and Validation of the Writing Strategies for Motivational Regulation Questionnaire (WSMRQ). *Asia-Pacific Edu Res., 25*(1), 123–134
- Thathong, N. (2004). The causal relationships of study habits. Motiving achievement. Statistics' attitude, admission test scores

and ages on an achievement in statistics foreducational research.A vailableat:http://www.Hicededucaion.orq/eduproceed ings/nga.e
- Trang, K. (2015). *Validityevidence for a measure of motivational regulation strategies (Unpublished master thesis).* University of Kansas, USA.
- Wang, C. (2013). *Achievement goals, motivational self-regulation, and academic adjustment among elite Chinese high school students* (Unpublished doctor dissertation). Ball State University, Muncie, Indiana.
- Wiswell, L. (2005). *Achievement and retention of first-semester nursing students: The effects of a study skills course* (Unpublished doctor dissertation). Los Angeles, California.
- Wolters, C.(1998). Self-regulated of learning and college students regulation of motivation. *Journal of educational psychology, 90* (2), 224-235.
- Wolters, C. (1999).The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies، effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences, 11* (3), 280-299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: evaluation an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist, 38*(4), 189-205.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research,* 33, 801-820.
- Wolters, C. & Mueller, S. (2010). Motivation regulation. *International encyclopedia of education, 3*, 631-635.
- Wolters, C.,Benzon, M. &Arroyo-Giner, C.(2011). Assessing strategies for the self-regulation of motivation. In D. Shunk and B. Zimmerman (eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 298-312). New York: Rouledge.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting College students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education, 81*(2), 199–221.
- Yusuf, M. (2010). Memorization as a learning style: a balance approach to academic excellence. *International Journal of Sustainable Development, 1*(6), 49-58.

❋❋❋❋❋❋❋