

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي



التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.

دراسة ميدانية - جامعة مولود معمري تيزي وزو -
(كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إشراف الدكتورة:

دريوش راضية

إعداد الطالبتين:

سماعيل صراح

- علام شافية

السنة الجامعية: 2022/2021



إهداء

إلى رمز الطهارة و الوفاء، منبع العطف والحنان، إلى أغلى ما أملك في الوجود أُمي الغالية
أطال الله في عمرها.

إلى من كان شمعة لينير طريقي، إلى رمز الأمان والاطمئنان أبي العزيز أطال الله في
عمره.

إلى إخواني الأحباء "لوناس و حكيم".

إلى شريك حياتي و سندي زوجي العزيز "ناصر".

و إلى صديقتي الحبيبة "كاتية".

و إلى كل من نسيتهم بالقلم و لم ينسأهم القلب.

صارح





الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي اللذان رباني صغيرة فأحسننا تربيتي حفظهما الله وأمد في عمريهما.

"أبي" الشخص الذي لطالما هو موجود إلى جانبي والذي كان وراء نجاحي طيلة مشواري الدراسي.

"أمي" التي سهرت الليالي إلى جانبي و التي وجدتها في حزني قبل فرحي ؛في مرضي قبل صحتي إلى منبع الحنان و العطف و الحب و الأمل.

إلى أختي العزيزة "دليلة" و أخي الغالي "عزيز" و زوج أختي "ياسين" الذي طالما كان بمثابة أخي الثاني الذين وقفوا بجانبي وأعطوني الدعم والتشجيع المستمر.

إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة صديقتي "صراح".

إلى أساتذتي الأفاضل وما قدموه لي من نصح و إرشاد.

شافية





كلمة الشكر

نشكر ونحمد المولى عزوجل الذي أمدنا بالعقل والصحة والصبر لإتمام هذه المذكرة.
و بعد أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل للأستاذة المشرفة "دريوش راضية" التي حرصت على تقديم كل ما لديها من معلومات و كذا توجيهات و نصائح قيمة التي لا طالما كانت عوناً في إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بخالص شكرنا وامتناننا لأساتذتنا الذين لم يخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم فبارك الله لهم، ونسأل الله أن رفع درجاتهم في الدنيا والآخرة.

كما يدعونا واجب الوفاء والعرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر العميق إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث المتواضع خاصة عينة الدراسة.

صالح وشافية



ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة مولود معمري، ومعرفة الفروق بين كل من الجنس والتخصص فيما يتعلق بمتغير التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

بلغت عينة دراستنا 200 طالب وطالبة المتواجدين في جامعة مولود معمري كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة بولاية تيزي وزو، والمقبلين بالعام الدراسي 2022/2021 والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية لدى الطالب الجامعي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

وفي الأخير تم تفسير هذه النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة وختمنا الدراسة ببعض التوصيات التي من شأنها أن تفتح آفاق لبحوث جديدة.

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à révéler la relation entre l'apprentissage auto-organisé et la motivation à apprendre chez les étudiants de l'Université Mouloud Mammeri, et à connaître les différences entre le genre et la spécialisation par rapport à

Elle est liée à la variable d'apprentissage organisé inférieure et à la motivation à apprendre. L'échantillon de notre étude était de 200 étudiants masculins et féminins du Collège universitaire Mouloud Mammeri Sciences Humaines et Sociales et du Collège des Sciences Naturelles et de la Vie de l'Etat de Tizi-Ouzou, et ceux venant à la rentrée 2022/2021 qui ont été sélectionnés par la méthode d'échantillonnage intentionnel.

l'étude a abouti aux résultats suivants:

1- Il existe une relation statistiquement significative entre l'apprentissage organisé ci-dessous et la libido de l'étudiant universitaire

2- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'apprentissage auto-organisé selon

3- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'apprentissage auto-organisé selon la variable de spécialisation de l'étudiant universitaire.

4- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre selon la variable sexe de l'étudiant universitaire.

5- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre selon l'expression de la spécialisation

Enfin, ces résultats ont été interprétés à la lumière de certaines études antérieures, et nous avons conclu l'étude par quelques recommandations qui ouvriraient de nouvelles perspectives de recherche.

فهرس المحتويات

الإهداء

كلمة الشكر

ملخص الدراسة

فهرس الجداول

مقدمة.....01

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

1- إشكالية الدراسة.....04

2- فرضيات الدراسة.....09

3- أهداف الدراسة.....10

4- أهمية الدراسة.....11

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....13

7- الدراسات السابقة.....14

8- التعقيب على الدراسات السابقة.....22

الجانب النظري

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا.

تمهيد.....26

1- مفهوم التعلم.....27

2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.....27

28.....	3- خصائص التعلم المنظم ذاتيا
32.....	4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا
39.....	5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا
47.....	6- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
53.....	7- مكونات التعلم المنظم ذاتيا
56.....	8- أهمية التعلم المنظم ذاتيا
57.....	9- مصادر التعلم المنظم ذاتيا
58.....	10- طرق التعلم المنظم ذاتيا
60.....	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

62.....	تمهيد
63.....	1- مفهوم الدافعية
64.....	2- مفهوم الدافعية للتعلم
65.....	3- أهمية الدافعية للتعلم
66.....	4- عناصر الدافعية للتعلم
67.....	5- وظائف الدافعية للتعلم
68.....	6- شروط الدافعية للتعلم

69.....	7- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم.....
71.....	8- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.....
77.....	9- إستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم.....
84.....	10- علاقة الدافعية بالتعلم.....
88.....	خلاصة الفصل.....

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

91.....	تمهيد الفصل.....
92.....	1- الدراسة الاستطلاعية.....
94.....	2- منهج الدراسة.....
95.....	3- عينة الدراسة.....
98.....	4- الحدود الزمانية والمكانية.....
98.....	5- أدوات الدراسة.....
107.....	6- الأساليب الإحصائية.....
109.....	خلاصة الفصل.....

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

111.....	تمهيد.....
----------	------------

112.....	1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة
115.....	2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية
115.....	1-2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
118.....	2-2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
121.....	2-3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
124.....	2-3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة
127.....	الاستنتاج العام

الخاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العبارات	الصفحة
01	يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية.	93
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	96
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم.	97
04	يوضح دلالة الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.	112
05	يوضح قيمة (T) لدلالة الفرق بين متوسطات الجنس على مقياس التعلم المنظم ذاتيا.	115
06	يوضح نتائج الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية في التعلم المنظم ذاتيا	118
07	يوضح قيمة (T) لدلالة الفرق بين متوسطات الجنس على مقياس الدافعية للتعلم.	121
08	يوضح نتائج الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية في الدافعية للتعلم.	124

مقدمة:

تطورت المعرفة بشتى فروعها تطورا هائلا وسريعا وتزايدت الأعداد المقبلة على التعلم كون هذا الأخير عملية أساسية تحدث في حياتنا باستمرار، مما فرض على المختصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع وتحديث طرق وإستراتيجيات التعليم والتعلم التي تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف والاعتماد على أنفسهم نظرا لارتباط حصول المتعلم على المعرفة بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات الطالب والبيداغوجيا التعليمية والجو المدرسي والظروف المحيطة به وزيادة على ذلك اكتساب وتعلم واستغلال ما تعلمه، وقد سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور المتعلم خاصة الطالب الجامعي ليكون تعلمه نابعا من مجهوده الخاص وهذا ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا، إذ ينتج هذا النوع من التعلم الفرضية للمتمدرسين في التعلم المستمر بجانب التفوق المدرسي والذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل كما تعد من أحد أهم الحلول التي يجب الأخذ بها في الحسبان لتحسين العملية التعليمية كونها تساعد الطالب على أن يكون أكثر نشاطا وفعالية عن طريق وضع الأهداف وتنظيم المصادر التعليمية وربط المعارف بالمعرفة السابقة لها، كما يشجع هذا النوع من التعلم الطالب على التعلم العميق الذي يساعده في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها بكلماته الخاصة وطرح الأسئلة المختلفة والوصول إلى تعميمات مفيدة، غير أن الناظر للعملية التعليمية التعلمية وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي يلاحظ

ما يتعرض له الطلبة من مشكلات دراسية يعود إلى انعدام الدافعية للتعلم لدى الطالبة مما يشكل خطرا على المسار التعليمي والدافعية للتعلم تعتبر من أهم الركائز لعملية التفاعل الصفي الناتج والتي تتادي به الفلسفات التربوية الحديثة اليوم. كما تعتبر الدافعية للتعلم المحفز الرئيسي التي تساعد المتعلم على إنجاز أهدافه الدراسية على نحو فعال حيث أنها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والنجاح.

لذلك قد اهتم العديد من العلماء من العلماء في علوم التربية بالتعلم المنظم ذاتيا المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم وأجريت العديد من الدراسات حولها، ومن هذا المنطق ونظرا لأهمية الموضوع تهدف دراستنا إلى تسليط الضوء على العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطلبة ولتحقيق مسار هذه الدراسة.

ولقد تم تقسيم الموضوع إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

حيث تضمن الجانب النظري ثلاثة فصول:

الفصل الأول: حاولنا فيه طرح مشكلة الدراسة وتساؤلاته وفرضياته، ثم أهداف الدراسة،

أهميتها والمفاهيم الإجرائية، وختمناه بالدراسات السابقة والتعقيب عنها.

أما الفصل الثاني: وضحنا فيه كل من مفهوم التعلم والتعلم المنظم ذاتيا، خصائصه

ونظرياته، نماذجه، استراتيجياته، مكوناته، أهميته، مصادره وطرقه.

الفصل الثالث: خصصناه للدافعية للتعلم وذلك انطلاقا من عرض مفهوم الدافعية

والدافعية للتعلم، أهميتها، عناصرها، وظائفها، شروطها، العوامل المؤثرة فيها والنظريات

المفسرة لها، استراتيجيات إثارتها، وأخيرا تطرقنا إلى علاقة الدافعية بالتعلم.

أما الجانب الميداني من الدراسة: فقد تضمن الفصل الرابع والخامس.

إذ عالج الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية،

منهج الدراسة، عينتها والحدود الزمانية والمكانية للدراسة، أدواتها والأساليب الإحصائية.

أما الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتمثل في

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية.

ثم أتممنا بحثنا باستنتاج عام وتليه تقديم مجموعة من الاقتراحات التي تتماشى مع

الموضوع، وختمناه بخاتمة وقائمة المراجع.

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- 6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم المنطلق الأساسي الذي تلجأ إليه الدول وتعتمد عليه من أجل بناء وتطوير مجتمعاتها حيث يعد من أكبر القطاعات في هذا العصر وأحد المشاريع الاقتصادية الاستثمارية، وهذا ما جاء في الندوة الدولية حول التربية (1990) بجومنتين في تايلاندا، وكذا اجتماع دكار بالسنغال (2000)، أين تم بناء الإعلام العالمي الهام "التربية للجميع".

(سيسبان، 2016، ص17)

والمعلوم أن كل من يتعلم يواجه مشكلة في سيره في طريق العلم وخاصة عند اكتساب معلومات جديدة، وذلك إذا كان المعلم لا يأخذ بعين الاعتبار أن لكل متعلم شخصية متكاملة على حدا تميزها مجموعة من الخصائص والقدرات. (العائش ومرغني 2014، ص 20)، بالإضافة إلى نوعية النشاطات والأساليب التعليمية التي من خلالها يتم تعليم الطلبة لذلك نلاحظ أنه يهتم بالتلقين الكمي الذي يعني بالدرجة الأولى تعلم الطالب كيفية رد واسترجاع الكم المعرفي الذي تحصل عليه خلال مشواره الدراسي دون إغارة أي اهتمام لقدرات على توظيف هذا الرصيد الدراسي، وهذا ما أدى إلى تغيير وتطوير وإعادة النظر في الأنظمة التربوية والتعليمية التي تعمل على تحرير الطالب من كل القيود والحوجز التي تمنعه من محاولة حل المشكلات والوضعيات المطروحة أمامه بمجهوده وقدراته ومهاراته الخاصة، وهذا ما جاءت به البيداغوجية الجديدة التي تسمى المقاربات باللغات

والتي تسمح للمتعلم بأن يشارك في بناء تعليماته وتعليمه كيفية الرد على الوضعية وليس مجرد انتاج آلي. (جراح، 2010، ص 8)

هذه البيداغوجية الجديدة تسعى إلى تعزيز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلم والذي أشار إليه باريس وباريس (Paris & Paris, 2001) على أنه مصطلح يؤكد الاستقلالية والضبط من المتعلم ذاته الذي يراقب أفعاله وينظمها ويوجهها نحو أهدافه من التعلم كتطوير خبرة. (سحلول، 2009، ص 33)

كما عرف شين (Chin, 1997) التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطالب في تعلمه باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافه، وينبع مفهوم التعلم المنظم ذاتيا من التفسيرات النظرية الحالية لها، والذي أوضحته نتائج بعض الدراسات مثل دراسة الباحث (Pintrich, 1995) و (Al Fellows, 2000) أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يوجه ذاتيا بل أكثر فإن من أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي. (الردادي، 2019، ص 60)

كما أكد الباحث (Eliaet Al, 2009) على ضرورة تقدير الطالب الجامع لنفسه خاصة، وتقييمه لقدراته بحيث نجد أن مسؤولية الطلبة الملقاة على عاتقهم كبيرة نظرا لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي له الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير مهاراته، بحيث يرى

الباحث (Zimmerman, 1986) أن التعلم المنظم ذاتيا للمعرفة والسلوك يعد مظهرا مهما لتعلم الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي في سياق البيئة التربوي لأنه يعبر عن مدى مشاركة الطلاب الفعلية في عمليات التعلم وتوجيهها ديناميكيا. (مديد، 2020، ص 4)

ولكي يصبح المتعلم قادرا ذاتيا لابد أن تتوفر لديه مجموعة من العوامل الداخلية التي بدورها تجعله مستعدا لعملية التعلم مثل القدرة على الانتباه والإدراك والدافعية للتعلم، ومن المعروف لدينا أن هذه الأخيرة هي القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين وبدونها لن يبذل المتعلم أي جهد في سبيل تعلمه وحتى إن امتلك قدرات عقلية جديدة، وهذا ما أشار إليه هيرمان (Herman, 2001) أن الدافعية تعد مؤشرا ومؤثرا مباشرا على أداء المتعلم وتحصيلهم الدراسي. (بن سني، 2012، ص 18)

كما عرف الباحث "إدوارد موراي" على أنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقاب بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم. (بلحاج، 2011، ص 70)

لذلك أولى علماء النفس اهتماما كبيرا لموضوع الدافعية للتعلم كونها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، إذ تدفع المتعلم إلى بذل الجهد والاهتمام بالدراسة، وهذا ما أثبتته دراسات عديدة من بينها: دراسة دورمودي Dormody (1990)، ودراسة روزماري Rosemarie (2002)، ودراسة ماير وكابلن Meyer et Kaplan (2004) (سيسبان، 2016، ص 19).

لذا نجد الكثير من الطلبة رغم أنهم من متوسطي الذكاء، إلا أنهم يتميزون بتحصيل دراسي عال، ونرى طلبة من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم، وهذا ما أشار إليه نيغوفان وبوجدان (Negovan et Bogdan, 2013) أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب إثارتها لدى المتعلم (موراي، 2008، ص 55) ونجد دراسة (Minna est et Wolters, 1999) التي تؤكد على أن نسبة كبيرة من فشل بعض الطلاب والذين يقعون فريسة لخطر الفشل الأكاديمي في بداية تعلمهم ترجع إلى مشكلات انخفاض الدافعية. (رشوان، 2006، ص 02)

وفي هذا الصدد نجد أنه ثمة إجماع لدى علماء النفس على أن استثارة دافعية الطلاب للتعلم وتوجيهها يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي حيث نجد دراسة الباحثة دوك (1986) جعل تأثير الدافعية على التعلم وتوصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال المتعلم للمعرفة. (عفيفة، 2014، ص 43)

وقد يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم ويعود هذا التفاوت إلى عوامل منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد. (سحلول، 2009، ص 34)

وفي دراسة أجراها بنتريك وديجروت 1999 بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين

الكفاءة الذاتية والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا. (العايش والمرغني،

2014، ص 22)

ومن هذا المنطلق وبعدما تم تناول أهمية التعلم ذاتيا ودوره في العملية التعليمية وتحسين الأداء والرفع من المستوى الأكاديمي للطلبة الجامعيين وفقا لتحديد العوامل المؤثرة في دافعية التعلم لديهم، نطرح تساؤلين عامين وسنحاول الإجابة عليهما في دراستنا هذه:

- 1- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي حسب متغير الجنس والتخصص في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة؟

ومن التساؤل العام الثاني يمكن لنا طرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس (سنة أولى علوم اجتماعية وإنسانية وسنة أولى علوم طبيعية والحياة)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص (سنة أولى علوم اجتماعية وإنسانية وسنة أولى علوم طبيعية والحياة)؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة).

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم ذاتيا حسب متغير التخصص لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس (ذكور/إناث) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص (علوم اجتماعية وإنسانية وعلوم طبيعية والحياة) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة.

3- أهداف البحث:

- التعرف على إمكانية وجود أو عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي (كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة).
- معرفة أهمية التعلم المنظم ذاتيا من طرف الطالب وانعكاسه على مردوده العلمي الجامعي.
- إخراج المتعلم من قوقعة الخمول والسكون الذي كان عليه في السابق وذلك بتعليمهم مسؤولية التعلم المنظم ذاتيا والتخلي عن عملية استهلاك فتلقى المعلومات دون تقديم أي جهد أو توظيفهم لمهاراتهم وقدراتهم إبداعية.
- التعرف على إمكانية وجود أو عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي (كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة).
- التعرف على إمكانية وجود أو عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي (كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة).
- التعرف على إمكانية وجود أو عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي (كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة).
- التعرف على إمكانية وجود أو عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي (كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية والحياة).

4- أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تبرز أهمية موضوع هذا البحث في الإصلاحات الجديدة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حيث أصبح التلميذ محل الاهتمام، وأنه عليه أن يساعد نفسه بنفسه ليتفوق دراسيا ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا وسيلة وإستراتيجية فعالة تساعد التلميذ في تعليمه وكما تساعده أن يكون نشيطا وفعالا وأكثر مسؤولية لبلوغ الأهداف والحصول على أفضل النتائج وتحفيزه للتعلم.

- التعلم المنظم ذاتيا يساعد كل من المتعلمين و الأساتذة في فهم بيئة التعلم والتحكم فيها ، مما يمكنهم من توظيف استراتيجيات ملائمة لحل المشكلات وزيادة رفع مستواهم التحصيلي وزيادة الكفاءة التعليمية للطلبة ودافعيتهم نحو التعلم.

- تبصير المدرسين بضرورة استثارة الدافعية لدى الطلبة.

- الاهتمام بمرحلة عمرية مهمة وهي المرحلة الجامعية وهي ركيزة مهمة في بناء المجتمع ونهضته.

الأهمية التطبيقية:

• نرجو من هذه الدراسة أن توجه اهتمام الباحثين النفسانيين إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة تعني بتبيين الأهداف التي من شأنها أن تساهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم

والنجاح الدراسي وكذلك توجيههم نحو الاستفادة من المواد الدراسية وتطوير خصائصهم المعرفية والوجدانية والمهارية بأنفسهم.

• نرجو من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها القائمون على إعداد وتطوير المناهج التربوية في بناء برامج تدريبية لتطوير إستراتيجيات الدافعية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين.

• تسليط الضوء على نمط جديد من التعلم يعتمد على ما يبذله المتعلم من جهود ذاتية في العملية التعليمية التعلمية وتدريبه على تحمل قدر كبير من المسؤولية فالطالب الجامعي في ظل جائحة كورونا ويعد انتهاء التدريس عن بعد أصبح مضطرا إلى الإعتماد على بعض الإستراتيجيات والطرق والأساليب لتنظيم تعلمه بنفسه بمساعدة الأستاذ بعد بهدف الرفع من مستوى أدائه.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

• التعلم المنظم ذاتيا:

إجرائيا: هو السلوك الواعي الذي يستخدمه الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يخطط لها ذاتيا وتقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "العزت عبد الحميد".

• الدافعية للتعلم:

هي الرغبة التي يمتلكها الطالب والتي تدفعه للمشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، وهي الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب من تطبيق مقياس الدافعية للتعلم المعتمد من طرف الباحث "يوسف قطامي".

• الطالب الجامعي:

هو كل من يتابع دروسا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها، في الغالب يكون هذا الشخص قد انتهى من الدراسة في أطوار سابقة يكون مستواه التعليمي أدنى من المستوى الجامعي ويسعى الطالب في الحصول على إحدى الشهادات الجامعية مثل: الليسانس، الماستر، الدكتوراه.

6- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً:

دراسة الباحث عبد الناصر جراح (2010): وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي بالإضافة إلى القدرة على التعرف بمكونات التعلم المنظم ذاتياً و التحصيل الأكاديمي وإذا ما كان التحصيل الأكاديمي يختلف عن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً عن الطلبة ذوي المستوى المنخفض من

التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك وقد أظهرت النتائج:

أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وكما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا (الجراح، 2010، ص 333).

دراسة مديد (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعة والتعرف على القوى في التعلم المنظم ذاتيا لديهم وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/إنساني) وأيضا التعرف على المستوى التحليلي لديهم، والتعرف على الفروق في التفكير التحليلي وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/إنساني) والتعرف على العلاقة الارتباطية بين التعليم المنظم ذاتيا والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، وتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيا المكون من 32 فقرة وقد قام بالاعتماد على اختبار التفكير التحليلي الذي أعده حمزة (2018) المكون من 30 فقرة وقد طبق الباحث الأداتين على عينة عشوائية مكونة من 300 طالب وطالبة من الصف الثالث من طلبة جامعة تكريت شملت 150 طالب من الكليات العلمية و150 طالب من الكليات الإنسانية وكما تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

وقد أظهرت النتائج: تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ولم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع (ذكور /إناث) وكذلك تبعا لمتغير التخصص

(علمي/إنساني) وكما أظهرت النتائج عدم وجود تعامل بين التخصص والنوع فتشير النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية فردية بين المتغيرين (د. أمينة رحمون، 2021، ص 327).

دراسة المصري (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجية التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء لمعرفة الفروق في مستوى هذه الإستراتيجيات وفقا لمتغير الجنس ومستوى التحصيل ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وتبلغ حجم العينة (85) طالبات وطالبة طبق عليهم استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وأشارت نتائج الدراسة: إلى وجود مستوى متوسط لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك إستراتيجية التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استرايجية الدافعية للتعلم وإصلاح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات للتعلم والتحصيل الأكاديمي (رزق والخواجا، 2015، ص 367).

دراسة هونغ بونغورويل (Hong, Peng et Rowell 2009): تكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المدرسية في سنة مجالات هي قيمة المهمة، وقيمة الدافعية والجهد والإسرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات

المدرسية يختلف باختلاف جنس الطالب أو مستوى تحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع و(470) من طلبة الصف الحادي عشر من مدينة Metroplitan متروبوليتا في الصيف.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المدرسية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل أم مستوى الأبعاد فجاءت قيمة المهم والجهد بمستوى مرتفع في حين جاءت قيمة الدافعية واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا للواجبات المدرسية في حين كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات ترجع لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع. (بن زروال وحمودة، 2020، ص 56)

دراسة **Bail et Zhany et Tachiyima**: دراسة تجريبية على 157 طالبا وطالبة من جامعة هاواي منهم 79 طالبا وطالبة مجموعة تجريبية و78 طالبا وطالبة مجموعة ضابطة وذلك للتعرف على تأثير تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقا في التعليم المنظم ذاتيا كان تحصيلها أعلى من المجموعة الضابطة، كما بينت الدراسة على أن الإناث أكثر استخداما من الذكور لإستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتيا في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات (الجراح، 2010، ص 337).

ثانيا: الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم:

الدراسات العربية:

دراسة "فيصل الربيع" (2009): بعنوان مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة السنة الأولى بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات وإذا كان يختلف باختلاف الجنس ومستوى التحصيل والمسار الأكاديمي الذي ينوي اختياره وتكونت عينة الدراسة من (2016) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى:

أن مستوى الدافعية عند أفراد العينة كان كبيرا تفوق الإناث عند الذكور في مستوى الدافعية للتعلم (بن موسى وأبي مولود، 2017، ص 5).

دراسة "كلثوم العايب" (2010): بعنوان "فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط" هدفت دراسة البحث في علاقة فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط والتعرف على الفروق في الدافعية للتعلم باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط وفق متغير الجنس فتكونت العينة من (2105) منهم (990) ذكورا و(1175) إناث وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تختلف درجة الدافعية باختلاف مستويات فعالية الذات، وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ من ذوي فعالية الذات المرتفعة.

- هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم ولصالح الإناث (بن موسى وأبي مولود، 2017، ص 7).

دراسة وينغ وآخرون (2008): هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وإستراتيجية التعلم والكفاءات الذاتية ونتائج التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (135) من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد.

أدوات الدراسة: استبيان الدافعية للتعلم واستبيان إستراتيجية التعلم والكفاءة الذاتية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أولاً وجود علاقة بين إستراتيجية التعلم والكفاءة

الذاتية ونتائج التعلم وثانياً وجود العلاقة بين الذاتية والدافعية للتعلم وكما أشارت النتائج أن

الدافعية للتعلم وإستراتيجية التعلم ترتبط بشكل واضح. (زايد، 2003، ص 122)

الدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم:

دراسة (Pintricho et degroote): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة

بين مكونات الدافعية (الفعالية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الإختيار) وبعض أبعاد التعلم

المنظم ذاتياً (الإستراتيجية المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت

عينة الدراسة من (173) تلميذ من تلاميذ الصف السابع (100 من الإناث، 37 من

الذكور) بمتوسط عمر 12 سنة و6 أشهر من استخدام في الدراسة مقياس الإستراتيجية الدافعية للتعلم لقياس الكفاءة الذاتية، القيمة الذاتية، قلق الاختيار استخدام الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية إدارة المصادر (ربيع عبد أحمد رشوان، 2006، ص 113).

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها التي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كلا من الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية والإستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعليم المنظم ذاتيا وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا (ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 113).

دراسة (Welters et Rosenthal, 2000): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، الفعالية الذاتية، توجه هدف التعلم، توجه هدف الأداء) واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (مكافأة الذات، الضبط البيئي، تنشيط الإهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء) وتكونت عينة الدراسة من 114 تلميذ بالصف الثامن (60 أنثى و54 ذكر) في المدى العمري من 14 إلى 15 سنة

واستخدام فيما مقياس لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومقياس (Medgleg et Al, 1997) لقياس المعتقدات الدافعية. وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن:

- لمعتقدات الدافعية موضوع الدراسة كمجموعة يمكن استخدامها في التنبؤ لإستخدام التلاميذ لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية).

دراسة كامل 2004: تحت عنوان "بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة" وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب منهم (587 ذكور، 13 إناث) وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان منها:

*وجود فروق دالة إحصائية في اثنين من مقياس الدافعية: فعالية الذات (0.001) لصالح طلاب الفرقة الرابعة وقلق الإختبار (عند أكثر من 0.001) لصالح طلاب الفرقة الأولى، أما في مقياس استراتيجيات التعلم فقد كانت الفروق الدالة (عند 0.001) بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في ثلاث منها فقط: التسميع الذاتي (لصالح الفرقة الأولى) والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة وتنظيم الجهد لصالح الفرقة الرابعة.

- وجود فروق دالة إحصائية في مقياس الدافعية وإستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب في الدراسة. (الجراح، 2010، ص 335)

دراسة (موسويدسوفيليو 2005): تهدف للكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات وقد تكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة من معلمي

قبل الخدمة في قبرص وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المنشآت بالتحصيل الدراسي تليه قيمة المهمة في حين لم توجه الهدف بالتحصيل الدراسي (الجراح، 2010، ص 336).

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض بعض الدراسات السابقة بشكل مختصر سيتم مناقشتها للوقوف على أبرز المؤشرات بغية الاستفادة منها في البحث الحالي، فتباينت الدراسات التي تم عرضها من حيث الأهداف المحددة لكل دراسة، لكن أغلب الدراسات تناولت هدفا مشتركا تمثل في معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة أما فيما يخص المنهج المتبع فقد اختلف هو الآخر سبب طبيعة الموضوع بين المنهج الوصفي بأنواعه المختلفة فمنهم من استخدم المنهج الوصفي دون تحديد نوعه كدراسة 'مديد' (2020) والوصفي الارتباطي كدراسة الجراح (2010) والمنهج الوصفي المقارن كدراسة "الربيع" (2009). أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تنوعت هي الأخرى فنجد أن كل باحث استخدم المقياس الذي يناسب في دراسته ويحقق الهدف الذي سطره.

أما نحن كباحثان سوف نعتمد على مقياس "يوسف فطامي" للدافعية والتعلم ومقياس "عزت عبد الحميد" بسبب أن قدراتهم تخدم الهدف من الدراسة. أما بالنسبة لمجتمع البحث والعينات المسحوبة منه فقد تمثلت في الطلبة الجامعيين وهي نفس العينة التي اخترناها.

ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تكوين نظرة عامة حول موضوع الدراسة وفي آخر فكرة عن نتائج الدراسة والموضوع. كما سيتم الاستعانة بالدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

الجانِب النظري

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا.

تمهيد

- 1- مفهوم التعلم.
- 2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.
- 3- خصائص التعلم المنظم ذاتيا.
- 4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا.
- 5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا.
- 6- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- 7- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.
- 8- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.
- 9- مصادر التعلم المنظم ذاتيا.
- 10- طرق التعلم المنظم ذاتيا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا واحد من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها العلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن، فالمتعلم المنظم ذاتيا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم.

1. مفهوم التعلم:

• لغة: علمت الشيء، أعلمه، علمه، وهو تحصيل المعرفة بالأمر. (خلف الله 2010، ص

30).

• اصطلاحا: وهو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، فهو نشاط يهدف إلى اكتساب المهارات و الحصول على المعرفة الجديدة.

(خلف الله، 2010، ص 30).

2. مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية و النظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي.

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا فعالا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم؛ كما أن المدرسة الحديثة تهدف إلى تنشئة متعلم لديه القدرة على الاستغلال الأمثل لقدراته وعلى الاستقلال الذاتي في عملية التعلم.

وعرّف (Zimmerman 2002) التعلم المنظم ذاتيا بأنه: "عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب

لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف، اختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة". (الدرابكة، 2018، ص150).

كما عرّفه pintrich على أنّه: "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية السلوكية وتوجههم، وتقيّد أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية." (الحسينان، 2010 ص13).

في حين يراه محمد لطفي بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقاته بالمتغيرات البيئية المتدخلة في الموقف أو بمعنى آخر تكييف سلوكه وبناءه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة. (جلجل، 2007، ص35).

ومن خلال ما تم ذكره سابقا، يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا على أنّه عملية عقلية معرفية منظمة التي يقوم فيها المتعلم بتنشيط معارفه و سلوكياته بشكل منظم نحو أهدافه.

3. خصائص التعلم المنظم ذاتيا :

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتيا بكونه هادفا واستراتيجيا وعلى درجة عالية من المثابرة بحيث اهتمت العديد من الأبحاث بوصف الخصائص الشخصية للطلبة ذوي التنظيم الذاتي للتعلم وتعريفها وتحديدّها، ولقد فصلت دراسات وأبحاث عديدة الخصائص الفارقة والمميزة لهؤلاء وهي :

✓ إستراتيجيون: أي لديهم معرفة شاملة عن عملية التعلم من خلال معرفتهم لأنفسهم كطلاب وبالمهمة المطلوب أدائها، وبالاستراتيجيات التعليمية و بالمحتوى المرتبط بالمهمة التعليمية كما يمتلكون مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تساعدهم في التعامل مع البيانات وتحويلها وتنظيمها وإتقانها واسترجاعها؛ وكذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء معرفية تمكنهم من إدارة تعلمهم ومراقبة تفكيرهم مع تخطيط عملياتهم العقلية والتحكم فيها. (الردادي، 2019، ص39).

فالمتعلمين المنظمين ذاتيا يتميزون ب:

- وعيهم بالعلاقات الاستراتيجية بين العمليات المنظمة أو الاستجابات و مخرجات التعلم.
- استخدامهم لهذه الاستراتيجيات لإحراز أهدافهم الأكاديمية .
- وكما يستطيع المعلمون تصنيف الطلاب والتعرف على المنظمين ذاتيا بناءا على محكات معينة و هي :
- يستهلكون العمل ذاتيا ويثابرون على مهام التعلم بدرجة كبيرة.
- واثقون من أنفسهم وإستراتيجيون ومأهرون في مواجهة المشكلات .
- يتفاعلون ذاتيا ويتجاوزون مع نتائج أداء المهمة. (السيد، 2010، ص30).

✓ يمتلكون دافعية وفعالية: أي يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعية وانفعالات مناسبة لمتطلبات المهام ومواقف التعلم الخاصة وتظهر في تطويع أهداف التعلم وتنمية

الاتجاهات الموجبة نحو المهام؛ ويملكون استراتيجيات للإدارة تمكنهم من التغلب على المعوقات الخارجية و الداخلية مما يساعدهم من البقاء في المهام بتركيز ودافعية، ويعتقدون أن مجهوداتهم سوف تؤدي إلى زيادة في النجاح . (نمر، 2007، ص25).

✓ **متعلمون متعاونون:** يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلاب كونهم يتعاونون مع بعضهم البعض أثناء عملهم بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة؛ وعلى غرار ذلك فقد نجدهم يبحثون عن مواقف التحدي، ويتغلبون على العوائق أحياناً بطلب المساعدة من الزملاء. (جمعة، 2011، ص35).

✓ **لديهم وعي بالعمليات المعرفية:** يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه المتعلمون ذاتياً إلى أنهم أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم، كما أن درجة وعي الطالب بقدراته تؤدي دوراً مهماً في تنظيم المتعلم لأدائه؛ فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على استعداداته لتنظيم مفاتيح أدائه ذاتياً . (جمعة، 2011، ص35).

بالإضافة إلى ذلك فهم يعرفون كيف يخطون لإعداد أهدافهم و يتحكمون ويوجهون عملياتهم المعرفية نحو تحصيل الأهداف من خلال مراقبتهم لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وتقييم تقدمهم نحو الهدف الذي أعده و تعديل السلوك اللاحق في ضوء التقييم

الذاتي، هذا بالإضافة إلى التحكم و التخطيط لإدارة الوقت والمجهود المستخدم في أداء المهمة. (نمر، 2007، ص46).

يتميزون أيضا بأنهم واعون بقوتهم وضعفهم الأكاديمي، واعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي، ويركزون على التقدم الشخصي والفهم العميق ولديهم كفاية عالية للتعلم. (السيد، 2009، ص126).

✓ **ينظمون بيئة التعلم:** يعرفون كيف يتحكمون في بيئة التعلم المشتملة على أماكن التعلم يجعلها أكثر جاذبية كما أنهم يعرفون كيف يبحثون عن المساعدة من المتعلمين عندما يجدون صعوبات، كما يسعى الطلبة للحصول على النصيحة والتوصل إلى المعلومات والأماكن التي تكون أكثر احتمالا لأنهم يتعلمون فيها القدرة على مواجهة أنفسهم خلال اكتساب المعرفة و تعزيز أنفسهم خلال الأداء؛ كما يرى زيمرمان ومارتنز **Zimmerman&Martinz** أنّ الطلاب المنظمين ذاتيا يمتازون بقدرتهم على تنظيم وإعادة بناء المكان الذي يدرسون فيه مقارنة بالطلاب العاديين في الانجاز. (القيسي، 2011، ص515).

✓ **قادرون على تحديد أهدافهم:** أشار زيمرمان وآخرون (Zimmerman ;et al ;1992) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بقدرتهم على توجيه عمليات التعلم والإنجاز و ذلك من خلال وضعهم أهدافا تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد في تحقيق أهدافهم، فالمعرفة بالاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية لا

تعتبر المحدد الوحيد لتحسين الأداء وإنما لا بد من دافع يستثير استخدام هذه الاستراتيجيات. و يتميز المتعلمون المنظمون ذاتيا عن أقرانهم ليس فقط في أنهم قادرون على تحديد أهدافهم الذاتية ووضعهم خططا لإنجاز هذه الأهداف بل أيضا قادرون على مراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيق هذه الأهداف و لديهم قدرة على تحصيل معلومات حول أدائهم .(الشكعة، 2008، ص33).

4. نظريات التعلم المنظم ذاتيا :

➤ النظرية السلوكية: حسب هذه النظرية فإن السلوك الإجرائي ينبعث من حضور المثيرات التمييزية، ويعتمد السلوك على توابعه؛ فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل، وأن الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا تتضمن :

أ- الاختيار من بين أفعال بديلة.

ب- التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة.

ج- موضع الضبط المؤقت للبدائل.

وبشكل مثالي فإن الفرد قادر على تأجيل المعززات الفورية إلى أوقات مناسبة في المستقبل، مثل الطالب الذي يمكث في البيت ليلة الجمعة من أجل الدراسة للاختبار بدلا من الخروج في ذلك اليوم وهذا يعتبر من قبيل تأجيل التعزيز الفوري من أجل عائد آخر لاحق ؛و يعتبر الاجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي فإنهم يشيرون إلى:

أ- محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام والضبط الذاتي والاندفاع.

ب- أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي الى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي .(السليم،2018،ص37).

وتشير النظرية السلوكية إلى دور التعزيز في التعلم المنظم ذاتيا من خلال العمليات المفتاحية التالية:

1.المراقبة الذاتية:وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي.

2.التعليمات الذاتية:وتقدم التعليمات الذاتية مثير تمييزي يؤدي إلى سلوكيات محددة أو نتائج سلوكية تؤدي إلى التعزيز.

3.التقييم الذاتي:وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد السلوك مع مجموعة من المعايير أو المحاكاة والبعد المراد تقييمه يتطلب دقة المراقبة الذاتية وكذلك تحسين الأداء مع الوقت.

4.التقويم الذاتي: وهو يتطلب أن يقيم الطالب الأداء، ثم يعدل أو يبذل الاستجابات السابقة بناء على نتائج التقييم، وبينما يتطلب تقييم الذات أو يتم التمييز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء الطالب، فإن تقويم الذاتي تطلب تعديل الأداء ليقترّب أكثر من المعايير.

5. التعزيز الذاتي: وهو العملية التي يكون فيها الفرد، عادة بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار، على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء.

ويتم تدريب الطلاب على استخدام طرق تقييمية سلوكية معيارية لكي يراقبوا سلوكهم بدقة، ومن بين هذه الطرق:

-الروايات، إحصاء التكرارات، مقاييس الدوام، إجراءات المعاينة، تقدير الآثار السلوكية وسجلات الأرشيف. (ر زوق، 2017، ص56).

🌈 نظرية التطور المعرفي؛ الحديث الذاتي: تؤسس نظرية التطور المعرفي صلة قوية بين الحديث الذاتي وبين التطور في التنظيم الذاتي، ويشير الحديث الذاتي إلى حالة من ظاهرة الكلام التي تملك وظيفة منظمة ذاتياً ولا يمكن أن تعبر عن صراحة اجتماعية؛ بمعنى آخر يكون الحديث الذاتي موجه من الفرد لنفسه وليس موجهاً للآخرين. وقد وجد في أعمال بافلوف (Pavlov, 1927) تمييز بين عاملين: العامل الأول إدراكي والثاني لغوي كأنظمة الإشارة، حيث أدرك بافلوف أن البيانات الإشرافية عند الحيوان لا تعمم على البشر، وأن الإشراف الإنساني يحدث فجأة وذلك عند الاقتتان بين المثيرات الشرطية والمثيرات غير الشرطية، وهذا على خلاف ما يحدث عند الحيوان، ويعزى هذا الخلاف إلى سعة الإنسان للغة التي تتوسط في العلاقة بين المثيرات وبين الإدراك؛ (العمرى، 2013، ص70).

والنظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس، استفادت من العديد من الأنظمة التربوية وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات المتعلمين وتساعدهم على تطوير أبنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات والتي تعتبر استراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداماً. وهذا يعني تطبيق مبادئ النظرية المعرفية وتطوير ما يسمى بالتعليم المعرفي الذي ركز على:

✓ زيادة فرص التفاعل الإدراكي / المعرفي بين المتعلم والمعلومات .

✓ يساعد المتعلم على تطوير خياله وخلق الأفكار الإبداعية .

✓ يطور التفكير والعمليات الذهنية .

✓ يجعل المتعلم نشطاً وفاعلاً وأكثر تنظيمياً ودافعية للتعلم .

✓ يزيد من قدرات المتعلم على التحليل والفهم والتخزين .

(طباع و الرحمان ، 2018، ص22).

