جامعة مولود معمري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علوم التربية

# التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي
## دراسة ميدانية - عزازقة -

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص تأطير تربوي

إعداد الطالبتين :
- سدود كاتية
-حشود رشيدة

إشراف الأستاذة:
- سيد نوال

السنة الجامعية: 2017/2016

# كلمة شكر

إلاهي

لا يطيب الليل إلا بشكرك.... ولا يطيب النهار إلا بطاعتك....ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك....ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك....ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك....فحمدا كثيرا لك على رعايتك الربانية لنا طيلة مشوارنا الدراسي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير و الاحترام إلى الأستاذة المشرفة "**سيد نوال**" على توجيهاتها و ارشداتها القيمة التي قدمتها لنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

كما نولي الشكر لكل أساتذة قسم علوم التربية وقسم علم النفس.

**كاتية ورشيدة**

# الإهداء

أهدى هذا العمل المتواضع إلى نبع الحنان ورمز التضحية والصمود، إلى التي تعبت وسهرت معي ولأجلي وعلمتني طلب العلم نور عبادة، فكان نجاحي هو حلمها، إلى **أمي** الغالية حفضها الله .

إلى الذي منحني التشجيع و لم يبخل علي بجهده و ماله طوال سنوات الدراسة **أبي** الغالي حفضه الله. إلى إخواتي الذين شاركوني عش الأسرة الدافئ والحنان **فوزية** التي أتمنى لها النجاح في حياتها، وأخي **وليد** الذي أتمنى له النجاح في دراسته .

إلى عمي **حسين** و زوجته **هجرة** وإبنيهما **محند** الذي أتمنى له النجاح في دراسته وإلى صغير العائلة **هشام** رعاه الله. وإلى جدتي **زهور** وإبنها **ماسي**، إلى خالي أرزقي وزوجته نصيرة و أولادهم **وردية** العزيزة عندي و**أمين** و**أمينة**. وإلى خالي **حكيم** وزوجته **فطمة** وإلى خالي **كريم** و إلى خالتي **دهبية** وزوجها وأولادها. وإلى عمتي **زاهية** و**مليكة** وكل عائلتهما.

وإلى خطيبي **لونيس** وكل عائلته.

وإلى أعز وأغلى صديقة التي شاركت معها هذا العمل **حشود رشيدة** وكل عائلتها .

وإلى صديقتي العزيزة **ديهية ومونية** وكل عائلتهما.

وإلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم قلمي.

***قتلي بـ***

## الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى التي وهبتني الحياة وأشفت سعادتي، التي كرست حياتها من أجل سعادتي وسهرت الليالي لأجل راحتي وفتحت لي أبواب المستقبل **أمي** الحبيبة حفظها الله وإلى **أبي** الغالي الذي منحني التشجيع والحب ولم يبخل علي بجهده وتوجيهاته ونصائحه وماله طوال سنوات الدراسة .

إلى رفقاء العمر أخواتي الأعزاء **عزيز** الذي أتمنى له النجاح في حياته، **حنان وتسعديت** اللتان أتمنى لهما التوفيق في دراستهما .

وإلى جدي **محند** وجدتي **فطمة** اللذان أتمنى لهما طول العمر وأن يحفظهما الله، وإلى خالي **أحسن** و زوجته **زهرة** وأولادهم **سهام، نسرين** و **سالم**، و إلى خالي **كمال وزوجته**. وخالتي **دهبية** وكل عائلتها، وخالتي **فطمة** وإبنتها **فروجة** و **فطيمة**. وإلى جدي **أرزقي** وجدتي "**تسعديت**" أ ن يسكنهما الله فسيح جنته و كل عائلة **حشود**.

وإلى خطيبي **كمال** و كل عائلته.

وإلى أغلى وأعز صديقة التي شاركت معها العمل **سدود كاتية** وكل عائلتها .

وإلى صديقاتي **ديهية ومونية** وكل عائلتهما.

وإلى كل من ذكره قلبي ولم يذكره قلمي.

***رشيدة***

## فهرس المحتويات

كلمة الشكر

الإهداء

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....أ

**الجانب النظري**

**الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية**

1-إشكالية البحث.....05

2-فرضيات البحث.....10

3-أهمية البحث.....11

4-أهداف البحث.....11

5-تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية.....12

6-الدراسات السابقة.....14

**الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا**

تمهيد.....24

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.....25

2-التعلم الذاتي و بعض المصطلحات المرتبطة به.....27

3-خصائص التعلم المنظم ذاتيا.....30

4-مكونات التعلم المنظم ذاتيا.....31

5-استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....36

6-النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.....50

7-أهمية التعلم المنظم ذاتيا.....57

خلاصة الفصل

**الفصل الثالث:الدافعية للتعلم**

تمهيد.....62

1-مفهوم الدافعية.....63

2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....64

3-أنواع الدوافع.....66

4-النظريات المفسرة للدوافع.....67

5-وظائف الدافعية.....74

6-مؤشرات الدافعية.....75

7-مفهوم الدافعية للتعلم.....77

8-عناصر الدافعية للتعلم.....78

9-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....79

10-استراتيجيات الدافعية للتعلم.....82

11-مصادر الدافعية للتعلم.....84

12-أساليب زيادة الدافعية للتعلم.....86

13-أهمية الدافعية للتعلم.....90

خلاصة الفصل

**الفصل الرابع: المراهقة**

تمهيد.....94

1-مفهوم المراهقة.....95

2-أشكال المراهقة.....96

3-حاجات المراهقين.....97

4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....100

5-مشاكل مرحلة المراهقة.....103

خلاصة الفصل

**الجانب التطبيقي**

**الفصل الخامس: منهجية البحث و إجراءاته الميدانية**

مهيد.....110

1-منهج البحث.....111

2-الدراسة الإستطلاعية.....111

3-مجتمع البحث.....114

4-عينة البحث.....115

5-المعالجة الإحصائية.....116

6-أدوات البحث.....119

خلاصة الفصل

**الفصل السادس: عرض و تحليل و تفسير النتائج**

1-عرض و تحليل البيانات.....126

2-مناقشة النتائج.....131

3-الاستنتاج العام.....137

الخاتمة.....139

الاقتراحات.....141

قائمة المراجع

الملاحق

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | مراحل التعليم المبرمج عند موريس | 29 |
| 02 | الضبط الذاتي حسب زمرمان | 76 |
| 03 | إستراتيجية زيادة الدافعية للتعلم | 87 |
| 04 | توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس | 112 |
| 05 | توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص | **113** |
| 06 | توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية | **114** |
| 07 | توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات | **116** |
| 08 | توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور–إناث) | **117** |
| 09 | توزيع أفراد العينة حسب التخصص (علوم–أداب) | **118** |
| 10 | حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ لمقياس التعلم المنظم ذاتيا | **122** |
| 11 | حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية عن طريق التعلم المنظم ذاتيا | **122** |
| 12 | حساب الثبات لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفا كرومباخ | **123** |
| 13 | حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية للدافعية للتعلم | **123** |
| 14 | توزيع نتائج الفرضية الأولى | **126** |
| 15 | توزيع نتائج الفرضية الثانية | **127** |
| 16 | توزيع نتائج الفرضية الثالثة | **128** |
| 17 | توزيع نتائج الفرضية الرابعة | **129** |
| 18 | توزيع الفرضية الخامسة | **130** |

## فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا | **38** |
| 02 | التحليل الثلاثي لعملية التنظيم | **51** |
| 03 | التدرج الهرمي لماسلو | **68** |
| 04 | المثيرات الخارجية للبواعث | **71** |
| 05 | دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس | **112** |
| 06 | دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص | **113** |
| 07 | دائرة نسبية تمثل توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية | **115** |
| 08 | دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات | **117** |
| 09 | دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس | **118** |
| 10 | دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص | **119** |

**ملخص الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ومعرفة الفروق بين الجنسين (ذكر – أنثى ) والتخصص (علوم تجريبية و أداب).

والإجابة على التساؤلات التالية:

–هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص؟

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، لأنه الأكثر استعمالا في العلوم الاجتماعية والإنسانية، واستعمال مقياس التعلم المنظم ذاتيا "لبنتريش"، ومقياس الدافعية للتعلم "ليوسف قطامي" وطبقنا هذين المقياسين على عينة تتكون من (250) تلميذ وتلميذة من الطور الثانوي بعزازقة واعكوران، وبعد معالجة البيانات الإحصائية باستعمال SPSS توصلنا إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه موجبة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

– ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين(ذكور– إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين(ذكور–إناث) في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وفق متغير التخصص(علوم تجريبية–آداب).

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وفق متغير التخصص(علوم تجريبية–آداب).

وتمت مناقشة نتائج الفرضيات اعتمادا على معلومات نظرية ودراسات سابقة كما ختمت الدراسة بخاتمة وبعض الاقتراحات بالإضافة إلى قائمة المراجع والملاحق.

**مقدمة:**

لقد اختلفت مواضيع علوم التربية باختلاف تخصصاتها، وخاصة في الآونة الأخيرة من القرن الواحد والعشرين، فمع تطورات و تغييرات التي يعرفها العالم في شتي المجالات وخاصة المجال التكنولوجي، وهذا ما أدى بعلماء التربية وعلم النفس التربوي إلى التفكير في تحديث استراتيجيات ووسائل التعليم والتعلم، لكي يتسنى للمتعلم مواكبة العصر والتفتح للعالم والاعتماد على أنفسهم مستخدمين هذه الوسائل.

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحد من أبرز الموضوعات التي تطرق إليه الباحثين، وأن استخدامه يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق، الذي يساعد التلميذ في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها وتوضيحها بكلماته الخاصة، ويعمل جاهدا على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى اتخاذ القرارات، فلهذا فإن المتعلم اليوم هو المسؤول الأول عن المعرفة فهو الذي يقود ويسير معارفه، ويحاول بقدر المستطاع جعلها أكثر مرونة وفاعلية ليسهل عليه اكتسابها وتوظيفها، ولا يحدث ذلك إلا إذا توفرت قوة داخلية محركة لهذا الفعل التربوي، و اصطلح عليه بمصطلح الدافعية للتعلم.

تعتبر الدافعية للتعلم عنصرا هاما في العملية التربوية، ونظرا لدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد سلوك المتعلم، فالدافعية للتعلم هي المحرك والمحفز الرئيسي التي تساعد المتعلم على اكتساب معارف ومهارات جديدة واستخدام وسائل حديثة ومتطورة، ومن أهدافها الدراسية تسعى إلى تحقيق تعلم فعال.

وعلى هذا الأساس جاءت محاولتنا هذه للبحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وعليه تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين أساسين، الجانب النظري الذي قسم إلى أربعة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول خاص بالإطار العام للإشكالية الذي يحتوي على العناصر التالية: إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهمية البحث وأهدافها، تحديد المصطلحات الأساسية ثم تطرقنا إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذا البحث.

الفصل الثاني خاص بمتغير التعلم المنظم ذاتيا والذي يظم مجموعة من العناصر منها: تمهيد، مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، وبعض المصطلحات المتعلقة به، وكذلك خصائصه، مكوناته، واستراتجيات والنظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، وأهميته وكذا خلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث فيخص متغير الدافعية للتعلم الذي يضمن بدوره مجموعة من العناصر تتمثل في كل من: تمهيد، مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها، أنواع الدوافع النظريات المفسرة للدوافع، وظائف الدافعية و مؤشراتها، و تطرقنا أيضا إلى مفهوم الدافعية للتعلم، وعناصرها، وكذا العوامل المؤثرة بها واستراتيجياتها، ومصادرها وأيضا أساليب زيادة الدافعية للتعلم وأهميتها، وخلاصة الفصل.

ويشمل الفصل الرابع مرحلة المراهقة والتي تتضمن: تمهيد، مفهوم المراهقة، وأشكالها وحاجاته، ومظاهر النمو في مرحلة المراهقة، ومشكلاتها، وخلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي فينقسم إلى قسمين: أولا منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية الذي يتمحور في العناصر التالية، تمهيد، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث والعينة، المعالجة الإحصائية وأخيرا أدوات إجراء هذا البحث، ثانيا عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث.

وفي الأخير قمنا بالاستنتاج العام لخصنا فيه ما تم تقديمه في هذه الدراسة وما تم التوصل إليه من نتائج، وكذا الخاتمة والاقتراحات، المراجع والملاحق.

## الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1-إشكالية البحث.

2-فرضيات البحث.

3-أهمية البحث.

4-أهداف البحث.

5-تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث.

6-الدراسات السابقة.

## 1-إشكالية البحث:

قامت المنظومة التربوية الجزائرية بإصلاحات جذرية مست كل مجالات قطاع التربية إذ تم تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم، حيث يعتبر المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، وهو الذي يقوم ببناء المعارف واكتشافها، وتحريره من القيود والحواجز، حيث يقوم بحل المشكلات التي يواجهها والوضعيات المطروحة أمامه، حسب قدراته ومهاراته فالمعلم يعتبر مرشدا وموجه فقط. وهذه الإصلاحات الجديدة تسعى إلى تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلم، حيث تعطي للمتعلم فرصة لتحمل المسؤولية في تعلمه، لذا يبرز فيه قدراته ومعارفه و مواهبه، بحيث يتعلم كيفية الرد على الوضعية وليس مجرد إنتاج ألي وذلك بالقيام باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل فكرية إجرائية ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل أخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها، والسعي إلى تحقيق أهدافه وهو النجاح في حياته المستقبلية وكل ذلك يتحقق بوجود دافعية لدى المتعلمين.

**(حاجي فريد، 2005، ص 08)**

وكل هذه الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية يرجع إلى عدة معيقات، التي عرفتها المقاربة التعليمية القديمة (المقاربة بالأهداف)، بحيث لا يسمح للمتعلم بإبداء أي رأي أو تداخل في الصف الدراسي، فكان المعلم في التعليم التقليدي هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية فهو نموذج يحتذي به، فهو الذي يقوم بتلقين المعلومات للمتعلمين ويختار طرق التدريس التي تناسبه والتي تسعى إلى إنهاء البرنامج الدراسي، دون الأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ، وأن المعلومات تكون جاهزة و منظمة، ودور المتعلم هو اكتسابها فقط دون إعطائه أي فرصة للتدخل في الموضوع، لهذا تم النظر في إعادة بناء بيداغوجية جديدة(المقاربة بالكفاءات) التي تولي كل اهتماماتها على التلميذ فهو محور العملية التعليمية التعلمية.

وفي هذا الصدد نجد أن ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على استثارة دافعية للتعلم لدى التلاميذ و توجيهها وتوليد اهتمامات لديهم حتى يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية ومتنوعة بأداء عالي، وإلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يتعامل معها التلميذ أثناء عملية التعلم، وهذا ما تؤكده معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بالإطلاع على أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعلمية قصد بلوغ و تحقيق الأهداف .**(لوناس حدة، 2013، ص 04)**

فللدافعية أهمية كبيرة تعمل على توجيه التلاميذ وتوليد لديهم الرغبة في تعلمهم و بناء طرق تساعدهم أثناء عملية التعلم، لذلك يقبلون على أداء أنشطة تعليمية مختلفة.

لذا فمن المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتيا سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية خاصة أن المتعلم هو المحور الأساسي، فالمتعلم في التعلم الذاتي قد يكون نشاطا لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائما يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه و تحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقا، فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم

**(الجراح، 2010، ص 333).**

بالتعلم المنظم ذاتيا يكون فيه المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية وهو الذي يبني طرق وأساليب التي يتبعها في تعلمه لذلك يجب أن يكون متعلما نشطا.

فالتعلم المنظم ذاتيا ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم، والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة، ولذا يوصف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: <<عملية بناء

نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط و توجيه، لتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف>>

**(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 06)**

حسب التفسيرات النظرية الحالية أكدت أن المتعلم هو باحث نشط يقوم بتخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط المعلومات بذاته من أجل تحقيق أهدافه التعليمية.

إذن فالتعلم المنظم ذاتيا يندرج ضمن المفاهيم التربوية التي توصلت إليها البحوث والدراسات التربوية والنفسية الحديثة والتي جاءت لمحاولة تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها ومواكبة التغيرات المستجدة في شتى المجالات، لمواجهة ما تفرضه من تحديات على تقدم واستمرارية المجتمعات فالتعلم المنظم ذاتيا عملية ذهنية يعتمد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام استراتيجيات مختلفة من اجل تحسين و تطوير تعلمه باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وقد عرفته **Ruohotie**على أنه "يشير إلى الضبط الإداري للتعلم والعوامل الدافعية وعملية الضبط الإداري، تتضمن قدرة المتعلم على إدارة عملية الانتباه والاندماج في المشكلات المعروفة لحلها باستخدام استراتيجيات ضبط المصادر المعرفية وما وراء المعرفية، ويمكن للمتعلمين أيضا التحكم في انفعالاتهم واستخدام استراتيجيات لتنظيم الدافعية". **(سلاف مشري، 2013، ص 171)**

فالمتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا، فمن أهم أهداف المدرسة تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات بل أكثر من ذلك فهم ناشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها، وربطها بالمعرفة السابقة مما يساهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولا في مجال التعلم الأكاديمي. **(وصال العامري، 2013، ص 96 )**

فالمدرسة هي المؤسسة الثانية فيها يمارس المراهق استقلالية وبناء علاقات إنسانية واجتماعية، ويسعى إلى إثبات ذاته والاعتماد على نفسه للنجاح في الدراسة التي ترتبط بما يسوده من تفاعل بين العناصر المنفذة للعملية التعليمية التعلمية، فالمناخ النفسي الاجتماعي للقسم يمكن أن يلعب دور هام وأساسي للدفع بالمراهق إلى التعلم وتنمية الرغبة والدافعية التي تعتبر شرط من شروط التعلم وأكدت نظريات التعلم أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع، فكل تلميذ له مجموعة من الطموحات والرغبات تجعله يختلف عن الآخرين، فالمراهق المتمدرس تلعب دوافعه دورا هاما في عملية التعلم من أجل الوصول إلى مستوى أعلى، وأصبحت الدافعية للتعلم تلقي اهتمام جميع العاملين في المجال التربوي من تلاميذ معلمين مرشدين و مسؤولين، وكل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة لهذا المجال ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في مساره الدراسي، وعامل الدافعية للتعلم وهذه الأخيرة من إحدى المواضيع التي شغلت حيز كبير من الدراسات والبحوث، حيث نجد دراسة الباحثة **<<دويك1986>>** أين درست تأثير الدافعية على التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف، وتوصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب استغلال الأطفال المعرفة والمهارات.**(عبد اللطيف محمد الخليفة، 2000، ص 83)**

وقد كشفت البحوث والدراسات أن هناك ارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والعديد من العوامل النفسية التربوية، من أهمها الدافعية للتعلم التي تعد من أهم الوظائف التي يستلزم وجودها لتحقيق الأهداف عند المتعلم فللدافعية أهمية خاصة على القيام في تفسير الكثير من الجوانب السلوك الإنساني نظرا لأدائه و إصراره على القيام بأعمال معينة. حيث أن مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، لذلك فالتعلم يتطلب وجود دافعية قوية للتعلم. من بين الدراسات نجد دراسة (Schunk et zimmerman) اللذان ينظران إلى التعلم الفعال أو الناجح في ضوء تمكنه من المبادرة الذاتية للفعل والتنظيم الذاتي، ويعد المتعلم المنظم ذاتيا لتعلمه تبعا لدرجة اندماجه المعرفي، ومصدر دافعيته حيث يتميز أصحاب

التنظيم الذاتي للتعلم بقدراتهم الدافعية الذاتية، واختيارهم لأدوات تعلمهم، وشكل أدائهم السلوكي، واستخدامهم وضبطهم لبيئة التعلم المكانية والاجتماعية، فهنا يتمكن المتعلم من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق الهدف من التعلم.

**(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 06)**

تؤكد دراسة (**Minna et wolters 1999**) أن نسبة كبيرة من فشل بعض الطلاب وكذلك العدد الكبير نسبيا من الطلاب الذين يقعون فريسة لخطر الفشل الأكاديمي في بداية تعلمهم ترجع إلى مشكلات انخفاض الدافعية ومن ثم فهناك ضرورية ملحة لإيجاد نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وهو ما يتمثل في الاهتمام بما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا.

**(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 02)**

يتضح إذن أن نظريات التعلم تؤكد أن الدافعية شرط من شروط التعلم فمن أجلها يسعى المتعلم إلى تحقيق مستوى عالي في تعلمه وذلك يكون من خلال الرغبات والطموحات الذي تدفعه، فالدافعية علاقة مباشرة بالنجاح الدراسي للتلميذ في مساره الدراسي.

وبما أن المراهق في مرحلة المراهقة يحتاج إلى الاستقلال والتحرر وذلك دون الاعتماد على الآخرين، بل يعتمد على ذاته فيما يتعلق بتعلمه، حيث تكون لديه مسؤولية للبحث عن استراتيجيات مناسبة لتحقق تعلم فعال والوصول إلى الأهداف المرجوة وهو النجاح الدراسي وذلك يتحقق من خلال دوافعه الداخلية والخارجية التي تدفعه إلى الرغبة في الاستمرار والتجدد في المعارف و المعلومات، ومن خلال هذه الدراسات ووجهات نظر الباحثين التي تطرقت إلى موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم فنسعى في هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين هذين المتغيرين وعليه نطرح التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص؟

**2-فرضيات البحث:**

– توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

**3-أهداف البحث:**

– معرفة إذا هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– معرفة ما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– معرفة ما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– معرفة ما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

– معرفة ما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

**4-أهمية البحث:**

تكمن أهمية الدراسة باعتبار:

– التعلم المنظم ذاتيا وسيلة فعالة لتدريب المتعلمين على اكتساب المعلومات ومعالجتها وهذا ما أكدته بعض البحوث التربوية والنفسية، حيث تجعل المتعلم باحث نشطا وفعالا لا متلاقيا لها فقط فهو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعليمة.

– تستمد الدراسة أهميتها من أهمية التعلم المنظم ذاتيا الذي يولد في المتعلم روح الإبداع والمناقشة وتكون لديه إسهامات كثيرة ويستطيع أن يطور أفكاره ويوظفها في مجالات عديدة وتكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا وذلك من أجل تحقيق أهدافه وهو النجاح الدراسي بين المتعلمين.

– اتفق علماء النفس بوجه عام أن لا يكون هناك تعلم فعال بدون وجود دافع الذي يجعل المتعلم يقبل على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، ومعالجة المعلومات التي يتعامل معها التلميذ أثناء عملية التعلم التي تسعي إلى تنمية قدراته المعرفية.

– بتعدد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يسعى المتعلم إلى خلق دوافع تجعله يتمكن من توليد الأفكار والأفعال اللازمة والقيام بها أثناء تعلمه من أجل تحقيق الهدف من التعلم وهو النجاح الدراسي.

**5-تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث:**

**5-1التعلم المنظم ذاتيا:**

**أ-لغة:**التعلم (علم، علما)الرجل حصلت له حقيقة العلم، الشيء عرفه وتيقنه الأمر أتقنه. **(منجد الأبجدي الطلاب، 1967ص 495)**

**ب-اصطلاحا:**التعلم الذاتي التنظيم، عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجيهها وتقييدها بخصائص البيئة التعليمية.**(pintrich,2000,p453)**

ويعرفه **زمرمان( zimmerman)** "بأنه عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطلاب العقلية كالاستعداد اللغوي ومهارات أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار استراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية".**(zimmerman,2001,p166)**

**ج-إجرائيا:**التعلم المنظم ذاتيا هي مجموعة من الإستراتيجيات والطرق التي يتبعها ويعتمد عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين تتراوح أعمارهم بين (14و 17) سنة أثناء

تعلمهم، كما تعبر عن درجة التي يتحصل عليها التلميذ سنة أولى ثانوي على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش (**pintrich**) سنة 1991.

**5-2مفهوم الدافعية للتعلم:**

**أ-لغة:** للدافعية جذور في اللغة اللاتينية **mover** التي تعني بها يحفز، يدفع، يحرك **(بلحاج فروجة،2001ص16)**

**ب-اصطلاحا:**يعرفها الباحث**(إدوارد موراي)** بأنها<الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم> **( بلحاج فروجة، 2001، ص 70)**

وتعرف أيضا قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه حيث يثمن التعلم من أجل التعلم باعتبارها وسيلة لتحقيق السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة. **(أبو رياش و أخرون، 2006 ص20)**

**ج-إجرائيا:** الدافعية للتعلم هي القوى الداخلية والخارجية التي تدفع التلميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي التي تتراوح أعمارهم بين (14 و17) سنة إلى بذل الجهد والمثابرة لتحقق نوع محدد من التعلم، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ سنة أولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم **ليوسف قطامي.**

**5-2مفهوم المراهقة:**

**أ-لغة:**كلمة مراهقة من اللفظ اللاتيني « **adolescence** » ومعناها النمو وقولنا راهق الفتي أو راهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا إلا وفي هذا تمكن الدلالة علة الاقتراب من الحلم، النضج. **(عبد العالي الجسماني، 1994، ص 169)**

**ب-اصطلاحا:** يعرفها الباحث **(هروكس)** 1962:"بأنها الفترة التي يكبر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي ويبدأ التفاعل معه لاندماج فيه".