📌 **النظرية المعرفية الاجتماعية:** يُنظر إلى التعلم المنظم ذاتياً وفق النظرية المعرفية

الاجتماعية ضمن الحتمية التبادلية بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، أي أن التنظيم الذاتي لا يتوقف على المهارة السلوكية للتسيير الذاتي للإمكانات البيئية، ولكن بالإحساس بالقوة الذاتية لإحداث تلك المهارة في سياقات ملائمة؛ تظهر النظرية المعرفية الاجتماعية التعلم المنظم ذاتياً بأنه يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي :

• **الملاحظة الذاتية: Self- Observation** يقدر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياتهم، وكذلك ردة الفعل الإيجابية أو السلبية؛ فالطلاب الذين حكموا على عملياتهم التعليمية غير الملائمة من الممكن أن تكون ردة فعلهم هي طلب المساعدة من المعلم، وهؤلاء يقومون بتبديل بيئتهم؛ من جهة أخرى فإن المعلمين يستطيعون تعليم الطلاب باستعمال الاستراتيجيات الفعالة التي تؤهل الطلاب. وتعتبر المؤثرات البيئية مثل (المعلمين) قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي، وتعتبر هامة لأن المعلمين هم المدافعون بشكل متزايد عن تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي.

• **الحكم الذاتي:** يرجع الحكم الذاتي إلى مقارنة إحدى مستويات الأداء الحالية مع أحد الأهداف (بين مستوى أداء واحد مع هدف واحد)، ويستطيع الحكم الذاتي أن يؤثر بواسطة نوع من المعايير الموظفة، وتتنبأت الأهداف، والأهمية في تحقيق الأهداف والصفات المنسوبة للأداء .

• **رد الفعل الذاتي:** تعتبر ردود الفعل الذاتية لتقدم الهدف أحد محفزات السلوك، فالاعتقاد بأن الطالب الذي يحرز تقدماً مقبولاً بشكل متساوي مع رضاه المتوقع لتحقيق الهدف يحسن كفاءته الذاتية ويساند دافعيته؛ كما أن التقييمات السلبية لا تنقص الدافعية وخصوصاً إذا اعتقد الطلاب أنهم قادرين على التحسن، وكلما اعتقدوا أنهم متكاسلون فإن هذا مؤشر على إمكانية التقدم لتحسين جهودهم. وكلما أحسوا بالفعالية التي تقود في النهاية

إلى مضاعفة الجهد المطلوب للنجاح، بينما نرى عدم تحسن الدافعية إذا اعتقد الطلاب بنقص القدرة على النجاح.(احمد حسن وسعد متولي، 2004، ص46).

فالنظرية الاجتماعية المعرفية (Social cognitive Theory) تنظر إلى سلوك الإنسان كممثل المتفاعلة و دينامية بين عوامل شخصية، وعوامل السلوك وعوامل البيئة.تفترض هذه النظرية أن السلوك الغالب مسبقاً من خلال العمليات المعرفية لذلك القدرة على الاستجابة للسلوك مستخدمة في توقعات تسمى النتائج السلوكية؛ ثم القدرة على تشكيل هذه التوقعات هي التي تعطي الإنسان القدرة على التنبؤ بنتيجة سلوكه قبل تشكيل السلوك. (طريف، 2013، ص113).

🌈 **نظرية الإرادة:** تعتبر الإرادة الإنسانية تركيباً موجهاً نحو هدف وقصدياً أو غائياً بطبيعته كما تعتبر من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تساهم بدورها في المحافظة على التركيز، بما فيها الجهد والمثابرة نحو تحقيق الهدف بالرغم من المشتتات والعقبات المحتملة؛ ولا يمكن وصف الفعل بأنه فعل إرادي إلا إذا كان تنفيذاً لقرار ذاتي؛ وتتميز الإرادة عن الدافعية فيكون أن الأفراد المدفوعين قد ينشغل بهم بأفكار واهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، ولكن العمليات الإرادية من المفترض أن توجه السلوك في ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دوراً أساسياً في ربط التفكير بالحدث (السلوك). (طباع والرحمان، 2018، ص24).

وقد وضع فالي وآخرون نموذجا يشمل ثلاثة أبعاد تعتبر سببا أساسيا للتحصيل

الدراسي و هي:

أ- البعد الانفعالي.

ب -البعد المعرفي.

ج - البعد الإرادي.

كون السلوك الإنساني يحركه عامل الدافعية فإذا لميشعر المتعلم بقيمة ما يعمل فلن

تكون لديه الدافعية للقيام بالعمل ولن تكون لديه الإرادة اللازمة لكي يصبح التعلم ذو قيمة

لذلك لابد أن يكون الطالب لديه دافع ويمتلك الاستراتيجيات المعرفية، بالإضافة إلى

امتلاكه لدرجة عالية من الإرادة ليحافظ على الجهد اللازم، والانتباه، والتركيز لتحقيق الهدف

المرجو .(فهد وبين محمد، 2008،ص101).

ويتم النظر إلى موضوع الدافعية من عدة مستويات ؛فعندالمستوى العام، فإن منظري

الإرادة يفترضون وجود قوة نفسية تتحكم في السلوك أما عند المستوى المنخفض فإن دافعية

الأفراد لتنظيم التعلم ذاتيا تتحدد بقيمهم وتوقعاتهم لأهداف الانجاز المحددة والإرادة الحقيقية

منبعها الذات السليمة حيث أن الدرجة العالية من الوعي الذاتي تعتبر كمدخل لاستراتيجيات

الإرادة والتي تتحقق فقط إذا كانت النية منظمة ذاتيا.

5. نماذج التعلم المنظم ذاتيا: بعد استعراض الأدبيات التربوية، يظهر أنه يوجد للتعلم

المنظم ذاتيا عدة نماذج تقدم عدة تراكيب ومراحل مختلفة لهذا النمط من التعلم، ولكنها تشترك في أربعة افتراضات أساسية وهي:

أ- **البناء النشط**: حيث يأتي من وجهة نظر معرفية عامة مع اعتبار أن النشاط سمة أساسية من سمات المتعلم المنظم ذاتيا، حيث يحدد أهدافه ويختار استراتيجيات تساعد على تحقيقها وإنجازها؛ بالاستعانة بالمعلومات المتاحة في البيئة الخارجية والداخلية.

ب- **إمكانية التحكم والضبط**: وهو مرتبط بالافتراض الأول ويفترض أن المتعلم يمكنه أن يراقب ويضبط وينظم مظاهر معينة لمعرفته ودفاعيته وسلوكه وبعض معالم بيئته.

ت- **توجيه الهدف**: حيث يفترض وجود هدف أو معيار تجرى بناء عليه عملية تقييم التعلم والتحقق من مدى بلوغ الهدف من خلال تنظيم الإدراك والمعرفة والدافعية.

ث- **الأنشطة المنظمة ذاتيا**: ويفترض أن هذه الأنشطة بما تتضمنه من التنظيم الذاتي لدافعية وسلوك المتعلم تتوسط العلاقة بين الخصائص الشخصية ومعطيات البيئة من ناحية وبين الأداء النهائي من ناحية أخرى. (سلاف، 2014، ص66).

أولا: النموذج المعرفي الاجتماعي: يعد هذا النموذج هو إسهام الأول في التعلم المنظم ذاتيا، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه؛ ويسمى أيضا نموذج المراحل الدورية للتعلم الأكاديمي، في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما

بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية التي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم ذاتياً؛ وهما يرتبطان بأنواع مختلفة من المخرجات. وداخل كل منهما توجد تراكيب عامة: المعرفة، والمعتقدات، والاستراتيجيات؛ وتشير المعرفة إلى معرفة الطالب التقريرية حول المحتوى الفعلي للمهام، ومعرفتهم، ومعتقداتهم حول مهام حجرة الدراسة، وسياق حجرة الدراسة، بالإضافة إلى معرفتهم عن أنفسهم. (السيد، 2009، ص190).

وفي المجال المعرفي: فإن المعرفة المفاهيمية هي مجال المعرفة التقليدي والذي يتضمن النماذج العقلية للطالب، ومفاهيمهم السطحية، أو سوء الفهم (الاعتقاد الخاطئ) حول المحتوى الفعلي، والنظام. كما يمتلك الطالب المعرفة ما وراء المعرفة عن المهام وحجرات الدراسة والتي تتضمن معرفة عن المتطلبات المعرفية لمهام حجرة الدراسة المختلفة، وعن الأنواع المختلفة للاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لهذه المهام.

أما في المجال الدافعي: فإن المعرفة التقريرية حول المهام، وحجرات الدراسة تتضمن أهداف الطالب، أو توجهاتهم لتعلم المهام، بالإضافة إلى معتقداتهم حول صعوبة المهمة. وهذه المعتقدات أيضاً تتضمن معرفتهم، ومعتقداتهم حول معايير حجرة الدراسة. (بن زروال وحمودة، 2020، ص45).

كما يرى زيمرمان Zimmerman لعملية التعلم المنظم ذاتيا بأنها عملية قابلة للتعديل و متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد هي:

- التنظيم الذاتي السلوكي: ويشير إلى المراقبة الذاتية وتعديل عمليات الأداء.

- التنظيم الذاتي البيئي: ويشمل المراقبة والتحكم في الظروف البيئية.
 - التنظيم الذاتي الشخصي: ويتضمن المراقبة وتعديل النواحي المعرفية والوجدانية.
- وهذه الأبعاد أو المكونات تتطلب نشاطا دوريا من قبل المتعلم ليصبح منظما ذاتيا، ويحدث خلال ثلاث مراحل أساسية هي:
- ✓ مرحلة التدبر والتفكر.
 - ✓ مرحلة الأداء والضبط الإداري.
 - ✓ مرحلة التأمل الذاتي.
- وبجانب المعرفة فإن الطلبة يستخدمون العديد من الاستراتيجيات المنظمة ذاتيا، والدافعية، والمعرفة لإتمام المهام الأكاديمية؛ ومصطلح الإستراتيجية يشير إلى العمليات المعرفية المتعددة، والسلوكيات التي يطبقها الطالب لإنجاز الأهداف المحددة ذاتيا؛ ومن استراتيجيات التعلم: الذاكرة والسرود والتسميع، والتفصيل، والتنظيم. وهي تستخدم لمهام أكاديمية متعددة. كما توجد استراتيجيات تعلم منظمة ذاتيا، واستراتيجيات ضبط ما وراء معرفي تستخدم لتحسين تعلمهم. (حمودة، 2019، ص144).

ثانيا: نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا: هو نموذج وضعه بينتريش (pintrich; 2000)، يساهم في محاولة الكشف عن العمليات المختلفة والأنشطة التي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم، تم بنائه من خلال برامج البحوث التي أجريت في جامعة (متشجان) في الولايات المتحدة الأمريكية واعتمد فيه على عمله و أعمال المنظرين

الآخرين، حيث يعتبر إطار معرفي اجتماعي، إضافة إلى أنه يجمع عناصر من نظريات أخرى كنظرية التجهيز المعرفي للمعلومات.

كما يمثل هذا النموذج إطارًا عاما مفاهيميا تظهر به أنشطة التنظيم الذاتي للتعلم في أربعة مجالات رئيسية هي: المجال المعرفي و الوجداني و السلوكي، والبيئي السياقي. (خليفة، 2010، ص255).

وذلك خلال أربعة مراحل يراها بنتريش Pintrich، تمثل تتابعا عاما يمر به المتعلم أثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة خطيا أو هرميا، فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت بشكل ديناميكي مما يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة فهذا فضلا عن كون جميع المهام الأكاديمية تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا، فأداء بعض المهام لا يتطلب أحيانا من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم السابقة.

وهذه المراحل هي:

أ- التدبر: ويتم خلالها التخطيط ووضع الأهداف وتنشيط الإدراك والمعرفة بالمهمة والسياق وربط الذات بالمهمة.

ب- مراقبة الذات: ويتم التركيز خلال هذه المرحلة على عمليات المراقبة المتمثلة في الوعي لما وراء المعرفة بالجوانب المختلفة للذات وللمهمة والسياق.

ت- السيطرة والضبط: وفيها توجه الجهود للتحكم والتنظيم للجوانب المختلفة للذات أو المهمة أو السياق.

ث- تأمل الذات: وتتضمن هذه المرحلة أنواعًا مختلفة من التأملات وردود الأفعال بما يتعلق بالذات والمهمة والسياس. (دبراسو وحمودة، 2017، ص80).

فهذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا زمنيا يتبعه الفرد أثناء عملية التعلم حيث ينطلق المتعلم في أداء المهمة مع حدوث بعض المتغيرات والتعديلات في الأهداف والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة والضبط وردود الأفعال.

وفي الواقع ليس كل أنواع التعلم الأكاديمي تتبع هذه المراحل، حيث يوجد العديد من المواقف التي يتعلم فيها الطالب المادة التعليمية بطرق ضمنية، أو تلميحية، أو عفوية (بدون قصد) وذلك بدون أن ينظموا تعلمهم ذاتيا بنفس الطريقة الواضحة المقترحة في النموذج. (الشؤيلي، 2021، 99).

ثالثا: النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا: وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية التعلم المنظم ذاتيا من خلال افتراضه أن هناك مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية التي تنشط بشكل منفصل ولكنها تعتمد على بعضها البعض من خلال تفاعل المتعلم مع مهام التعلم؛ ويفترض هذا النموذج أن العمليات المتضمنة للتعلم المنظم ذاتيا تتغير بشكل كامل خلال التعلم نتيجة لعمليات المراقبة الذاتية لهذه العمليات والتي قد تؤدي إلى تغير في استراتيجيات التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات؛ ويعتمد هذا النموذج في بنائه

على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ Bandura، التي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، وتؤكد من جهة أخرى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية (الذاتية) والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين. (نور الدين ابراهيم، 2007، ص212).

لقد أسفرت سلسلة الدراسات التي قام بها زيمرمان وزملائه Zimmerman et al عن نتائج متعددة وثرية، دفعته إلى بحث الدور الذي تلعبه فاعلية الذات للتنظيم الذاتي، وذلك من خلال استخدام المسار؛ حيث يرى Zimmerman في نموذجه أن التنظيم الذاتي حلقي، بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة و يقود كل جهد سابق إلى نمو لاحق. (الدرابكة، 2018، ص66).

ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات وهي كالتالي :

❖ **التقويم الذاتي والمراقبة:** وتحدث عندما يحدد الطالب مدى فعالية طرق تعلمهم الحالية، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.

❖ **تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي :** وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم، واختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيقها، فالطلبة الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة، يمكنهم تحليل المهام الجديدة إلى عناصر، وأن يحددوا أهدافاً ويضعوها بصورة فعالة

أكثر من الطلبة الجدد، واختيار إستراتيجية تعلم جيدة لتحقيق الهدف، يعتمد على مخزون الطالب من الاستراتيجيات الموجودة والمتاحة، ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون بها المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكانهم وصف إستراتيجية جديدة وتوضيحها وشرح فعاليتها. (فهد وبن محمد، 2008، ص 120)

❖ **الخطوة الثالثة في الحلقة هي تطبيق الإستراتيجية والمراقبة:** وتحدث عندما يحاول الطالب تنفيذ إستراتيجية متعلم في سياقات منظّمة، ويراقبون الدقة في تطبيقها فالطلبة يحتاجون للتركيز على أداء كل جوانب الإستراتيجية تماماً مثلما يفعل نموذج مدرب و ذو مهارة تغذية راجعة؛ فالطلاب الجدد غالباً ما يطلبون تغذية راجعة اجتماعية، وإرشادا حينما يحاولون تنفيذ الإستراتيجية معتمدين على أنفسهم.

❖ **الخطوة الرابعة في الحلقة هي مراقبة الناتج الإستراتيجي:** وتحدث عندما يركز الطلبة انتباههم على نتائج تعلمهم من أجل تعديل الإستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها وتعتمد جودة مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الإستراتيجية إلى عادة (روتين) وتحديد الأهداف الناتجة عن الإستراتيجية، وسمات الإستراتيجية عند الطالب.

(عبد الله جرادات، 2014، ص 25).

رابعا: نموذج بنتريش: ويفترض هذا النموذج وجود أربع مراحل للتعلم المنظم ذاتيا يتم تطبيقها في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق وهي:

❖ **الطور الكشفي:** ويشتمل على عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمة و ربطها بالمعرفة الذاتية السابقة؛فهو يسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز و يرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلا من كونه دالة للنزاعات غير المدركة،والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل .

❖ **الطور التنفيذي:**وهو مجموعة الجهود المبذولة لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة لعملية المعرفة والدافعية والسلوك والسياق.

❖ **طور المراقبة:**وهو مجموعة من عمليات التوجيه والمراقبة المتمثلة في الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.

❖ **التأمل وردود الأفعال الانفعالية:** في علاقة المتعلم بالمهمة والسياق معًا أو مع كل واحد منهما على حدة؛ والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء. (الحضيري، 2013، ص40).

خامسا: نموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي: يفترض هذا النموذج أن الطلبة لديهم أهداف تعلم خاصة بهم وأنهم يتلقون تغذية راجعة على أدائهم وتقدمهم نحو الهدف وعندما يؤدون في المهمة فإنهم يندمجون في أنشطة موجهة نحوالمهمة والتي يعتقدون أنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم، وكذلك يستخدمون استراتيجيات تعلم متعددة ويندمجون في تقييمات ذاتية بمقارنة أدائهم مع أهدافهم ليحددوا مدى تقدمهم؛ والاعتقاد بأنهم يحققون تقدما

يؤكد فعالية الذات لديهم، ويعزز من دافعيتهم؛ ومن ثم فإن هذا النموذج يؤكد على دور كل من الأهداف، وفعالية الذات، واستراتيجيات التعلم. وداخل هذا الإطار يتم التركيز على إسهام متغيرين أساسيين من المفترض أنهما يؤثران على التعلم المنظم الذاتي. (السيد، 2009، ص194).

فالمتغير الأول هو: المعلومات حول قيمة الإستراتيجية، أو المعلومات عن أهمية الإستراتيجية كأداة مساعدة للأداء.

والمتغير الآخر هو: أهداف العملية والتي تتضمن التقنيات، والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعلم.

وقد ركز شنك (Schunk 1993) على هذه العمليات الثلاثة - الأهداف، وفعالية الذات، واستراتيجيات التعلم- باعتبارها من أهم عمليات التعلم المنظم ذاتيا، فالأهداف تحث وتخبر الأفراد بإمكانياتهم. ولكي تؤثر الأهداف في الأداء فمن الضروري أن يلتزم الأفراد بالمحاولة لتحقيق هذه الأهداف، وفعالية الذات تؤثر في اختيار الأنشطة، والجهد والمثابرة. واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطالب ترتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي وفعالية الذات. (عبد الله جرادات، 2014، ص30).

6. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي عبارة عن خطط متجهة نحو أداء المهمة الناجحة و ذلك عن طريق التكرار أو الممارسة و لا بد أن يطبقها الفرد بطريقة شعورية لتنظيم تعلم

المهام المطلوبة وتتضمن أي أفكار أو معتقدات أو أحاسيس تسهل من اكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة؛ وفيما يلي توضيح لأهم تلك الاستراتيجيات كما أوردها (رشوان، 2006، ص55).

أ/الاستراتيجيات المعرفية: ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية أنها عمليات وطرق يقوم بها الفرد من أجل تذكر المعلومات و إدراكها ومعالجتها والعمل على ربط بين المعلومات الجديدة والقديمة، وتخطيط الخبرات التعليمية لتحقيق أهداف محددة، فهي خطوات أو عمليات تستعمل في حل المشكلات وتتطلب تحليلاً، وتركيباً لمواد التعلم -كما أن الاستراتيجيات المعرفية عمليات متعددة مثل المقارنة، والتخمين، والاستنتاج، وتساعد تلك العمليات في اكتساب المعلومات ومعالجتها عقلياً؛ ومثل هذه الاستراتيجيات تساعد الطالب على ضبط تعلمهم ومعرفتهم حيث تتضمن استخدام التصور الحسي ليساعدهم على تفسير المعلومات الخاصة بمهام التذكر والذي يساعد على عرض التطبيق الصحيح للإستراتيجية مثل تكوين صور ذهني للأنشطة الرياضية والأكاديمية. (أ. الغامدي، 2020، ص 33)

وتشتمل الاستراتيجيات المعرفية على ما يلي:

أولاً: إستراتيجية التسميع: تتضمن استراتيجية التسميع تكرار وتسميع العبارات لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص؛ كما تشير إلى جهد المتعلم لحفظ المعلومات وتذكرها وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة وتتمثل في تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في

موضوعات الدراسات الاجتماعية بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في وحدات أو موضوعات الدراسات الاجتماعية، وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها؛ ومن المفترض أن تساعد هذه الاستراتيجيات الطالب على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص، ويحتفظ بهذه المعلومات في الذاكرة العاملة. (طيبة و بلعيد، 2020، ص 34).

ويقترح "هوف" بأن استراتيجيات التسميع سوف تساعد المتعلمين على أن ينتبهوا ويحددوا المعلومات الهامة من القوائم أو النصوص، ويحتفظوا بهذه المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة، كما يرى جابر عبد الحميد أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد و تسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية و كتابة الملاحظات في الهامش لمساعدة الطلاب على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا. (جلجل، 2007، ص 278).