**(أحمد محمد الزغبي،2001،ص 318)**

كما يعرفها **(ستايلي هول)** بأنها: "فترة عواطف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية و تسودها المعاناة، الإحباط، الصراع، القلق، المشكلات وصعوبات التعلم."

**(فوزي محمد جبل، 2003،ص49)**

**ج-إجرائيا:**هي مرحلة نمائية تتسم بتغيرات التي تمس التلميذ من جميع النواحي الفسيولوجية والنفسية والتربوية التعليمية وتصادف هذه الفترة التلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين تتراوح أعمارهم ما بين 14 و17 سنة.

**6-الدراسات السابقة:**

رغم تعدد واختلاف الدراسات التي أجريت حول موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم سواء العربية أو الأجنبية منها، فنحاول عرضها فيما يلي:

**6-1الدراسات العربية:**

هناك عدة دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم سواء العربية أو الأجنبية و نحاول عرضها كما يلي:

**-دراسة أمينة عبد الله تركي 1988:**

تمحورت الدراسة حول دافعية التعلم في تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة ابتدائية بدولة قطر 1988، حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ واستهدفت الدراسة التعرف على تطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة الدافعية والتعلم لدى ثلاثة مجموعات من أطفال في الصفوف السنة الثانية، الرابعة

والسادسة ابتدائي، كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية وللكشف عن ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس .

-مقياس الدافعية للتعلم الاستقلالية.

-مقياس دافعية التعلم الاجتماعي.

-مقياس الاتجاهات الوالدية.

-مقياس التوافق.

وتوصلت إلى النتائج التالية :

-لا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في الدافعية الاستقلالية.

-لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية التعلم الاجتماعية .

-وجود فروق بين دافعية التعلم والاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى الذكور والإناث.

-هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي والتوافق العام وبين دافعية التعلم الاستقلالية لدى الذكور والإناث، وكذلك دافعية التعلم الاجتماعي.

**(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 160-162)**

**-دراسة جيهان أبو راشد العمران 1994:**

تناولت هذه الدراسة موضوع الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين شملت عينة الدراسة على (377) تلميذ، وتم اختيارهم عشوائيا من ثمانية مدارس للذكور والإناث استهدفت الدراسة التعرف على العلاقات الموجودة بين الدافعية لتعلم والتحصيل

الدراسي، ومعرفة أثار الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق مختلفة في دافعية التعلم وذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة و دافعية التعلم.

**(محمد محمود بن يونس، 2007، ص 164)**

**-دراسة حسن فاطمة حلمي 1995:**

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين إستراتيجية التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وإذا ما كانت هذه الإستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب تكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وأظهرت أيضا أن الإناث كانوا أكثر استخداما لإستراتيجية التعلم الذاتي التنظيم، والتحويل والتسميع واستظهار وطلب المساعدة مع الآخرين.**(الجراح، 2010، ص 335)**

**-دراسة المصري 2009:**

دراسة هدفت لتعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء فضلا عن معرفة الفروق في مستوى الإستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة (85) طالبا وطالبة طبقت عليهم استبانة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والمعرفة من قبل بإعباد ومرعي والمعدة من قبل « Arbor» وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لإستراتيجيات التعلم وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك إستراتيجية التعلم وفقا لمستوى التحصيل(عال، متدني) على بعد إستراتيجية الدافعية للتعلم ولصالح مستوى التحصيل العالي ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في مستوى هذه الإستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

**-دراسة الجراح 2010:**

دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي مستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة الباكلوريوس في جامعة اليرموك ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي لتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لماهرات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة كما تبين أن الذكور يتفقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط وأن طلبة سنة الرابعة يتفقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتي الثانية والثالثة وعلى مكون الاحتفاظ بسجلات المراقبة وطلب المساعدة الاجتماعية، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط التسميع والحفظ لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة، ووضع الهدف والتخطيط يتنبأن بالتحصل الأكاديمي لدى الطلبة.

**6-2دراسات أجنبية:**

**-دراسة 1967 « Chia »:**

أجريت هذه الدراسة في كلومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة عالمية حول الدافعية للتعلم وقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية حيث قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس للدافعية والشخصية وكانت هذه العبارات موزعة على(16) مقياس فرعي و قد بينت تلك الدراسة على وجود خمس عوامل للدافعية للتعلم تدرجها فيما يلي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة ويتضمن

بعض الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي يتضمن بعض ملاحظات المعلمين والتفاعل مع النشاط المدرسي، دافع تجنب الفشل، حب الاستطلاع التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأفراد.

**(صالح أحمد زكي، 1972، ص 356، 355)**

**-دراسة « Hong pen roswell »:**

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى التعلم الذاتي التنظيم الذاتي للوجبات البيتية، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للوجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى التحصيل الدراسي لديه، تكونت العينة من (330) طالبا وطالبة من الصف السابع ومن طلبة الصف الحادي عشر من مدينة metropolitain في الصين وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للوجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل، كما جاءت منخفضة في المجالات الأخرى. **(الجراح، 2010، ص 337)**

**-دراسة « seligman duchworth »**

بينت الدراسة على أن الإناث أكثر استخداما من الذكور لإستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتيا في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة.**(أحمد دوقة و آخرون، 2011، ص 88)**

**6-3الدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم:**

**-دراسة « Pintrich et degroote 1990 »:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (الإستراتيجيات المعرفية التنظيم الذاتي) وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ من

تلاميذ الصف السابع (100 من الإناث، 73 ذكور)بمتوسط عمر 12 سنة و6 أشهر واستخدام في الدراسة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم .

« MSTP matinateds strategies for learning »لقياس الكفاءة الذاتية القيمة الذاتية قلق الاختبار، استخدام استراتيجيات المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفية إستراتيجية إدارة المصادر.

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

– وجود علاقة موجبة علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية وإستراتيجية المعرفية وكذلك بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الاختبار والتنظيم الذاتي.

– وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا.

**(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 102)**

تأكد هذه الدراسة على وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، وتخدم موضوع بحثنا من حيث وجود هذه العلاقة غير أنها تنعكس مع نتائج دراستنا من حيث شدة واتجاه هذه العلاقة.

**– دراسة « Welters et rosenthal 2000 »:**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (قيمة المهمة الفاعلية الذاتية توجه هدف التعلم، توجه هدف الأداء) واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (مكافأة الذات، والضبط البيئي، تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء) وتكونت عينة الدراسة من 114 تلميذ بالصف الثامن (60 أنثى و 54 ذكر).

في المدى العمري من 14 إلى 15 سنة واستخدم فيها مقياس إستراتيجيات التعليم الذاتي للدافعية ومقياس(medgleyetal1997)(pals) لقياس معتقدات الدافعية وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن :

-لمعتقدات الدافعية موضوع الدراسة كمجموع يمكن استخدامها في التنبؤ لاستخدام التلاميذ إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية. **(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 113)**

تبين من خلال هذه الدراسة أن معتقدات الدافعية يمكن معرفة مدى استخدام التلاميذ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**-التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ أن دراسة الباحث **Pintrich et Degroote (1990)** حول "العلاقة بين مكونات الدافعية وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي" استخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم **(Mstp)** ومن أهم النتائج المتوصل إليها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا ودراسة **حسن فاطمة حلمي(1995)** هدفت هذه الدراسة "الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وفق متغير الجنس"، وتوصلت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وأيضا أن الإناث أكثر استخداما لهذه الإستراتيجيات، ودراسة **Welters Rosenthal et** حول: "العلاقة بين معتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية" اعتمدت هذه الدراسة على مقياس استراتيجيات التعليم الذاتي للدافعية ومقياس (pals) لقياس معتقدات الدافعية ومن نتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن بواسطة معتقدات الدافعية يمكن معرفة مدى استخدام التلاميذ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

من جهة أخرى قمنا بتصنيف هذه الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وكذلك الدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

ومن الملاحظ أن هناك تشابه كبير بين الدراسات السابقة في استخدام المقاييس الذي يحاول إيجاد العلاقة بين المتغيرات أما بالنسبة عن طبيعة العينة التي أجريت عليها هذه الدراسات فقد تنوعت ولم تخرج عن النطاق التربوي، وإذا رجعنا إلى الأدوات المستعملة لجمع البيانات فمعظم الدراسات تقريبا اشتركت كلها في استخدام المقياس وهذا ما يتماشى مع داستنا الحالية.

## الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

2-التعلم الذاتي و بعض المصطلحات المرتبطة به.

3-خصائص التعلم المنظم ذاتيا.

4-مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

5-استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

6-النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.

7-أهمية التعلم المنظم ذاتيا.

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

بعد الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية، أدى إلى البحث عن كيفية تعلم المتعلم بذاته فالتلميذ لم يعد مجرد آلة لاستقبال المعلومات دون التدخل فيها لأن الطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم، قد تؤثر ايجابيا على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه فتجعل منه أكثر فعالية واهتماما المهمة، فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته وهذا ما يساهم في تطوير التلاميذ سلوكيا معرفيا ووجدانيا، وهذا يتطلب قدرا من الوعي والأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

سنتناول في هذا الفصل مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وخصائصه، مكوناته والأهمية التي تنجم منه وكذلك استراتيجياته والنظريات المفسرة له.

**1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:**

إن ظهور التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين، بإنتمأتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال. **(مشري،2014،ص 168)**

فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات المشهورة سنة 1980 والذي يؤكد على حرية الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه.**(بوقفة إيمان،2013،ص 50)**

ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث النسبية في الميدان التربوي فقد توالت الدراسات التي تناولته، بحيث اتفق أغلبها رغم تعددها واختلافها على استخدامه لوصف ذلك، التعلم الذي يعتمد مسؤولية المتعلم على تعلمه والإستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجه.**(مشري،2004،ص 168)**

وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا بكونه مفهوما شارحا أي يشرح لنا العمليات الأساسية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم و من تلك التعريفات ما يلي:

-يرى **(Paris)**:<<أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله اتجاه أهدافه من التعلم كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات>>

**(عبد السميع، 2009، ص 09)**

-كما يعرفه( **ليندر وهاريس** )**1993** « **linder harris** » : <بأنه الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية و الدافعية والبيئة في مواجهة المهام التعليمية>

-ويرى **حمدي علي الفرماوي 1988** <<أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم و ينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة لرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف و يقوم بتقييم نواتج ما تعلمه>> **(رشوان، 2006، ص 07)**

أما **<<زيمرمان zimmerman2008>>** فقد ذهب في تعريف التعليم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي، إلى مهارة أداء أكاديمية مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الإستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية>> **(ابراهيم الحسينان،2010،ص17)**

وهنا يؤكد **زيمرمان** على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا وكذلك وجود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضا يميز بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد وإرادة والنشاط الذي يحدث من غير أن يعتقده الفرد.

وعرفه **(لطفي عبد الباسط 2001)**: <<بأنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء المعرفية و الدافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتيا يخطط وينظم ويراقب ويقوم بذاته أثناء عملية التعلم.>> **(حنان محمد، 2007، ص466)**

ويعرفه **(شين 1997)**: <<بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.>>

ويشير **(Montalvo gonzalez torres 2004)**: <<إلى أن التعلم المنظم ذاتيا هو دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة ويعدلها بناءا على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة.>>**(وليد السيد، 2009، ص117)**

يتضح مما سبق بأن التعلم المنظم ذاتيا يعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم الذاتي، ويكون مدفوع ذاتيا نحو تعلمه، حيث يقوم المتعلم بتعليم نفسه بنفسه ويكون مسؤولا عن نتائج تعلمه.

**2-التعلم الذاتي و بعض المصطلحات المرتبطة به:**

في مجال الحديث عن التعلم الذاتي ظهرت العديد من المفاهيم التي تمثل إسهامات نظرية لبعض العلماء والتربويين، وهذه المصطلحات تحمل بعض الدلالة عن تعلم الفرد بصورة ذاتية ولكي تتضح الصلة بينهما و بين التعلم الذاتي، محور الدراسة حاولنا أن نبين معالم الارتباط بينهما، ونعرضها فيما يلي:

**2-1التعلم الذاتي وتكنولوجية التدريس:** لقد أورد **(الطويجي 1983)** تعريفا لتكنولوجية التدريس على أنها: <<تعني العمل بأسلوب نظامي لتصميم وتنفيذ جميع جوانب عملية التعلم والتعليم، في ضوء أهداف محددة على أساس النتائج والبحوث، في مجال التعليم والاتصال الإنساني والاستعانة بالمصادر البشرية وغير البشرية التي تخلق في النهاية تدريس أكثر فعالية.>> **(حسن حمدي الطويجي، 1983، ص 82)**

من خلال تعريف السابق يتضح لنا أن التعلم الذاتي يمثل أحد صور تكنولوجية التدريس، يتم وضع المتعلم تحت ظروف تدريسية منهجية سواء في صياغتها ومرتبة في مراحلها إلى جانب أنها محددة في أهدافها، منظمة في علاقتها، يكون هنا بصدد نمط من

أنماط التخطيط التدريس أو ما يسمى بالتعليم المبرمج وهذا الأخير يتيح لنا إمكانية كبيرة للتعلم الذاتي سواء بمساعدة المعلم أو بدونه.

**2-2التعلم الذاتي والتعليم المفرد:** أو يصطلح عليه بتفريد التعليم، الذي يعبر عن نمط تعليمي يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم عند تصميم أهدافه وطرقه وبرمجته.ذلك بتقسيم المعلومات إلى أجزاء ترتب منطقيا ليستجيب لها المتعلم وتقودهم إلى السلوك المقصود ويجعله في المستقبل يتصرف بصورة مقصودة ومرغوبة.

**(عبد الكريم غريب، 1996، ص 37)**

من خلال ما سبق، يمكن الخروج بأن التصور الإجرائي للتعلم المفرد يبين لنا بأن كل طريقة تربوية تصمم حسب متطلبات التعليم المتمركز حول المتعلم.

**2-3التعلم الذاتي و التعليم المبرمج:** التعليم المبرمج هو: <<العملية الإجرائية التي يحول فيها المتعلم أن يكسب بنفسه القدر الكافي من المعارف والمفاهيم والمهارات، والتي يحددها البرنامج الذي بين يديه وذلك من خلال وسائط وتقنيات المتمثلة في مواد تعليمية مطبوعة المبرمجة على الكمبيوتر، أو مسجلة على شريط صوتي، وذلك من خلال موضوع معين أو جزء من مادة. **(أحمد جمعة أحمد و آخرون، 2006، ص 218)**

انطلاقا من هذا التعريف، يمكن اعتبار أن كل تنظيم ممنهج، لأي محتوى تربوي، يأخذ بعين الاعتبار خصائص الفرد، وكما يستند إلى طريقة تربوية، تسمح بالاستغناء عن الاتصال المباشر والمألوف بين كل من المتعلم والمعلم، هو ما نعتبره تعلما ذاتيا، وهنا نجد أن **<موريس دومونولان>** حدد لنا مجموعة من المبادئ الأساسية التي ينبغي التقيد بها بهدف الوصول إلى طريقة تربوية تسمح لنا بإيصال المعلومات وهو ما سماه بالتعلم الذاتي وهذه المبادئ :

**2-3-1مبدأ بناء المادة:** أي برمجة المعلومات بتقسيمها إلى وحدات أولية ومفاهيم ووقائع وأحداث، والعمل على تحديد علاقاتها بصفة موضوعية ومتدرجة بصورة تسهل الفهم والإدراك والحفظ وإعادة إنتاجها واستثمارها من طرف المتعلم.

**2-3-2مبدأ التكيف:** أي تكييف البرنامج التربوي في محتوياته، وبرمجته وكذا وسائله وفقا لخصوصيات المتعلمين عامة، بمعني أن هناك فرق عما إذا كان التعلم بصورة فردية أو بصورة جماعية، انطلاقا من ذلك يمكن تحديد وضبط البرنامج التعليمي ليتناسب مع الفئة المستهدفة أو الفرد المتعلم في حد ذاته .

**2-3-3مبدأ الضبط:** بمعني أن يكون البرنامج منتظما، ويتضمن كذلك التغذية الراجعة.

من خلال هذه المبادئ يمكن الخروج بأن كل تعليم مبرمج هو بالضرورة صورة من صور التعلم الذاتي، وأن التعلم الذاتي قد يجسد مع التعليم المبرمج، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الجدول التالي، الذي حدد فيه **(موريس دومونولان)** مراحل التعليم المبرمج:

| المرحلة الأولى | المرحلة الثانية | المرحلة الثالثة | المرحلة الرابعة |
|---|---|---|---|
| -مرحلة الانطلاق والتي تتضمن المعطيات الأساسية التي تنطلق فيها عملية البرمجة لموقف يحتاج إلى العقلنة. | -عقلنة الموقف التعليمي وصياغته في ضوء مبادئ وقوانين التعلم والذكاء. | -التعلم الذاتي بواسطة الآلة، أي قيام الآلة بدور المعلم. | -الموقف الأساسي والذي يكون غني بالتجارب السابقة ويلتقي فيه المعلم بالتلميذ. |

**جدول رقم (01)يبين مراحل التعليم المبرمج عند موريس**

**(ندى عبد الرحيم محامده، 2005، ص 40)**

**3-خصائص التعلم المنظم ذاتيا:**

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتيا بكونهم هادفا واستراتيجيا وعلى درجة عالية من المثابرة فهم، يخططون ويضعون الأهداف يراقبون ويقيمون الأداء ذاتيا في مراحل التعلم المتعددة، ويستطعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية ذاتية، ويمتلكون دافعية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم آلة أقصى ممكنة، ومن أهم الخصائص التي يتميز بها هؤلاء ما يلي:

-على علم بالإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل التنظيم).

-يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية(ما وراء المعرفية).

-يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة الرضا، الحماس) وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

-القدرة على تطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الاختيارية تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة. **(ابراهيم حسينان، 2010، ص 17)**

-لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي تنتج عنها تعلم جديد ذو مغزى.

-يظهر مجهودا كبيرا في التحكم في المهم الدراسة وتنظيمها في المناخ الفعلي (كيف سيتم التقييم متطلبات المهمة، تصميم الوجبات الفعلية الفعلية، تنظيم العمل الجماعي) مثل ما هي الأدوات التي تلزمني في أداء المهمة.

-يقيمون نواتج الأداء ذاتيا في ظروف معينة، وإذا وجد التعاون بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم.

-يستخدمون التغذية الراجعة (درجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء) عند تقييمهم لأداء ذاتيا.

-يوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة والمهارة بدلا من الاعتماد على المعلمين أو الآباء أو أي عامل أخر.

-معرفة قوتهم وضعفهم الأكاديمي وكذلك الإستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي.

-يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل لإيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين الزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية. **(ابتسام يحي و آخرون، 2001، ص 62)**

يتضح مما سبق أن من خصائص التعلم الذاتي سواء في الأدوار المتعلقة بكل من المعلم أو المتعلم، وتهدف إلى تحقيق المهمات المعرفية، وكذا المهمات النفس حركية على نحو أفضل، إلى جانب التفاعل الفعال بين التلاميذ بهدف الوصول إلى مستوى الإتقان المحدد في ضوء المعايير المحددة مسبقا وضمن المسؤولية الذاتية للمتعلم وهو النقطة الفاصلة بين هذا النوع من التعليم -التعلم الذاتي- وبين الطرق التقليدية في التعلم.

**4-مكونات التعلم المنظم ذاتيا:**

تعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا فقد قدم **زيمرمان** ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفة بين أنماط أفكارهم

وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، ويمكن تمثيل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي: **(مشري، 2014، ص 185)**

**4-1 المعرفة:**

لقد أكد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء على أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويبد أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونقي علماء النفس المعرفي هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة لحسن التعلم، ويشير علماء النفس المعرفي إلى أن المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى بعدها معرفة سابقة، والمعرفة السابقة هي مجموع ما اكتسبه الفرد من المعرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته، ولقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية حول أثر المعرفة السابقة على تعلم الفرد وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، بمعني أن أي معرفة جديدة محددة، حقائق ومفاهيم ومهارات لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها . **(إبراهيم حسينان، 2010، ص 47)**

وعلى هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الإستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض لها بفعالية، فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروفة، وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها مثل القوانين والحقائق وكذلك تساعده في تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج وعلى هذا تسهل المعرفة الأداء الفعلي للمهمة. **(رشوان، 2006، ص 32)**

ومما سبق ذكره يمكن القول بأن للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الاستجابات التي تصدر من الفرد يكون ناتج بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، و بهذا يؤثر على مدى قدرته على التعلم.

**4-2ما وراء المعرفة:**

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد **(فلافل flavel 1976)** وقد اشتقته من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد من الأبحاث في السنوات اللاحقة لذلك وضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضيع قوته وضعفه المعرفي ووعيه يجمع العوامل المتعلقة بهذه العمليات فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية.

**(ابراهيم الحسينان، 2010، ص 47)**

ويشير **(فلافل flavel 1979)** أيضا إلى أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم، ومن جهة أخرى تولد هي المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي . **(رشوان، 2006، ص 33)**

كما تعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تساهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل، إضافة لكونها تساعده في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء، وتفيد أيضا في اختيار الخطط واستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعوق التقدم.

**(رمزي، 2007، ص 45)**

ويتفق معظم الباحثين على أن ما بعد المعرفة لها مكونات، معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية وتتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والإستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينهما والتي تؤثر في المعرفة والتعلم، والبنية الأخرى لما وراء المعرفة تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة أو ما يسمى بمهارات ما وراء المعرفة أو ميكانزمات تنظيم الذات وتنظمن الأبعاد

التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم، و تتمثل في قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن.**(إبراهيم الحسينان،2010، ص 49)**

وعليه يمكن القول بأن ما وراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي بعد استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفة حيث يعتمد التطبيق الصحيح للاستراتيجيات المعرفة على معرفة ما وراء المعرفة الخاصة بتلك الإستراتيجيات بصفة خاصة و بالتعلم بصفة عامة.

**4-3الدافعية:**

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ يعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين.

وتعرف الدافعية على أنها قوة ذاتية تحرك السلوك و توجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك مادامت الحاجة قائمة لذلك، وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به )الأشياء والأشخاص والموضوعات و الأفكار والأدوات.

**(جودت بني جابر و آخرون، 2002، ص 155)**

وللدافعية أهمية كبيرة كونها أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيا، والتعلم يوجه بهدف ودافعية الفرد لتحقيق هذا الهدف فهي التي تحدد سلوكه حيث تساهم في تركيز الانتباه واختيار المهام، والأنشطة والإستراتيجيات وتعتبر درجة أهمية العمل (الهدف) ودرجة توقع

الفرد لمدى قدرته على تحقيق هذا الهدف البعدين الأساسيين للدافعية، حيث تعتبر قيمة المهمة محدد جوهري في اختيارات المتعلم المقبلة للمهام، وتحدد كذلك مستوى الاندماج في هذه المهام، وتتضمن درجة توقع الفرد لمدى قدرته على تحقيق الهدف ومعتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال الأكاديمية.**(رشوان، 2006، ص 38)**

وفي نفس السياق يرى**(عمران 2004)** أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم الأساس الأول في اكتساب المهارة، أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم ثلاثية الأبعاد فالدافع أو لا تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد، وتعد الأساس الأول في اكتساب المهارة أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم، والوظيفة الثانية أنها تملي على الفرد الاستجابة لموقف معين وإهمال للمواقف الأخرى، أما الوظيفة الثالثة فهي أنها توجه السلوك وتقود إلى تحقيق غرض معين.**(داليا يوسف، 2008، ص 64)**

نستخلص من كل ما تم عرضه من مكونات التعلم المنظم ذاتيا أن المتعلم لا يمكن أن يكون منظما ذاتيا إلا إذا تكونت لديه استراتيجيات معرفية تمكن المتعلم من فهم المهام ورسم الأهداف المرغوب الوصول إليها وأدائها، وكذلك الدافعية التي تسعى إلى خلق في المتعلم روح الإبداع والاكتشاف وأداء نشاطات لبلوغه لأهدافه المرجوة، وهي شرط أساسي لحدوث عملية التعلم وبدونه لا يستطيع أن يتعلم، كما تعتبر إستراتيجية ما وراء المعرفة أنشطة عقلية متنوعة مثلا: التخطيط، المراقبة، التقويم، والأداء واتخاذ القرارات لذلك لا يمكن الفصل بين هذه المكونات الثلاثة المتمثلة في إستراتيجية المعرفة، الدافعية، وما وراء المعرفة للتعلم المنظم ذاتيا إذا نقص مكون واحد في إحدى هذه العناصر فيؤدي إلى انخفاض في العملية التعليمية التعلمية.

**5-استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

وضع الباحثين العديد من الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمين لفهم وتعلم المادة والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم و يطبقونها بفعالية فهذه الإستراتيجيات تتميز بالتنوع، وفي الوقت نفسه تختلف في مدى ملاءمتها للمهام المختلفة.

كما أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعلمية التعليمية، حيث توجه العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والمؤثرات البيئة بما يناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية.

**(إبراهيم الحسينان، 2010، ص 69)**

وتعرف الإستراتيجية على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين تعلمه، أما **(مصطفي 2006)** فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعية إلى التعلم.**(مشري، 2014، ص 195)**

أما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فهي تشير إلى الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات والمهارات، والتي تتضمن القوة والغرض وإدراكات الذات بالنسبة للمتعلم.