ثانيا: استراتيجيات التفصيل: وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وهي تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وتتضمن إعادة الصياغة، والتلخيص، وابتكار متغيرات البحث وأخذ الملاحظات المبتكرة؛ كما تساعد المتعلم على التكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة؛ وأن

استراتيجيات التفصيل لمهام التعلم الأساسية تشتمل على خلق الخيال العقلي-استخدام تكتيكات معينة الذاكرة كربط المعلومات العشوائية بالمعرفة الفردية ذات معنى.(أ).

(الجرفي، 2016، ص 31)

ثالثا: إستراتيجية التنظيم: وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم، وتتمثل في عمل مخططات وجداول وأشكال تسهل تنظيم المادة أو تكوين أفكار مختصرة ترتبط بمعارفه السابقة؛ وتعد من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى وهو ما يتفق مع الآراء البنائية في التعلم؛ وهي إجراءات لتحديد القضايا المفتاحية (الموضوعات الأساسية). (جلجل، 2007، ص 279)

ولخلق بنية عقلية لتعلم العناصر المرتبطة المراد تعلمها، وهي تتجاوز مجرد السرد والتسريع حيث تفرض بعض التنظيم على المادة الجديدة المراد تعلمها، وفي بعض الحالات تتضمن هذه الاستراتيجيات تجهيز ملخص مكتوب للأفكار التي تم اختيارها وبناءها كما تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة. وتتمثل في تجميع، واختصار، وانتقاء الفكرة الأساسية في الفقرة أثناء القراءة. وتحتاج إلى مزيد من الجهد، واندماج المتعلم في المهمة، وتؤدي إلى أداء أفضل لدى المتعلم. (علاء

الدين وأحمد حسن، 2004، ص 48)

رابعاً: إستراتيجية التفكير الناقد: تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل، وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير؛ كما تستطيع أن تقدم الأفكار بطريقة استنتاجية، ويشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطالب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات والتوصل إلى قرارات، وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز. (د. رحمون، 2021، ص 30)

ب. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: وهي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم من أجل تحقيق تعلم ما وراء المعرفة، وتتضمن معرفة طبيعة التعلم و خطواته وأغراضه والوعي بالإجراءات والأنشطة التي لابد القيام بها لتحقيق نتائج محددة، والتحكم الذاتي في عمليات التعلم وتوجيهها؛ وهناك ثلاث أنواع من المعرفة أولها، المعرفة التقريرية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم، وثانيها، المعرفة الإجرائية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم و بكيفية عمل شيء ما، وثالثها، المعرفة الشرطية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم، بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراء محددة، وتتصل بما يستعمل شيء ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله . وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا، على استراتيجيات التخطيط، واستراتيجيات المراقبة واستراتيجيات الضبط. (دبراسو وحمودة، 2017، ص 91)

• استراتيجية التخطيط: وتشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما و إعداد

إلى وضع خطة لتحقيقها.

• **استراتيجية المراقبة:** وتشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي إلى الأهداف الموضوعية للأداء و توليد التغذية الراجعة التي ترشد السلوكيات التالية.

• **استراتيجيات الضبط:** وتفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية، حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم الذي سوف يساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده ويقلل من تركيزه. (الشويلى، 2021، ص 112)

ج. إستراتيجية إدارة المصادر:

أ -إدارة وقت بيئة الدراسة: وهنا يحاول المتعلم جدولة الوقت و تقسيمه في صورة نتيج له الاستخدام الأمثل له حتى لا يشعر بأن الوقت متاح لا يكفي لأداء المهام المطلوبة.

ب-تنظيم الجهد: وتشير إلى ضبط الجيد لمواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام، ومثابرة الفرد على إكمال المهام عندما تكون صعبة.

ج -التعلم من الأقران: ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، و المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم و تشير إلى حوار الفرد مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.

د -طلب المساعدة الأكاديمية: وتتمثل في سعي الطالب للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة، وتتعد من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي، و يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام. (جميع،

2019، ص 43)

7. مكونات التعلم المنظم ذاتيا :

يشير مشري (2014، ص185) إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تعتبر كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه؛ وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا. ولقد قدم Zemmerman ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم فيكونون أكثر وعيا بالعلاقات الوظيفية بين أنماط أفعالهم وأفكارهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهذه المكونات هي:

1. المعرفة: للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الاستجابات التي تصدر من الفرد تكون ناتجة بدرجة كبيرة عن ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى قدرته على التعلم، حيث يشير الحسينان (2010، ص47) إلى أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، و المكون المعرفي يعني فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده، فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه، حيث يؤكد هذا المكون على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه؛ بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف و تكوين التنبؤات و التوقعات للنتائج، و تعزيز نشاط المعرفة العقلية وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي؛ و يفترض المكون المعرفي توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد تساعد في عمليات التجهيز والمعالجة. (القبرصلي، 2017، ص 22)

2. ما وراء المعرفة: ظهرت على يد فلافل (Flavel ;1976)، ويعرفها بأنها معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية و نواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية .(الحسينان، 2010، ص47).

كما يعد هذا المكون المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتيا إذ أن التطبيق الصحيح للمعرفة يعتمد بشكل كبير على كفاءة المتعلم في استخدام مهارات ما وراء المعرفة؛ فاستخدام الطالب لمهارات ما وراء المعرفة يزيد من وعيه بما يدرسه في الموقف التعليمي و بكيفية تعلمه على النحو الأمثل وإلى أي مدى تم تعلمه وكما ترى ريكا اكسفورد أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد التلاميذ على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم لمدى تقدمهم في الأداء؛ فإن مهارات ما وراء المعرفة تعتبر مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات كما تساهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل إضافة لكونها تساعد في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء وتفيد أيضا في اختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعوق التقدم .(عبد الوهاب، 2013، ص 89)

3. الدافعية: تعتبر أحد عناصر التعلم المنظم ذاتيا، فالتعلم هنا يوجه بهدف ودافعية الفرد لتحقيق هذا الهدف فهي التي تحدد سلوكه، حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والأنشطة والاستراتيجيات، و تعتبر درجة أهمية الهدف و درجة توقع الفرد لمدى

قدرته على تحقيق هذا الهدف البعدين الأساسيين للدافعية، كما تحدد مستوى الاندماج في هذه المهام و تتضمن درجة توقع الفرد لمدى قدرته على تحقيق الهدف و معتقدات الطلاب عن الكفاءة في تحقيق الأهداف؛ كما تعد مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف ؛فهي عبارة عن " عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته "ويستخدم هذا المصطلح ليصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتيا للاستمرار في الدراسة في حالة غياب التدخل الخارجي من قبل الوالدين أو المعلمين .فإن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتيا فغالبا ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي.(العايش ومرغني، 2014،

ص 91)

8. أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

يعد التعلم الذاتي طريقة هامة يمكن للطلاب استخدامها لتحسين تجربة التعلم الخاصة بهم كما يساهم في زيادة وعي الطالب ويجعله أكثر مشاركة في الدروس؛ومن أبرز النقاط التي تتجلى فيها أهمية التعلم الذاتي نذكر ما يلي:

- ✓ يتعلم الطالب بشكل أكثر فعالية.
- ✓ يستطيع المتعلم ذاتيا التفكير بشكل أوسع.
- ✓ يساعد التعلم الذاتي على بناء المهارات الدراسية.
- ✓ يكتشف الطالب الكثير من المعلومات التي تدور حول درسه.

- ✓ يعزز التعلم الذاتي الثقة بالنفس ويزيد من فرص التعلم.
- ✓ يزيد التعلم الذاتي فضول الطالب والتعلم بالسرعة التي تناسبه.
- ✓ دعم الفرد لمواجهة مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال رفع وزيادة كفاءته.
- ✓ يعزز اعتماد الفرد على ذاته ويحفزه على تحمّل مسؤولياته كافة ومواجهة جميع التحديات المستقبلية التي تواجهه.
- ✓ يحفز المتعلم على الاستفادة من تجارب و خبرات الآخرين.
- ✓ يزيد من خبرة الطالب ويجعله أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات وأكثر قدرة على التخطيط المستقبلي.
- ✓ التعلم الذاتي يساعد الطالب على إتقان المهارات الحديثة .
- ✓ يوفر التعلم الذاتي للمتعلم بيئة مختلفة تتميز بالتعاون و المشاركة و الديمقراطية.
- ✓ يساعد التعلم الذاتي الطالب على اكتشاف مواهبه و المجالات التي يمكنه الابداع بها. (أ. د مجدي، 2007، ص 101)

9. مصادر التعلم المنظم ذاتيا:

قبل الحديث عن مصادر التعلم الذاتي علينا معرفة طرق التعلم الفطرية الموجودة في كل إنسان، وهناك أشخاص كثر لديهم هذه المصادر سواء عبر الانترنت أو الكتب أو المحاضرات أو الدورات وغيرها، ولكنهم ومع كل هذه المصادر المتعددة يواجهون بعض الصعوبات في عملية التعلم، وهذه الصعوبات ترجع إلى المصادر نفسها والأنماط التي

استخدموها المتعلمين في التعلم، فمثلا هناك شخص قد تكون الطريقة المثل ى للتعلم طريقة المشاهدة، فنجده يشاهد الفيديوهات والبرامج والدورات التعليمية بفهم وتركيز. (الجرف،

2016، ص 45)

فبكل إختصار طرق التعلم المتفق عليها، وهي ثلاثة:

- التعلم البصري: عبر المشاهدة أو القراءة.

- التعلم الحسي: عبر التجربة والتمثيل.

- التعلم السماعي: عبر الإستمتاع والشرح. (د. رشوان، 2006، ص 85)

10. طرق التعلم المنظم ذاتيا:

يجب الإلتباع بهذه الخطوات حتى يتم الارتقاء بعملية التعليم عند التطبيق للعملية

التعليمية الذاتية، وأهم هذه الخطوات:

1- **التحديد لأهداف التعلم الذاتي:** يجب على المتعلم أن يقوم بتحديد الاهداف المراد

الوصول إليها من خلال تحديد مجال معين للبحث وللقراءة عنه، أو للمهارة التي يريد أن

يكتسبها وذلك بتحديد الطريقة أو الوسيلة التي تتناسب معه واختيار موضوعات تناسب

اتجاهاته.

2- **التنمية للدوافع الداخلية:** ويأتي بالشكل الذاتي من خلال رغبة المتعلم في التعلم،

فهو لا ينشأ إلا بالتعليم والتدريب، ويمكن تعزيزه بواسطة القراءة وبالبحث عن الحقائق

والمعلومات وبالمشاركة بما تم الوصول إليه وتعلمه مع الجميع. (بلحاج، 2011، ص 98)

3- بدء تكوين خلفيات عن الموضوع وذلك منه خلال بدء المتعلم في القراءة للموضوع، وفهمه بالشكل التدريجي على أن يتعمق في التفاصيل، ليفهم الطالب جيدا الموضوع بالشكل الكامل لجميع أطرافه.

4- الاستخدام لاستراتيجيات القائمة على اللعب: من المهم في عملية التعليم الذاتي الاستخدام للتحفيز وللتعزيز فيها، ويكون ذلك بتحديد المتعلم للمكافأة من نوع ما عند الإنجاز لهدف ما، ويعمل ذلك على اكسابه الدوافع للوصول للأهداف التي حددها ليحصل على هذه المكافأة. (د. رشوان، 2006، ص 100)

5- صناعة شيء من تعليمه: من الضروري أن يقوم الطالب بمراجعة ما قام بتعلمه وتلخيصه من خلال رسم تخطيطي أو في الدفاتر الخاصة بالتلخيص أو بأغنية، فذلك يساعده على تذكر وترسيخ المعلومات بعقل الطالب، كما يجب أن يضع الأهداف الجديدة لإكمال ما تم الوصول إليه من أهداف.

6- مشاركة المتعلم للمادة التي تعلمها مع الآخرين: يجب أن يناقش الطالب المعلومات والخبرات التي تمكن من الوصول إليها مع الآخرين لتأكيدا لزيادة الثقة أمامهم. كما يجب على المتعلم مراقبة ومتابعة ما إستطاع أن يتعلمه وأن يتحقق من مدى إستطاعته على إنجاز أهدافه التي قام بوضعها وتقييمها باستمرار ويكون ذلك تبعا للقوانين والمعايير التي قام بها بوضعها المتعلم بذاته. (أ. الجرف، 2016، ص 66)

خلاصة:

بناءً على ما سبق، فإن التعلم المنظم ذاتيا يعد أحد الأساليب التربوية الملائمة الذي يحسن من أداء الطلاب ويكسبهم المهارات المختلفة، والذي يؤدي إلى زيادة الاستعداد للمشاركة في المهام والأنشطة كما يمكن من إدارة الأفراد لمعارفهم بطريقة أفضل ويمكن القول بأنه السبيل لتطوير شخصية الطالب الجامعي التي تضمن له حياة نفسية متجددة.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

- 1- مفهوم الدافعية.
- 2- مفهوم الدافعية للتعلم.
- 3- أهمية الدافعية للتعلم.
- 4- عناصر الدافعية للتعلم.
- 5- وظائف الدافعية للتعلم.
- 6- شروط الدافعية للتعلم.
- 7- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم.
- 8- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.
- 9- إستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم.
- 10- علاقة الدافعية بالتعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية أهم شرط في عملية التعلم ،حيث أكدت العديد من النظريات في علم النفس أن المتعلم لا يستجيب لموضوع دون وجود دافع معين ونظرًا لأهمية التعلم في تقدم الأمم والمجتمعات كان لزامًا على الباحثين البحث عن القوى الدافعة لتحسين جودة التعلم.

وفي هذا الفصل سنحاول عرض مفهوم الدافعية بصفة عامة ثم بالتحديد مفهوم الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتعلم وأهم العناصر والعوامل المؤثرة فيها وفي الأخير سنتناول إستراتيجية إثارة الدافعية للتعلم.

1- مفهوم الدافعية:

لقد حاول العديد من الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل حيز التحقيق الفعلي أو الصريح بذلك يعني أن الدافعية باعتبارها عملية بسيطة.

وعلى الرغم من وجود محاولة التمييز بين المفهومين إلا أنه لا يوجد إلى حد الآن ما يظهر مسألة الفصل بين المفهومين؛ فمفهوم الدافع يستخدم كمترادف لمفهوم الدافعية. وفيما يلي بعض التعريفات للدافعية:

- يعرفها عياصرة (2006): بأنها حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن الحي العضوي، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما و تعمل على تحريك السلوك و تنشيطه نحو هدف معين. (بن يونس، 2007، ص38).
- يعرفها "ماسلو": أنها عبارة عن حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو إشباع حاجات أو هدف محدد أي أنها قوى محركة ومنشطة وموجهة في وقت واحد. (عياصرة 2006، ص40).

- يعرفها "ليندا دافيدوف lindadavidov": حالة داخلية تنتج من حاجة ما و تعمل هذه الحالة على تنشيط واستثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة و يطلق عليها الدوافع التي يجدوا أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة للخبرات. (دوقة، 2011، ص18).

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن الدافعية حالة جسمية نفسية داخلية وخارجية توجه السلوك و تحركه نحو تحقيق أهداف وغايات معينة و تحقيق أحسن تكيف مع المحيط الخارجي.

2- مفهوم الدافعية للتعلم:

• عرفهازايد (2003): على أنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.(زايد، 2003، ص23).

• كما عرف قطامي (2004) الدافعية للتعلم: على أنها حالة داخلية تحت المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد تحقق له التكيف والسعادة و تجنبه الوقوع في الفشل.(باهي و شبلي، 1999، ص38).

• أما تعريف غباري(2008):هي البحث عن نشاطات تعليمية تعليمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها.(زايد، 2003، ص24).

• ويعرف بروفي الدافعية للتعلم بأنها: مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف، وفي نطاق الدراسة يستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهوداتهم في الموقف الصفي.(دوقة و آخرون ، 2011، ص35).

ومن خلال التعاريف التي تطرقنا إليها يمكن تلخيص مفهوم إجمالي للدافعية للتعلم على أنها حالة متميزة من الدافعية العامة تشير إلى الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم تدفعه للعمل والمثابرة والانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه.

3- أهمية الدافعية للتعلم:

تكمن أهمية الدافعية للتعلم في التربية كونها أحد العوامل التي تحدد هدفها تربويا في ذاتها:

- هي وسيلة تمكن من انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك لكونها أحد العوامل التي تحدد فترة الطال.
- الدافعية لها علاقة بنجاحات الطالب ،فتحصل من بعد المثيرات كمعززات تؤثر في تصرفاته و تحثه على المتابعة والعمل بشكل نشيط و فعال.
- تعتبر وسيلة يمكن اعتبارها من أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل و الانجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب.
- منها تنطلق عملية التعليم والتعلم.
- تحسن من نظرة المتعلم تجاه ذاته.
- تطور قدرة المتعلم على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.
- تساعد في تفسير سلوكيات المتعلمين واستجاباتهم.

- إضافة إلى أنها تحث على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال.

(لعوبي، 2013، ص52).

4- عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل هذه العناصر في:

• حب الإستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم ،فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء التي لم يسبق لهم وأن عرفوها كما يشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعلم تتمثل في تقدير مثيرات جديدة للطلبة يستثير الاستطلاع لديهم.

• الكفاءة الذاتية:

يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة و يمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة.

فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم.

• الكفاية:

هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات، والنجاح لدى البعض غير كافي.

• الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة التي تقتضي توفير بيئة إستثنائية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وتبتعد عن الخوف والضغط والأهداف الخارجية.

• الحافز:

هو مجموعة من العوامل الخارجية التي تُهيء للمتعلم لإشباع رغباته وحاجاته وطموحاته للارتقاء بأدائه بهدف تحقيق الأهداف المنشودة ألا و هي النجاح وتحقيق الذات والرضا عن النفس. (غباري، 2008، ص45-46).

5- وظائف الدافعية للتعلم:

للدافعية في عملية التدريس حسب الخوالدة(2005) وظائف منها:

- **التنشيط:** إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوى الانفعالية في داخله للتعامل مع موقف معين والقيام بأداء سلوك محدد.
- **التوجيه:** إذ يعمل الدافع على توجيه القوى الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.
- **التعزيز:** فالدافع هو المحرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.
- **صيانة السلوك:** فالدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه. (غباري، 2008، ص83).

6- شروط دافعية للتعلم:

للدافعية للتعلم شروط عديدة حسب دوق (2010)، نذكر منها:

• **شروط التكرار:** على المدرس أن يأخذ بالمبدأ العام للتكرار، باعتبار أن تكرار عمل معين يسهل تعديله وتنظيمه عند الشخص المتعلم والتكرار يولد الكمال باعتباره عامل من عوامل تنظيم التعلم.

• **شروط النضج:** يقصد بالنضج عملية النمو والارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتمال، فهو القوى المطلقة أو التمييز أو جودة الذهن واكتماله.

(دوق، 2010، ص23).

• **شروط الدافعية:** يكون الدافعية تعمل وظائف مهمة في التعلم حيث أن لها :

- وظيفة التحريك وتنشيط السلوك من أجل تحقيق التعلم.

- توجيه التعلم إلى الوجهة المحددة وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا.

- صيانة استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

• **شروط التدريب أو التكرار الموزع والمركز:** ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب

الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها

فترات من الراحة أو عدم التدريب، ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى الشعور بالملل

كما أن يتعلمه الفرد، بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك لأن فترات الراحة التي

تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد. (الخضر، 2014، ص49).

• **شروط التسميع الذاتي:** هو عملية يقوم بها الفرد محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ وبعد مدة قصيرة.

ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة إذ يتبين للمتعلّم مقدار ما حفظه وما بقي في حاجة إلى المزيد من التكرار حتى يتم حفظه.

• **فترات الراحة وتنوع المواد:** و في حالة دراسة مادتين فأكثر في يوم واحد، تبين نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة، فهذا أدى إلى تثبيتها والاحتفاظ بها؛ فضلاً عن ذلك يجدر بالطالب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والمحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المتعاقبتين كلما زادت درجة تداخلهما وبالتالي تصبح أقل عرضة للنسيان. (Blan, 1997, P100).

7- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم:

توجد الكثير من العوامل المؤثرة على الدافعية للتعلم وذلك كما جاء في الأدب النفسي والتربوي والأبحاث العلمية حيث صنفت على أنها حصيلة لعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم وهي كالتالي :

العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو بعيد فنجد أولاً الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والتي تقوم بتنشئة

وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه ،ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له والتي يقضي فيها جزءًا كبير من حياته و يتلقى فيها أنواع المعرفة التربوية والتعليم.

كما يمكن أن يؤثر عدد كبير من عادات الوالدين على دافعية المتعلمين كون مشاكل الأسرة وعدم الاستقرار من أهم أسباب ضعف الدافعية للتعلم (أبو رياش وعمور 2006،ص83).

العوامل الشخصية:

توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من خلال تعامله مع الآخرين.

وكما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط أو الانطواء ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم والنجاح ويتوقف هذا على مفهوم الذكاء.

كما تعتبر البيئة المدرسية عامل آخر يؤثر على الدافع في التعليم بالإضافة إلى بعض تقنيات التحفيز التي يستخدمها الأساتذة من أساليب واستراتيجيات تحفيزية قد تؤثر سلبا أو إيجابيا في دافعية الطالب. (لعوبي، 2013، ص 70).

8- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

تنوعت النظريات التي اهتمت بتفسير الدافعية للتعلم ولكل نظرية فترة زمنية معينة وتختلف كل نظرية عن أخرى لاختلاف الخلفية النظرية، ومن بين النظريات نجد :

النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير والاستجابة ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة، ومن بين زعماء هذه المدرسة "ثورندايك" و"سكينر"؛ ولقد اعتمد "ثورندايك" على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يُكوّن الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرون أن نشاط عضوية المتعلم مرتبطة بكمية حرمانها حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان؛ فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. (غباري، 2008، ص102).

أما " سكينر" فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابة يؤدي إلى تعلمها، مما يشير أن الاستخدام المناسب لإستراتيجية التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. (غباري، 2008، ص103).

يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية على أساس النتائج المتحصل عليها من بعض تجارب التعلم الحيوانات بحيث لا يمكن اشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري، فحالات الاتساع الناتجة عن أداء استجابات معينة والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثمارها عند الطلبة.

النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها استثمار داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفادها أن الكائن الحي البشري مخلوق عاقل يتميز بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب به. (بن سني، 2012، ص145).

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه، ويعد الباحث "اتكسون" من أبرز أصحاب هذه النظرية.

نلاحظ أن هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار بحيث يستطيع أن يوجه سلوكه كما يشاء، غير أن هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة

السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجة الفيزيولوجية ويرون أن هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية. (بن سني، 2012، ص146).

نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن الدافعية هي حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد و ذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق الذات، وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية و المعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك الغير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد" مفهوم الكبت. (بن يونس، 2011، ص76).

ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الدين دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل كما أن "فرويد" لا يعني أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية. (بن يونس، 2011، ص77).

نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به و قيمة دور الجانب المعرفي، ومن أشهر روادها الباحث "روتر" .

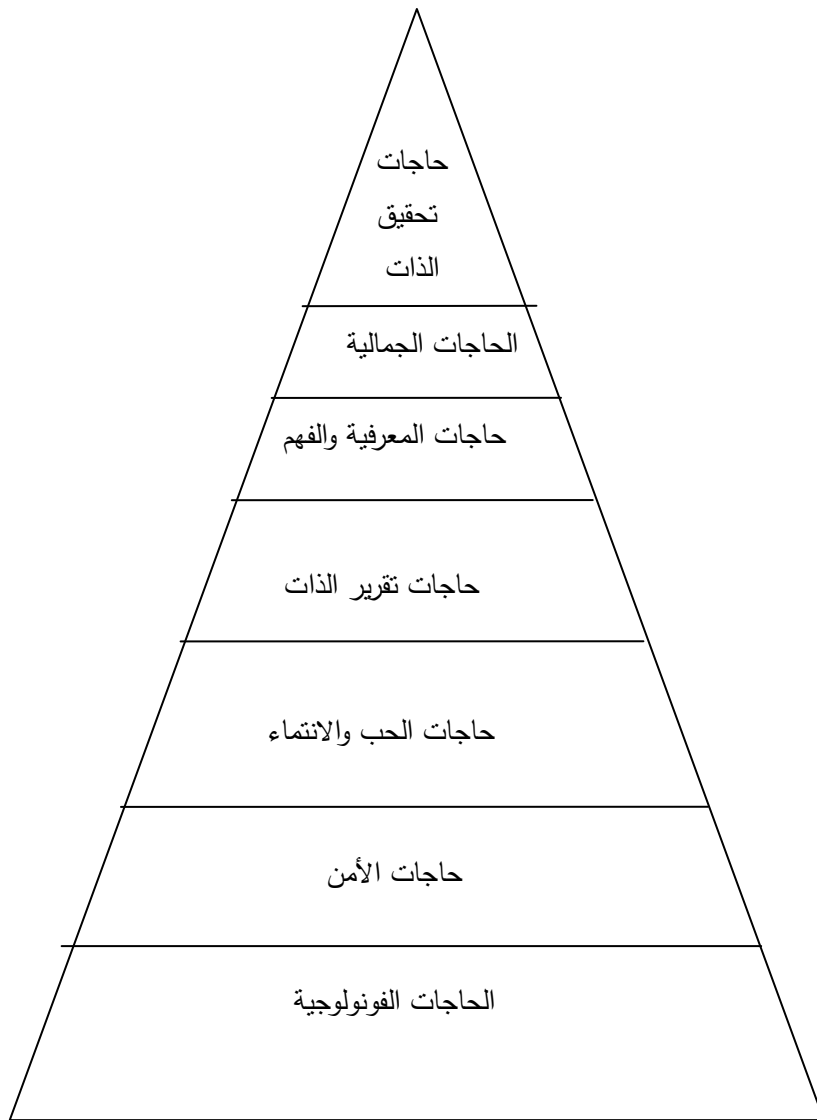
ولقد بنى "روتر" نظرية على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعّمات وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك؛ فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع. (زايد، 2003، ص72).

يمكن القول إذن أن هذه النظرية تفسر الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد و ليس المكافآت التي تزيد من تكرار السلوك.

النظرية الإنسانية:

تعني النظرية الإنسانية بتقدير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقاتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية وتنسب معظم المفاهيم إلى النظرية التي وضعها العالم الأمريكي "ماسلو" في الدافعية عام 1943م وهي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة موضوع الدافعية برفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعا بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين كالحافز والحرمان والتعزيز؛ فرغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة . (زايد، 2003، ص64).

ويركزون أصحاب هذه النظرية على الحرية الشخصية للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور، بمعنى أن أصحاب هذه النظرية يركزون على تفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم وتجدر الإشارة إلى أن "ماسلو" افترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن تصنيفا للحاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قيمته، وتمثل حاجات التنظيم الهرمي للدوافع عند "ماسلو" على النحو التالي:



الشكل رقم (1) يمثل ترتيب الحاجات عند "ماسلو"

وقد أوضح "ماسلو" في نظريته الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، و لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع من مستوى أعلى على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها. (زايد، 2003، ص65).

9- إستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم:

تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية على أهمية إثارة الدافعية للتعلم في المواقف التعليمية، إذ أن المتعلمون الذين يوجد لديهم الدافعية للتعلم مرتفع يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم الدراسية، كما أن المتعلم يتعلم بطريقة أفضل عندما تستثير دوافعه الداخلية نشاطه التعليمي ويمكن رفع الدافعية للتعلم و كما وضحتها دراسة إيمان وطوط و آخرون (2014) من خلال الإجراءات التالية :

ربط المواد الدراسية بحاجات المتعلمين الحالية والمستقبلية:

إن ارتباط المادة الدراسية بحياة الطلاب وطموحاتهم يجعلهم يسعون لاستخدام استراتيجيات فعالة في معالجة المعلومات والاندفاع الذاتي نحو تعلم المواد الدراسية إما عن إجراءات الربط بين المادة الدراسية وحاجات الطلاب ،فنتمثل فيما يلي :

- اختيار الأهداف والأنشطة المفيدة.

- إعطاء أهمية لكل موضوع جديد يدرس مع ربط الموضوع بحاجات المتعلمين وحياتهم

من خلال فائدة هذه المادة لهم في داخل المؤسسة وخارجها.

- تشجيع الطلاب على توظيف ما تعلموه مسبقا . (دوقة، 2010، ص28).

إثارة اهتمامات الطلاب وميولهم:

إن التعلم المبني على ميول الطلاب يكون ذو معنى: في حين أن التعلم إذا لم يرتبط بميول الطلاب يكون تعلمًا آليًا أصمًا ومن هنا الأفضل أن يرتبط التعلم الصفي بالأشياء التي يحب الطلبة معرفتها. (زايد، 2003، ص 63).

وواجب الأستاذ هو توفير بيئة صفية تجعل المتعلمين راغبين فعلا في التعلم من خلال:

- إشراك المتعلم جسميا و عقليا داخل الصف.
- التنوع في استراتيجيات التدريس للمحافظة على الاهتمام حيث يتم توزيع الأدوار وأسلوب الاكتشاف هذا بالإضافة إلى اختيار استراتيجيات تثير فضول و انتباه الطلاب.
- العمل على فهم اهتمامات وميولات الطلبة بحيث يقوم الأستاذ بانتقاء الأنشطة التي تناسب هذه الاهتمامات والميول.
- توفي البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل الطالب يركز انتباهه على المواضيع التي تجذبه و يحب تعلمها.
- مساعدة المتعلمون على اكتشاف ما يثير دافعيتهم للتعلم كالمشاركة في أنشطة معينة تثير فضولهم و تدفعهم للاندماج في عملية التعلم. (زايد، 2003، ص 64).

إظهار الأستاذ اهتماما وميلا نحو المادة الدراسية:

عندما يُظهر الأستاذ اهتمامه الخاص بالمادة الدراسية التي يُدرسها ورغبة كبيرة في تعلم المزيد عنها و يوجه الطلاب لمدى أهمية تلك المادة التي يقدمها فإنه يشكل بذلك قدوة لهم في الاهتمام بمادة تخصصه وأن يؤكد دائما على أهمية تلك المعلومات التي يقدمها لهم وكيف أنها ستفيدهم في حياتهم العملية، ويرفع من دافعتهم الذاتية للتعلم، فقد يبين مثلا الأستاذ كيف أن مادة دراسية معينة قد ساهمت في تحسين حياته الشخصية ويبيدي لهم كيف أنه مازال مهتما بهذه المادة حتى الآن وليبين لهم رأيه الخاص ببعض القضايا الجدلية ويشارك الطلاب في حب الاستطلاع والرغبة في حل المشكلات المستعصية، لذلك فالأستاذ الذي يتصف بالحماس يعتبر قدوة للطلاب يقتدون به ليصبحوا أكثر شغفا ورغبة للتعلم .

(غباري، 2008، ص103).

الإيمان بقدرات المتعلمين على التعلم و رغبتهم فيه:

يستطيع الأستاذ من خلال الرسائل التي ينقلها لطلابه أن يعبر عن مدى اعتقاده بقدراتهم و رغباتهم ،فيستطيع أستاذ التربية الاجتماعية مثلا أن يخبر طلابه منذ بداية العام الدراسي أنهم علماء اجتماع و يستمر في ذلك طيلة العام وعند كل نشاط ،و هكذا في كافة المواد الدراسية؛ ويرى "بروجي" مثلا أنه لا يجب أن ينقل الأستاذ لطلابه اعتقاده بعدم حبهم للموضوع الدراسي و أنهم يبذلون جهدهم للحصول على علامات جيدة فقط.

كما لابد من استخدام التعزيز الايجابي و تشجيع المتعلمين بعبارات محفزة مثلا: "ستحققون نجاحا كبيرا" وذلك طول العام الدراسي مما يكون له بالغ الأثر الايجابي في نفوس الطلاب. (غباري، 2008، ص104).

توجيه انتباه الطلاب دائما نحو الأهداف التعليمية :

عندما نحث الطلاب على الدراسة من أجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان فإننا نشجعهم على تبني أهداف أدائية، وهي أهداف لا تنمي رغبتهم في التعلم، لكن عندما نوضح لهم كيف أن المادة الدراسية ستكون مفيدة لهم في المستقبل وكيف أنهم سيتقدمون ويتحسنون في دراستهم فإننا بالضرورة ننمي اهتمامهم نحو الأهداف التعليمية وهي أهداف توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي و انتقاء المادة الدراسية و من المهم أن نوجه الطلاب نحو أهداف معقولة وفيها قدر كافي من التحدي كون الأهداف السهلة أو تلك المكررة غير مفيدة للطلبة ولا تمنحهم القدرة على اكتساب المعارف أكثر، وبالمقابل فإن الأهداف الصعبة جدا تقود إلى المزيد من الإحباط وكره المادة الدراسية دون تحقيق أي نجاح، أما المهام أو الأهداف التي تقود إلى تطوير المهارات وإلى المزيد من التعلم هي تلك الأهداف والمهام المعقدة و لكن في الوقت ذاته تكون قابلة للتحقيق أي أنها المهام التي يفشل فيها الطالب في البداية ولكنه سيتطور مع بذل المزيد من الجهد والممارسة وربما القليل من المساعدة (دوق، 2008، ص92).

تشجيع الطلاب على استخدام أخطائهم و فشلهم بشكل بناء :

لقد بينت نتائج البحوث أن الطلاب يتوجهون نحو الدافعية الذاتية للتعلم عندما يمدح والديهم نجاحهم المحقق أكثر مما لو انتقدوا فشلهم ولا شك أن مدح الأساتذة في نفس الوقت لأعمال الطلبة سيمنحهم الرغبة في التعلم، فعندما يتغاضى الأستاذ نظره على أخطاء طلابه فذلك يعزز مواقف النجاح ، وبل محاولة تجنب استغلال الأخطاء واعتبارها نقطة الفشل المستقبلي والضعف والغباء؛ ولا يعني هذا بالطبع عدم تتبع وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها أغلبية المتعلمين وإنما تحديد مواطن الضعف ومعالجتها وذلك باستخدام استراتيجيات جديدة مختلفة. (باهي و شبلي، 1999، ص183)

استخدام المكافآت والعقاب بحذر:

فلا شك أن نموذج المكافآت والعقاب ينجح بشكل جيد مع الطلبة و يمد لهم يد داعمة ومساندة ولكن تتمثل مشكلة في أن منهجية الثواب والعقاب يمكن أن تكون عوامل إيجابية وسلبية في نفس الوقت وقد لا تنفع بشكل لدى غالبية الطلبة ؛بحيث العقاب يؤثر في تطوير الدافعية عند المتعلمين ذلك أنه يمكن أن تسبب استياء لديهم أما المكافآت فتأثر بشكل إيجابي عندما تقدم لمنخفضي الدافعية.

وفيما يلي اقتراحات من المهم التقيد بها لأهميتها في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

• أهمية توضيح الأستاذ سبب الإثابة وأن يربطها بالاستجابة المناسبة أو السلوك الذي

جاءت الإثابة بسببه.

- أهمية تنويع الأستاذ لأساليب الثواب.
- أهمية عدم إسراف الأستاذ في استخدام أساليب الثواب. (دوقة وآخرون، 2011، ص114).

ولكن هذا لا يعني عدم لجوء الأستاذ إلى استخدام أساليب العقاب، فالعقوبة ضرورية أحيانا لكن مع مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لذلك:

- ينبغي أن يقترن العقاب بسلوك غير مرغوب فيه.
- يعتبر التعزيز للسلوك الايجابي لدى الطالب كعقوبة للتعلم الذي يقوم بسلوك سلبي.
- يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة ولا يؤدي المتعلم جسديا أو نفسيا .
- (دوقة و آخرون ، 2011، ص115).

جعل المحتوى يبدو وعلى أنه مألوف لدى المتعلمين:

- تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي.
- الإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.
- الربط بين الدراسة وواقع حياة الطلاب وهو ما يسمى بالتطبيق العملي للدرس.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة وتقديم أمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.
- طرح الأسئلة المتنوعة مع التعزيز الايجابي لأجوبة الطلاب.
- الارتباط بين الاحتياجات النفسية والاجتماعية للتعلم و أهداف الدرس.

• استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة فمثلا :طريقة المناقشة وتمثيل الأدوار ،التعلم

الجماعي وغيرها. (عبد الوهاب ،2013،ص83).

تعزيز الثقة لدى المتعلمين :

يتمثل ذلك في تعزيز السيطرة لدى المتعلمين من خلال خلق التوقع لديهم بتحقيق

النجاح و يتم ذلك من خلال:

• إشعار الطلاب بلذة النجاح من خلال إعطاءهم بعض المهام البسيطة لكي ينجزونها.

• المشاركة بين الطالب والأستاذ في عملية إعداد الدرس والتخطيط له والاستفادة من

أفكارهم و تساؤلاتهم.

• مساعدة الطلاب على تحقيق ذاتهم واستغلال حاجاتهم في عملية التعلم .

• تشجيع الطلاب على حل مشكلاتهم وتفهم مشاعرهم وحالاتهم النفسية.

• عزو النجاح لجهود الطالب وتعزيز الشعور لديه بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.

• إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية على

المتعلمين.

• إتاحة الفرصة للمتعلم في المناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المنتظمة في

عملية التعليم.(عبد الوهاب ،2013،ص84).

ومن خلال ما تناولناه و ما تم ذكره في العناصر، يمكننا القول بأنه لاشك أن الأستاذ هو الأساس والذي له الدور الأكبر في إثارة ميول المتعلمين نحو أي أداء معين في الوسط المدرسي.

وكما تعتبر استخدام المنافسة بين الطلبة بقدر مناسب من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ولإثارة الدافعية التي تعد واحدة من استراتيجيات التعلم والتعليم التي يمارسها الأستاذ داخل الصف.

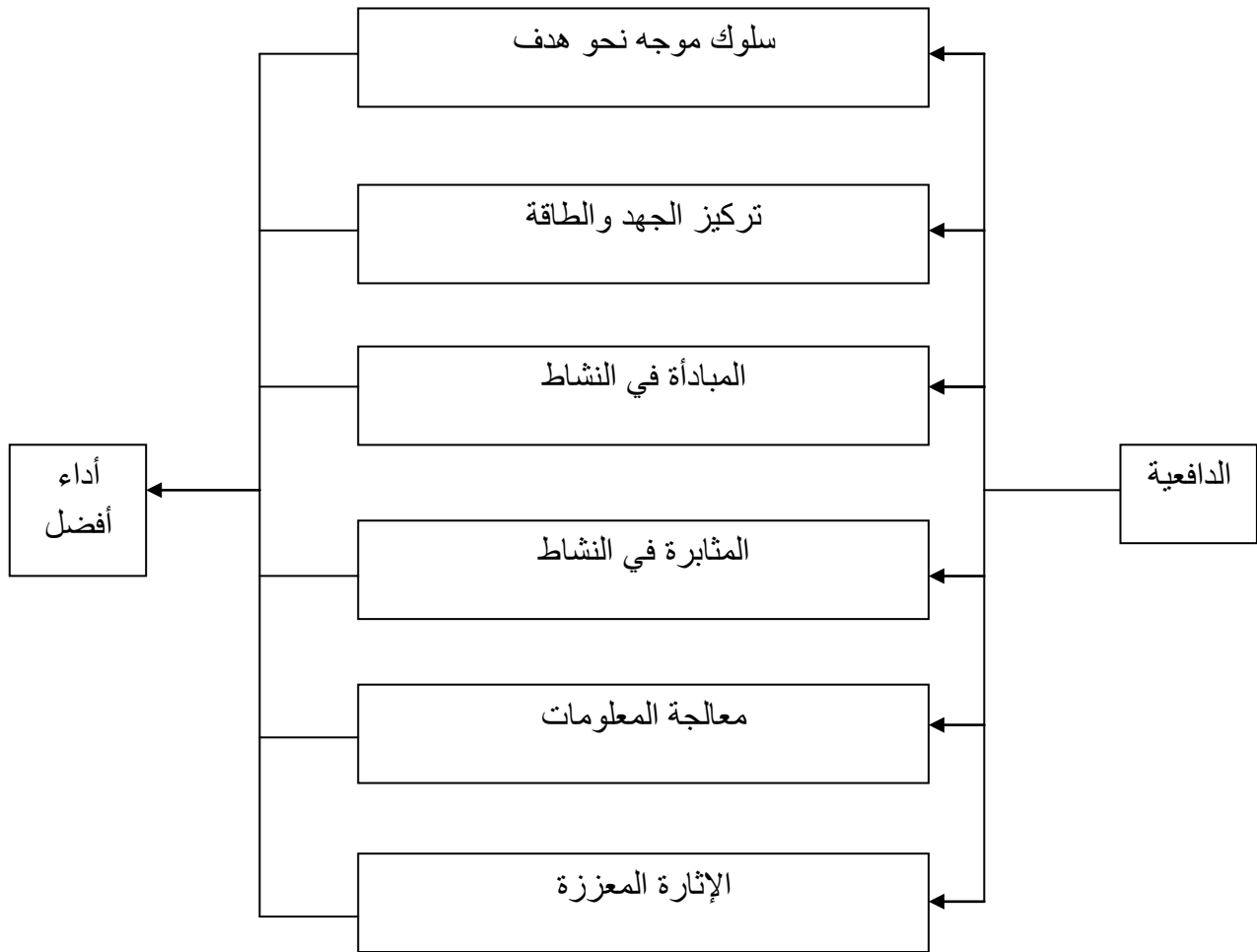
علاقة الدافعية بالتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم وكذلك المهارات وغيرها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها مثل الذكاء والخبرة السابقة.