**(شوقي، 2009، ص 176)**

وعليه يعرف**(Zimmerman)** إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات ويتضمن ذلك الفعالية الأهداف والإدراكات الأدائية. **(مشري، 2014، ص 196)**

ويعرف **(باندورا bandura) 1886** اهتماما كبيرا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أن استخدام المتعلم لإستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية.

وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه تلك الإستراتيجية من عدمه. **(ابراهيم الحسينان، 2010، ص 69)**

بالرغم من تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا توجد خصائص محددة مشتركة من بينها ما يلي:

1-الإستراتيجيات أفعال عمديه، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

2- تتولد تلك الإستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد إستراتيجيات أليه أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.

3-تطبيق تلك الإستراتيجيات اختياريا، وتتصف بالمرونة في التطبيق حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات كلا من المهارات المعرفية، والإدارة و الدافعية.

4-هذه الإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ تكتسب بمساعدة الآخرين وتستخدم في حل المشكلات، ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد، وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.

5-يتضمن النضج الإستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

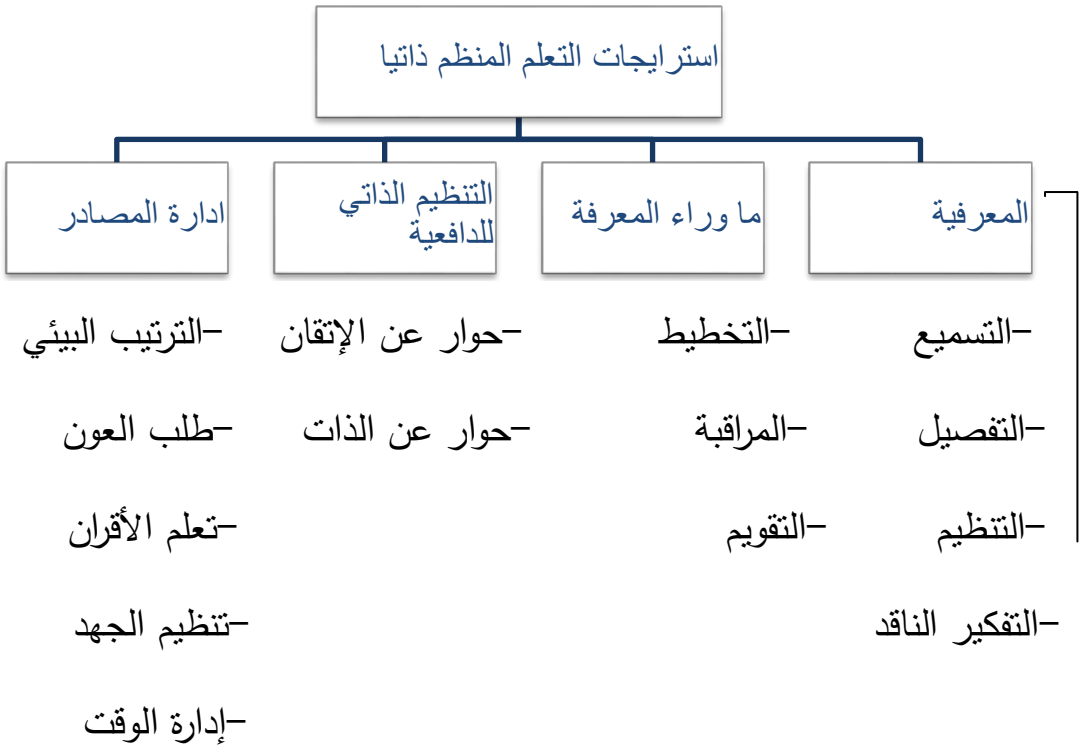
وهذه الإستراتيجيات بهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات ويساعد بعضها الآخرين في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية والانفعالات، وبعض هذه الإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة. والبعض الأخر يعد إستراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الإستراتيجيات يتصف بالنوعية أو يصلح

لمهام ومواقف معينة، والبعض الأخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف.**(إبراهيم الحسينان، 2010،ص 70)**

ولقد اقترح الباحثين العديد من تصنيفات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولذلك سنقوم بعرض وتصنيف لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما جاءت في دراسة.

**(مشري، 2013، ص 197)**

والتي تتماشي مع العديد من أعمال الباحثين في هذا الإطار، كأعمال **(zimmerman , pintrich)** والتي على ضوئها تم تقديم تصنيف **(رشوان 2006)** و**(السيد 2009)** و**(الحسينان 2010)** و الذي يتضمن تصنيف استراتيجيات المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر، والشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الإستراتيجيات:




**الشكل رقم<01>:** يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**(مشري، 2004، ص 196)**

**5-1 الإستراتيجيات المعرفية:**

تعتبر الإستراتيجيات المعرفية من الإستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، وهذه الإستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة مثل(استدعاء المعلومات والكلمات والقوائم) أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات مثل(فهم جزء من النص أو المحاضرة) وهي الإستراتيجيات يستخدمها الطلاب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية.

ومثل هذه الإستراتيجيات تساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومعرفتهم حيث تتضمن استخدام التصور الحسي ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر والذي يساعد على عرض (تصور) التطبيق الصحيح لإستراتيجيات.

**(وليد السيد، 2009، ص 178)**

وتنقسم الإستراتيجيات المعرفية إلى استراتيجيات سطحية و إستراتيجيات عميقة، حيث تشير الإستراتيجيات السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى والإستراتيجيات العميقة تتعلق بالإتقان والتنظيم والتفكير الناقد والتي تتضمن اختيار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم و التي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

**(شوقي، 2009، ص 178)**

وفيما يلي شرح مفصل لكل إستراتيجية:

**5-1-1 استراتيجيات التسميع:**

تتضمن استراتيجيات التسميع أو كما تعرف التكرار سرد وتسميع العبارات أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص . **(وليد السيد، 2009، ص 179)**

أي محاولة المتعلم التكرار الشفوي أو الكتابي للمعلومات والذي لا يخضع إلى أي ترجمة معرفية لهذه المعلومات (استرجاع أصم) وتتم عن طريق تكرار وتلاوة المادة أو المعلومات المراد حفظها في الذاكرة سواء بشكل صامت وهو ما يحدث في القراءة الصامتة أو أن يتم التسميع بصوت يسمعه الفرد وهو ما يسمي بالتسميع الصوتي، وهو ما يحدث في القراءة الجهرية .**(الزيات، 2001، ص 256)**

ويكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة، وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة بدلا من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، ويفترض أن تؤثر هذه الإستراتيجيات على الانتباه، وعمليات التشفير، ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بنية داخلية بين المعلومات أو تكامل المعلومات أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموها.**(وليد السيد، 2009، ص 179)**

**5-1-2استراتيجيات التفصيل:**

تمثل الإجراءات لفحص التضمينات، وعمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لدى المتعلم، وهذه الإستراتيجية تعكس مدخلا أعمق للتعلم عن إستراتيجية التكرار بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص.

**(وليد السيد، 2009، ص 180)**

وهي تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات روابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وتتضمن إستراتيجية إعادة الصياغة وإستراتيجية التلخيص، وابتكار التشابه والمقارنة وأخذ الملاحظات المبتكرة، وتساعد هذه الإستراتيجيات المتعلم على إحداث التكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتعكس هذه الإستراتيجية مدخلا أعقد للتعلم عن إستراتيجية التكرار بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص وتعديله عملية الإتقان عملية إضافة تفصيل إلى المعلومات الجديدة، بحيث تصبح أكثر معني وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدا

وهذه الإستراتيجيات تستخدم خطط تصويرية موجودة في العقل لتضفي معني على المعلومات الجديدة. **(شوقي، 2009، ص 180)**

**5-1-3 استراتيجيات التنظيم:**

تتضمن إستراتيجية التنظيم محاولة المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها. **(مشري، 2014، ص 199)**

وهي الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتحديد القضايا المفتاحية (موضوعات أساسية)وإيجاد بنية عقلية لتعلم العناصر المرتبطة المراد تعلمها وهي تتجاوز مجرد التكرار والتسميع، حيث تفرض بعض التنظيم على المادة الجديدة المراد تعلمها، وفي بعض الحالات تتضمن هذه الإستراتيجيات تجهيز ملخص مكتوب للأفكار التي تم اختيارها وبناؤها، وهي تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات والمتعلم وتتمثل في تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر، ومن أمثلة هذه الإستراتيجيات تلخيص مخطط الموضوع وعمل خرائط، كما أنها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها، وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها. **(الزيات، 2006، ص 363)**

**5-1-4 استراتيجيات التفكير الناقد:**

يشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقدر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات والتوصل إلى قرارات وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز، ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة أحد الإستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم،و غالبا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد.

والطلاب المنظمون ذاتيا بدرجة كبيرة ونشطون يستطيعون أن يبحثوا في الذاكرة لديهم عن المعرفة السابقة قبل أن يبدأ فعليا في أداء المهمة، وهذه المعرفة السابقة يمكن أن

تتضمن معرفة المحتوى بالإضافة إلى معرفة ما وراء المعرفة عن المهمة والإستراتيجية وعملية التنشيط المعرفة السابقة لاستخدامها في الموقف الجديد قد تحدث تلقائيا دون وعي حيث يندمج الطالب في المهمة في مادة محددة مثل الرياضيات.فإن المعلومات السابقة سوف تنشط تلقائيا أثناء الحل وبسرعة، ومثل هذه العملية لا تعتبر منظمة ذاتيا وإنها تمثل معالجة معرفية، حيث أنها تمت دون ضبط من قبل المتعلم ويمكن أيضا أن تتم هذه العملية بطريقة مخططة ومنظمة من جانب المتعلم بشكل كبير خلال أنشطة تذكر أسئلة ذاتية.**(ابتسام بحى وآخرون، 2011، ص )**

والتفكير الناقد يمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ويمكنه من فهم الأسباب والارتباطات والتي يمكن من وراء الحقائق فالفرد يعرف ويتعلم من خلال كيانه كله شعورا وعواطف وعقلا ناقدا. **(وليد السيد، 2009، ص 182)**

**5-2إستراتيجيات ما وراء المعرفة:**

ما وراء المعرفة**metacognition** هو مصطلح يستخدم لوصف معرفة الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية، وهو يختلف عن المعرفة **cognition** من حيث أن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي وهو يشير إلى عمليات اتخاذ القرارات والتي تنظم اختيار واستخدام أنماط متعددة من المعرفة.

وبأكثر دقة نقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا، وتمثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم، كما نعني أيضا التفكير في العمليات المعرفية، وتعني أيضا التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفة.

وتعتبر الإستراتيجيات ما وراء المعرفة القدرة على التفكير في تفكير الفرد الخاص والقدرة على أن يختار بفعالية الإستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة، فمعرفة الفرد باستراتيجيات التعلم الفعالة تتضمن معرفة أي من الإستراتيجيات تكون أكثر فعالية ومع أي مادة تعليمية تكون فعالة، ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجيات.

وتؤثر استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل غير مباشر على عمليات التعلم، حيث تعمل هذه الأخيرة على تنظيم وتخطيط الممارسات والنشاطات من أجل تحقيق الهدف من التعلم بأكثر فاعلية وفي هذا الصدد لاحظ كل من **(Molly et molle 1985)** أن الأطفال الذين لا يستخدمون ما وراء المعرفة يكون تعلمهم دون هدف، وهذا ما يؤثر سلبا على مهارات تحسين ذواتهم وعلى نجاحهم. **(ابتسام بحى وآخرون، 2001، ص 68)**

وتأتي الإستراتجيات ما وراء المعرفة بعد الإستراتيجيات المعرفة، وتكمن المتعلم من التحكم في بنية المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم والمراقبة وتعديل المعرفة وإدراك الإستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف.

**(وليد السيد، 2009، ص 184)**

و تحتوي استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات وهي كما يلي:

### 5-2-1 استراتيجيات التخطيط:

تعتبر استراتيجيات التخطيط إستراتيجية مهمة تميز الطلاب المنظمين ذاتيا ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وهي تتضمن بناء تمثيلات عقلية للأهداف، بالإضافة إلى تنظيم وإدارة الإستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف.**(وليد السيد، 2009، ص 184)**

كما تعد إستراتيجية التخطيط أهم استراتيجيات التعلم، إذ توجه أثناء التعلم إلى وضع مجموعة من الخطوات التي يسعي إلى تحقيقها من خلال عملية التعلم، وكذا البرنامج الزمني لها والوسائل التي تساعده على تحقيق ذلك، وكذا تهيئة المكان والظروف المحيطة.

وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف محددة (أهداف معرفية للتعلم) وتنشط المعرفة السابقة حول المادة المتعلمة، بالإضافة إلى تنشيط الطلاب ما وراء المعرفة، حول أنفسهم أو حول المهمة، كما تتضمن تحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة.و تساعد إستراتيجية التخطيط الطلاب على أن يقرروا أين ومتى يطبقون استراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار، وتحديد مفاهيم التلخيص، كما أنها تساعد الطلاب وتشجيعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم و ضبط وتعديل جهدهم بناءا على ذلك.

**(ابتسام بحى وآخرون، 2011، ص69)**

والمتعلمون الذين يستخدمون هذه الأنواع من أنشطة التخطيط يبدو أنهم يؤدون العمل بشكل أفضل في المهام الأكاديمية المتعددة مقارنة بالمتعلمين الذين لا يستخدمون مثل هذه الإستراتيجيات. **(وليد السيد، 2009، ص 185)**

**5-2-2استراتيجيات المراقبة:**

وتعني الإجراءات لتقيم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة ومراقبة الفرد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي، وتعتبر مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا، فلكي يصبح الفرد منظما ذاتيا، فإنه يجب أن يكون هناك هدف أو محك أو معيار تقارن على أساسه وفي ضوئه أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة.

**(وليد السيد، 2009، ص 185)**

وبأكثر دقة نعني بها الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتقييم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة وتتضمن عملية المراقبة والحفاظ على عملية الانتباه أثناء قراءة النص أو الاستماع إلى الدرس واختيار الذات عن طريق الأسئلة حول المادة لاختيار مدى الفهم ومثل هذه الإستراتيجيات المتعددة للمراقبة تنبه وتهيئ

المتعلم إلى إدراك نقص الانتباه أو الفهم والتي يمكن أن تعالج بعد ذلك خلال استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي، كما تتضمن إستراتيجيات المراقبة مراقبة السير نحو الهدف ومتى يجب الانتقال إلى العملية التالية واختيار العملية المناسبة التي تتبع في السياق، وإضافة لاستكشاف المعوقات.**(إبتسام بحى وآخرون، 2001، ص 70)**

**5-2-3استراتيجيات التقويم الذاتي:**

وتشير أنشطة التنظيم إلى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية ويفترض أن أنشطة التقويم تحس الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص و مراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.**(شوقي، 2009، ص 186)**

وتعتبر استراتيجيات التقويم الذاتي ذات صلة قوية باستراتيجيات المراقبة، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم و أدائهم في ضوء بعض الأهداف أو المحكات فإن عملية المراقبة هذه تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطلاب لكي يعودوا بسلوكهم إلى نفس الخط الذي يتمشى مع الهدف أو يقترب أكثر من المحك. **(وليد السيد، 2009، ص 186)**

وتكمن أهمية أنشطة التقويم في التعلم المنظم ذاتيا في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبا فإن المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة، وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف وإسهام التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواقع الضعف، ومدى فاعلية الإستراتيجيات المستخدمة، ومدى تحقيق الأهداف المرغوبة ويتضح أن لهذه الإستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

**(إسماعيل، 2009، ص 57)**

**5-3 استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية:**

ويتضمن هذا المجال من التنظيم أي استراتيجيات قد يستخدمها الأفراد للتحكم وتنظيم دافعيتهم ووجدانهم، وتعد الدافعية محددا هاما في تعلم و تحصيل الطلاب داخل المواقف الأكاديمية، وفي نفس الوقت فإن نقص الدافعية يمثل مشكلة يشعر بها الطلاب في كل المستويات العمرية، والتعلم بعد عملية شاقة والمهام الأكاديمية مليئة بالصفات التي من المحتمل أن تتداخل مع قدرة الطلاب على الاحتفاظ بمستوى تكيفي من الدافع للإنجاز.

**(إبراهيم الحسينان، 2010، ص 59)**

وتتضح أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية أنه من الضروري التمييز بين كون الفرد استراتيجيا وبين امتلاكه الإستراتيجيات، فمعرفة الفرد بماهية الإستراتيجية يختلف تماما كون الفرد ميالا لاستخدام الإستراتيجية وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما يلي:

**5-3-1حول الذات عن الكفاءة(الإتقان):**

في إستراتيجية حول الذات عن الكفاءة يحاور المتعلم نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعية لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك.

فعندما يعتبر الطالب التعلم والتفكير مدى الحياة هدفا أعظم للتعلم فعندئذ تصبح المعرفة وسيلة بدلا من كونها غاية، والأهداف الضمنية تصبح أكثر وضوحا، فعملية التنظيم الذاتي عمليات اكتساب المعرفة والمهارة وحل المشكلات لا تعتبر خاصية للتعلم الفعال فقط ولكنها أيضا تشكل في نفس الوقت وفي حد ذاتها هدفا أساسيا لعملية التعلم طويلة المدى.

**5-3-2 حوار الذات عند الأداء:**

وفيها يحاول المتعلم الحديث إلى الذات، لوصف أسباب إكمال العمل، وتوضيحها وتأكيدها، هنا يحاول بنفسه تذكيرها بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق

على الأقران، أي أن يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتيجة الأداء أكثر من التعلم نفسه. **(مشري، 2014، ص 203)**

**5-4 إستراتيجية إدارة الموارد:**

وتشير إستراتيجية إدارة الموارد من الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، ويكمن النظر لهذه الإستراتيجيات على أنها تمثل استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات ما وراء معرفية ولكنها في الواقع مختلفة تماما لدرجة تسمح بجعلها استراتيجيات منفصلة.

**(وليد السيد، 2009، ص 187)**

وتساعد استراتيجيات إدارة الموارد على التكيف مع بيئتهم وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم، وتشمل استراتيجيات إدارة الموارد الإستراتيجيات التالية:

**5-4-1 الترتيب البيئي:**

تشير إستراتيجية الترتيب البيئي سعي الطالب إلى ضبط بيئة التعلم المكانية، أي الوضع الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدراسي، وينبغي أن تكون بيئة التعلم منضمة وهادفة حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم، تساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه، فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم.

**(شوقي، 2009، ص 188)**

**5-4-2 طلب العون:**

وتتمثل في سعي المتعلم في الحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمتعلمين والأسرة، و تعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي، ولقد اقترح **(نيسلون لقان neslen-legan )** أن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي العديد من

المكونات التي تتحسن لمرور العمر ويتضمن الوعي بطلب العون الأكاديمي (أي متى تكون المساعدة ضرورية ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون أي معرفة أفضل شخص يمكن أن يقدم المساعدة) وتوظيف الإستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة.

وتعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعال والتي يلجأ إليها المتعلم عندما يواجه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، فالطلب الذي يرغب في الإتقان والتعليم والذي لديه القدرة على المثابة والاستمرار في العمل، قد يلجأ لطلب المساعدة مع الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل. **(ابتسام بحى و آخرون، 2011، ص 204)**

**5-4-3 تعلم الرفاق:**

إن عمليات التعلم تعتبر عملية اجتماعية حيث نتعلم من أشخاص آخرين، في كل علاقاتنا الاجتماعية، وداخل المدرسة توجد تفاعلات بين المتعلمين والمعلم و بين المتعلمين بعضهم مع بعض، وتعتبر التفاعلات الاجتماعية المدعمة داخل الفصل أو داخل الأسرة أو في مكان العمل عوامل فعالة في تنمية الدافعية للتعلم، ومثل هذه العلاقات قد تنمي أو تعوق التعلم الفعال. **(وليد السيد،2009،ص 190)**

وتعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يكون المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين حيث يفسر المتعلم ويحدد موقفه ويتجادل مع الآخرين من خلال مجموعات التعلم التعاوني، وتعتبر جماعة الرفاق التفاعلات بين الطلاب وبعضهم سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلم كما أن الأهداف الاجتماعية داخل هذا السياق قد ترتبط بالنواتج الأكاديمية من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتواصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده، والمتعلم المنظم ذاتيا يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني وجماعات الرفاق

حيث يستفيد من الرفاق، ويستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي، وتتعلق هذه الإستراتيجية لحوار الفرد مع الرفاق والزملاء.**(ابتسام بحى و آخرون، 2011، ص 71)**

**5-4-4 البحث عن المعلومات:**

تشير إستراتيجية البحث عن المعلومات إلى محاولة المتعلم للوصول إلى المعلومات التي تحقق مزيدا من الفهم للمهمة من مختلف المصادر كالذهاب إلى المكتبة أو شبكة الانترنت.**(مشري، 2014،ص 205)**

**5-4-5تنظيم الجهد:**

تتعلق إستراتيجية تنظيم الجهد بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة، وإدارة الجهد هي إدارة الذات وتعكس تعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى ولو كانت صعبة، وإدارة الجهد أحد أهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي تعتبر حلقة وصل لتفاعل بين الدافعية و المعرفة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف متى يزيد من جهده ويثابر عن المهمة كما أنه يعرف المتعلم متى يكون الجهد الأقصى غير ضروري للنجاح، والطلاب يمكنهم أن ينضموا الوقت والجهد اللذين يبذلونهم في دراسة فصلين في كتاب مثلا بناء على مراقبتهم لسلوكهم و صعوبة المهمة، فإذا كانت المهمة أصعب مما كانوا يعتقدون أصلا فإنهم يزيدون من جهدهم معتمدين على أهدافهم أو أنهم قد يقللون الجهد إذا أدركوا أن المهمة غاية في الصعوبة، بحيث الجهد المبذول لن يجدي معها.

**(شوقي،2009، ص 189)**

**5-4-6 إدارة الوقت:**

وهي إستراتيجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جداول تنظيم الوقت وجداول الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام، وهذا لا يتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت إنجاز المهمة فقط، ولكن أيضا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية.

وعموما تعتبر تلك الإستراتيجيات متفاعلة و متكاملة مع بعضها البعض، وتساهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتيا، ومن ثم تكتسب أهمية ذات قيمة كبيرة حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الطلبة، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة، وليس فقط المهام الأكاديمي.**(مشري، 2014، ص 204)**

ويتضح من خلال عرض هذه الإستراتيجيات أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي استراتيجيات معرفية، تساعد المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه وتنظيم دافعيته، وتحديد أهدافه وبالتالي فإن المتعلم يكون مدركا لما عليه فعله ومعرفة إنجاح الوسائل التي تساعده لتحقيق أهدافه، الأمر الذي يعطيه قدرا من الحرية والاستقلالية مما يؤدي إلى زيادة الفعالية الذاتية في المهام الأكاديمي.

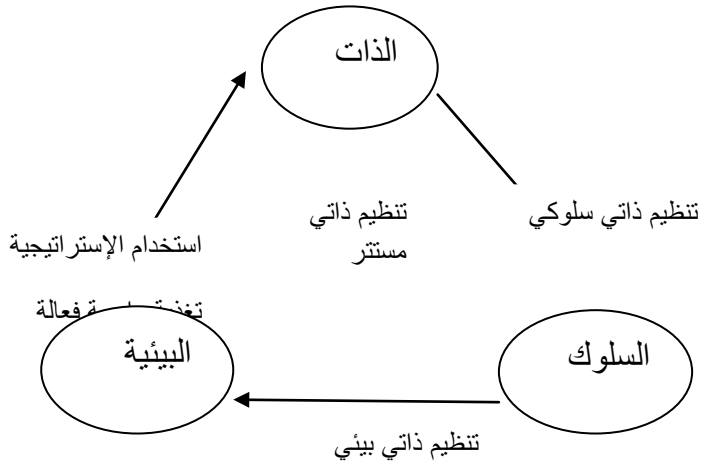
## 6-نظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير التعلم المنظم ذاتيا، ولكل نظرية من هذه النظريات توجيهها ورؤيتها، سيتم عرض هذه النظريات كما يلي:

### 6-1-النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على التعلم.

وتفسر هذه النظرية **(باندورا bandura)** السلوك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية والشخصية الداخلية والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي:




**شكل رقم(02) التحليل الثلاثي لعملية التنظيم.**

**(محمد رزق، 2009، ص 10)**

فالأداء الإنساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية والشخصية، فمثلا فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز (اختيار المهام–الجهد–المثابرة) والسلوك أيضا يؤثر في المتغيرات الشخصية، فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الإحصاء (السلوك)، فإنهم يلاحظون تقدمهم، ويزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك، مثلما يحدث عندما يقدم الأستاذ صيغة إحصائية جديدة (متغير بيئي) ويوجه الطلاب انتباههم نحوها (سلوك)، والسلوك يؤثر على البيئة حيث أن الطلاب إذ ما ارتبكوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك)، فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي)، كما أن المتغيرات الشخصية والبيئية يؤثران في بعضهما، عندما يحاول الطلاب ذو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئته مشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ليجعلوا البيئة أقل تشتتا، ويبدوا تأثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد الأستاذ الطلاب بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي) مثل إجابة صحيحة، فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي) وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه، فالتأثيرات البيئية قد تكون أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية

في بعض السياقات، والقوة النسبية والنمذجة المؤقتة السببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية والبيئة والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال ما يلي:

1-الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

2-نواتج الأداء السلوكي.