فالدوافع شرط أساسي من شروط التعلم وهي القوى التي تساعد و تدفع بالمتعلم على بذل الجهد و التحصيل الجيد، كما تعتبر عامل مهم في تجسيد ما تم تعلمه في الواقع.

(Fabian, 1997, P 67)

وكما أن للدافعية تأثير كبير ومباشر على سلوك الطالب وتعلمهم ويمكن لنا من خلال الشكل الموالي توضيح ذلك:



شكل رقم (2): توضيح كيفية تأثير الدافعية في التعلم والسلوك.

سلوك موجه نحو هدف:

فالدوافع تختار النشاط و تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون الأخرى والدافع

القوي الذي يثير السلوك و يوجهه يضع أمامه هدفا يريد الوصول إليه وهو يحقق إشباع

الحاجة. (بن يونس ،2011،ص64).

تركيز الجهد والطاقة:

الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف فهي تحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وتشويق و يثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم انجازه أو يشعر باللامبالاة.

المبادأة في النشاط:

الدافعية تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه، فهي تحدد فيما إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط؛ والفرد الذي تنقصه الدافعية يتقبل الفشل وعدم الإنجاز ببساطة على عكس من يملك الدافعية والحماس. (بن يونس ،2011،ص65).

المثابرة على النشاط:

الدافعية تُعوّد الطلاب على أداء مدرسي أفضل وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد وبذلك يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين جيدا للعلم هم أكثر الطلبة تحصيلًا.

معالجة المعلومات:

تنمي الدافعية عند الطلاب و تؤثر في كيفية و مقدار معالجة المعلومات ،فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها لما يقوله الأستاذ وبذلك يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى.

وكذلك الطلبة الذين يتمتعون بدافعية يطلبون المساعدة من الأستاذ أو المصادر الأخرى عند الحاجة.

الإثارة المعززة:

تحدد الدافعية المعززات ،فإذا أردنا أن يزداد السلوك في تواتره وشدته أو حجمه فإننا بحاجة إلى أن نعززه مما يترتب علينا اختيار الأشياء التي يقدرها الأفراد ايجابيا ويمكن تلخيص أثر الدافعية في التعلم من خلال أربعة نقاط وهي:

- الدافعية تزيد من مستوى طاقة المتعلم و نشاطه.
 - تقوم الدافعية بتوجيه سلوك المتعلمين نحو أهداف معينة .
 - تعزز الدافعية المبادأة للقيام بالنشاطات المختلفة.
 - تؤثر الدافعية في استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها الطالب .
- (زايد،2003،ص55).

وعليه فإن وجود دافعية لدى الفرد عامل أساسي في عملية التعلم كما أن أفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية وهي من أهم الجوانب النفسية التي يجب أن يكون المتعلم مزودا بها أثناء مشواره الدراسي .

وتعتبر الدافعية للتعلم حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة، كما تعد شرط أساسي لنجاح العملية التربوية كونها تساعد وتدفع الطالب إلى التحصيل المرتفع.

الجانِب التَطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد الفصل

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج البحث.

3- عينة البحث.

4- الحدود الزمانية والمكانية.

5- أدوات البحث.

6- الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري الذي تم فيه التعرف على المتغيرات الأساسية في الدراسة، سيتم في هذا الفصل تجسيدها على أرض الواقع وهذا باتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية لجعلها دراسة علمية تطبيقية واختبار فروض الدراسة والتأكد من صحتها وبذلك تحقق أهداف وأغراض البحث.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان مما يضيف صفة الموضوعية والابتعاد عن الذاتية. (البدرى ونجم، 2008، ص120).

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد هدفت دراستنا الاستطلاعية لتحقيق ما يلي:

- التحقق من ملائمة المقاييس ومدى فهم الطلبة لمصطلحاتها.
- ضبط المتغيرات والتأكد من وجود عينة دراستنا ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة في الدراسة.
- التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما ستواجهنا في تطبيق أدوات البحث.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقاييس لتفاديها في إجراء الدراسة الأساسية.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد أجرينا الدراسة الاستطلاعية في تاريخ 10-05-2022 في رحاب جامعة مولود معمري حيث تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 طالب وطالبة من قسم العلوم

الاجتماعية والإنسانية وقسم العلوم الطبيعية والحياة من السنة الأولى، تكونت من 27 ذكر و 23 إناث تم توزيع عليهم كل من مقياس التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الدافعية للتعلم.

ومن خلال هذا الإجراء تم التأكد من سلامة وصحة ووضوح عبارات كل المقياسين ولم يستلزم علينا إعادة صياغتها وذلك لأننا لن نلاحظ أي صعوبات أو غموض لدى التلاميذ هذه العينة حين إجابتهم على فقرات هذان المقياسين.

جدول رقم (01): يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية.

عدد طلبة قسم العلوم الطبيعية والحياة		عدد طلبة قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
10	10	10	20
20		30	
50			المجموع

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وتم التوصل إلى ما يلي:

- من حيث اللغة لم يظهر أي نوع من الصعوبات وهذا راجع إلى مستوى العينة وطبيعتها ولأن المقاييس مترجمة للعربية بصفة جيدة.
- تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.

2- منهج الدراسة:

أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وهو المنهج الأكثر استخداما في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية حيث يزود الباحث بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة المدروسة، والدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق، بل تتجه إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالتها للوصول إل نتائج نهائية يمكن تعميمها.

2-1- تعريف المنهج الوصفي:

يعرف المنهج الوصفي على أنه:

"جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما توجد فعلا في الواقع، فهو طريقة تحليل وتفسير بشكل علمي ومنظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لمشكلة البحث" (ملحم، 2000، ص 64).

وكما يعرف على أنه "نوع من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية الراهنة دراسة كيفية توضيح خصائص الظاهرة وتوضيح حجمها وتغيراتها في درجات ارتباطهما مع الظواهر الأخرى" (عطية، 2010، ص 137).

2-2- مجتمع الدراسة:

لقد بلغ مجتمع الدراسة بالنسبة لعينة أولى علوم إجتماعية وإنسانية ما يعادل بـ 1600 طالب وبالنسبة للعلوم الطبيعية والحياة بلغ مجموع الدراسة 9000 طالب لسنة الدراسة 2021/2022.

3- عينة الدراسة:

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو اختبار العينة فهي تعتبر "جزء من المجتمع الأصلي حيث يتم اختيارها بأساليب مختلفة وبطريقة تمثله وتحقق أغراضه، بحيث يكون الاعتبار يقصد التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها" (أبو علاء، 2011، ص36).

ولقد إعتد في هذه الدراسة في اختبار أفراد العينة على أسلوب العينة المقصودة وهي تلك العينة التي يتم اختبارها بأسلوب غير عشوائي والتي يعرفها عطية (2010):

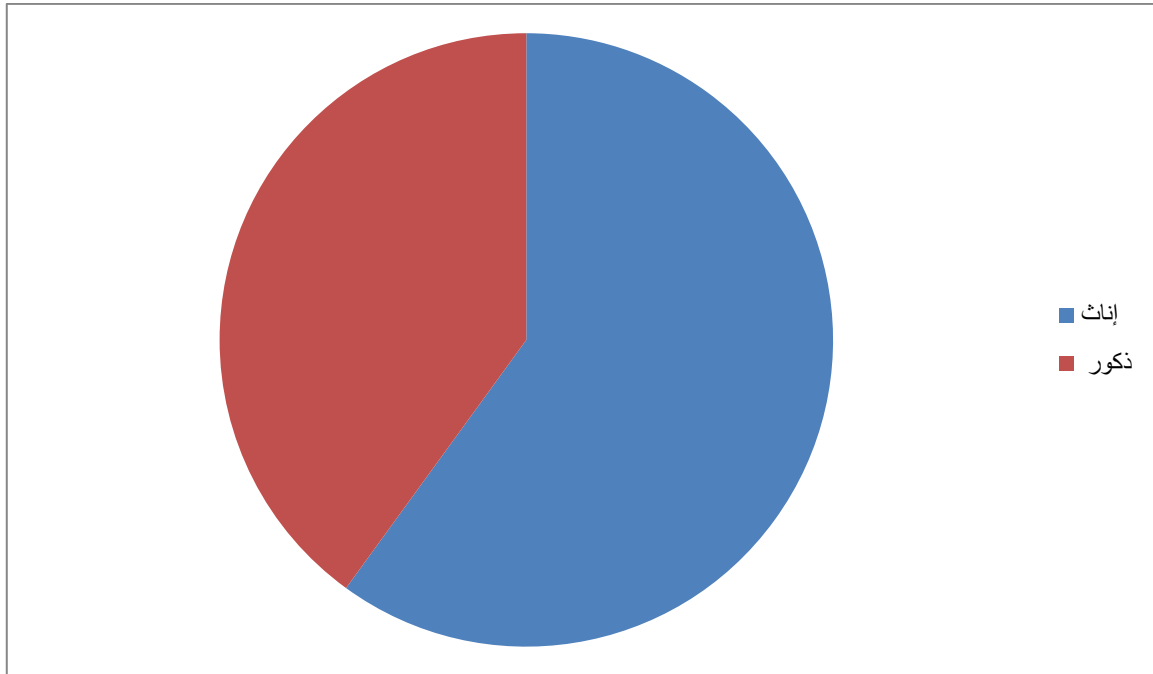
"أنها الطريقة التي تم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكن تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة" (عطية، 2010، ص104).

وقد اقتصر عينة الدراسة الأساسية على كليتي العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الطبيعية والحياة وتحديدًا طلبة السنة الأولى جامعي.

والجدول الموالي يوضح تفصيل ذلك:

المجموع	عدد الطلبة		التخصص
	ذكور	إناث	
100	37	63	سنة أولى علوم اجتماعية
100	43	57	سنة أولى علوم طبيعة وحياة
200	80	120	المجموع
%100	%40	%60	النسبة المئوية

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.



شكل رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

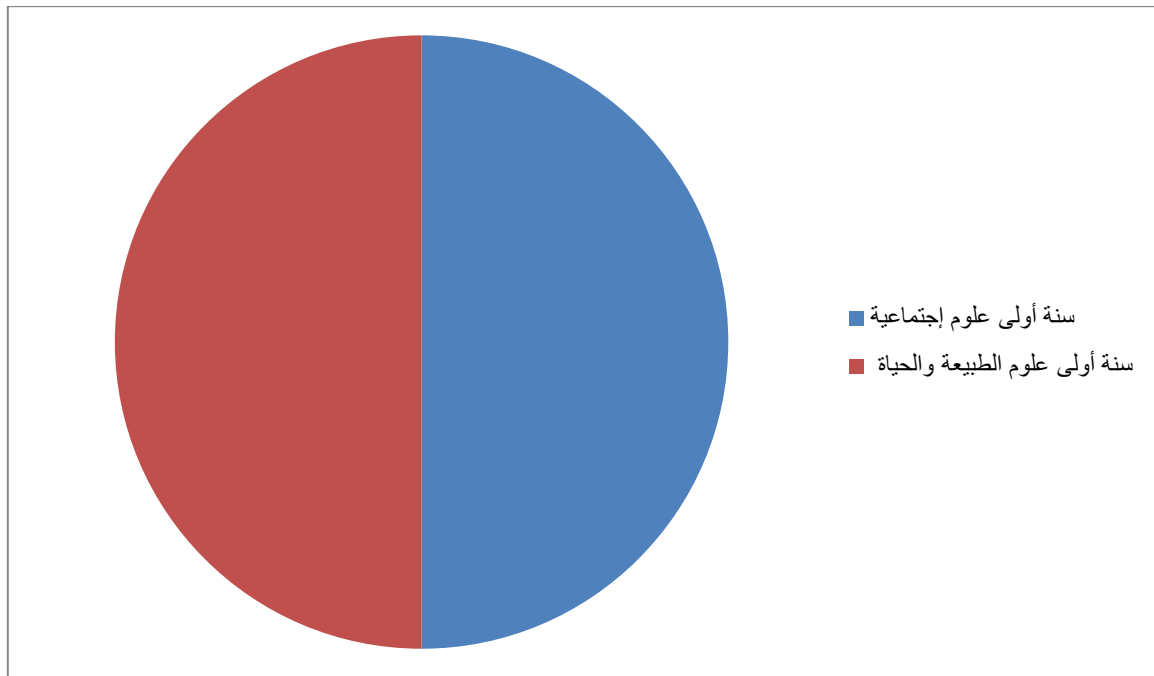
نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن عدد الإناث في كلا التخصصين من عينة

الدراسة الأساسية يقدر بـ 120 طالبة أي بنسبة 60% وأما عدد الذكور في كلا التخصصين

من عينة الدراسة الأساسية يقدر بـ 80 طالب أي بنسبة 40% مما يشير إلى أن عدد الإناث في كلا التخصصين أكثر من عدد الذكور.

النسبة المئوية %	عدد الطلبة	التخصص
100%	100	سنة أولى علوم اجتماعية
100%	100	سنة أولى علوم الطبيعة والحياة
100%	200	المجموع

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم.



شكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 2 أن عدد الطلاب في تخصص علوم اجتماعية من عينة الدراسة الأساسية يقدر بـ 100 طالب وطالبة بنسبة 100% وأن عدد الطلاب في

تخصص العلوم الطبيعية يقدر بـ 100 طالب وطالبة أي بنسبة 100% مما يشير أن اختبار عدد الطلاب الدراسة الأساسية بالنسبة لكلا التخصصين متساوي.

4- حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة في جامعة مولود معمري تيزي وزو "القطب الجامعي تامدة" وبالضبط قسم العلوم الإجتماعية والإنسانية وقسم العلوم الطبيعية والحياة.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهر ماي من السنة الجامعية 2022/2021.

5- أدوات الدراسة:

تختلف أدوات البحث ووسائله من دراسة إلى أخرى في هذه الدراسة اعتمدنا على أداتين من أجل معرفة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية التعلم وتتمثل هاتين الأداةين في:

- مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد.
- مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي.

5-1- مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

- وصف المقياس كما جاء في دراسة ابتسام يحيى وآخرون (2015): هذا الاستبيان قد

أعده (Pintrich, 1991) وهو استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم (Motivation

strategies for learning questionnaire) والذي رمز له (MSLQ) والاستبيان في صورته الأجنبية عبارة عن أداة للتقرير الذاتي وقد صمم لقياس التوجهات الدافعية واستخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة على أساس من منظور عام معرفي اجتماعي (Social cognitive) للدافعية واستراتيجية التعلم (حمودة، 2019، ص 152)

1- الخصائص السيكومترية للاختبار في الصورة الأجنبية:

يتمتع الاستبيان في صورته الأجنبية بثبات عال وصدق حيث تم استخدام التحليل العلمي التوكيدي للتحقق من صنف البناء الكامن لهذا المقياس، كما يتمتع بصدق تنبؤي لأداء الطالب في المقروء الدراسي.

الخصائص السيكومترية للاختبار في الصورة العربية:

يتمتع الاختبار بصدق وثبات عال، وهو يعد من الخصائص والشروط الواجب توفرها في الأداة الجيدة وانطلاقاً من ذلك قام مقنن الاختبار بحساب صدق وثبات المقياس بعدة طرف وكانت النتائج كالتالي:

• ثبات المقياس:

تم التأكد من معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ": حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.89) وتراوح نسبة الأبعاد الثالثة بمعامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات للبعد الأول (الإستراتيجيات المعرفية 0.73) والبعد الذاتي (استراتيجيات ما وراء المعرفة من 0.55 إلى

0.61) أما البعد الثالث (استراتيجيات إدارة الموارد من 0.74 إلى 0.77) (حمودة، 2019، ص 153).

• صدق المقياس:

أ- الصدق العاملي:

تم حساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية بتدوير (فارماكس)، حيث تشبعت العوامل الثلاثة (الإستراتيجية المعرفية والإستراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجيات إدارة الموارد) بعامل جذره الكامن 2.5 وفُسر 82.68 % من التباين الكلي لدرجات الاستبيان وكانت تتمتع العامل (الإستراتيجيات المعرفية) 0.92 وستتبع العامل الثاني (الإستراتيجيات ما وراء المعرفة) 0.90 وستتبع العامل الثالث (الإستراتيجيات إدارة الموارد) 0.97.

ب- صدق المحك:

تم حساب الصدق للمقياس محك خارجي وهو مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد لطفي إبراهيم 2007، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان (0.57) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) (حمودة، 2019، ص 154).

2- الخصائص السيكمترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة المحلية:

تم التأكد في هذه الدراسة من الخصائص السيكمترية للمقياس في البيئة المحلية وتحديد الثبات، على عينة قوامها 30 طالب وطالبة تخصص سنة أولى رياضيات وإعلام آلي.

ويقصد بالثبات كما عرفه (عوض، 1998، ص 53) "مدى إعطاء الاعتبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية المقياس" وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة وبالتالي فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أفراد الاختبار، ويربط معامل (ألفا كرونباخ) ثبات الاختبار بثبات بنوده فازدياد نسبة تباين البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات "حيث بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) ب (0.83) وهو دال عن مستوى (0.01) وعليه فإن الاختبار يتميز بدرجة ثبات جيدة (السيد، 2009، ص 202).

طريقة التصحيح:

ومن هنا يتكون استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من (46) عبارة موزعة على ثلاثة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا، مشتملة على (09) استراتيجيات فرعية:

- استراتيجية التكرار (0.83).
- استراتيجية الإتقان (0.79).
- استراتيجية التنظيم (0.67).

- استراتيجية التفكير النافذ (0.68).
 - استراتيجية التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة (0.84).
 - إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة (0.86).
 - استراتيجية تنظيم الجهد (0.66).
 - استراتيجية تعلم الرفاق (0.77).
 - استراتيجية البحث عن المساعدة (0.69).
- وتم الإستجابة على جميع العبارات الاستبيان متدرج من خمس نقاط من (01) إلى (05) حيث يشير الرقم (01) إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة، بينما يشير الرقم (05) إلى موافقة على العبارة بشدة في حالة العبارة الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات. (الختاتنة، 2013، ص90).
- وجميع عبارات استبيان موجبة الاتجاه، فيما عدا العبارات ذات الأرقام (43، 45، 28، 21، 9، 6، 2) فهي سالبة الاتجاه وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع العبارات الاستبيان هي (230)، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (46) وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى استخدام فعال لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (السيد، 2009، ص 203).

2- مقياس الدافعية للتعلم:

2-1- وصف المقياس:

وضع مقياس الدافعية للتعلم "يوسف قطامي" سنة 1989 وقد إستعان بمقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "Kores" و "Entwistk" ومقياس روسال "Russel" للدافعية للتعلم ويتضمن المقياس في صورته الأولى (60) عبارة تم تعديله في سنة 1992 حيث قام بسحب (24) عبارة وبقي المقياس يحتوي على 36 عبارة تنص في فحواها على إدراك المتعلم لجانبه المعرفي والمحيط الذي يدفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه وذلك لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي (زايد، 2003، ص 101).

حيث يتجلى في المقياس ثلاثة أبعاد وهي:

الحماس: ويقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.

الجماعة: ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط المتعلم بالعمل المدرسي ومدى اندماج

ذلك المتعلم مع أقرانه في الدراسة.

الفعالية: التي تظهر على شكل الاعترافات التي يبديها المتعلم بشأن جدية النشاطات

المدرسية وامتنال المتعلم للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة عليه والجدول الموالي

يوضح توزيع الأبعاد حسب البنود:

العدد البنود	البنود	البعد
13	1، 2، 4، 5، 7، 9، 15، 20، 21، 25، 32	الحماس
09	3، 12، 13، 16، 17، 29، 34، 35	الجماعة
06	10، 11، 19، 23، 30، 33	الفعالية

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام الباحث عبد الباسط (2008) في دراسته بتبني مقياس الدافعية للتعلم "اليوسف قطامي" وتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار وذلك بعد توزيع أسئلة الإستمارة على العينة الإستطلاعية، حيث تكونت من 30 طالبا وطالبة من طلبة سنة ثالثة ثانوي بمدينة تڨرت، ثم قام بحساب كل من الثبات والصدق كما يلي:

أ) حساب معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم:

نظرية التجزئة النصفية:

بعد تقسيم درجات الإختبار النهائية إلى قسمين، درجات الأعداد الفردية ودرجات الاعداد الزوجية، وجد معامل الارتباط الجزئي بقيمة (0.94) ثم عدل بمعادلة "سبيرمان براون" حيث قدر معامل الارتباط الكلي بـ (0.96) أي أن الإختبار على قدر كبير من الثبات.

بطريقة معادلة رولون:

بعد حساب معامل الثبات بمعادلة رولن (1939) وهي على الشكل التالي:

$$رك = 1 - \frac{ع2و}{ع2ك}$$

بحيث:

رك: ثبات الاختبار كله.