3-التغيرات في السياق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور على توقعات الناتج تحدده دافعية الفرد، والآن الأفراد يكونون مدفوعين بالنتائج (العواقب) التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلا من المكافآت الفعلية نفسها كما يتم التأكيد على دور فعالية الذات والتي تؤثر على اختيار المهام والمثابرة، وبذل الجهد والتحصيل.

وتبعا لنظرية المعرفة الاجتماعية، فإن الوعي الذاتي يتضمن واحد أو أكثر من الحالات مثل فعالية الذات المدركة ذاتيا التي تنبثق من استجابات الملاحظة الذاتية المحددة، وتعتبر الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل الوقت والمكان و مدة استمرار الأداء.

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات، وهي الملاحظة الذاتية والحكم على الذات ورد الفعل الذاتي، وهي ليست من المفترض أن تكون منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة.

ويركز أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة أو الإقناع اللفظي وعمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة، بالإضافة إلى ذلك فإن العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة والموقف، قد درسها بشكل منظم ويبدو أن النمذجة وخبرات الإتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفاعلية الذات.

ويفترضون أن التعلم المنظم ذاتيا لا يعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدم الأفراد في العمر وأيضا لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتيا، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجه عدد من التغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتيا مثل: الفروق العمرية ي القدرة على فهم اللغة، والأساس المعرفي والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية .**(وليد السيد، 2009، ص 136)**

هكذا فإن الاتجاه الذاتي ساهم في تأسيس مبادئ التعلم الذاتي من خلال التأكيد على أن المعرفة ما هي إلا نتاج للتفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، إلى جانب الاهتمام بقدرة الفرد وتوجيهها لفهم الخبرة وتفسيرها، مع ضرورة المادة التعليمية بصورة تتماشي مع مستويات العقلية المختلفة، في مواجهة المواقف التعليمية التي قد تكون في حالة عدم الاتزان، فمن خلال إتاحة الفرص للمتعلم نحو بناء معارفه الذاتية للاحتكاك ببيئته واستكشافها بنوع من الحرية والاستقلال بهدف الوصول إلى التعلم الفعال.

**2-النظرية السلوكية:**

تستمد نظريات التعلم الذاتي التنظيم من أعمال **(سكينر)**في التعزيز، وحسب هذه النظرية فإن السلوك الإجرائي ينبعث من حضور المثيرات التمييزية، و عتمد السلوك على توابعه، فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد، أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل ومثل عن ذلك أن مدح المعلم للطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار ما، من الممكن أن يؤدي إلى التقليل من احتمالية حدوثه.

درست نظرية التعزيز كيف أن الأفراد يبنون مثيرات تمييزية وفرص التعزيز، فالسلوك المنظم ذاتيا يتطلب اختيار الفرد بديلا ما من بين عدة بدائل للفعل، وبشكل مثالي فإن الفرد قادرا على تأجيل المعززات الفورية إلى أوقات مناسبة في المستقبل، والطالب الذي يمكث البيت ليلة الجمعة من أجل الدراسة للاختبار بدلا من الخروج في ذلك اليوم، والطالب الذي

يحتفظ بعمله على مهمة أكاديمية يوبخ باحتقار زملائه، وهذا كله يعتبر من قبيل تأجيل التعزيز الفوري، كما هو بالنسبة إلى حماس في المثال التالي <<حسام طالب عنيد بالرغم من حسن نواياه، ينفق مقدارا غير كافي من الوقت في الدراسة إضافة إن أنه سريع اللهو ولتعديل سلوكياته الغير مرغوبة، فإنه بإمكاننا اللجوء إلى تأسيس مثيرات تمييزية بمساعدة المرشد الطلابي في المدرسة، وأسس مكان وزمان محددين للدراسة من السابعة إلى التاسعة مساءا.

وللتخلص من اللهو وشرود الذهن فقد وافق على عدم الكلام بالهاتف الثابت والنقال لمدة عشرة دقائق أثناء الدرس، وكذلك عدم تشغيل التلفاز أو المذياع أو جهاز التسجيل وباستخدام طريقة التعزيز فإن حسام سوف يتحصل على التشجيع و المساعدة>>.

وفي مشهد التعزيز يقرر الفرد أي من السلوكيات يجب عليه أن ينظمها، كما يقرر المثيرات التمييزية التي عليه أن يؤسسها إضافة إلى تقيم أدائه إذا ارتبط بمعيار ما ثم إدارة التعزيز نفسه .

**-العمليات المفتاحية لنظرية التعزيز في تعلم الذاتي التنظيم:**

**6-2-1 مراقبة الذات:** تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالناس لا يستطعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا، ومن الممكن تقيم سلوكاتهم بواسطة أبعاد مختلفة مثل: الكمية، النوعية، الدرجة أو الأصالة في أثناء إعداد الطالب لورقة بحثية نهائية في الفصل الدراسي، فإنه يحتمل أن يقوم بتقييم عمله لتحديد الأفكار والوحدات الهامة، والوقت اللازم لانتهاء خلال المدة المطلوبة، وتحديد الطول الكافي للموضوع.**(وجه مرسي أبو لين، 2012،ص 204)**

وتعمل مراقبة الذات على زيادة وعي الطلبة بالسلوكيات الموجودة لديهم وتقديرها وتقييمها وتحسينها، وعلى وجه الخصوص فإن التعلم الذاتي التنظيم أو غرفة مصادر التعلم

من الممكن أن تساعد الطلبة في مراقبة الذات وتحسين سلوكاتهم في أداء المهمات التي يقومون بها إذا كان تطابقا مع أهداف الموضوع .

**6-2-2تعليم الذات:** يشير تعليم الذات إلى المثيرات التي تهيئ الفرصة أن لا يتعارض مع ما أورده **Meichenfum** :

-**النوع الأول من التعلم الذاتي التنظيم:** يتطلب ترتيب البيئة لتقديم مثيرات تمييزية الطلبة اللذين يدركون أنهم بحاجة لمراجعة ملاحظاتهم الصفية في اليوم التالي يمكنهم كتابتها بأنفسهم قبل ذهابهم لنوم، وتخدم هذه المذكرات المكتوبة الطلبة بأن تكون كمفتاح أم تلميح للمراجعة نقدم بناء على التعزيز(علامة جيدة على امتحان قصير) بشكل أفضل.

-**النوع الثاني من التعلم الذاتي التنظيم:** يأخذ شكل التصريحات (القواعد)التي تخدم المثيرات من أجل توجيه السلوك، وهذا النوع متضمن في إجراءات **meichenfum** .

تعتبر إستراتيجية التعلم الذاتي التنظيم وسيلة فعالة لتحسين الفهم والكفاءة الذاتية للأشخاص اللذين لديهم ضعف في القراءة باستخدام استراتيجيه التعلم الذاتي التنظيم من خلال إتباع الخطوات التالية في قراءة التعبير: ما الذي يجب أن أعمله؟

-أقرأ الأسئلة.

-أقرأ حول ما هي التفصيلات الشائعة.

-أفكر حول ما الذي يجعل العنوان جسدا.

-أعيد قراءة القصة إذ لم أعرف إجابة السؤال.**(وجيه أبو لين، 2012، ص 206)**

إن التصريحات اللفظية تجعل التلاميذ مركزين على المهمة، وأن إجراء التعلم الذاتي يستعمل لتحسين تعلم تلاميذ الذين يعنون من عجز تعلمي مثل الكتابة بخط اليد، بحيث يطلب من الطفل أن:

-ينطق بصوت عالي الكلمات التي يقوم بكتابتها.

-ينطق المقطع الأول.

-يسمي كل الحروف في ذلك المقطع ثلاث مرات.

-يكرر كل حرف كما هو مكتوب.

-يكرر الخطوة رقم اثنان من خلال أربع لكل مقطع ناجح.

وقد ظهر هذا التسلسل على بطاقة موضوعة على مقاعد التلاميذ، وخلال التدريب تم مدح الطلبة الذين أكملوا خطواتهم بنجاح، ثم تعلم التلاميذ الإجراء، وهو أن المديح لم يستمر ورغم ذلك فإن التسلسل تم الاحتفاظ به نتيجة للكتابة الجيدة.

**6-2-3 التعزيز الذاتي:**يشير التعزيز الذاتي إلى العملية التي يقوم بها الأفراد بعد أداء الاستجابة، حيث يستقبلون المثيرات المعززة التي تزيد من احتمالية حدوث الاستجابة في المستقبل. إن المعزز بالآثار الذي يتركه مثال عن ذلك: لنفرض أن الطالبة اسمها صارة حيث تستخدم صارة نظام النقاط لتكافئ نفسها بنقطة واحدة لكل صفحة تقرأها من كتاب التاريخ، وتحتفظ بسجل لكل أسبوع فإذا تجاوزت نقاطها(5 بالمئة) فإنها تستطيع أن تكافئ نفسها (30 دقيقة) كوقت راحة من يوم الجمعة، لذا يتوجب أن يعرف الفرد نظام التعزيز الذاتي، وبناء عليه يتم تحقيق الكسب المنتظم لوقت الراحة (المعزز الذاتي)، وإن ازدياد الأداء بمعدل عالي كتحصيل منتصف العام الدراسي، فإن سلوكاتهم الأكاديمية تبدأ بالانتظام عن طريق احتمالية حدوث التعزيز.

لقد تم مدح التعزيز الذاتي كمكون فعال لسلوك التنظيم، لكن ظهرت مشكلات نظرية تناقض الاكتشافات، فعلى الرغم من أن التعزيز الذاتي يمكن أن يحسن الاحتفاظ السلوكي على مدار الوقت فإنه أقل أهمية من التعزيز بشكل عام خلال اكتساب للمهارات المنظمة ذاتيا.**(وجيه أبو لين، 2012، 206)**

إذن فإن النظرية السلوكية تعاملت مع مسألة الفروق الفردية من خلال التحكم في البيئة التعليمية، التي ساعدت في إثراء التعلم الذاتي من خلال تنظيم الاستجابات التعليمية وترجمة الأفكار إلى إجراءات عملية إلى جانب تصميم برامج التعليمية، يمكن تقديمها بواسطة المعلم، ويضاف إلى ذلك أن التعلم الذاتي لا يمكن اعتباره مجرد مثيرات مبرمجة للمتعلم تكون استجابات محددة، تعزز من اجل استمرارية تعلم، فهو أوسع من هذا النطاق، إذ يضم عمليات معرفية تضبط عمليات التعلم الذاتي.

**7-أهمية التعلم المنظم ذاتيا:**

من أهم المبادئ التي جاءت بها الإصلاحات الجديدة هو جعل التلميذ له دور في العملية التعليمية التعلمية التي تتناسب مع قدراته في استيعاب المعلومات العملية واسترجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات لكي لا يبقى متلاقيا سلبيا للمعلومات، وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

-التعلم المنظم ذاتيا يتيح الفرصة للمتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه ويقوم بتنشيط معارفه وسلوكياته بشكل منظم لتحقيق أهدافه واكتشاف مواهبه وقدراته في عملية التعلم.

-التعلم المنظم ذاتيا يساعد المتعلم على مراقبة وتوجيه وتنظيم أفعاله نحو أهدافه من التعلم، كتطوير خبراته المعرفية بنفسه.

-التعلم المنظم ذاتيا عملية تزيد من المشاركة الفعالة في تعلم الفرد وذلك باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات تزيد من اكتشاف خبرات جديدة تساعده في تعلمه.

-فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، وينظم أفكاره السابقة وبناءها وتطويرها وضبطها وتنظيمها وتعديلها لكي تكون ملائمة مع أهدافه المسطرة خلال الممارسة.

-المتعلم المنظم ذاتيا يستغل كل قدراته و طاقاته المختلفة ليكون بذلك عضو فعالا وبناءا في عملية التعلم.

–فالمتعلم المنظم ذاتيا لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوع من التحدي وذلك من خلال دافعيته الداخلية التي تنتج عنها في الأخير تعلم جديد ذو مغزى.

–امتلاك الرغبة الداخلية الموجهة نحو الاستقلالية في التفكير والعمل للوصول إلى المعرفة بنفسه لتحقيق ذاته وحاجاته الإبداعية، فمنه فإن التعلم المنظم ذاتيا يشجع على الإبداع لبلوغ ما هو أفضل لشخصية الفرد.

–التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولا في مجال التعلم الأكاديمي لأنها تعطي الأهمية للمتعلم فيصبح أكثر استقرارا.

–للتعلم المنظم ذاتيا أهمية كبيرة خاصة عند ارتباطها بالعوامل النفسية والتربوية ومنها الدافعية التي تعتبر شرط من شروط التعلم التي تؤثر في اكتساب المعرفة والمهارات للمتعلمين. **(عبد اللطيف محمد الخليفة، 2000، ص 83)**

**خلاصة الفصل:**

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا أحد التوجهات الحديثة التي حاول العلماء تطبيقها، خاصة بالنسبة للمتعلم فهو محور العملية التعليمية ويكون مدفوعا ذاتيا نحو تعلمه حيث ينمي الكثير من جوانبه الشخصية المعرفية مما يساعده على حل المشكلات التي تعترضه كما يكون مسؤولا عن نتائج تعلمه مما يحقق لديه الاستقلالية وهي من بعض خصائصه، فلهذا تكونت لديه استراتيجيات معرفية تمكن المتعلم من فهم المهام ورسم الأهداف المرغوب الوصول إليها وأدائها التي تسعى لديه خلق روح الإبداع والاكتشاف ولا يتحقق ذلك إلا بإتباع بعض الإستراتيجيات التي توصله إلى تعلم فعال.

## الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1-مفهوم الدافعية.

2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

3-أنواع الدوافع.

4-النظريات المفسرة للدوافع.

5-وظائف الدافعية.

6-مؤشرات الدافعية.

7-مفهوم الدافعية للتعلم.

8-عناصر الدافعية للتعلم.

9-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

10-استراتيجيات الدافعية للتعلم.

11-مصادر الدافعية للتعلم.

12-أساليب زيادة الدافعية للتعلم.

13-أهمية الدافعية للتعلم.

خلاصة الفصل

**تمهيد :**

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كانت مكانته أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم، العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة.

فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم باعتبارها وظيفة أساسية أثناء عملية التعلم، فهي تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم لتجعله يستجيب لموقف معين دون سواه لذلك فإن كثير من عمل الآباء والمدرسين والمرشدين النفسيين، وغيرهم من المهتمين بالتعامل مع الأطفال يتركز حول مشكلة الدافعية.

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها، أنواعها والنظريات المفسرة لها كما تطرقنا إلى وظائف الدافعية ومؤشراتها وكذلك مفهوم الدافعية للتعلم وعناصرها والعوامل المرتبطة بها وتطرقنا أيضا إلى أساليبها وإستراتيجياتها ومصادرها وأهميتها.

**1-مفهوم الدافعية:**

للدافعية مفاهيم متعددة، وهناك اختلاف بين علماء النفس، فكل تعريف يندرج وفق الخلفية النظرية التابعة له و فيما يلي سنتعرض إلى تعريفات لبعض الباحثين و منها:

**تعريف السيد خير الدين 1983:**

يعرفها على أنها:<<الطاقة الكامنة للكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة>>

**(محمد شلبي باهي و أمينة إبراهيم شلبي، ص 7)**

أما **ألان فابيان Alan fabian** <<فيرى أن الدافعية هي مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدافع السلوك و توجيهه>> **(Alain fabian, 1997, 195)**

في حين يرى: **مادلن بلان Blan madline** أن الدافعية هي <<حالة أو استعداد داخلي مؤقت أو دائم يثير سلوك الفرد و الحيوان في ظروف معينة، سواء كان السلوك ظاهريا أو باطنيا وذلك بهدف القيام بنشاط معين هادف، وينتهي عند تحقيق الهدف المسطر، وإذا عجز عن تحقيقه يقتنع بتأجيل الغرض لوقت لاحق>>

**(Madline blan, 1997, 139)**

ويعرفها **بلقيس ومرعي** على أنها: <<القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجيهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه، خصائصه حاجاته ميوله>>

**(صالح محمدعلي أبو جادو، 2000، ص 324)**

وحسب **الترتوري 2006:** فإن الدافعية: <<هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل>>

**(ثائر أحمد غباري، 2008، ص 16)**

من خلال ما تم تناوله سابقا نستنتج أنه لا يوجد تعريف واحد للدافعية فلكل باحث وجهة نظر خاصة به، لكن ما يشار إليه أن كل الباحثين يؤكدون على أن الدافعية بمثابة الشارايين التي تحرك الفرد لتحقيق طموحاته و أهدافه و كذا النجاح في كل ما يقوم به فبدون دافعية لا يحقق الفرد أهدافه.

**2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية:**

هناك الكثير من المفاهيم التي ترتبط بالدافعية وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له ومن بين هذه المفاهيم نجد ما يلي:

**2-1الحاجة:** تشير الحاجة إلى حالة من النقص والافتقار لشيء معين ويستخدم هذا المفهوم للدلالة على الحالة التي يصل إليها الكائن الإنساني نتيجة حرمانه من شيء معين وما يصاحبها من توتر. **(فاخر عاقل، 1976، ص 102)**

وتعني أيضا مطالب الكائن واحتياجاته، لذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشيء الخارجي كالطعام في حالة الجوع بمثابة الدافع الخارجي أو الباعث والحاجة هي الجوع الدافع الداخلي وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التي تدفع إلى سلوك يختص بالنواحي البيولوجية. **(سهير كامل أحمد، 2000، ص 55)**

**2-2الحافز:** تعني في الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد من موضوع معين ويشعر الكائن الحي بها مثل إحساسك بالضيق أو التوتر أو الألم عند الجوع أو العطش البرودة أو السخونة.

وقد عرف**حماركس 1978>:** الحافز على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي إلى إحداث السلوك.

فمفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته، وأن مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفسيولوجية و السيكولوجية مثلا دافع الجوع إنه فسيولوجي المنشأ، ودافع الإنجاز وهو سيكولوجي المنشأ، أما مفهوم الحافز يهدف إليه الكائن الحي يوجه استجاباته سواء اتجاهه أو بعيدا عنه، ومن شأنها أن تعمل إلى إزالة حالة الضيق والتوتر التي يشعر بها ومن الأمثلة على ذلك الطعام مقابل حافز الجوع، الماء الذي يقابل دافع العطش. **(ملحم، 2001، ص 146)**

**2-3البواعث:** هي ما يدركه الفرد كشيء له القدرة على إشباع الدافع، فالتلميذ الذي يدفعه فضوله تكون بواعثه الفهم والمعرفة وإذا كان التحصيل دافعا كان النجاح أو الدرجات العالية هي الباعث والحب والحرية تعتبر بواعث قوية.

والبواعث تستخدم فيما يلي:

1-في بدء نشاط معين، إلا أنه يجب العمل على أن يستمر التلميذ في النشاط بغض النظر عن الباعث، بحيث يندمج في النشاط و يستمر فيه بعد توقف الباعث.

2-عندما يوجد عمل ما لا يمكن أن يستند إلى نشاط ذاتي وفي هذه الحالة يستفيد المدرس من الباعث حتي يدفع المتعلم إلى النشاط.

**(صالح عبد العزيز النصار وآخرون، 2006، ص 5)**

**2-4الأهداف:**توجد في نهاية دورة الدافعية، وهي أي شيء يعمل على تحقيق الحاجة والتقليل من الحافز، فعند تحقيق الأهداف يتم إعادة التوازن النفسي والجسدي ويقلل من الحوافز فمثلا عند تناول الطعام أو الماء وكسب الأصدقاء، فإن ذلك سيؤدي إلى إعادة ميزان التعادل ويعمل على التقليل من الحوافز والأصدقاء هم أهداف في هذه الأمثلة.

**(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 18)**

فالهدف هو ما يرغب الفرد في الوصول إليه أو الحصول عليه، ويشبع الدافع في نفس الوقت. **(حسين أبو رياش و آخرون، 2006، ص 16)**

منه يمكن القول أن رغم تعدد المفاهيم المرتبطة بالدافعية ورغم الاختلاف الطفيف في الاستعمال الخاص لكل مفهوم، إلا أنها تبقي في مجملها مفاهيم تتفق حول استثارة سلوك الفرد في مواقف معينة تسعى لتحقيق الحاجة، والتقليل من الحافز بهدف إعادة التوازن النفسي و الجسدي لدى الفرد.

**3-أنواع الدوافع:**

اختلف الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية في تقسيم الدوافع، لكن البعض منهم اتفقوا على تقسيمها كما يلي:

**3-1دوافع أساسية:**

وهي دوافع فطرية ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشرب الهواء والجنس، وهي دوافع ملحة ومصرة، ولا يقبل التعويض، ولابد من إشباعها بالطريق المباشر، فالشخص الذي يشعر بالحاجة إلى الطعام يحدث له انقباض في المعدة ويستمر هذا الانقباض إلى أن يشبع هذا الدافع بتناول الطعام.

**3-2دوافع ثانوية:**

يلعب الاكتساب دورا كبيرا في نموها وتعددها كالميول والاتجاهات والآمال والرغبات ويلعب التعلم دورا فيها و قد يكون مبنيا على الحاجات الأولية.

**3-3دوافع شعورية:**

وهي دوافع تدخل في وعي الفرد وتكون تحت سيطرته وإرادته، ويكون فيها الفرد قادرا على معرفتها فالدوافع الشعورية، هي مجموعة تلك التي تكون تحت سيطرة الفرد، لأنها خاضعة لعقله الواعي.

**3-4دوافع لا شعورية:**

هي تلك الدوافع التي تكمن وراء تصورات الإنسان وسلوكه ولا يعرفها ففي كثير من الحالات يسلك الإنسان بعض السلوكيات دون أن يعرف سببها، وتكون صادرة من لا شعوره أو عقله الباطن، مثل حالات الحب أو الكره اتجاه شخص دون وجود هدف يسعى الفرد لتحقيقه، عندما ينشط الفرد و يقوم بأداء معين.

والدافعية هي بمثابة سلوك يسعى من ورائه إلى التخلص من حالة عدم التوازن أو بغية تحقيق الهدف، وهكذا نجد الدافعية تعمل على دفع الفرد إلى تعلم سلوك معين من أجل الاستجابة لمطالبها. **(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2006، ص 180)**

نستخلص مما سبق أن الدافعية أنواع كثيرة فكل نوع وتأثيره على الفرد، تأثيرا إيجابيا أو سلبيا فهناك دوافع فطرية أو غريزية تولد مع الفرد ودوافع يكتسبها الفرد مع الوقت من خبراته اليومية.

**4-النظريات المفسرة للدافعية:**

تعددت النظريات المفسرة للدافعية وذلك يرجع إلى اختلاف وجهة نظر الباحثين للسلوك الإنساني و فيما يلي نتطرق إلى عرض لبعض هذه النظريات.

**4-1نظرية الحاجات لماسلو (Maslow):**

لا يمكن بأي شكل من الأشكال الحديث عن موضوع الدافعية دون التطرق إلى مجهودات **(Abraham Maslow)** في هذا الحقل.إن نظرية**< ماسلو>** للدافعية(1954) تعتبر أول المجهودات التي حاولت دراسة الدوافع حاجات الإنسان، تضمنت الحاجات البيولوجية إلى جانب الحاجات النفسية، وهي تركز على مسلمة مفادها أن لكل شخص عدد من الحاجات المتداخلة فيما بينها، غير أنها مختلفة من حيث الأهمية القوة، وقد رتبها في خمسة مستويات وهي:

-الحاجات الفيزيولوجية (أكل، شرب).

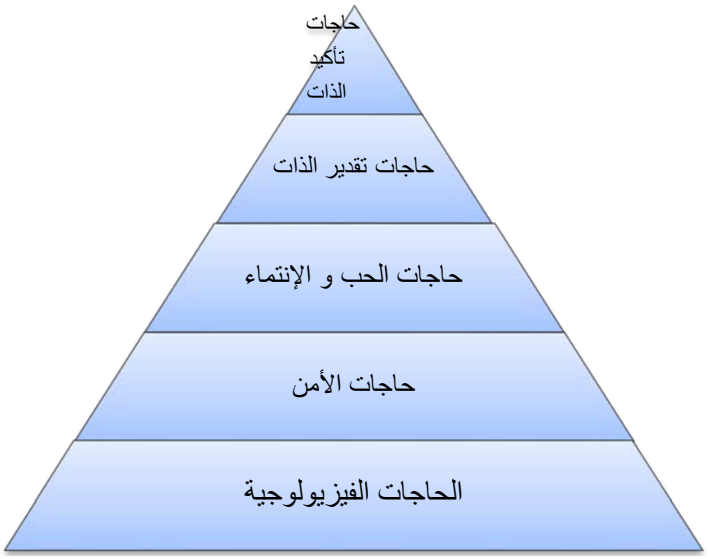
-الحاجة إلى الأمن (الأمان والحرية).

-الحاجة إلى الحب والانتماء (عاطفة الحب، عاطفة الانتماء الاجتماعي).

-الحاجة إلى التقدير والاحترام (الاحترام، تقدير الذات والآخرين له، الثقة).

-الحاجة إلى تأكيد الذات (التفهم، تحقيق الأهداف، الإبداع).

والشكل التالي يوضح التصنيف الهرمي للحاجات كما اقترحه **<ماسلو>** وبهذا يعتبر هرم **<إبرهام ماسلو>** من أكثر النماذج الإنسانية شهرة للدافعية، ومن الشكل يبدو أن **<ماسلو>** رتب الحاجات الضرورية في شكل هرم على أساس أهميتها، ودرجة إلحاحها من حيث درجة الإشباع لتبدأ الحاجات الأكثر إلحاحا في قاعدة الهرم الممثلة فيما يلي:




**شكل رقم(03)يوضح تصنيف الهرمي للحاجات حسب ماسلو.**

**(علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006، ص 98)**

**4-1-1الحاجات الفسيولوجية:**

تشمل الحاجات اللازمة من أجل البقاء مثل الغذاء، الماء، النوم التخلص من الفضلات وغيرها، فالفرد مدفوع إلى إشباع حاجاته البيولوجية، وبعد أن يتم إشباع هذه الحاجات يتشكل دافع لدى الفرد لإشباع الحاجات إلي تقع في المستويات الأعلى من الهرم.**(أحمد يحي الزق، 2006، ص 231)**

**4-1-2حاجات الأمن:**

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة وهي تجنب القلق والاضطراب والخوف.

**4-1-3حاجات الحب و الانتماء و الحاجات الاجتماعية:**

تشمل هذه الحاجات إلى الرغبة في القبول وإنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين، فهذه الحاجات تدفع الفرد إلى بناء أسرة وتكوين علاقات.

**(عبد المجيد تشواتي، 2003، ص 213-214)**

**4-1-4حاجات تقدير الذات:**

وهي تتضمن جانبين أحدهما الرغبة في القوة وتحقيق الإنجازات الكبيرة والثقة بالنفس والحرية والاستقلال، والأخر يتمثل في الرغبة في العظمة والشهرة وأن يكون الفرد في موضع اهتمام الآخرين و تقديرهم.

**4-1-5الحاجة إلى تحقيق الذات:**

فالفرد يرغب دائما أن يحقق ذاته وأن يكون في الموضع الذي يوصله إليه إمكانياته فالموسيقار لابد أن يعزف، والرسام لابد أن يرسم، لا يقتنع بغير ذلك.

**(حسين فايد، 2004، ص 198)**

مما سبق يتضح أن <**ماسلو**> ركز على حاجات الفرد حيث يرى أن الحاجات مرتبطة ومتسلسلة زمنيا لذلك على الفرد أن يشبع حاجاته في كل وقت، لأن تأجيلها لوقت أخر يولد صعوبة في تحقيقها.

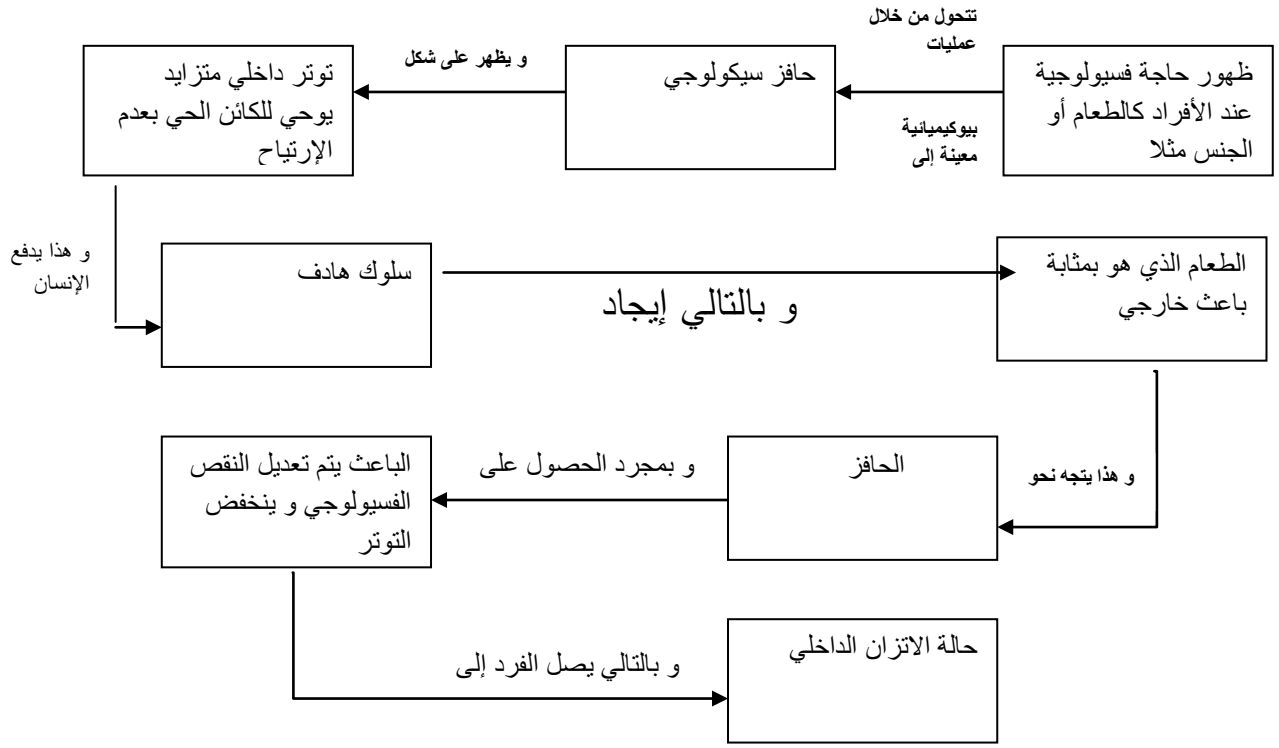
**4-2النظرية السلوكية:(Behavioral Theory)**

رأى السلوكيون أن الفرد يقوم بسلوكيات اعتمادا على الخبرات السابقة للثواب والعقاب ويقوم هذا التفسير على قانون الأثر الذي قدمه **ثورندايك (Thurendak)** ومعنى هذا أن إتباع السلوك بالثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا بينما إتباعه بالعقاب يؤدي إلى تجنب تكراره. **(أنطوان حمص، 1986، ص 189)**

تفسر هذه النظريات الدافعية على أنها تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو مثيرات خارجية ومن بين هذه النظريات نجد ما يلي:

**4-2-1نظرية الحافز:** من النظريات التي اشتهرت في هذا الجانب نظرية هل**(hull)**التي ركزت على دور الحافز الداخلي في تحريك السلوك، حيث رأى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، وهذا ما تضمنه معادلته الشهيرة (جهد الاستثارة=قوة العادةxالحافزxدافعية الباعث)، كما رأى أن الدافع يعمل على إثارة السلوك وتنشيطه، ويرتبط كل دافع بحالة بيولوجية محددة يرافقها تغيرات فسيولوجية معينة، وأغلقت هذه النظرية دور المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك وفي هذه النظرية يوجد نوعان من الحوافز هما: حوافز أولية وهي ذات طابع بيولوجي وحوافز ثانوية وهي لا تشبع الحاجات البيولوجية مباشرة بل ترتبط بها من خلال العمليات الشرطية ولهذا يمكن القول بأن الإنسان لا يدفع كلية للقيام بالسلوك بعوامل داخلية وأن الحوافز تلعب دورا في تقرير ما يفعله.**(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 106)**

**4-2-2نظرية البواعث:**صاحب هذه النظرية هو العالم **<هارلو>**حيث ركزت هذه النظرية على دور المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك وهناك تكامل بين نظريتي الحافز والبواعث ويمكن توضيح ذلك في الشكل الأتي:




**شكل رقم (04) يوضح المثيرات الخارجية للبواعث.**

**(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 106)**

وهكذا تفسر النظريتان عملية الدافعية تبعا للمثيرات الداخلية كالحاجات والحوافز والمثيرات الخارجية كالبواعث الخارجية، وبالتالي فنظرية البواعث تركز على تفسير دوافع البقاء أو الدوافع الأولية.

**4-2-3نظرية الاستثارة:** إذا كانت نظرية الحافز و نظرية البواعث تركزان على تفسير الدوافع البيولوجية أو الفطرية، فإن نظرية الاستثارة تركز على تفسير الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية فحسب هذه النظرية، السلوك يظهر عند الأفراد استجابة لإشباع الدوافع الاجتماعية كدوافع الاستكشاف والاستطلاع والقبول الاجتماعي وغيرها، وكأمثلة عن ذلك سلوك المخاطرة كتسلق قمم الجبال أو الغوص في أعماق المحيطات.

**4-3نظرية التعلم الاجتماعي و الفاعلية الذاتية:**

صاحب هذه النظرية هو عالم النفس السلوكي **باندورا(Bandura)** وهذه النظرية انطلقت من افتراض أساسي مفاده أن الإنسان عبارة عن كائن اجتماعي، أي أنه جزء من

الكل، وهو يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر يتم بها، وترى هذه النظرية أن العديد من دوافع الإنسان هي متعلمة يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين، واعتقد **باندورا** بأن عوامل الخطط والفاعلية الذاتية لها دور بارز في الدافعية فالخطط تشمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد وتعد بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء، أما الفاعلية الذاتية فهي تشير إلى اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية، وتتعلق فعالية الذات بأحكام الأفراد الشخصية على استطاعتهم لأداء مهمة في مجال معين وفي وقت محدد ويرتبط تماما بتوقعات النجاح، ولقد صرح**<باندورا>** بوجود أربعة مصادر للمعلومات وهي الخبرة الفعلية، الخبرة البديلة لإقناع اللفظي، والتنبيه الفسيولوجي.

حيث تعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم وبالنسبة لتأثير الخبرات البديلة فقد يقتنع الأطفال أحيانا أنهم قادرون على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة. **(محمد محمود بني يونس،2007،ص 107-109)**

نستخلص مما سبق أن هذه النظرية ركزت على البيئة التي تحيط بالفرد، إذ تعتبر المنبه الرئيسي لسلوك الفرد، لأن الفرد يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه، كما تلعب الخبرة دور أساسي في خلق الدافعية لدى الفرد و هو تحقيق أهدافه المنشودة.

### 4-4النظرية المعرفية:(Cognitive theory)

أشارت النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال التفكير والاعتقاد والأهداف والتوقعات والقيم، وافترضت هذه النظرية أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة وللتنظيم الذاتي وللتعامل النشط مع العالم حوله، وقد اتفق هذا الافتراض مع ملاحظات **(بياجيه piaget)** حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم، وعلى هذا الأساس يعمل المتعلم بجد ونشاط والرغبة في الوصول إلى الفهم، لذا فإن اتجاه المعرفي في تفسير الدافعية

ركز على الدافعية الداخلية، واقترح(**فيذر Feadher**) أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين هما: توقع نجاح في المهمة و قيمة تحصيل المهمة و رأى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل في اعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة. **(محمد بكر نوفل، 2011، ص 281)**

نستخلص مما سبق أن النظريات المفسرة للدافعية للتعلم تختلف فيما بينها حيث أن النظريات السلوكية ركزت على المثير والتعزيز والحاجة، في حين النظريات المعرفية ركزت على الجانب المعرفي، بمعنى الحالة الداخلية التي تحرك معارف وأفكار المتعلم، بينما نظريات التحليل النفسي ركزت على الغريزة في تفسيرها للدافعية، وعلى الرغم من أن هذه النظريات تم الأخذ بها إلا أن النظريات المعرفية تحتل مكانة هامة كون أن الاتجاهات الحديثة تركز عليها.

**4-5نظرية التحليل النفسي:**

زعيم هذه النظرية هو(**فريد fread**)، الذي يعرف الغريزة بأنها تعتبر عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتتبع أصلا من حاجات البدن إذا أن هذه الحاجات تثير توترا نفسيا، فإما أن تلبي فينخفض التوتر أو تبقي و تتحول إلى اللاشعور والكبت، وقد طرح **فرويد** نظريتين للغرائز:

**4-5-1نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية و غرائز الأنا:** فلإشباع الجنسي يعارضه القلق والإثم، ومنه فإن القوى المعارضة للنزعات الجنسية وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا تسمى(غرائز الأنا) وإذا تفوقت غرائز الأنا على النزاعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هذه النزاعات.

**4-5-2نظرية التمييز بين غرائز الحياة وغرائز الموت:** فالأولى تهدف إلى بقاء الكائن الحي والثانية على خلافها.

وقد قسم **<فرويد>** الجهاز النفسي إلى ثلاثة أقسام هي: الهو، الأنا والأنا الأعلى.

-**الهو:** يحتوي على الفطرة و الغرائز.

-**الأنا:** يقوم بالتوفيق بين الهو والأنا الأعلى فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في حالات أخرى.

-**الأنا الأعلى:** يمثل عالم المثل يكتسبه الطفل خلال حياته.

ووضع **فرويد** جوهر نظريته تحت فرضيتين هما:

-**الليبدو:** والذي يمثل المراحل الأولى للطفل وهو المحرك الأصلي للسلوك.

-**عقدة أوديب:** و هي المرحلة الثانية للطفل.**(حسن أبو رياش، 2006)**

نستخلص مما سبق أن النظريات المفسرة للدافعية للتعلم تختلف فيما بينها حيث أن النظريات السلوكية ركزت على المثير والتعزيز الحاجة، في حين النظريات المعرفية ركزت على الجانب المعرفي، بمعنى الحالة الداخلية التي تحرك معارف وأفكار المتعلم، بينما نظريات التحليل النفسي ركزت على الغريزة في تفسيرها للدافعية، وعلى الرغم من أن هذه النظريات تم الأخذ بها إلا أن النظريات المعرفية تحتل مكانة هامة كون أن الاتجاهات الحديثة تركز عليها.

**5-وظائف الدافعية:**

تحقق الدافعية أربع وظائف أساسية وهي كالتالي:

-الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية هو المستوى المتوسط ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان نسبيان في السلوك الإنساني.

-الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدل على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلاب لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم.

-الدافعية تؤثر في نوعية العلاقات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح الذي يتميز بها كل واحد منهم.

-الدافعية بناءا على ما تقدم تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه في هذا المجال (مجال التعليم) على سبيل المثال أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا و أفضلهما أداء.

**(محمد عودة الريماوي و زملائه، 2004، ص 204-205)**

نستخلص مما سبق أن الدافعية تعمل على استثارة الفرد وتوجيه سلوكه، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة و تحقيق التلاميذ تحصيلا دراسيا وأكاديميا جيدا.

**6-مؤشرات الدافعية:**

بما أن الدافعية حالة افتراضية لا يمكن قياسها مباشرة، فإن هناك مؤشرات عبارة عن سلوكيات يظهرها التلميذ تدل على وجود مستوى معين من الدافعية، تعمل على تبيان وجود الدافعية أو عدم وجودها ويمكن حصر هذه المؤشرات فيما يلي:

**6-1الإختيار:**

إن اختيار الاندماج في النشاط المدرسي يعد أول مؤشرات وجود الدافعية لدى التلاميذ أما إذا كانت هذه النشاطات مفروضة عليه ويجب تنفيذها، فإنه يلجأ إلى إستراتيجيات التجنب والتي تعتبر عن ضعف مستوى الدافعية، وقد أحصى **حلوبر 1992>** أكثر من خمسين إستراتيجية تجنب منها ملاحظة صور خارج نطاق الدرس المطالبة بشروحات لا أهمية لها، التشويش أثناء الدرس.

**6-2المثابرة:**

تعد المثابرة من مؤشرات النجاح لأن التلميذ كلما ثابر في إنجاز نشاطاته التعليمية كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر، وحسب« **viau 1997**» تعرف المثابرة عادة بالمدة الزمنية التي يستغرقها التلميذ للقيام بواجباته المدرسية.

يؤكد« **ball 1997**» أن المثابرة في إنجاز نشاطاتهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي الدافعية الخارجية أما « **bandura** » فيرى أنه من الضروري إستعاب بعد المثابة عن الحديث عن الدافعية فهي في رأيه تنطوي على ثلاث جوانب وهي كما يلي:

-البراعة الواضحة في قضاء وقت طويل في المهام محل التعليم.

-تحمل المشقة تقتضي بعض الأحيان التضحية بالعديد من الاهتمامات.

-الاستعداد لمواجهة الفصل بصبر إلى أن يكتمل العمل.**(قادري، 2005، ص 15)**

**6-3الإدماج المعرفي:**

يعرف « **vieu** » أن الإدماج المعرفي هو قدرة التلميذ على استخدام نوعين من الإستراتيجيات هما، استراتيجيات التعلم و استراتيجيات الضبط الذاتي.

**6-3-1استراتيجيات التعلم:**

يستخدم **(الزيات)**مفهوم الإستراتيجيات المعرفية، بمفهوم التعلم ويرى أنها القابليات المتعلمة لدى الإنسان وتتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوفي عملياته العقلية في التعلم والتذكر والتفكير، وتنقسم هذه الإستراتيجيات إلى ما يلي: استراتيجيات الحفظ والتذكر، واستراتيجيات البناء والتركيب.

**6-3-2استراتيجيات الضبط الذاتي:**

يعرف **<زمرمان zimmerman >** استراتيجيات الضبط الذاتي بأنها استراتيجيات معرفية يستعملها التلميذ بصورة واعية منظمة ودائمة عندما يتحمل فعلا مسؤولية تعلمه وتنقسم هذه الإستراتيجيات إلى ثلاثة أقسام كما هي موضحة في الجدول التالي:

| إستراتيجية الضبط الذاتي | استراتيجيات التسيير | إستراتيجية الحفز |
|---|---|---|
| التخطيط | اختيار وتيرة التعلم والمراجعة | تحديد الأهداف |
| المراقبة | اختيار مكان التعلم والمراجعة | تحديد التحديات |
| التقويم الذاتي | اختيار الموارد البشرية والمادية المساعدة على التعلم | مكافأة الذات |

**جدول رقم(02) يوضح الضبط الذاتي حسب زمرمان.**

**(قادري، 2005، ص 17)**

نستخلص مما سبق أن للدافعية مؤشرات عديدة يظهرها التلميذ من خلال بعض السلوكيات التي يقوم بها، كاندماج التلميذ في الأنشطة المدرسية، والقيام بالواجبات المطلوبة منه بكل براعة واهتمام وتوفر مهارات التفكير والتعلم والحفظ والبناء وأخيرا اختيار وتيرة ومكان التعلم والمراجعة مع تحديد أو تسطير الأهداف المتوخاة من تلك المعرفة التي سيكتسبها كلها مؤشرات تدل على وجود الدافعية في كيان التلميذ.

**7-مفهوم الدافعية للتعلم:**

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم باختلاف الباحثين والمدارس النفسية ومن بينها:

تعرف على أنها:<<النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد و قدراته>>.**(بدر عمر، 1987، ص 93)**

كما تعرف بأنها:<<حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة التوازن المعرفي.

**(Grande larousse, 1997, p 96)**

يعرفها **<فيو 1997>** :<أنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم و وعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة السلوك لتحقيق التوازن المعرفي>>.**(عمارة، 2005، ص70)**

ويعرفها **<بيلر>** و**<سنرمان>:** <إلى أن الدافعية للتعلم هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محدودة> **(الزغبي، 2001، ص 248)**

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها <حالة حتمية، إذ لا سلوك دون وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استثارة، وتزويد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين، وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني.> **(قطامي و آخرون، 2002، ص 150)**

وتعرف الدافعية للتعلم حسب**<بروفي>** بأنها: <مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي.**(جبر، 2008، ص 216)**

حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

**(طارق عبد الرؤوف عامر وربيع محمد، 2008، ص 80)**

من خلال ما سبق نستنتج أن الدافعية للتعلم هي درجة النجاح التي يحققها المتعلم في المواقف التعلمية وذلك بتخطيه لكل الصعوبات التي توجهه في العملية التعلمية.

**8-عناصر الدافعية للتعلم:**

هناك عدة عناصر تشير إلى الدافعية للتعلم لدى المتعلم وهي كما يلي:

وتتمثل باختصار فيما يلي:

**8-1حب الاستطلاع:**

الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهارات وكفايتهم الذاتية، والمهمة الأساسية للتعليم هي التربية وحب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للتلاميذ تثير حب الاستطلاع لديهم كاستثارة الفضول على طرح الأسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

**8-2الكفاية الذاتية:**

أي يكون الفرد بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم، ليس لديهم الدافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية إنجازات الأداء، وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي الحالة الفسيولوجية.

**8-3الإتجاه:**

يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال السلوك الإيجابي لدى التلاميذ و قد تظهر فقط بوجود الدروس.

**8-4الكفاية:**

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات.

**8-5الدوافع الخارجية:**

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثارة تحارب الملل وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعه وقابلية للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغوط، كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي، والتعزيز شكل أخر من أشكال الدوافع الخارجية كالتشجيع.

إن عناصر الدافعية للتعلم لا يمكن اعتبارها أن كل منها مستقبل عن الأخر فهي متداخلة فيما بينها، وتحدث لدى الفرد بهدف إشباع حاجياته المختلفة وبالخصوص الحاجة إلى التعلم. **(بلحاج فروجة، 2001،ص 141-142)**

**9-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:**

هناك وجهات نظر مختلفة في تحديدها:

فقد حددها **(أوكولو okolo 1995 )** في خمسة عوامل هي:

**9-1ضبط المتعلم:** تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للتلاميذ لإنجاز وظائفهم الدراسية، ومن خلال التقارير المكتوبة للمحاضرات الشفوية، وكذلك من خلال توفير الخيارات للمتعلم في الاختيارات مراعيا بذلك خلفية المتعلم العلمية وقدراته ومهاراته، وعلى المعلم مساعدته في اتخاذ القرار الصحيح.

**9-2المكافأت:** تستخدم المكافآت عندما لا يكون عند المتعلم رغبة في تعلم موضوع معين، ويتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة في نفس الوقت والابتعاد عن المكافآت بطريقة تدريجية عندما تتحسن رغبة التلميذ بالمادة التي كانت رغبته معدومة.

**9-3إهتمامات التلميذ:** عل المعلم أن يربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلمين وتقديم الفعاليات الدراسية (مسائل وألغاز أو مشكلات) بمستوى تحدي مناسب وتغيير درجة التحدي حسب الحاجة، هذا بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية المتعلمين وإهتمماتهم الشخصية.

**9-4بنية حجرة الدراسة:** على المعلم أن ينوع في أساليب التعليم، و أن يستخدم طرق مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للمتعلمين، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات إما على شكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من القسم أو كل القسم، وتوضيح قوانين حجرة الدراسة، والأمور المطلوبة مراعاتها واحترامها وتعليق ما يتوقعه المعلم من المتعلمين في لوحة الإعلانات داخل حجرة الدراسة.

**9-5مبادرات التلميذ واعتماده على نفسه:** يتم ذلك من خلال إشراك المعلم في وضع أهداف العملية التربوية، وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية كما حددها **(أبو دنيا و آخرون)** فيما يلي:

-أن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسبا لمستوى استعداد المتعلمين.

-ألا يؤجل المعلم الإثارة وأن لا يكون بعد الهدف مباشرة حتى لا يضعف الدافع.

-مراعاة عدم الإفراط في استخدام المكافآت.

-الحذر في استخدام المنافسة بين المتعلمين واستخدامها كعامل مشجع.

**(أبو دنيا، ناديا عبده المرعب وآخرون، 2009، ص 75)**

كما حددتها **<<سوزان 2012>>** فيما يلي:

-تحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم المتعلمين للموقف الذي يتعاملون معه.

-اختيار الأهداف والمحفزات المرتبطة بالدافع وبنوع النشاط وبمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.

-توفير بيئة تعليمية تتيح للمتعلمين حرية لتعبير وتبادل الأفكار دون نقد أو سخرية.

-تقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة حتى لا يضعف الدافع.

-مساعدة كل متعلم على صياغة وتحقيق الأهداف المناسبة له.

-مشاركة المتعلمين في أنشطة مناسبة لمستواهم والتي تثير دهشتهم وفضولهم وتدفعهم إلى الاندماج في التعلم، والتفاعل الاجتماعي، الثقة والاحترام و المشاركة في اتخاذ القرار.

**(سوزان بنت أحمد سلمان التميمي، 2012، ص 68-70)**

نستخلص أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية ومن بينها العوامل المرتبطة بالمعلم وهناك الأهم المرتبطة بالتلاميذ أنفسهم، لذا لابد بالأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل.

مما سبق يتضح أن للدافعية عدة عوامل من بينها ضبط المتعلم و هو توفير الخيارات للمعلم و مساعدته على اتخاذ القرارات ومكافأته لكي تنمي لديه الرغبة في التعلم، كما يربط المعلم المادة الدراسة باهتمامات التلميذ وتقريب الصورة إلى ذهن المتعلم، كما عليه المعلم على تنوع في أساليب التعليم من خلال إشراك المعلم في وضع أهداف العملية التربوية وتشجيعه على الاعتماد على نفسه ووضع خطط دراسة فلهذا نرى أن المعلم هو مركز العملية التعليمية لأن هو الذي يقوم بخلق دافعية لدى المتعلمين من خلال إدخال المتعة برامج و أنشطة المدرسة ويكثف جهوده من أجل نجاح التلاميذ.