ع2 ف: تباين الفرق بين درجات نصفي اختبار.

ع2 ك: تباين الدرجة الكلية على الاختبار.

وقدر معامل الثبات بنسبة 0.96 أي أنه الاختبار على ميزة كبيرة من التباين كما قام معد الاختبار "يوسف قطامي" بحساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة تجريبية من (40 تلميذ وتلميذة) وتم حساب الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل ثبات المقياس بـ

(0.72) (حدة، 2012، ص 72)

ب) حساب معامل الصدق لمقياس دافعية التعلم:

* بطريقة المقارنة الطرفية:

طبق على المقياس الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من 30 طالبة وطال وترتيب الدرجات من العليا إلى الدنيا، وبعد أخذنا بالنسبة من الدرجات العليا والدنيا وحساب المتوسطات والانحرافات ونسبة (ا) للعينتين ن = ن2 تم كالتالي: (قطامي و

آخرون، 2002، ص122)

* الصدق الذاتي:

في بعض الأحيان يستخرج الصدق من الثبات لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وتبائنه وأن الاختبار الصادق يكون دائما ثابتا فعندما نحصل على ثبات الاختبار فإنه يمكن استخراج أعلى معدل للصنف يمكن الوصول إليه وقانونه الخاص هو:

$$\sqrt{\text{ثبات الاختبار}} = \text{صنف الاختبار}$$

وبما أن معامل الثبات يساوي (0.96) نحصل في الأخير على معامل صنف يقدر بـ (0.94) وعليه فالاختبار على قدر كبير من الصدق. (قطامي و آخرون، 2002، ص122)

مفتاح المقياس:

يحتوي المقياس على 36 بندا تقابله خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (X) تحت البديل المختار ويكون توزيع الدرجات على الإجابات بصفة هذه: إذا كانت البنود ذات اتجاه موجب تكون الدرجات على النحو الآتي (5، 4، 3، 2، 1) أي علامات للبديل أوفق بشدة نزولا إلى درجة واحدة إلى البديل لا أوافق بشدة، أما إذا كانت البنود ذات اتجاه سالب تكون الدرجات بنحو كالتالي 1، 2، 3، 4، 5 أي درجة واحدة للبديل أوافق بشدة تصاعديا إلى 5 علامات للبديل لا أوافق بشدة والجدول التالي يوضح توزيع البنود ذات الاتجاه الموجب والبنود ذات الاتجاه السالب:

ترقيمها	الفقرات
1، 3، 4، 5، 8، 9، 12، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 31، 34، 35، 36.	ذات الاتجاه الموجب
2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 32، 33.	ذات الاتجاه السالب

(زايد، 2003، ص103)

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى المقاييس الإحصائية بعدما تم تصحيح الإجابات المقدمة من طرف الطلاب على الأداتين وتفرغ البيانات بالإعتماد على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وقد اعتمدنا على ما يلي:

أدوات الإحصاء الوصفي:

*النسب المؤوية:

هي حساب المعطيات بالمقارنة مع وجدات وأفراد عينة البحث واستعملت النسبة المؤوية في الدراسة للتعرف على نسبة تكرار المتغيرات ولمعرفة النسب المؤوية لتمثيل أفراد العينة.

*المتوسط الحسابي: (محمود علام، 2005، ص 123)

يعتبر أكثر من المقاييس النزعة المركزية استخداما لوصف القيمة المتوسطة لتوزيع ما يتم حسابه من خلال جمع الدرجات وقدم المتغيرين ثم قسمنا على عددها.

* الانحراف المعياري:

هو متوسط انحراف القيم عن المتوسط الحسابي ويمثل الجذر التربيعي للتباين، والذي يعد من مقاييس التشتت ويعرفنا على درجة انحراف الدرجة عند الدرجات الكلية. (البلداوي،

2007، ص94)

أدوات الإحصاء الاستدلالي:

* معامل الارتباط بيرسون (R):

هو مقياس للدراسة العلاقة بين متغيرين وحساب مختلف الارتباطات الموجودة بين متغيرات الدراسة.

* اختبارات دلالة الفروق (T):

يقيس هذا الاختبار دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين كما يكشف عن مدى دلالة الفروق بين عينتين فيما يخص استعمال الأدوات (البديري ونجم، 2008، ص 102).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية لتحقيق أغراض البحث ميدانياً، حيث تناولنا الدراسة الاستطلاعية للتعرف على مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة سنة أولى علوم اجتماعية وإنسانية وسنة أولى علوم الطبيعية والحياة ووصف عينتها وتطبيق أدوات القياس (مقياس الدافعية للتعلم ومقياس التعلم المنظم ذاتياً) لحساب صدقها وثباتها، بعدما تم إلى التطرق إلى الدراسة الأساسية وتحديد عينتها مع تحديد خصائصها حسب الجنس، وتحديد مجالات الدراسة (الحدود المكانية والزمانية) كما تم تطبيقه على عينة الدراسة مع تحديد صدق وثبات المقياس وفي الأخير عرفت أساليب معالجة البيانات المستعملة.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد

- 1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.
- 2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية.
- 1-2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى.
- 2-2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية.
- 2-3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.
- 2-3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.

الاستنتاج العام.

الخاتمة.

قائمة المراجع.

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق وما يحتويه من إجراءات منهجية، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم من خلال استبيانين موزعين على 200 طالب وطالبة، وبعد جمع البيانات وتفريغها وحساب معاملات الارتباط بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها وفقا لما اسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة الفرضيات المطروحة نفسيا أو إنسانيا، ثم التطرق إلى تفسير النتائج ومناقشتها وفقا لمشكلة البحث المطروحة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات التي تمت صياغتها سابقا:

1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

1-النتائج الخاصة بالفرضية العامة من البحث:

انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا "لعزت عبد الحميد" ومقياس الدافعية للتعلم " ليوسف قطامي" ذلك للإجابة على الفرضية العامة الأولى التي تنص على ما يلي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة)".

لإخبار هذه الفرضية قمنا بحساب معامل ارتباط بارسون بين مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (04):

المتغيرين	العينة (N)	معامل ارتباط بارسون (R)	الدلالة الإحصائية α
التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم	200	0.51	دال عند 0.01

الجدول رقم (04) يوضح دلالة الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

يتبين من نتائج الجدول رقم (04) أن قيمة معامل ارتباط برسون (R) قدرت بـ 0.51 وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أنه توجد علاقة دالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

وعليه يمكن القول بأن: فرضية البحث المذكورة أعلاه قد تحققت.

2- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي".

وتبينت نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي لأن قيمة معامل ارتباط برسون (R) قدرت بـ (0.51) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة عند (0.01) وهذا يعني أن العلاقة بين متغير الدراسة عامة ارتباطية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أنه كلما اعتمد الطلبة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كلما زادت دافعتهم للتعلم وزاد استيعابهم أكثر لدروس.

من خلال النتائج المتحصل عليها سابقا توصلنا إلى أن معظم عينة البحث لديهم إستراتيجية ودافعية مرتفعة وكما أن لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دورا فعال في مساعدة للطلاب على التخطيط والتنظيم الجيد للمعلومات واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من

التحكم في عملية تعلمه مما ينمي الثقة في ذاته عند إنجاز أي مهام دراسي لنيل درجات مرتفعة من النجاح في المشوار الدراسي.

كما نجد الطلبة ذو التعلم المنظم ذاتيا يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة كما يتمتعون باستعداد وإرادة أكبر للمشاركة والمثابرة والتفاعل لتحديد أهدافه التعليمية ويثابرون للوصول إليهم على غرار الطلبة الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي بالإضافة إلى أن أصحاب المستويات العالية من الفعالية الذاتية يتميزون بالعديد من الخصائص وهذا نفس نصت عليه دراسة (Sewell et George, 2002) في وصفهم للمتعلمين المنظمين ذاتيا بأنهم يفضلون المشاركة في أنشطة التفاعل المختلفة، لديهم مثابرة عند مواجهة الصعوبات كما لديهم دافعية أكثر للتعلم ويستخدمون نطاق واسع من استراتيجيات التعلم كونهم يتغلبون على مشاعر الفشل والملل بسرعة (رشوان، 2006، ص 61).

في هذا الصدد نجد دراسة (موسوليدسوفيليسو، 2005) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودلت نتائجها عن ارتباط الدافعية للتعلم موجب بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهذا ما يخدم موضوع بحثنا من حيث شدة واتجاه هذه العلاقة. (رشوان، 2006، ص 61)

2- عرض وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

- النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى من البحث:

نعرض نتيجة الفروق بين الجنسين (ذكر/أنثى) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة السنة أولى جامعي انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا وذلك للإجابة على الفرضية الجزئية الأولى من الدراسة الحالية والتي تنص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وتم حساب قيمة (T) لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (05).

الجنس	عدد العينة (N)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	80	151.52	19.79	-1.90	دالة عند 0.05
إناث	120	156.90	19.45		

الجدول رقم (05) يوضح قيمة (T) لدلالة الفرق بين متوسطات الجنس على مقياس

التعلم المنظم ذاتيا.

يتضح من الجدول رقم (05) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة وفق لمتغير الجنس على مقياس التعلم المنظم ذاتيا إذا بلغت قيمة "T" (-1.90) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تتحقق.

- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

وتبينت لنا من خلال نتائج الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين. حيث بلغت قيمة (T) (-1.90) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يمكن القول بأن فرضية البحث لم تتحقق.

وترجع سبب المساواة بين كلا الجنسين (ذكور/إناث) إلى رغبة كل من الذكور والإناث في التعلم والاكساب وهذا لتنمية المهارات والمعارف السابقة، إذ أن باستخدام التقنيات والأساليب المتوفرة منها قراءة المراجع والكتب يطور من معارفهم كونهم لديهم نفس الإمكانيات كذلك التقنيات الجديدة كالإنترنت التي توفر السهولة في الوصول إلى المعلومات، فهذه الأخيرة متاحة لكلا الجنسين، فهما متمدرسين في نفس الكلية والمكتسبات المعرفية

متساوية ويمكن أن نفس المصادر للوصول إلى المعلومات سواء الكتب، وهي مستمدة من مصادر مختلفة كالمكتبة أو عن طريق شراءها.

كما تعود ذلك أيضا إلى عدة أسباب منها أن الطلاب والطالبات من نفس السن وفي نفس المرحلة وبالتالي لا تظهر الفروق بينهما بشكل واضح.

ففي المرحلة الجامعية تصبح أهداف الطلاب متناسقة وواضحة ويتمتعون بدرجة مشتركة من الطموح ألا وهي تحقيق مكانة اجتماعية ومهنية عالية مستقبلا.

وهذا ما تؤيد به دراسة (Purdie et Al (1996 حول الكشف عن الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية في مفهومهم عن التعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (رشوان، 2006، ص110) وكذلك دراسة الزيات (1996) التي كان مجراها الكشف عن البنية العاملة الأكاديمية المجددة لأداء الطلاب في المجالات الأكاديمية والتحقق من مدى اختلاف فعالية الذات للفرد الأكاديمية والمستوى الدراسي والجنس حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فعالية الذات الأكاديمية. (بليل وبنار، 2015، ص 81)

لكن رغم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا إلا أن الإناث أكثر التزاما ومتابعة للدراسة من الذكور وأكثر سعيا وراء النجاح في محاولة منهم لإثبات ذاتهن وتكوين شخصية مستقلة بهن وهذا ما أكدته دراسة خالدي (2000) تحت

عنوان التعرف على مستوى فعالية الذات لدى الطلبة والكشف عن الفروق في فعالية الذات لديهم تبعا لمتغير الجنس حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي لصالح الإناث.

2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

- النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

نعرض نتيجة الفروق بين التخصصين (علوم اجتماعية وإنسانية والعلوم الطبيعية والحياة) في مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة السنة أولى جامعي انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا وذلك للإجابة على الفرضية التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التخصص".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للكشف عن دلالة الفرق، وتم

التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة الإحصائية
علوم اجتماعية وإنسانية	100	153.30	20.51	-1.04	غير دال
علوم طبيعية والحياة	100	156.21	18.87		

الجدول رقم (06) يوضح نتائج الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية في التعلم

المنظم ذاتيا.

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح أنه لا توجد فروق بين التخصصين في التعلم المنظم ذاتيا عند متوسطي الدلالة (0.05) وذلك بالرجوع إلى قيمة (T) التي تساوي (-1.04) والتي تعتبر قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.

- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي".

وتبين لنا من خلال نتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التخصص لدى الطلبة الجامعيين. لأن قيمة (T) بلغت (-1.04) وهي قسمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يمكن أن نفسر سبب عدم وجود فروق بين التخصصين هو إدراك الطالب لمدى أهمية وقيمة التخصص الذي وجه إليه نتيجة الرضا عن التخصص مهما كانت طبيعته نجد أن الطلاب يجهزون المعلومات بالطريقة نفسها بغض النظر عن اختلافهم في نوع التخصص الدراسي.

كما أنه من المعروف لنا أن توظيف آليات التعلم المنظم ذاتيا لا يقتصر على تخصص معين فقط وإنما يصلح استخدامه وتطبيقه في أنواع عدة من المهام والمواقف التعليمية المختلفة لجميع التخصصات من أجل تحقيق نجاح أكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه الباحث (رشوان، 2005) في دراسته حول بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة عن عدم وجود فروق بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتخصص الدراسي كما نجد دراسة إسماعيل (1993) تتفق مع نتائج دراستنا والتي أشارت بأنه لا توجد فروق بين طلاب التخصصات النظري والتخصصات العلمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

فمن خلال ما توصلنا إليه يمكن تفسير نتيجة دراستنا على أن هناك تساوي في استخدام كلا من الجنسين في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ويمكن تفسير هذا بالوعي الذي يتجلى به الطلبة على أن الدراسة والاهتمام بها أولوية مدروسة في أذهانهم.

وعلى النقيض من ذلك نجد دراسات معارضة لنتائج التي توصلنا إليها من بينها دراسة الباحث حمزة (2019) التي تبحث حول طرق اكتساب الطلبة مهارات التفكير الذاتي وباختلاف تخصصاتهم الأكاديمية حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في التعلم الذاتي. (العايش ومرغني، 2014، ص 118)

حيث قد يتفوق الطلبة في التخصصات العلمية على التخصصات الإنسانية في التعلم الذاتي وقد يرجع إلى أن تحتوي على متغيرات متعددة تحتاج إلى متابعة مستمرة وفهم كامل للموضوع والمعلومات العلمية أما فيما يخص التخصصات الإنسانية يعتمدون على طرق وإستراتيجيات متشابهة تجعل الكثير من الطلبة يشعرون بالملل لأنها تستخدم بالدرجة الأولى آليات الحفظ أكثر من الفهم وهي بذلك تؤدي إلى نقص الفعالية الذاتية لدى بعض الطلبة.

2-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

- النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة:

انطلاقاً من نتائج تطبيق مقياس الدافعية للتعلم سنعرض نتيجة الفروق بين الجنسين (ذكر/أنثى) في الدافعية للتعلم لدى طلبة سنة أولى جامعي (العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلوم الطبيعة والحياة)، وذلك للإجابة على الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة".

لاختبار هذه الفرضية والتحقق من صحتها قمنا استخدام اختبار "T" للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجنس	عدد العينة (N)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	80	100.78	16.49	-0.43	غير دال
إناث	120	101.74	14.14		

الجدول رقم (07) يوضح قيمة (T) لدلالة الفرق بين متوسطات الجنس على مقياس

الدافعية للتعلم.

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه يتبين أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم عند مستوى الدلالة 0.05 وذلك بالرجوع إلى قيمة (T) التي تقدر

بـ (0.43-) والتي تعتبر قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تتحقق.

- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين.

وبعدما قمنا بحساب اختبار (T) توصلنا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي.

حيث بلغت قيمة (T) (0.43-) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يمكن القول بأن فرضية البحث لم تتحقق.

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة على أن الطالب الجامعي في هذه المرحلة وصل إلى درجة من النضوج والوعي حول استغلال قواه المعرفية في تحقيق أهدافه ما ينتج عنه تماثل في طريقة التفكير بين الذكور والإناث نظراً لتقارب الإطار المرجعي الثقافي الدراسي بينهما خاصة في الوسط المدرسي مما يجعل دافعيته نحو التعلم نفسها وكما يمكن عزو ذلك إلى وفرة عامل من العوامل المؤدية إلى ارتفاع الدافعية عند كلا الجنسين (ذكر/أنثى) والتي تتمثل في الإدارة والرغبة القوية في التعلم وتحقيق مكانة مرموقة في المجتمع وتجسيد طموحاتهم بتحقيق النجاح الدراسي.

كما يمكن أيضا إرجاع السبب الرئيسي للمساواة بين الجنسين في الدافعية للتعلم إلى الأسرة العصرية والتي لها دورها في تحفيز وتشجيع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق من حيث المعاملة والرعاية والاهتمام وفي هذا الإطار نجد الجو التعليمي الذي تكون فرصا تعليمية متاحة لكلا الجنسين دون الميل إلى أي طرف دون الآخر، وهذا ما أكدته دراسة "تبرت وثيري" (1998) Tibert et Thierry والتي تتمحور حول معرفة الفروق في الدافعية وأكدت نتائجها على التشابه في الدافعية في كل من الذكور والإناث، كما جاءت دراسة المرشي (1982) محتوها دراسة فعالية برنامج تدريبي لإثارة الدافعية للتعلم لدى المتدربين أين أثبتت إتفاق بين الذكور والإناث في القوى المحركة لدافعتهم للتعلم. (شيبه، 2014، ص 100)

ولكن ليس بالضرورة أن يكون هناك تشابه بين الجنسين في الدافعية للتعلم بحيث يمكن أن يختلف كل طالب وآخر في طريقة تفكيره والأهداف التي يصبوا إلى تحقيقها فلكل موقفه حول المحتوى التعليمي وكيفية اتخاذ القرارات وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد علي مصطفى (2008) حول إمكانية وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث أين توصلت النتائج إلى وجود اختلاف في الدافعية للتعلم بين الجنسين وذلك لصالح الإناث. (منصور ولكروز، 2013، ص 81)

2-4- الفرضية الجزئية الرابعة:

- النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة:

نعرض نتيجة الفروق بين التخصصين (علوم اجتماعية وإنسانية والعلوم الطبيعية والحياة) في مقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة السنة أولى جامعي انطلاقاً من نتائج تطبيق مقياس الدافعية للتعلم وذلك للإجابة على الفرضية التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Test "T" للكشف عن دلالة الفروق بين التخصصين (علوم اجتماعية وإنسانية والعلوم الطبيعية والحياة)، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة الإحصائية
علوم اجتماعية وإنسانية	100	101.76	16.09	0.37	غير دال
علوم طبيعية والحياة	100	100.96	14.08		

الجدول رقم (08) يوضح نتائج الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية في

الدافعية للتعلم.

من خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه توضح أنه لا يوجد فروق بين التخصصين في الدافعية للتعلم عند مستوى الدلالة (0.05) وذلك بالرجوع إلى قيمة (T) التي تساوي (0.37) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وتشير بذلك على أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

وتبينت نتائج فرضية الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

حيث بلغت قيمة (T) (0.37) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم أن اختلاف التخصص لا يؤثر في الدافعية للتعلم لدى الطلبة وكذلك أن عملية التعلم سواء كانت عند طلبة العلوم البيولوجيا أو طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية تتطلب وجود دافعية للتعلم باعتبار هذا الأخير عامل أساسي لا يتعلق بنوع التخصص أو التوجه بل يتعلق بطموح الطلبة نحو تحقيق النجاح وأفضل تعليم.

وقد يرجع السبب أيضا إلى عدم وجود الفروق بين التخصصين في مستوى الدافعية للتعلم وانتشار الوعي بين الطلبة والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي.

بالإضافة إلى تمكن الطلبة من التخصص الموجه إليه وكما يعتبر كفاءة الأساتذة في مجال التخصص وقدرتهم في إيصال المعلومات بأبسط طريقة ذات أهمية كبيرة يستفيد منها الطلبة في كلا التخصصين.

الاستنتاج العام:

بعد الإلمام بالنتائج ومعالجة البيانات وفق تحليل الإحصائي في ظل تناول الارتباط بين متغيرات الدراسة والتي تتمثل في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. وانطلاقا من إشكالية وتساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى ما يلي:

أنه كلما زاد استخدام التعلم المنظم ذاتيا كلما كانت دافعية المتعلمين أحسن، وبتحليلنا لعلاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين توصلنا إلى قبول الفرضية العامة الأولى والتي كان مفادها.

- "توجد علاقة دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي".

- توصلنا إلى وجود علاقة طردية موجبة بين متغيرات الدراسة (التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم).

- أما فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على: "وجود فروق دالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين". فتوصلنا من خلال نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا وهذا نظرا لتمتع كلا الجنسين بحب الاستطلاع والتعلم وكلاهما يملكان رغبة ذاتية تدفعهم إلى تنظيم ذواتهم.