**10-استراتيجيات الدافعية للتعلم:**

أوردت **أبو شقيرة(2001)**في دراسة للدافعية حول أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي، عدة استراتيجيات تتمثل فيما يلي:

**10-1استراتيجية توضيح الأهداف الأدائية للمتعلمين:**

أوضح **(هوب)** أهمية وضع أدائية واضحة ومحددة تشكل المعيار لقياس مدى نجاح الطالب، ويقصد بالأهمية الغاية النهائية لعملية التعلم والتعليم أو نتائج التعلم الذي يراد تحقيقه لدى المتعلم، حيث إن استثارة الطلبة يعتمد على جاذبية الهدف الأدائي بالنسبة لهؤلاء الطلبة وعلى توقعهم بإتقان الهدف و هذا يقود إلى أن الأشخاص كافة ستتم إثارتهم للعمل، إذا كان هناك فرصة معقولة لحصولهم على شيء يريدونه وإن تناقض التوقع يتحقق الهدف المرغوب فيه، ويقلل الجهود المبذولة لإحرازه.

إن مستوى الهدف من حيث الصعوبة والسهولة يحدده عاملان: الأول محتوى المادة والثاني عمر الطالب و مستوى قدراته المعرفية.

**10-2استراتيجية الثقة بالنفس:**

هي حالة عقلية تعكس مدى اعتقاد الأفراد بأنهم قادرون بما فيه الكفاية على تحقيق هدف ما، وإن حدوث النجاح وحده، غير كاف لتحقيق الإحساس بالثقة بالنفس، وذلك لأن أسباب النجاح يجب أن تكون موضوعية أيضا، وللمعلم دور هام في تنمية ثقة الطالب بنفسه وذلك من خلال تقبل مشاعر الطالب وأفكاره وتهيئة المجال له ليعبر عن ذاته وتشجعه على طرح الأسئلة، وإظهار الاستحسان الأجوبة ويولد ذلك مشاعر الثقة بالنفس.

**(الحيلة، 2002، ص 309)**

**10-3استراتيجية الغزو الداخلي:**

تظهر المشكلة حينما يغزو الطلبة فشلهم لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط، فيبدي الطلبة سلوك اللامبالاة والشعور بالإحباط والفشل، وقلة الدافعية وذلك نتيجة لاعتقادهم بأن هذه الخصائص أسباب تسيطرهم عليها ولا يمكن تغييرها، إن قدرة المعلم على

إقناع طلبته بالعلاقة بين ما يبذلونه من جهود، وما يحققونه من نجاح يتوقع أن يؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل.

**10-4استراتيجية تحمل المسؤولية:**

إن الطالب الناجح يتحمل جزءا من مسؤولية تعلمه حيث أن التعلم جهد مشترك بين المتعلم والمعلم.

وقد يشرك فيه الوالدين أيضا إلى أن المسؤولية الأكبر تقع على الطالب نفسه، أن الطالب الذي يتحمل مسؤولية تعلمه، هو الطالب الذي يؤمن بأن الوقت والجهد وحجم العمل الذي يقوم به، يؤدي إلى نجاحه أو فشله، بل يعطون أسباب أخرى كالحظ، الذكاء، المعلم كأسباب مسؤولية عن النجاح، أو الفشل بشكل تام ومما يوضح للطلبة بأهمية هذه الأسباب ودورها في تحصيلهم بالتالي يهملون مسؤوليات خاصة ودورهم المهم في العملية التعليمية.

**10-5استراتيجية التعزيز:**

يقصد بالتعزيز الإجراء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث نفس السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، وتشير نواتج العديد من الدراسات إلى أن التعزيز هو إجراء فعال مع معظم الطلبة، يعمل على تكرار السلوك المرغوب فيها، إضافة إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي في المدرسة.

إن وظيفة التعزيز لا تنحصر في إشباع الحاجات الأساسية كما اقترح **(بافلوف وسكينر)**أو في إشباع الحاجات الثانوية، إنما أن يزود الطلبة أيضا بالمعلومات من أهمية وقيمة بعض السلوك.

إن استخدام التعزيز في عملية التدريس يعتمد على نموذج من ثلاثة خطوات وهي كالتالي:

-تدريس موضوع ما.

-تلقي الاستجابة من الطلبة.

-تقييم الترتيبات المناسبة على شكل معززات.**(الحيلة، 2002، ص 310)**

**10-6استراتيجية التغذية الراجعة:**

تعرف التغذية الراجعة بأنها تلك المعلومات التي تعطي للفرد عقب إجابته ويعرفها**<وليمان>** بأنها تزويد الفرد بمستوى أدائه الفعلي على الاختبارات اللاحقة من خلال التصحيح الذي يقع فيها، والتي تعود إلى عاداته الدراسية.**(الحيلة 1999)**

إن التغذية الراجعة أهمية في استثارة الدافعية للتعلم من خلال مساعدته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة وإطفائها، إن استخدام التغذية الراجعة يساهم في جو يسوده الأمن والثقة والاحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم، وبين معلمهم ويساهم في ترسيخ الممارسات الديمقراطية واحترام الذات لديهم وتطوير مساعدة إيجابية نحو قدراتهم التعليمية وخيراتهم، وكذلك مفهوم الذات الإيجابية لديهم.

**(الحيلة، 2002، ص 311)**

ولرفع مستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ هناك عدة استراتيجيات مختلفة التي تنحصر على المعلم، التلميذ فالمعلم دوره مساعدة التلاميذ على بناء الثقة بنفسه وتحقيق أهدافهم عن طريق إقناعهم بمدى أهمية الجهود التي يبذلونها، وأيضا على التلاميذ العمل والمثابرة ورسم أهدافهم بمساعدة الأسرة من خلال توفير لهم كل الظروف الملائمة والمناسبة والجو الذي يساعد على الدراسة وأيضا التشجيع على الدراسة.

**11-مصادر الدافعية للتعلم:**

يوجد مصدران لدافعية التعلم حسب مصدر استثارتها هما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.

**11-1الدوافع الداخلية و الخارجية:**

يعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية، بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، ومن خصائص الطالب المدفوع ذاتيا، أنه يرجع نجاحه وانجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييدا أو موافقة من الآخرين

يركز على التعلم ويراقب مستوى تقدمه، وتعلمه، منظم في دراسته وبرامجه، متفوق في دراسته.

أما الطالب الذي لديه دافعية خارجية فهو محكوم بمصادر خارجية، ومن خصائصه أنه مرهون بعوامل و ظروف خارجية يتابع نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين يركز على التعليم السطحي، متصلب الفكر، يتصف بالجمود له أقل قدرة على التحكم والسيطرة، فيما يحدث له، متدني التحصل غالبا، وقد تم التعرف على هذين النوعين من الدافعية من خلال العديد من الدراسات الميدانية مثل دراسة كل من « **karsenti** « **thibert** » في 1996 التي هدفت إلى التعرف على الأنواع المختلفة للدافعية، حيث قام الباحثان بمساءلة <561> تلميذ في تسعة مدارس ابتدائية في **مونتر**يال بكندا عن أسباب قيامهم بانجاز واجبهم المنزلي وأسباب ذهابهم للمدرسة ومن خلال إجابتهم تم التعرف على نوعين من الدافعية، الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع إضافة نوع ثالث تم التسليم به يدعى باللادافعية.

فالطلاب المتميزين بالدافعية يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها، وقد أدت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لتقدير الأنواع المختلفة للدافعية، عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. **(نبيلة خلال، 2000، ص 51)**

واقترح **<باندورا Bandura>** مصدرين أساسين للدافعية وهي كالتالي:

**11-1-1المصدر الأول:** أفكارنا تكون عمليا نتائج مستقبلية لسلوكنا، هل سأنجح أو سأفشل؟ وتعتمد هذه التوقعات أساسا على خبراتنا ونتائج أفعالنا السابقة ومن هذا المنظور فالفرد يتصور النتائج المستقبلية.

**11-1-2المصدر الثاني:** وهو وضع وصياغة الأهداف بحيث تصبح فعالة، حيث أن هذه الأهداف يقوم بصياغتها وتحديدها معيار تقييم سلوكنا وأدائنا فالفرد يحول أن يثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه، ومن خلال سلوكنا وتقدمنا نحو الهدف فإننا

نتصور جميع الأشياء الإيجابية التي ستظهر عندما نصل إلى الخلاف ونتصور جميع الأشياء و العوامل السلبية إذ لم نستطيع تحقيق الهدف.

**(يوسف قطامي، 2000، ص 215)**

**12-أساليب زيادة الدافعية للتعلم:**

توفر دافعية التعلم عند المتعلمين ضروري جدا من أجل تحقيق تحصيل جيد ولذلك توجد مجموعة من الأساليب يجب إتباعها ونذكر منها ما يلي:

-الترحيب بأسئلة المتعلمين، وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين، في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها.

-مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية التعليمة بما يضمن تناسبها مع جميع المتعلمين واهتماماتهم و ميولهم.

-مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين وإتباعا لأساليب المختلفة يجعلهم يحبونه ويشعرون اتجاهه بالمودة والاحترام، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنه غالبا ما يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم، ويقبلون على دراسته بدافعية.**(عفت مصطفى الطنطاوي، 2009، ص 120)**

-تشجيع المتعلمين على المشاركة بدور إيجابي في التعلم بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.

-تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.

-تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة جادة.

-تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم داخل الصف وخارجه وفي مواقف مخطط لها سابقا.

-تهيئة بيئة تعلم توفر فرص النجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب وتحفيز المتعلمين على بذل جهد للتغلب عليها.

**(منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص 139)**

-اهتمام المعلم بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وذلك من أجل جلب اهتمام التلاميذ وانتباههم للدرس طوال الحصة.

**(نادر فهمي الزبود، 1999، ص 70)**

**الجدول رقم(03) يمثل استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم:**

| مكونات الدافعية | الإستراتيجيات |
|---|---|
| الانتباه | -الاستثارة الإدراكية: تتحقق بالجدة و الدهشة والتناقض وعدم اليقين، مثل أن يضع المعلم صندوق محكم الغلق معطي بعلامات استفهام على المنضدة في مقدمة الفصل.<br>-استثارة الفضول: بطرح أسئلة و مشكلات تبحث عن حلول لها، وكأن يطرح المعلم موقفا مشكلا ويطرح أسئلة على الفصل للعصف الذهني واقترح حلول ممكنة تعتمد على ما تعلموه.<br>-القابلية للتنوع: دمج أكثر من طريقة تدريس وعدد من الوسائط لتقابل تنوع حاجات التلاميذ، مثل استخدام طريقة الإلقاء ثم مجموعات العمل. |
| الصلة | -التوجيه بالأهداف: تقديم الأهداف والأغراض النافعة للتدريس وطرق محددة لإنجاز ناجح، بأن يشرح المعلم أهداف التدريس.<br>-الصلة بالدافع: أن يبرر المعلم صلة الأهداف بحاجات المتعلمين ودوافعهم.<br>-الألفة: تقديم المحتوى بطرق قابلية للفهم و متصلة بخبرة المتعلم وقيمة، كأن |

| | |
|---|---|
| | يكون التلاميذ أمثلة عندهم لموضوع الدرس. |
| الثقة | -تحديد متطلبات المتعلم: يشرح المعلم للتلاميذ متطلبات الأداءات والتعلم ومعايير التقويم، مثل أن يقدم المعلم للتلاميذ قائمة بالمعايير التي سوف يقوم إنتاجهم في ضوئها مع إعطاء أمثلة ونماذج من أعمال زملائهم توفرت فيها هذه المعايير.<br>-تيسر فرصة النجاح: يخطط المعلم مواقف تعلم تتحدى تلاميذه وتوفر لهم فرص متنوعة لتذوق فرصة النجاح في انجاز أهداف مرحلية تمهيدا لأنجاز الهدف النهائي.<br>-المسؤولية الشخصية: يشعر المعلم تلاميذه بأن النجاح منسوب لجهدهم الشخصي، وذلك من خلال تقديم تغذية راجعة مكتوبة عن جودة أداء التلاميذ و يعبر عن تقديره للمواظبة و الجدية في العمل. |
| الرضا | -التعزيز الداخلي: يشجع المعلم و يدعم الاستمتاع الداخلي بخبرات التعلم مثل: أن يطلب من التلاميذ الأوائل لأن يقدموا شهاداتهم حول مدى استفادتهم من المهارات و الخبرات التي تعملونها في تعليق لاحقن ومشاعرهم حين يحققوا النجاح.<br>-مكافأت خارجية: يقدم للتلاميذ تعزيزا خارجيا و تغذية راجعة لتزيد من دافعيتهم للتعلم، مثل أن يمنح المعلم شهادة للتلاميذ حين يتقنون مجموعة من المهارات مثلا (إخراج أصوات حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة)<br>-العدالة: و تعني أن يلتزم المعلم بمعايير ثابتة أو تبعات محددة للنجاح مثل أن يلتزم المعلم و التلاميذ بزمن محدد لإنجاز مهمة معينة، بعدها يقوم بتقويم المهمة في ضوء المعايير المحددة سلفا والمعلنة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة. |

**(منى ابراهيم اللبودي، 2005، ص 127-128)**

ولقد لخصها**<<زيتون>>1999** فيما يلي:

-**العرض الذهني:** هو أسلوب من أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع فيها الفرد المجموعة بالإشراف عليها ويتخلص هذا الأسلوب في طرح إحدى المشكلات (الأسئلة) على التلاميذ بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة تتألف من 5 إلى 10 تلاميذ.

-**العرض العملي:** يستخدم لإثارة إحساس التلاميذ أو الاهتمام بمشكلة أو بموضوع معين عن طريق قيام المعلم ببيان عملي.

-**الرواية والقصص:** ويحتوي هذا الأسلوب على تناول لإحدى القصص الدينية التاريخية، كمقدمة لتشويق التلاميذ لموضوع الدراسة.

-**الرحلات الميدانية الاستطلاعية:** تتضمن زيادة التلاميذ لإحدى المناطق والأماكن(متاحف، مصانع) كمدخل لدراسة موضوع معين.

-**تمثيل الأدوار:** حيث يكلف بعض الطلبة بالقيام بأدوار تمثيلية (قصيرة) كمدخل لدراسة بعض الموضوعات.

-**عرض الأحداث الجارية:** و يعتمد على عرض الوقائع التي حدثت منذ وقت قصير وقريب والتي تقع على الساحة السياسية أو الاجتماعية وتوظيفها للدخول لموضوع محل الدراسة لإثارة دافعية التلاميذ نحوه.**(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 307)**

من خلال ما سبق يمكن القول أن للمتعلم دور أساسي في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب انتباههم و تنمية رغبتهم للتحصيل وتشجيعهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة أي أن المعلم الكفء، هو الذي يمتلك القدرة على الوقوف على حالة المتعلم الداخلية، حتى يتحقق الهدف المنشود.

**13-أهمية الدافعية للتعلم:**

تتمثل أهمية الدافعية فيما يلي:

-إن الدافعية شيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعلم لجلب التلاميذ للدرس و تحضيرهم للاكتساب المعرفي.**(محمد محمود الحيلة، 1999، ص 194)**

-إن وجود غرض واحد، يدفع التلاميذ نحو التعلم ويجعلهم يشاركون في تحديد طرق العمل والدراسة ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحديد الأغراض التي يهدفون إليها في تنفيذ الخطط وتقسيم العمل وتوزيع المسؤولية، حتى يشعر كل واحد منهم بدافع حقيقي يدفعه نحو الأغراض المرجوة، و ذلك من أجل النجاح و تجنب الفشل.

**(إبراهيم وجيه محمود، ص 40)**

-تمثل الدافعية أساسا هاما في عملية التعلم و طرق التكيف مع العالم الخارجي ولها ارتباط وثيق بها، فهي محركات سلوك التلميذ في المدرسة على العموم وهي مصدر طاقته المعرفية. **(علي أحمد عبد الرحمن، 2002، ص 27)**

-أن الدافعية في المجال التربوي تشكل للمعلم والمتعلم غاية ووسيلة لعملية التعلم، فهي غاية من إحدى غايات التعليم وأهدافه.

نستخلص أن أهمية الدافعية تظهر في عملية التعلم كونها عامل النجاح في الموقف التعليمي، وذلك من خلال إخراج كل طاقات الموجودة داخل الفرد أثناء عملية التعلم، وبذلك يكون فردا فاعلا داخل المدرسة أو خارجها، وذلك بهدف إشباع حاجاته وهو النجاح في العملية التعلمية.

**خلاصة الفصل:**

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع الهامة خاصة في مجال علم النفس التربوي والذي يظهر في العديد من الدراسات والنظريات التي أقيمت في هذا الصدد، فلهذا فإن الدافعية للتعلم لها دور مهم في عملية التعليم والاحتفاظ والتذكر والأداء، فهي تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والنجاح.

## الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد

1-مفهوم المراهقة.

2-أشكال المراهقة.

3-حاجات المراهقين.

4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.

5-مشاكل مرحلة المراهقة.

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

تعتبر مرحلة المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد نظرا للتغيرات الفيزيولوجية التي تحدث فيها وهي مرحلة الضغوط والتوتر والقلق والصراع حيث تتميز بالسلوك المضطرب، فمرحلة المراهقة من بين المواضيع التي جذبت انتباه واهتمام الباحثين فهي مرحلة انتقالية من طفل يعتمد على الآخرين إلى راشد مستقل بذاته وفيما يلي سنتطرق إلى بعض العناصر المتعلقة بالمراهقة، مفهوم المراهقة، وأشكالها، وكذا حاجات المراهقين ومظاهر النمو في مرحلة المراهقة، و كذا المشاكل التي يتعرض لها المراهق.

**1-مفهوم المراهقة:**

المراهقة مرحلة تتميز بدايتها بحدوث تغيرات فيسيولوجية عند الذكر والأنثى ويتوافق مع هذه التغيرات وتصاحبها تخمينات اجتماعية معينة، وهي من الوجهة الزمنية تهتم بالأفراد الذين تقع أعمارهم الزمنية في الفترة الممتدة ما بين 12و 18 سنة.

وتعرف المراهقة على أنها مرحلة يمر بها كل فرد، تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالنضج تطرأ فيها تغيرات فسيولوجية، نفسية، اجتماعية يمر بها الفرد بانفعالات وتوترات حادة، بمعني أنها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد، يمر بها كل فرد بكل التغيرات الهامة التي تطرأ على الفرد في جميع الجوانب. **(عبد الرحمن عيسوي، 1995، ص 35)**

وعرفها "**أوسبل**" على أنها: " المراهقة في سيرورة الاندماج النفسي للبلوغ، إذ تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغير نفسي هام يميزها عن باقي المراحل الأخرى".

**(francois richards, 1998, p28)**

حيث نستنتج من تعريف **أوسبل** إن المراهقة هي مرحلة البلوغ والاندماج النفسي.

أما "**هروكس1962**" فيرى أن المراهقة هي:" الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ التفاعل معه والاندماج فيه".

**(أحمد محمد الزغبي، 2001، ص 318)**

في حين يرى "**دورتي روجز daurty rouger**" أن المراهقة هي: "فترة نمو جسمي وزاهرة اجتماعية مرحلية وزمنية، كما أنها مرحلة تحولات نفسية عميقة".

**(فيكتور سمير نوف، 1950، ص 50)**

وعرفها "**كوب 2001**": على أنها "مرحلة من الحياة تبدأ بالنضج البيولوجي وخلالها يستطيع الأفراد إنجاز مهمات نمائية معينة وتنتهي هذه المرحلة عندما يتمكنون من تحقيق حالة الاعتماد على الذات." **(رغدة شرشم، 2009، ص 245)**

نستنتج مما سبق أن المراهقة مرحلة من مراحل النمو تأتي بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد وبالتالي فهي مرحلة انتقالية ومتميزة عن باقي في المراحل، فهي مهمة في النمو عند الطفل.

**2-أشكال المراهقة:**

هناك عدة أنواع من المراهقة فكل فرد نوع خاص به، وذلك حسب ظروفه الجسمية والنفسية، واستعداداته الطبيعية وحسب البيئة الجغرافية، يمر الفرد بخبرات في مرحلة الطفولة وانطلاقا من ذلك نجد أن لهذه المرحلة أشكال مختلفة والتي تكمن فيما يلي:

**2-1المراهقة المتوافقة:**

يتميز هذا الشكل بالاعتدال والهدوء النسبي، والميل إلى الاستقرار والاتزان العاطفي والتوافق مع الأسرة والمجتمع ومع نفسه، وبالتالي الخلو من العنف وعدم المعاناة من الشكوك البيئية، والعوامل المؤثرة في ذلك، والتي تكمن في المعاملة الأسرية التي تتسم بالتسامح والحرية والفهم، واحترام المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس الأخر في حدود الدين والأخلاق والحرية، وأيضا سير وارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، كما يؤثر تفوقه الأكاديمي ونجاحه المدرسي وسلامة تكوينه الجسمي، وصحته العامة وراحته النفسية.**(حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 438،439)**

**2-2المراهقة الإنساحبية (المنطوية):**

يتسم هذا الشكل بالانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية، التردد الخجل الشعور بالنقص وأيضا الاستغراق في أحلام اليقظة والاتجاه إلى النزعة الدينية المتطرفة بحثا عن الراحة النفسية والتخلص من مشاعر الذنب نتيجة إسرافه في الجانبية الذاتية، ومن أسباب هذا النوع إضراب الجو النفسي في الأسرة، والأخطاء الأسرية منها التسلط والسيطرة التي يفرضها الوالدين على أبنائهم والرعاية الزائدة، وضعف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، والأهم من

كل هذا هو تركيز قيم الأسرة على النجاح المدرسي مما يثير قلق الأسرة و المراهق وقصور التوجيه اللازم والمناسب. **(عبد الرحمن عيسوي، 1995، ص 44)**

**2-3المراهقة العدوانية:**

ومن مميزاتها الثورة والتمرد ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموما الانحرافات الجنسية والعدوان على الأخوة والزملاء، تحطيم أدوات المنزل بسبب الشعور بالظلم ونقص التقدير والاستغراق في أحلام اليقظة والتأخير الدراسي ومن أسبابها، التربية الضاغطة الملتزمة تسلط قسوة وصرامة القائمين على تربية المراهق والصحة البيئية وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية، وهي مجمل الأساليب التي تؤدي إلى هذا النوع من المراهقة.

**(حسين فيصل الغزى، 1976، ص 155)**

من خلال ما سبق يتضح إن للمراهقة عدة أشكال تتحدد بوجود العوامل الأسرية فيمكن تصنيف المراهق حسب هذه الأشكال، فإما أن يكون متوافقا مع نفسه وأسرته وإما يكون منطويا على ذاته وإما أن يكون عدوانيا ومتمردا.

**3-حاجات المراهقين:**

إن فهم حاجات المراهقين والعمل على تلبيتها وإشباعها يؤدي إلى تجاوز هذه الأزمة بطريقة سهلة للوصول إلى نمو أفضل و تكيف أرقي ومن حاجات المراهق ما يلي:

**3-1-الحاجات البيولوجية:**

هناك مجموعة من الحاجات البيولوجية الفطرية لدى المراهقين لكونه إنسانا والتي يسعى إلى إشباعها ومنها: الجوع، العطش، الراحة، الجنس، ودرجة حرارة الجسم والتخلص من الفضلات وطريقة إشباع هذه الحاجات تختلف من فرد إلى أخر ومن بيئة إلى أخرى.**(عباس محمود عوض، 2006، ص 142)**

**3-2-الحاجة إلى الاستقلال:**

يعمل المراهق على التخلص من قيود الأهل والاعتماد على النفس وهذا ما نراه أو نلاحظه عندما يريد و يطلب غرفة خاصة به دون أن يشاركه أحد، كما نجده كذلك يكره زيادة والديه له في المدرسة لأنها دليل على الوصاية عليه، ويحرص على أن لا يظهر تعلقه الشديد بأسرته واعتماده عليها، فالمراهق يحتاج في هذه المرحلة إلى الاستقلال العاطفي والمادي والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به وذلك نتيجة لاتساع عالمه وخبراته و تجاربه، وتعدد أصدقائه. **(صلاح الدين لعمارية، بدون سنة، ص 29)**

**3-3-الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:**

يعد شعور المراهق بتقبل الوالدين له في الأسرة ويتقبل المدرسة وفي المجتمع من أهم عوامل نجاحه، أما الشعور بالنبذ والكراهية من هذه المؤسسات الاجتماعية فيعد من أهم أسباب فشله.

وبذكرها "**رثوب hartup**"عدة عوامل تحدد شعبية المراهق وتساعد في تقبله الاجتماعي منها الجاذبية الجسمية والحيوية روح المرح والدعاية والتسامح ومحبة الآخرين، المرونة والتعاطف والانتهاج وهدوء الطبع.

إن التقبل الاجتماعي يدخل الأمان النفسي إلى المراهق ويشعره أنه يتحرك فوق أرض طلبة من المحبة والتأييد مما يشكل له الحافز القوي للعمل والنجاح، أما الفشل الدراسي الذي يخيف المراهق في كثير من الحالات فيرجع إلى عدم تمتعه بهذه المحبة والتأييد وكذلك يساعد التقبل في التوازن الانفعالي ولذلك يساهم في تعديل السلوك الغريب كما أن المراهقين يحبون الأفراد الذين يشبهونهم في بعض الصفات كالقيم.

**(أحمد محمد الزغبي، 2011، ص 39-392)**

وكذلك إشعاره بالأمان والدفء من خلا مصاحبته لأفراد يعيشون مشاكل نفسها يشاركونه مشاعره ويسلكون أشكاله في الملبس والمظهر.

**(معتز سيد عبد الله، 2008، ص 389-390)**

**3-4-الحاجة ضبط الذات:**

سبب النضج الجسمي والجنسي السريع لدى المراهق كثيرا من الارتباط في المعاملة خاصة مع الجنس الأخر، وذلك بسبب قلة خبرته مما يدفعه هذا الميل الجنسي إلى الجماع إلى تصرفات غير مقبولة اجتماعيا مما يجعله يفقد القدرة على ضبط سلوكه وقد يميل إلى العزلة والانطواء، ومن جهة أخرى يشعر المراهق بأنه أصبح ناضجا كالكبار لذلك ينبغي أن يسلك مثلهم حتى يؤكد لنفسه وللآخرين مثل هذا الشعور ويزيد من شعور بالرضا ويقوي الضوابط والقيود التي فرضها المجتمع وهذا ما يؤدي إلى زيادة ضبط سلوكه وإقامة علاقات أكثر نضجا مع الجنس الأخر بشكل خاص ومع الكبار بشكل عام.

**(أحمد محمد الزغبي، 2001، ص 394)**

**3-5-الحاجة إلى النمو العقلي الإبتكاري:**

إن حاجة التفكير وتوسيع قاعدة الفكرة والسلوك والحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها إلى الخبرات الجديدة والتعبير عن النفس حاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل والحاجة إلى التقدم والنجاح وكذلك الحاجة إلى التوجيه العلاجي والتربوي بالإضافة إلى الترفيه والتسلية. **(حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 437)**

نستخلص من كل ما سبق أن للمراهق حاجات متعددة يجب إشباعها حتى يكون شخص سوي، حيث تنمو حاجات المراهق بين ما هو بيولوجي كالحاجة إلى التقبل الجسدي والدور الجنسي، ومنها ما هو نفسي اجتماعي كالحاجة إلى الأمن وتكوين علاقات جيدة

والحاجة إلى الاستقلال والتحرر من الضغوط الممارسة من طرف الوالدين والحاجة إلى المعرفة والتحصيل والنجاح الدراسي.

**4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:**

يتميز مرحلة المراهقة التغيرات عدة وتحولات تمس كل الجوانب وتتمثل فيما يلي:

**4-1- النمو الجسمي و الفسيولوجي:**

بمجرد دخول الطفل في مرحلة البلوغ 'تظهر قفزة سريعة في النمو وخاصة في الطول والعرض والوزن حتى يصل أقصاه ،كما يتغير شكل الوجه وتزول ملامح الطفولة، كما يزداد نمو العضلات وصلابة العظام وفي نظر "**عبد الفتاح دويدار**" النمو لا يكون متساويا أو متناظرا في الأجزاء للجسم، بل تسبق أجزاء منها وأجزاء أخرى ويترتب عليه فقدان المراهق لاتزان الحركة. **(محمد عبد الفتاح دويدر، 1993، ص 145)**

إذن المراهق يمر بنمو مفاجئ وسريع في جميع أجزاء الجسم باعتبار هذه التغيرات سريعة مما يؤدي إلى صعوبة تكيف المراهق معها.

أما فيما يخص التغيرات الفسيولوجية يكون هناك نمو في الغدد الجنسية وتصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل، وهذه الغدد عبارة عن المبيضين عند الأنثى بحيث يقدران على إفراز البويضات، أما الذكور تكون أكثر قدرة على إنتاج الحيوانات المنوية.

**4-2-النمو الجنسي:**

إضافة إلى التغيرات الجسمية والفيزيولوجية التي تختص بها مرحلة المراهقة، توجد تغيرات ترتبط بتطور الخلايا التناسلية وهي أكثر أهمية وتحدد ما يسمى بالبلوغ والذي يحدد النضج الجنسي والذي يتميز بظهور العادة الشهرية عند الأنثى ولكن لا يعني بالضرورة ظهور الخصائص الثانوية مثل نمو الثاديين، وظهور الشعر تحت الإبطين وعلى الأعضاء التناسلية، أما الذكور العلامة الأولى هي زيادة ظهور حجم الخصيتين، وظهور الشعر على

الأعضاء التناسلية، مع زيادة حجم العضو التناسلي مما يؤدي استيقاظ الدافع الجنسي لديه.**(رمضان محمد القذافي، 2000، ص 361-362)**

**4-3-النمو النفسي والانفعالي:**

يتأثر النمو الانفعالي بتطور نمو المراهق، وتعتبر العواطف مظهر من مظاهر الحياة انفعالية إذ يعبر هذا الأخير عن انفعالاته في مظاهرها الهيجاني والعاطفي بشيء من المغالاة، وقد اختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الإضطربات الانفعالية التي تسود حياة المراهق، فهناك من يرجعها إلى ما يطرأ من تغيرات من النمو (الجسمي و الجنسي)، وعليه هناك من يرجعها إلى العوامل البيئة التي تحيط به، ونلخص حياة المراهق الانفعالية فيما يلي:

-يكون شديد القلق نظرا للتغيرات الجسمية التي يمر بها.

-يميل إلى فقدان الثقة بالمعايير التقليدية للأسرة ويحاول تحدي السلطة الأبوية مما يسبب قلقا شديدا للوالدين.

-الرغبة على الاستقلالية وإثبات الذات.

-الميل إلى العزلة في بعض الأحيان.

-حدة الطبع و الكآبة وشدة الحساسية وكثرة النقد والمبالغة والشعور بالحيرة.

-قد نلاحظ الخجل والميل إلى الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة لعدم تقبل التغيرات الجسمية المفاجأة.

-وفي بعض الأحيان الإحساس بالذنب والخطيئة نتيجة للمشاعر الجديدة خاصة ما يتعلق منها بالجنس. **(رمضان محمد القذافي، 2000، ص 363)**

**4-4-النمو الاجتماعي:**

يتصف النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية بحيث تبدوا هذه المظاهر في تألف المراهق مع الأفراد الآخرين أو النفور منهم، بحيث يميل المراهق إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي إليها، فيحاول جاهدا الظهور بمظهرهم والتعرف بمثل تصرفاتهم هذا فيما يخص جماعة الرفاق، فهو يميل إلى إقامة علاقات صادقة خاصة مع الأفراد الذين من نفس سنة، كون هذه الجماعة تمثل له الحرية والاستقلال والتحرر من التبعية الطفلية هذا من جهة، من جهة أخرى يتميز سلوك المراهق بالرغبة في مقاومة السلة الممثلة، في الأسرة أو المدرسة وذلك عن طريق التمرد السخرية، المغالاة والتعصب لأراء الكبار خاصة الأب والأم والأستاذ وتهدف مظاهر النفور إلى إقامة حدود بين شخصية المراهق وبين الشخصية التي تمثل السلطة. **(فؤاد البهي السيد، 1998، ص 280)**

معناه أن النمو الاجتماعي للمراهق يعتمد على نوع العلاقات التي يتلقاها داخل أسرته أو خارجها.

**4-5-النمو العقلي المعرفي:**

تتطور حياة المراهق العقلية و المعرفية، تطورا ملحوظا بحيث تنمو القدرات العقلية فنجد أن المراهق يستطيع إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، كما ينمو الذكاء العام لديه، فيصبح أكثر دقة في التعبير اللفظي والعددي وتزداد سرعة التحصيل وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات كما نجد أن المراهق في هذه المرحلة يطور فعاليته العقلية المتنوعة فتقوي قابليته للتفهم والتعامل مع إدراك العلاقات وحل المشكلات بالانتقال إلى العمليات التفكيرية الصورية إلى العمليات التفكيرية التجريبية.

**(عبد الرحمن عيسوي، 1995، ص 46)**

نستخلص مما سبق أن النمو في مرحلة المراهقة، تحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية يمكن ملاحظتها كالطول، الوزن وتغيرات فيزيولوجية داخلية كإفراز الغدة النخامية كما تتميز فترة المراهقة بالنمو القدرات العقلية ونضجها كالتفكير والتذكر، ونجد أيضا النمو الانفعالي في هذه المرحلة يتميز بتذبذب في الحالة المزاجية وتقلبات حادة في السلوك.

**5-مشاكل مرحلة المراهقة:**

إن المراهقة مرحلة تغيرات جسمية، انفعالية واجتماعية، قد تأزم من هذه الفترة فتظهر عدة مشاكل إذ لم يعرف المراهق والمحيطين بكيفية التعامل مع هذه التغيرات وتتمثل أهم المشاكل فيما يلي:

**5-1-المشاكل النفسية:**

تعتبر الحياة النفسية للمراهق مسرحا للانفعالات العنيفة الثائرة تجعله مهيأ للوساوس والأوهام، وقد تكون السبب لما نراه من تقلب وعدم استقرار إلى جانب هذا الاضطراب نرى الحيلة البادية على تفكيره وشعوره وأعماله، فقد يتعرض في بعض الظروف لحالات من اليأس والحزن والألأم النفسية، نتيجة لما يلاقيه من إحباط بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيق أمانيه، قد يكون لدى المراهق إعاقة جسمية ستنقذ تفكيره بما يقلل من ثقته ويشعر بأنه موضوع سخرية الآخرين وقد يسبب له هذا الشعور بالعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة كمخرج للضيق الذي يعانيه بدرجة مفرطة. **(عدلي كمال، 1976، ص 45)**

كما يعاني المراهق من القلق الذي ينشأ من مراقبة الفرد للمثيرات والمواقف المؤلمة أو لسبب تردي الأوضاع الأسرية مثل الخلافات المستمرة أو المرض، وكثيرا ما تبدو على المراهق مظاهر الشعور بالهبوط وانحطاط القوى التي قد تدوم بضعة أيام أو أسابيع بل حتى بضعة أشهر ويرافقها شعوريا بالفشل وعدم الفائدة وقد تتطور هذه المشاعر إلى مستوى الانتحار.

كما تعد مشكلة الغيرة استجابة انفعالية تنشأ من الغضب، تظهر في صورة قوية ومقنعة في بداية المراهقة عندما يبدأ المراهق في الاهتمام بالجنس الأخر، ففي بداية المراهقة نجد أن المراهق يغار من زملائه الذين ينالون مزايا أكثر، كما تزداد شدة الغيرة عنده، عندما يركز حبه على شخص واحد من الجنس الأخر، حيث تنمو لديه الرغبة في التملك أو الاستحواذ على شخص الذي يحبه، ويشعر بالوحدة وعندما يكون بعيدا عن من يحبه، وما يخلق هذه الحالة، هي حاجة المراهق لتحقيق ذاته عن طريق الحب لهذا فإنه ليس من المبالغ فيه أن يقرر نجاح أو فشل التجربة الأولى في الحب، لعلاقات الحب عند المراهقة.**(الزغبي محمد بلال، 2006، ص 450-456)**

**5-2-المشاكل الأسرية:**

إن من أهم المشاكل التي يتعرض إليها في حياته اليومية والتي تحول بينه وبين الراشدين وعلى وجه الخصوص الآباء وبعض الإخوة الذين يحلون بينه وبين الحرية والاستقلال في شؤونه الخاصة، مما يجعل المراهق ينفر من هذا التدخل.

كما أن أسباب هذه المشاكل ترجع إلى سوء العلاقات في الأسرة ومدى صلاحية معاملة الوالدين لأبنائهم وأسلوب التربية الذي تتبناه الأسرة والمحيط الذي يعيش فيه المراهق، إذ أن الأسرة التي تعتمد على أسلوب التدليل تجعل الطفل عاجزا عن الاعتماد على نفسه في مرحلة المراهقة بالانهيار أمام كل أزمة تواجهه، ويترتب عن ذلك سوء التكوين الاجتماعي، كما أن الفرد المنبوذ في طفولته يثير في مراهقته انتباه الآخرين بكثرة، ويميل إلى معاداة والخصوصية ويحاول جذب انتباه الآخرين بكثرة من خلال نشاطه وحركاته وهذا راجع إلى إهمال الوالدين للطفل أو الإسراف في تهديده وعقابه أو تفضيل أحد إخوته عليه ومطالبته بما يفوق طاقته وهذا ما يدفع المراهق إلى تكوين تصورات وأفكار سوداء تدفعه إلى محاولة الانتحار.**(عدلي كمال، 1976، ص 64-65)**

من خلال ما تم ذكره من مشكلات يعاني منها المراهقين خلال هذه المرحلة العمرية حيث أن معظم المشكلات تكون ناجمة عن عدة عوامل وأسباب لم تأتي من العدم، وبالتالي وهي التي تحدد طبيعة ونوع المشكل الذي يعاني منه المراهق.

**خلاصة الفصل:**

تبقى مرحلة المراهقة مرحلة واحدة، رغم التقسيمات التي قام بها العلماء وكان ذلك فقط من أجل تسهيل الدراسة إذ تعد هذه المرحلة أكثر حساسية لما تصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية، وكل هذه التغيرات ينتج عنها توتر واضطراب في سلوك المراهق وربما هذه الإضطربات لا تكون بالضرورة ناتجة عن تغيرات فسيولوجية، بل تكون راجعة إلى عدة عوامل التي يتعرض لها المراهق منها الأسرة، المدرسة والمجتمع. كل هذه العوامل والأسباب ينتج عنها عدة مشاكل يعاني منها خلال هذه المراهقة، وبالتالي يتوجب على الوالدين والمرابين العناية أكثر بهذه الفئة لضمان حياة مستقرة لهم واجتياز هذه المرحلة بسلام.

## الفصل الخامس: منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

**تمهيد**

1-منهج البحث.

2-الدراسة الإستطلاعية.

3-مجتمع البحث.

4-عينة البحث.

5-أدوات البحث

6-المعالجة الإحصائية للبيانات.

**تمهيد:**

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري الذي يتمثل في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم فسنحاول في هذا الفصل عرض أهم الأسس المنهجية والعلمية المتبعة في هذه الدراسة والتي تعد من أهم المراحل التي يجب مراعاتها وقبل عرض النتائج المتحصل عليها نوضح أولا أهم الإجراءات المنهجية المتبعة عرض منهج الدراسة وذكر الدراسة الاستطلاعية وكذا المقاييس المستخدمة ومجالات البحث والأساليب الإحصائية المتبعة.

**1-منهج البحث:**

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف الموضوع ومشكلة البحث، بما أن أي دراسة علمية لا تخلو من منهج للقيام بدراسة وفق قواعد وأسس لذلك اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم .

فيعرف المنهج الوصفي حسب « **Houadtini** » <<هوايتني>> بأنه المنهج الذي يجب أن يكون قاصرا أو مختص يبحث عن الظواهر أو الوقائع في الوقت الراهن كما أنه يتضمن دراسة الحقائق المؤقتة، متصلة بمجموعة من الأوضاع أو الأحداث ومن خلال هذا المنهج يمكن للباحث أن يستعين بالإحصاء، كما يمكنه أن يكتفي بعملية السرد اللفظي خلال الدراسة الوصفية. **(صلاح مصطفي الفوالي، 1982، ص 58-59)**

بما أننا تناولنا في دراستنا هذه التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، فالهدف الذي نسعى إلى تحقيقه هو وصف هذه الظاهرة وصفا علميا دقيقا، وكذلك وصف العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين وكذا المفاهيم المرتبطة بهما لهذا يمكن القول أن المنهج الأنسب في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي بعد من أكثر المناهج استعمالا خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

**2-الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.

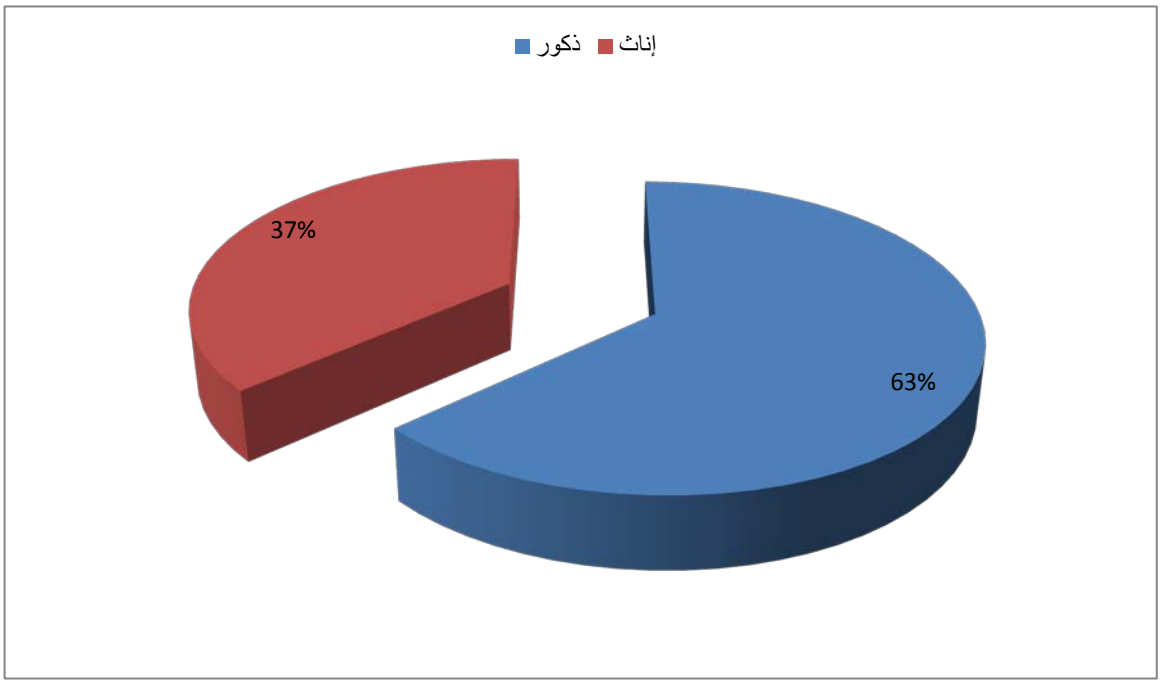
حيث قمنا بالتحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها، كما تم توزيعها في أخر الفصل الأول من السنة الدراسية 2016-2017 من تاريخ2016/11/16 في ثانوية متقن يازوران سعيد

عزازقة حيث تمثلت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وشعبة علوم تجريبية وتكونت من 19 ذكور و11 إناث بتوزيع كلا المقياسين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

**جدول رقم(04) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.**

| الجنس | عدد التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 19 | %63,33 |
| إناث | 11 | %36,66 |
| المجموع | 30 | %100 |

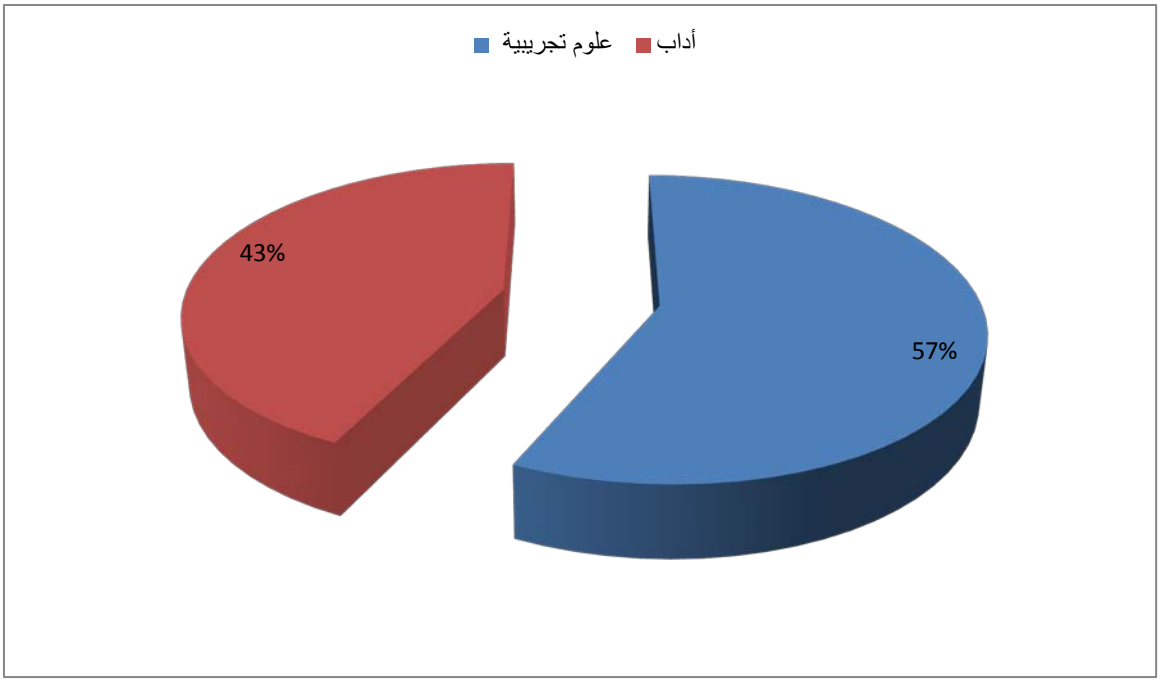
**شكل رقم (05) دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.**



**جدول رقم (05) يمثل أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.**

| الشعبة | عدد التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 17 | %57 |
| آداب | 13 | %43 |
| المجموع | 30 | %100 |

**شكل رقم(06) دائرة نسبية يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.**




ومن خلال هذه الدراسة تم التأكد من سلامة ووضوح عبارات كلا المقاييس ولم يستلزم علينا إعادة صياغتها وذلك لأننا لم نلاحظ أي غموض لدى تلاميذ هذه العينة حين إجابتهم على هذين المقياسين، مقياس التعلم المنظم ذاتيا <<لبنتريش>> 1991« pintrich » المتكون من 46 بند ومقياس الدافعية للتعلم المتكون من 36 بند.

وكذلك تم تحديد موضوع البحث بدقة، وضبط فرضيات الدراسة بالشكل النهائي، وأيضا

ضبط أدوات جمع البيانات بشكل نهائي، وتحديد عينة البحث.

**3-مجتمع الدراسة:**

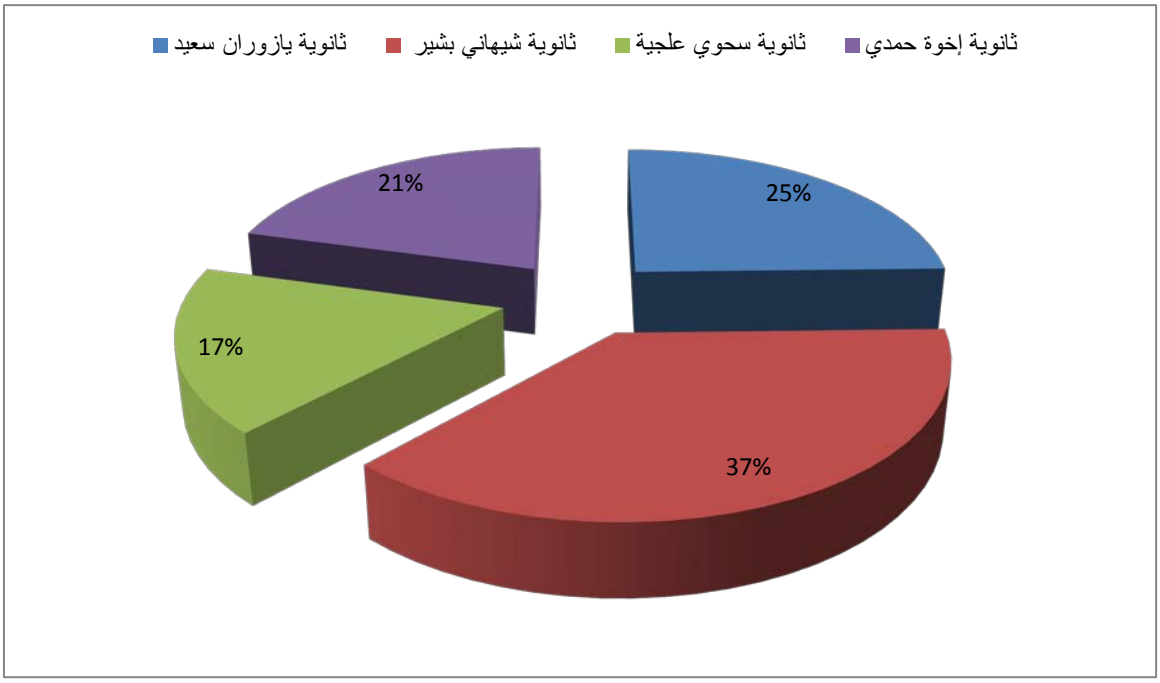
-**المجتمع الأصلي:** يقصد به جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها أو قياسها، فالباحث يعمم النتائج عليه، وبذلك فإننا لا ندرس عينات إنما ندرس مجتمعات فالعينة التي نختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع.

فالمجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة يتمثل في تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وعلوم تجريبية، حيث يتكون من **(772)** تلميذ وتلميذة كل من ثانوية شيهاني بشير عزازقة، إخوة حمدي ياكوران، يازوران سعيد عزازقة، سحوي علجية عزازقة والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (06) يمثل توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية**

| اسم الثانوية | مجتمع البحث | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ثانوية يازوران سعيد عزازقة | 190 | %24,61 |
| ثانوية شيهاني بشير عزازقة | 288 | %37,30 |
| ثانوية سحوي علجية عزازقة | 134 | %17,35 |
| ثانوية إخوة حمدي ياكوران | 160 | %20,72 |
| المجموع | 772 | %100 |

**شكل رقم (07) دائرة نسبية تمثل توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية.**




من خلال هذا الجدول نلاحظ أن ثانوية شيهاني بشير هي التي تحتل أكبر نسبة من التلاميذ ب 37,30%، ثم ثانوية متقن يازوران سعيد ب 24,61%، و تليها ثانوية إخوة حمدي ب 20,72% وأخيرا ثانوية سحوي علجية بنسبة 17,35%.