- أما فيما يخص الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم حسب متغير التخصص لدى الطالب الجامعي". فقد توصلنا من

خلال نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي. وذلك نتيجة الرضا عن التخصص الدراسي.

- أما فيما يخص الفرضية الجزئية الثالثة والفرضية الجزئية الرابعة حيث تنص كل من الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي:

"وجود فروق دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس لدى الطالب الجامعي".

وفي حين تنص الفرضية الجزئية الرابعة على ما يلي: "وجود فروق دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب التخصص لدى الطالب الجامعي".

وبالتالي لم تتحقق كلا الفرضيتين وتوصلنا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم سواء حسب متغير الجنس والتخصص، ذلك أن التحلي بالدافعية للتعلم لا يشترط بالضرورة وجود اختلاف في التخصصات.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من النتائج أو الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن لنا اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

- إعداد برامج إرشادية قائمة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لزيادة الدافعية للتعلم.
- إجراء دراسات مشابهة في ظل متغيرات مختلفة عن متغيرات هذه الدراسة للكشف عن عوامل أخرى قد تؤثر على الدافعية للتعلم لدى المتعلمين كتأكيد الذات والفعالية الذاتية.

- التأكيد على أهمية التعلم من أجل الإتقان وليس فقط التعلم من أجل الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.
- توفير برامج ملائمة للمناخ المدرسي من أجل الرفع من مستوى الدافعية للتعلم قدر المستطاع لدى الطالب الجامعي.
- تنويع طرق التدريس في المرحلة الجامعية وذلك باستبدال الطرق التقليدية بالطرق الحديثة القائمة على التعلم الفردي من أجل تحفيز الطلاب على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- ضرورة مشاركة المعلم في أي إصلاح تربوي وأخذ آرائه بعين الاعتبار.
- تنظيم حصص توجيهية للطلبة لتعريفهم بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بهدف تعزيز دافعيتهم للتعلم.
- استخدام أساليب وطرائق تدريس فعلة ونشطة تعتمد على حل المشكلات والبحث الذاتي وجعل الطالب محور العملية التعليمية التعليمية.
- جعل المناهج التعليمية تهتم بتنمية القدرات الإبداعية وأنواع التفكير ومنها التفكير الإبتكاري لدى الطلبة.
- على المعلم الإطلاع بأساليب استثارة دافعية للمعلم لدى الطلبة من أجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وبهذا فإن النتائج التي كشفت عنها الدراسة تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس وكذا الظروف النفسية والاجتماعية والمادية التي أجريت فيها الدراسة وعلى مستوى عينة الدراسة.

خاتمة:

لقد استخلصنا من نتائج الدراسة أن لموضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم أهمية كبيرة لدى الطلاب من خلال الدور الذي تؤديه باعتباره الحجر الأساسي الذي يبنى عليه نجاحهم أو فشلهم في مسارهم الدراسي والمهني. كما تتجلى أهميتها في جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة ذاتية عالية فهي تتأثر بعدة عوامل ومن أهمها الدافعية للتعلم والتي تشكل ملتقى اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية باعتبارها طاقة تحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو الموقف التعليمي وتجعله ينبه له.

وفي الأخير نختم دراستنا بأمل أن تكون هناك دراسات أخرى أكثر تعمقا لتوسيع نطاق الدراسة في هذا الموضوع خاصة في البيئة الجزائرية ولإفادة المنظومة التربوية بنتائجها، كما نأمل من الأساتذة والطلبة الاهتمام بكل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم نظرا لأهمية كليهما في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

قائمة المراجع

باللغة العربية:

أولاً: الكتب

1. أبو علاء رجاء محمود. (2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.**

(ط.1). مصر: دار النشر للجامعات.

2. أبو رياش و عمور .(2006). **أصول استراتيجيات التعلم و التعليم.**الأردن:دار

الثقافة.

3. أحمد دوقة .(2010). **واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم .** الجزائر:

ديوان المطبوعات الجامعية.

4. أحمد دوقة وآخرون . (2011). **سيكولوجية الدافعية التعلم في التعليم ما قبل التدرج.**

(ط.1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

5. أدوارد. ج. موراى. (2008). **الدافعية والانفعال.** (ط.1). عمان: دار الشروق.

6. إيمان عبد الله محمد جرادات. (2014). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد**

لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش. جامعة البرموك. كلية التربية قسم علم النفس

الإرشادي والتربوي.

7. البدرى طارق، سهيلة نجم. (2008). **الإحصاء في المناهج البحثية والتربوية**

والنفسية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

8. ربيع عبده أحمد رشوان. (2006). التعليم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز.

القاهرة: عالم الكتب.

9. ربيعة عمر سالم الحضييري. (2013). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية

الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين.

جامعة اليرموك.

10. ريماء الجرف. (2016). التعلم الذاتي للطلاب. (ط.1). الرياض: دار الثقافة للنشر

والتوزيع.

11. سامي محسن الختاتنة. (2013). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.

(ط.1) الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

12. سامي ملحم. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط.1). عمان:

دار المسيرة.

13. صلاح الدين محمود علام. (2005). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل

بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط.1). جامعة الأزهر: دار الفكر العربي.

14. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي. (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل

الإحصائي-التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. (ط.1). دار

الشروق للنشر والتوزيع.

15. علي أحمد عبد الرحمان عياصرة. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية.

الأردن: دار النشر الراية.

16. فهد بن عايد الرادادي. (2019). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. (ط.1).

المدينة المنورة: مكتب التعليم.

17. مجدي عزيز ابراهيم. (2007). التفكير من خلال أساليب التعلم المنظم ذاتيا.

(ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

18. محسن علي عطية. (2010). البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته،

وسائله الإحصائية). (ب ط). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

19. محمد محمود بن يونس. (2007). سيكولوجية الدافعية والإنفعالات. الأردن: دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20. محمد محمود بن يونس. (2011). سيكولوجيا الدافعية للتعلم. الجزائر: ديوان

المطبوعات الجامعية.

21. مريم بنت محمد العرفج الغامدي. (2020). رحلة التعليم والتعلم الذاتي. (ط.1).

دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22. مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شبلي. (1999). الدافعية نظريات

وتطبيقات. (ط.1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

23. نبيل محمد زايد. (2003). الدافعية والتعلم . (ط.1). القاهرة: مكتبة النهضة

المصرية.

ثانيا: الرسائل الجامعية.

24. إبراهيم بن عبد الله الحسينان. (2010). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في

ضوء نموذج بينريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب

المفضل للتعلم- دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض

والقصيم. [دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية].

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

25. آسيا العايش، كنزة مرغني. (2014). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم

لدى الطالب الجامعي. [مذكرة لنيل شهادة الماستر، إرشاد وتوجيه]. جامعة الوادي.

26. البلوشي فهد، عبد الله بن محمد. (2008). مدى توافر مهارات التعلم الذاتي في

كتب مادة الدراسات الاجتماعية بالجلفة الثانية من التعليم الاساسي في سلطنة عمان.

[أطروحة ماجستير غير منشورة] جامعة السلطان قابوس، كلية التربية. سلطنة عمان.

27. بليل فريال. بونار كريمة. (2015). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى

تلاميذ السنة الثانية من التعلم الثانوي. [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية]

جامعة مولود معمري تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

28. جعيج سميرة. (2019). تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على

تلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي].

29. حباد عبد الوهاب. (2013). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم

ومستوى الطموح، دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط. [أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته]. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة وهران.

30. حسينة بن سني. (2012). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ

سنة أولى ثانوي. [مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي الميدان - إرشاد وتوجيه]. جامعة تفرت.

31. لخضر شيبه. (2014). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي

لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي - دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجا. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية].

32. لونس حدة. (2012). علاقة التحصيل بالدافعية للتعلم . [مذكرة مكملة لنيل شهادة

الماستر في علوم التربية]. جامعة أكلي محند أولحاج البويرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ببسكرة.

33. لعوبي ليلية.(2013).مستوى الدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

[مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص تربية تعليم و تكوين].جامعة مولود معمري.كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

34. ربيعة عمر سالم الحضيبي. (2013). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من

دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين. [أطروحة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة، علم النفس التربوي]. جامعة اليرموك. الأردن.

35. رزوق سهيلة. (2017). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتوافق

الدراسي لدى طلبة الجامعة - دراسة ميدانية على عينة طلبة الجامعة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم].

36. رفاي شيماء. (2019). مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط

المعرضين للتسرب المدرسي. [مذكرة لنيل شهادة الماستر، علم النفس المدرسي]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ببسكرة.

37. ساجدة مطلب طريف. (2013). علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية

بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. [رسالة ماجيستر منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

38. سهير السعيد جمعة. (2011). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها

بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير منشورة]. كلية التربية. قسم علم النفس التربوي. جامعة المنصورة.

39. سيسبان فاطيمة الزهراء. (2016). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم

لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي. [أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم، علم النفس]. جامعة مستغانم.

40. فروجة بلحاج. (2011). التوافق الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى

المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

41. ماجد فرحان مديد. (2020). التعليم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى

طلبة الجامعة. [رسالة لنيل درجة الماجستير، علم النفس التربوي]. جامعة تكريت.

42. محمد السيد محمد علي نمر. (2007). أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة

التشعيع على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير منشورة]. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

43. محمد عبد الله محمد سحلول. (2009). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب

التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء وذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة

والمدينة. [أطروحة للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة، علم النفس التربوي]. جامعة اليرموك. الأردن.

44. مريم حمودة. (2019). الغزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل "دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة بسكرة". [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علوم التربية، تخصص علم النفس المدرسي]. جامعة محمد خيضر. بسكرة.

45. مشري سلاف. (2014). الاختبار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجزائر.

46. منصور أميرة ولكروز سوهيلة. (2013). التعلم الذاتي التنظيم وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة ثالثة متوسط. [مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تربية وتعليم وتكوين]. جامعة مولود معمري تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

47. نور المفيدة. (2017). استراتيجية التنظيم الذاتية للتعلم لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف. [رسالة الدكتوراه]. قسم تعليم اللغة العربية. كلية الدراسات العليا.

48. وليد شوقي شفيق السيد. (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية

وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية التربية قسم علم

النفس التربوي. جامعة الزقازيق. مصر.

ثالثا: المجالات.

49. جديدي عفيفة. (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. مجلة معارف

علمية محكمة. العدد (30). جامعة البويرة، 193-204.

50. خلف الله أحمد محمد عربي. (2010). مجلة علوم إنسانية. مجلة دورية محكمة

تعني بالعلوم الإنسانية. العدد (40).

51. محمد مفضي الدراكبة. (2018). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة

الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة هائل: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية. مج34. ع6.

جامعة أسبوط، كلية التربية، مصر، 147-169.

52. نصره محمد عبد المجيد جلجل. (2007). أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى

طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. العدد الأول.

53. لما ماجد موسى القيسي. (2011). أثر التعلم ذاتيا والجنس والكلية. مجلة كلية

التربية. العدد الخامس والثلاثون، الجزء الثاني. جامعة عين شمس.

54. أمينة رحمون. (2021). التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا دراسة على عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة خميس مليانة. مجلة دراسات نفسية. /المجلد12، العدد 01. جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر، 319-336.
55. عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود. (2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد30، 183.
56. حافظ عبد الستار حافظ محمد. (2019). دراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكفاءة حل المشكلات الفيزيائية لدى عينة من الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. ع43. ج1. كلية التربية بجامعة عين الشمس.
57. سارة محمد عباس القبرصلي. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. مجلد 3، ع4. جامعة المنصورة.
58. عبد الناصر جراح. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد6، عدد4.
59. بن زروال رانية، حمودة مريم. (2020). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية - دراسة ميدانية على عينة من طلاب شعبة علوم التربية. مجلة الروائز. المجلد 04، العدد01. جامعة الحاج لخضر باتنة، 53-69.

60. الشكعة. (2008). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا

في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية). المجلد 31، العدد 4.

61. غالية بنت حمد بن سليمان السليم. (2018). مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى

طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل

والتخصص والمستوى الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد

الحادي عشر، العدد 37. جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

62. ضباع فاروق وستر الرحمان نعيمة. (2018). التعلم المنظم ذاتيا: التأثيرات

المتبادلة بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد

البشرية، المجلد 11، العدد 01، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2.

63. وصال هاني العمري. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا

لمنطقة أريد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات.

مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية. مجلد (31)، عدد (4). 95-127.

64. علاء الدين سعد متولي وعماد أحمد حسن. (2004). فاعلية برنامج تدريبي مقترح

قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه

نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة رياضيات. مجلة البحوث

النفسية والتربوية، كلية التربية. جامعة المنوفية. ع2، (19)، 75-174.

65. حيدر محسن سلمان الشويلي. (2021). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي

المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتيا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع2.

كلية التربية للعلوم الصرفية. جامعة الجبالي بونعامة- خميس مليانة، 192-223.

66. دبراسو فطيمة وحمودة مريم. (2017). الاستراتيجيات الميتمعرفية في التعلم

المنظم ذاتيا وفق المقاربة بالكفاءات لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، دراسة مقارنة

في ضوء متغير التحصيل. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. مجلد 10، ع1. جامعة محمد

خضير، بسكرة.

67. عبد السلام طيبة، أحمد بلعيد. (2020). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

كمنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي: دراسة ارتباطية. مجلة العلوم

الإنسانية. مجلد 31، عدد 2. جامعة الأخوة منتوري قسنطينة، الجزائر، 881-898.

رابعا: المؤتمرات.

68. خمان محمد نور الدين إبراهيم. (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لذوي طلاب الجامعة. المؤتمر

الدولي الخامس: التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة الفرص والتحديات. 11.12 يوليو

2007.

69. عبد الله محمد رزق، أحمد يوسف الخواجا. (2015). إستراتيجيات التعلم المنظم

ذاتيا- دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة الغير الموهوبين. ندوة

المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية

المبتكرين تنظيم قسم التربية الخاصة لكلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، 376-360.

70. وليد السيد أحمد خليفة. (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي. المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول). قسم علم النفس والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعتي الأزهر والطائف.

باللغة الأجنبية:

71. Alain Fabian Linry (1997). **Larousse : La motivation à l'école.** Paris : édition Sunad.

72. MdlineBlan (1997). **Motivation et compensation. Approche graphologiqueet psychologique.** Paris : Edition Masson.

الملاحق

ملحق رقم (01): يمثل مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نقدم إليك أخي الطالب (ة) هاتين الاستمارتين (1) و (2) لإعداد مذكرة تخرج (رسالة ماستر), في تخصص علم النفس التربوي, والتي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها هاتين الاستمارتين , فالرجاء قراءتهما بتمعن وبشكل جيد , وإبداء الإجابة التي تعبر بكل صدق وأمانة عن موافقتك الشخصية ، وتأكد أن إجابتك سرية تامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد .

وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالرجاء أخي الطالب (ة) الإجابة على كل الأسئلة .

بعد قراءة كل فقرة ،ضع أمامها علامة (x) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل فقرة ، و لا تضع أكثر من علامة للسؤال الواحد .

مثال توضيحي: إذا كان المجيب يريد اختيار عبارة أوافق على السؤال: المراجعة اليومية مهمة جدًا، فستكون الإجابة على الشكل الآتي:

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
00	المراجعة اليومية مهمة جدًا					X	

معلومات خاصة بالمجيب:

-التخصص:.....

-الجنس : ذكر (...) / أنثى(...)

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.					
02	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.					
03	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.					
04	أستذكر دروسي عادةً في المكان الذي يساعدني على التركيز.					
05	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.					
06	أحياناً أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
07	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا.					
08	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفها عدة مرات.					
09	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.					
12	أستغل وقت دراستي لهذا المنهاج الدراسي استغلالاً جيداً.					
13	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي.					
15	عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس عدة مرات.					
16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.					
17	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل.					
19	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.					
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكارها عنها.					
21	أجد من الصعب الالتزام بجداول استذكار.					
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: الدروس، والقراءات، والمناقشات.					
23	قبل دراسة مادة لمقرر جديد، في الغالب أتصفحها هل هي منظمة.					
24	أسأل نفسي أسئلة للتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.					
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.					

					أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي.	27
					عندما يكون المنهاج الدراسي صعباً، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.	28
					عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلاً من مجرد قراءته.	29
					أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	30
					أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.	31
					أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً.	32
					لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.	33
					أحاول تنويع أفكارني المرتبطة بما أتعلمه في المنهاج الدراسي.	34
					عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.	35
					أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي.	36
					كلما أقرأ و أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.	37
					أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي و أحفظها عن ظهر قلب.	38
					أحضر الدراسة بانتظام.	39
					عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة ،فإنني أتمكن من مواصلة العمل و الدراسة إلى أن أنتهي.	40
					أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.	41
					عندما استذكر دروسي أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.	42
					في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتاً طويلاً في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.	43
					إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي و ملخصاتي ،فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر.	44
					قلماً أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي و قراءاتي قبل الامتحان.	45
					أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات و المناقشات.	46

ملحق رقم (02): يمثل مقياس الدافعية للتعلم

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نقدم إليك أخي الطالب (ة) هاتين الاستمارتين (1) و (2) لإعداد مذكرة تخرج (رسالة ماستر), في تخصص علم النفس التربوي, والتي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها هاتين الاستمارتين , فالرجاء قراءتهما بتمعن وبشكل جيد , وإبداء الإجابة التي تعبر بكل صدق وأمانة عن موافقتك الشخصية , وتأكد أن إجابتك سرية تامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط, ولن يطلع عليها أحد .

وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة, فالرجاء أخي الطالب (ة) الإجابة على كل الأسئلة .

بعد قراءة كل فقرة ,ضع أمامها علامة (x) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل فقرة , و لا تضع أكثر من علامة للسؤال الواحد .

مثال توضيحي: إذا كان المجيب يريد اختيار عبارة أوافق على السؤال: المراجعة اليومية مهمة جدًا، فستكون الإجابة على الشكل الآتي:

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
00	المراجعة اليومية مهمة جدًا					×	

معلومات خاصة بالمجيب:

-التخصص:.....

-الجنس : ذكر (...) / أنثى(...)

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
02	قليلا ما يهتم والداي بعلاماتي المدرسية.					
03	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب القوانين الصارمة.					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعتة.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب .					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر بالامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطيني المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون و الوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جو دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و الجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي في المدرسة.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					

					يحرص والدادي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	31
					لا يهتم والدادي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	32
					سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.	33
					العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.	34
					تعاوني مع الزملاء في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.	35
					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.	36

الملحق رقم (03): يمثل نتائج الدراسة الميدانية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

حساب العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم

Corrélations		
	taaloum	dafiaa
Corrélation de Pearson	1	,510**
Sig. (bilatérale)		,000
N	200	200
Corrélation de Pearson	,510**	1
Sig. (bilatérale)	,000	
N	200	200

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب الفروق في التعلم المنظم ذاتيا بدلالة الجنس

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
taaloum	الذكور	80	151,5250	19,79642	2,21331
	الإناث	120	156,9083	19,45259	1,77577

Test d'échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
Hypothèse de variances égales		,339	,561	-1,904	198	,058	-5,38333	2,82764	-10,95950 ,19283
Hypothèse de variances inégales				-1,897	167,394	,060	-5,38333	2,83762	-10,98547 ,21880

حساب الفروق في التعلم المنظم ذاتيا بدلالة التخصص الدراسي

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
taaloum	علوم طبيعية	100	153,3000	20,51878	2,05188
	علوم اجتماعية	100	156,2100	18,87668	1,88767

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
taaloum	Hypothèse de variances égales	,971	,326	1,044	198	,298	-2,91000	2,78810	-8,40818	2,58818
	Hypothèse de variances inégales			-1,044	196,638	,298	-2,91000	2,78810	-8,40841	2,58841

حساب الفروق في الدافعية للتعلم بدلالة الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dafiaia	ذكور	80	100,7875	16,49219	1,84388
	اناث	120	101,7417	14,14184	1,29097

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variance s égales dafiaia Hypothèse de variance s inégales	,615	,434	-,437	198	,663	-,95417	2,18288	-5,25885	3,35052
			-,424	151,298	,672	-,95417	2,25089	-5,40140	3,49307

حساب الفروق في الدافعية للتعلم بدلالة التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dafiaia	علوم طبيعية	100	101,7600	16,09889	1,60989
	علوم اجتماعية	100	100,9600	14,08482	1,40848

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales dafiaia Hypothèse de variances inégales	2,236	,136	-,374	198	,709	,80000	2,13906	-3,41826	5,01826
			-,374	194,565	,709	,80000	2,13906	-3,41872	5,01872