**4-عينة الدراسة:**

هي جزء من المجتمع الإحصائي، ولكن ليس أي جزء، إنه الجزء الذي يمثل المجتمع أحسن تمثيل، يختلف حجم العينة حسب أهمية الدراسة، حسب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للقيام بهذه الدراسة، الاعتماد على أسلوب العينة متبع في أغلب الدراسات الميدانية وهذا لاستحالة جمع المعلومات الإحصائية من كل الوحدات التي تشكل المجتمع المدروس أو بما يسمى بالصر الشامل. **(جلاطو جيلالي، 2005، ص 05)**

اعتمدنا في دراستنا على اختيار عينة بحثنا على العينة القصدية، بها يتم اختيار أفرادها بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي بحيث يعطي لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي نفس الفرصة في الاختيار بالصدفة .

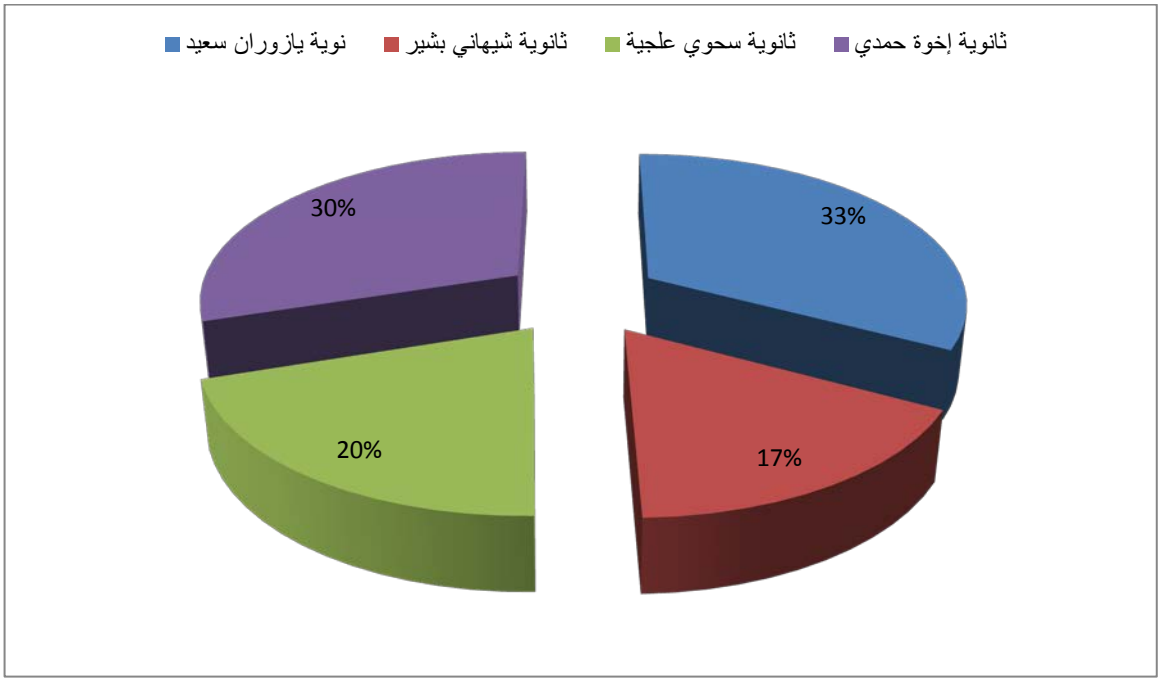
حيث أن المجتمع الأصلي لدراستنا هم التلاميذ المتدرسين في السنة الأولى ثانوي، وقد تم سحب عينات عشوائية من هذا المجتمع وذلك من <04> أربعة ثانويات مختلفةو هي ثانوية متقن يازوران سعيد عزازقة وثانوية شيهاني بشير عزازقة وثانوية سحوي علجية عزازقة وثانوية إخوان حمدي ياكوران، ويقدر حجم العينة من 250 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الأولى ثانوي تخصص علوم و آداب.

والجدول التالي يمثل ويوضح ذلك:

**الجدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات**

| المؤسسة التعليمية | عدد أفراد العينة | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ثانوية متقن يازوران سعيد عزازقة | 82 | %32,8 |
| ثانوية شيهاني بشير عزازقة | 42 | %16,8 |
| ثانوية سحوي علجية عزازقة | 51 | %20,4 |
| ثانوية إخوة حمدي ياكوران | 75 | %30 |
| المجموع | 250 | %100 |

**شكل رقم(08) دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات.**



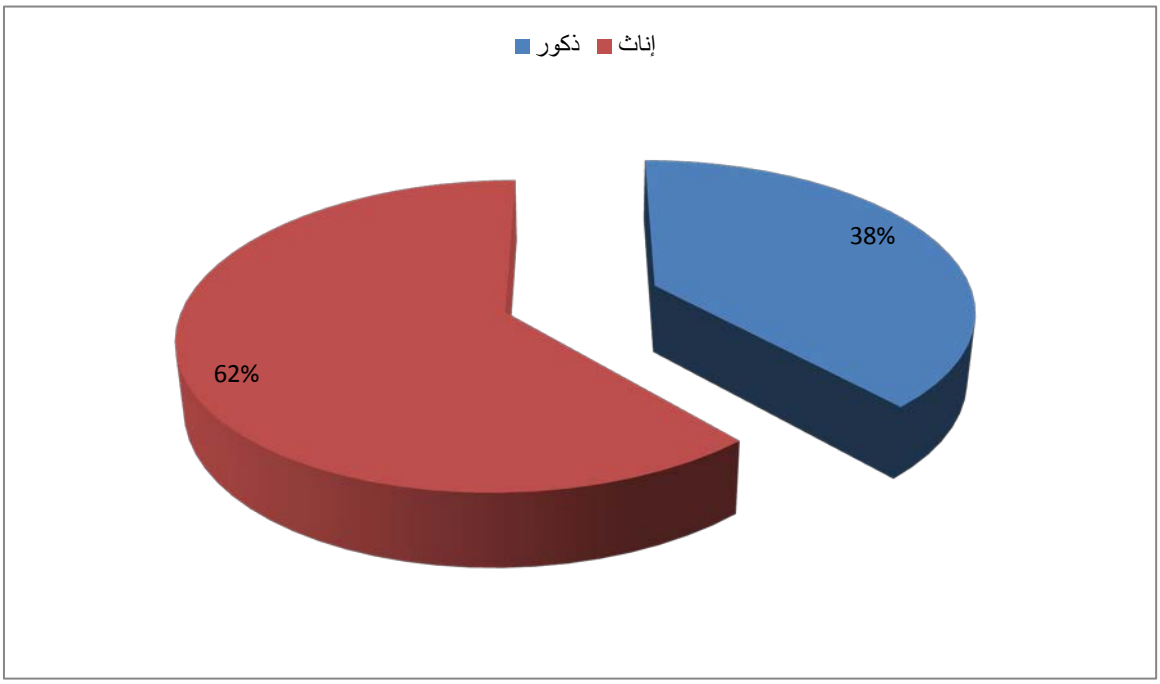

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن توزيع أفراد العينة كان بشكل متقارب وبنسب مئوية متقاربة أيضا، ونجد أن ثانوية يازوران سعيد عزازقة، وزع عليها 82نسخة وذلك على82 تلميذ وتلميذة بنسبة 32,8% وهي الأولى في التوزيع الذي قمنا به، وكما يوضح الجدول أن أقل توزيع الذي قمنا به هو لثانوية شيهاني بشير بعدد 42 نسخة على 42 تلميذ وتلميذة ما يقدر بنسبة 16,8% والعدد الكلي لأفراد عينة دراستنا هي 250 تلميذ وتلميذة .

في دراستنا قمنا بتقسيم عينة الدراسة حسب الجنس (ذكور إناث) المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي.

**الجدول رقم (08)يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس(ذكور إناث).**

| الجنس | عدد التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 96 | %38,4 |
| إناث | 154 | %61,6 |
| المجموع | 250 | %100 |

**شكل رقم (09) دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس(ذكور-إناث)**



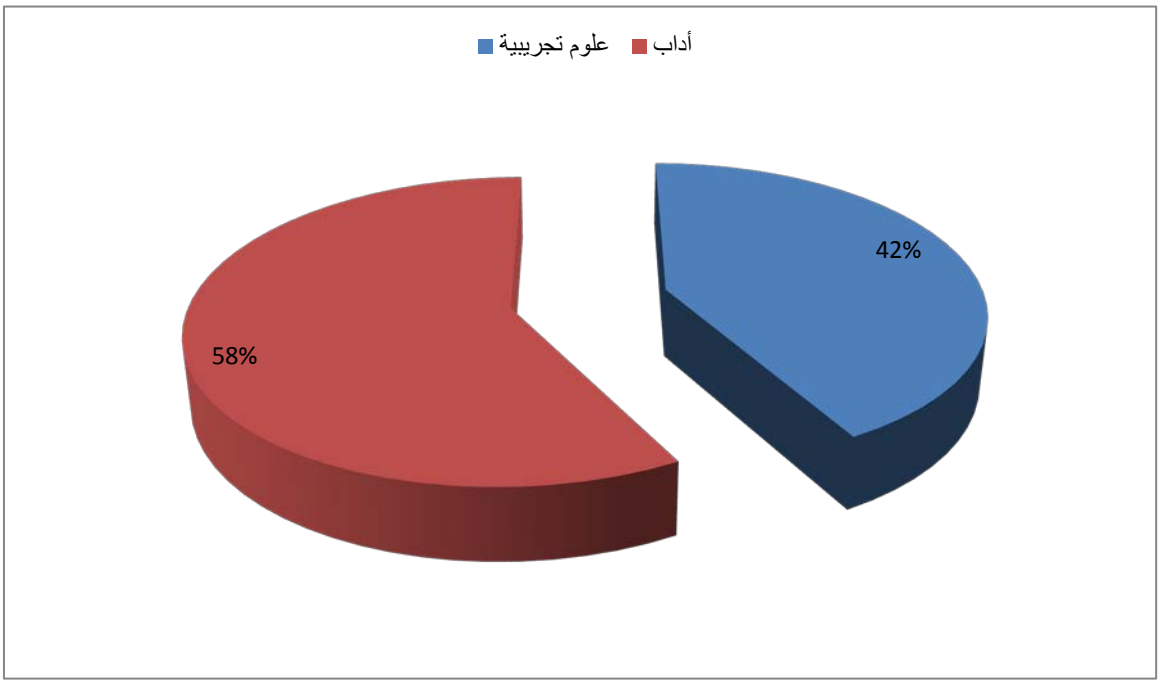

من خلال الجدول رقم (08) يتضح أن أغلب أفراد العينة حسب الجنس هم الإناث بعدد 154 ما يقدر بنسبة 61,6%أما الذكور فكان عددهم 96 تلميذ ما يقدر بنسبة 38,4%وهذا يعود أن عدد الإناث المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي أكبر من عدد الذكور.

وبعد تقسيم أفراد العينة حسب المتغير الجنس قمن بعدها إلى تقسيمه حسب متغير التخصص (آداب علوم تجريبية)

**الجدول رقم (09)يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.**

| الشعبة | عدد التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 105 | %42 |
| آداب | 145 | %58 |
| المجموع | 250 | %100 |

**شكل رقم(10) دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.**




نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) هم من ذوي التخصص الآداب وبذلك بعدد (145) بنسبة مئوية قدرها (58%) أي أكبر من شعبة العلوم التجريبية بنسبة (42%) وبعدد التلاميذ يقدر ب (105) تلميذ.

**5-أدوات البحث:**

لقد قمنا بتطبيق أدتين في هذه الدراسة لغرض معرفة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم، وتتمثل هاتان الأداتان في:

**6-1 مقياس التعلم المنظم ذاتيا: لبنتريش 1991.**

أعد هذا الاستبيان من طرف (بنتريش 1991)، سمي ب مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم الذي رمز له ب« MSLQ » الذي يعبر في صورته الأجنبية عن أداة لتقرير الذاتي وقد صمم لقياس التوجهات الدافعية واستخدام إستراتيجيات التعلم، وينقسم الاستبيان إلى قسمين أساسين هما:

الدافعية وإستراتيجيات التعلم، حيث يشمل قسم الدافعية من (31 عبارة)، تقيس معتقدات الطلبة في قيمة وهدف المقرر الدراسي، بينما يحوي قسم إستراتيجيات التعلم على (31 عبارة) تتعلق بإستراتيجيات التعلم المعرفية المختلفة وما وراء المعرفة التي يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم، كما يشمل قسم إستراتيجيات التعلم على (19 عبارة) تتعلق بإدارة الطلبة لمختلف المصادر، ومن هذا يتكون هذا الاستبيان من (81 عبارة).

**-ثبات وصدق الاستبيان في صورته العربية:**

قام عزة عبد الحميد 1999 بتعريب وتقنين الاستبيان على 311 طالب جامعي، وتم حساب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه العبارة، فوجد أن جميع العبارات ثابتة، كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية عن طريق حساب معامل α لكل استبيان على كل جنب.

كما تم الحساب الكلي للاستبيان بثلاثة طرق: طريقة إعادة الاختبار –بفاصل زمني قدره 3 أسابيع– على عينة قوامها (100 طالب وطالبة، تم اختيارها عشوائيا من بين العينة الاستطلاعية المستخدمة، فوجد أن معامل الإرتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين هي (0,57) لقسم الدافعية و0,62) لقسم إستراتيجيات التعلم عند مستوى الدلالة (0,01) وبطريقة التجزئة النصفية فكان المعامل الاستبيان ككل هو (0,62)، وكذلك بطريقة معامل ألفا وقد بلغت قيمته (0,91 ) للإستبيان ككل عند مستوى الدلالة (0,01) .

**-ثبات الإستبيان:**

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل ألفاكرومباخ في حالة عدد المفردات (49) مفردة حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان (0,79) وذلك بعد حذف بعض المفردات وهي تحت رقم (35)، (37)، (46)، حيث أشارت بيانات معامل ألفا كرومباخ إلى أن الثبات سيرتفع في حالة حذفها من (0,77) ) إلى (0,79) وتم حذف العبارات الثلاثة، واستقرت الصورة النهائية على (46) عبارة.

وبعد صدق الاستبيان الذي تم حساب صدق العاملين بطريقة المكونات الأساسية (بتدوير فاريماكس) وبصدق المحك الذي تم حساب الصدق التجريبي للاستبيان بالاستعانة بمحك خارجي، وهو مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد لطفي إبراهيم 2001.

وبعد العمليات التي قاموا بها وصلوا أن مقياس التعلم المنظم ذاتيا يتكون من 46 عبارة.

**6-2مقياس الدافعية للتعلم:**

وضع مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي سنة 1989، ويتضمن المقياس في صورته الولية على (60 عبارة)، ثم عدله في سنة 1992 (24 عبارة) وبقي المقياس يحتوي على (36 عبارة)، والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم.

**-مفتاح التصحيح:**

يجيب التلاميذ على العبارات بوضع إشارات (x) على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة، وقد تم تنقيط العبارات الإيجابية بالاعتماد على سلم (ليكارت) بخمس نقاط من( 10 إلى 05) وإختيار إجابة واحدة من أصل 05 إجابات بالنسبة للعبارات الموجبة، وعلى العكس بالنسبة للعبارات السالبة في الأرقام التالية (1، 2، 4، 6، 9، 10، 13، 16، 17، 18، 28، 29، 33، 34) وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين (36) كحد أدنى (180) كحد أقصى.

**6-المعالجة الإحصائية للبيانات:**

عند إجرائنا لهذا البحث استعنا بالحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية « SPSS ».

ولحساب الثبات في الدراسة الاستطلاعية اعتمدنا على طريقتين معامل ألفاكرومباخ والثانية التجزئة النصفية حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

**أ-حساب الثبات بطريقة ألفاكرومباخ لمقياس التعلم المنظم ذاتيا:**

**جدول رقم(10) يوضح قيمة ألفاكرومباخ للتعلم المنظم ذاتيا.**

| عدد البنود | معامل ألفاكرومباخ |
|---|---|
| 46 | 0,81 |

فمن خلال الجدول(10) نلاحظ أن قيمة معامل ألفاكرومباخ 0,81 وأنها قيمة مرتفعة و منه يمكن الاعتماد على هذا المقياس وتطبيقه على العينة النهائية (الأساسية).

**ب-حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (11) يوضح قيمة التجزئة النصفية للتعلم المنظم ذاتيا.**

| عدد البنود | معامل بيرسون | معادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|
| 46 | 0,68 | 0,81 |

فمن خلال الجدول (11)عند تطبيق التجزئة النصفية لحساب الثبات نلاحظ أن عدد البنود 46 ومعامل بيرسون يساوي 0,68 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ارتفع إلى 0,81 فلهذا يمكن الاعتماد على هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

**أ-حساب الثبات لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفاكرومباخ:**

جدول رقم (12) يوضح قيمة ألفاكرومباخ للدافعية للتعلم

| عدد البنود | معامل ألفاكرومباخ |
|---|---|
| 36 | 0,69 |

فنلاحظ من خلال الجدول (12)أن عدد البنود 36 فلهذا قيمة معامل ألفاكرومباخ يساوي0,69 وأنها قيمة مرتفعة منه نستطيع تطبيق المقياس على العينة النهائية (الأساسية).

**ب-حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (13) يوضح قيمة التجزئة النصفية للدافعية للتعلم.**

| عدد البنود | معامل بيرسون | معادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|
| 36 | 0,44 | 0,61 |

فنلاحظ من خلال الجدول(13) أن عدد البنود 36 وعند تطبيق معامل بيرسون وجدنا القيمة 0,44 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وجدنا أن معامل الارتباط يساوي0,61 وهي قيمة كبيرة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

## الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل وتفسير النتائج.

2-مناقشة النتائج.

الاستنتاج العام.

## 1-عرض و تحليل وتفسير النتائج:

### 1-1عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا ببين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

**جدول رقم (14) يبين العلاقة الإرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم.**

| المتغير | قيمة معامل الارتباط بيرسون R | القيمة الدالة | مستوى الدلالة α |
|---|---|---|---|
| التعلم المنظم ذاتيا | 0,33 | 0,000 | 0,01 |
| الدافعية للتعلم | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14)أن قيمة معامل الارتباط بيرسون R يساوي R=0,33، والقيمة الدالة أصغر من مستوى الدلالة α أي 0,000<0,01 ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي هناك علاقة إرتباطية موجبة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

أي كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زادت الدافعية للتعلم والعكس صحيح أي كلما انخفض التعلم المنظم ذاتيا انخفضت الدافعية للتعلم.

## 1-2عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

**جدول رقم (15) يبين الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا.**

| متغير الجنس | التعلم المنظم ذاتيا | عدد أفراد العينةN | المتوسط الحسابيX | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | القيمة الدالة | درجة الحريةddl | مستوى الدلالةα |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | | 96 | 156,30 | 24,76 | -3,61 | 0,43 | 248 | 0,05 |
| أنثى | | 154 | 165,76 | 16,67 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(15) أن عدد الإناث (N=154) ومتوسط حسابهم (X=165,76)أكبر من عدد الذكور (N=96) ومتوسطهم الحسابي (X=156,30) وبتطبيق اختبار T للفروق وجدنا أن t المحسوبة تساوي3,61-ونلاحظ أن القيمة الدالة تساوي (0,43) أكبر من مستوى الدلالة0,05 =α أي 0,05 <0,43 =p ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

## 3-1عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

**جدول رقم (16) يبين الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.**

| متغير الجنس | الدافعية للتعلم | عدد أفراد العينةN | المتوسط الحسابيX | الانحراف المعياري | قيمةt المحسوبة | القيمة الدالة | درجة الحرية ddl | مستوى الدلالةα |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | | 96 | 124,61 | 17,10 | −2,17 | 0,04 | 248 | 0,05 |
| أنثى | | 154 | 128,89 | 13,78 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أن عدد الإناث (N=154 ) ومتوسط حسابهم (x=128,89 ) أكبر من عدد الذكور (N=96 ) و متوسط حسابهم (x=124,61 ) وبتطبيق اختبار T للفروق وجدنا أن قيمة T المحسوبة تساوي 2,17 – ويتضح من خلال الجدول رقم(13) أن القيمة الدالة تساوي 0,04 أصغر من مستوى الدلالة α=0,05أي p= 0,04<0,05ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وذلك لصالح الإناث لأن المتوسط الحسابي لهن بلغ (x=128,89) أكبر من متوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (x=124,61).

## 1-4عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

**جدول رقم(17) يبين الفروق بين التخصصين في التعلم المنظم ذاتيا.**

| التخصص / التعلم المنظم ذاتيا | عدد أفراد العينةN | المتوسط الحسابيX | الانحراف المعياري | قيمةt المحسوبة | القيمة الدالة | درجة الحريةddl | مستوى الدلالةα |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم تجريبية | 105 | 162,15 | 21,02 | 0,35 | 0,001 | 248 | 0,05 |
| آداب | 145 | 161,20 | 21,40 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17) أن أفراد العينة في شعبة العلوم التجريبية (N=105) والمتوسط الحسابي (x=162,15) ، أما بالنسبة لشعبة الآداب فعدد أفراد العينة (N=145) والمتوسط الحسابي (X=161,20)، وبتطبيق اختبار T للفروق وجدنا قيمة T المحسوبة 0,35 والقيمة الدالة تساوي (0,001) أصغر من مستوى الدلالة عند α=0,05 أي p= 0,001<0,05ومنه نرفض الفرضية الصفرية نقبل الفرضية البديلة أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

وذلك لصالح العلوم التجريبية لأن المتوسط الحسابي بلغ (x=162,15)أكبر من المتوسط الحسابي للآداب الذي بلغ (x=161,20)

## 1-5عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

**جدول رقم (18) يبين الفروق في التخصصين للدافعية للتعلم.**

| التخصص / الدافعية للتعلم | عدد أفراد العينةN | المتوسط الحسابيX | الانحراف المعياري | قيمةt المحسوبة | القيمة الدالة | درجة الحريةddl | مستوى الدلالةα |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم تجريبية | 105 | 127,95 | 15,93 | 0,80 | 0,72 | 248 | 0,05 |
| آداب | 145 | 126,42 | 14,11 | | | | |

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن أفراد العينة في شعبة العلوم التجريبية (N=105) والمتوسط الحسابي (x=127,95) وأما بالنسبة لشعبة الآداب فعدد أفراد العينة (N=145) والمتوسط الحسابي(x=126,42) وبتطبيق اختبار T للفروق وجدنا أن قيمة T المحسوبة (0,80) والقيمة الدالة تساوي (0,72) أكبر من مستوى الدلالة(α=0,05) أي 0,72>0,05 =pمنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

## 2-مناقشة النتائج:

### 2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

**تنص الفرضية الأولى أنه:**

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها يتضح لنا أن هناك علاقة إرتباطية موجبة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي أي كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زادت الدافعية للتعلم والعكس صحيح أي كلما انخفض التعلم المنظم ذاتيا، انخفضت الدافعية للتعلم وهذا ما تؤكده دراسة **pintrich et degroote** » « **1990** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفعالية الذاتية، قلق الإختبار) وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وبعد هذه الدراسة توصلت إلى بعض النتائج التي تنص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا. **(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 102)**

فلهذا نؤكد على أن هذه الدراسة تخدم موضوع بحثنا من حيث وجود العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

كما تنص دراسة « **welters et rosenthal 2000** » إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الدافعية واستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي أي أن التلميذ عندما يعتقد أنه قادرا على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية، وأن له محركات نحو الأداء فيقوم بخلق إستراتيجيات بنفسه أو بذاته التي تتماشى مع الأهداف التي يريد الوصول إليها وبالتالي يتمكن من تحقيقها . **(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 113)**

وهذا ما تبينه هذه الدراسة أي من خلال معتقدات الدافعية يمكن معرفة مدى استخدام التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وفي هذا الإطار أن التعلم المنظم ذاتيا يساهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم التلميذ بتجديد أهدافه ويختار الإستراتيجيات التي يمكن أن يساهم في تحقيق هذه الأهداف والوصول إلى أفضل تعلم والاستمرار في تطوير واستحداث معارفه ومكتسباته، وكل هذا يتحقق بوجود الدافعية التي تعتبر أساسا هاما في عملية التعلم كونها عامل النجاح في الموقف التعليمي، وذلك من خلال تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد أثناء التعلم واستغلال قدراته وطاقاته المختلفة ليكون بذلك عضو فعال ونشطا وبناءا في عملية التعلم ومنه نستخلص أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم أي كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زادت الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

**2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.**

**تنص الفرضية الثانية أنه:**

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

فمن خلال النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور-إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

فتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة **(هونج و آخرون 2009)** التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيئية، ونجد أيضا نتائج دراسة **(عبد الحميد 1990)** التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وتختلف النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة « **seligman duchworth** » على أن الإناث أكثر استخداما من الذكور لإستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتية في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة. **(أحمد دوقة وآخرون، 2014، ص 88)**

كما أشارت دراسة **(كيسيكي و أخرون 2009)** إلى أن الإناث أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المعرفية من الذكور في أبعاد التذكر، التخيل والتفسير وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التلخيص والإعادة.

ودراسة **(فاطمة حلمي 1995)** التي تتناقض مع نتائج دراسة فرضية دراستنا حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي وإذا ما كانت هذه الإستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين لإستراتيجيات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، وأظهرت أيضا أن الإناث كانوا أكثر استخداما لإستراتيجيات الذاتي التنظيم من الذكور على المقياس ككل وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين. **(الجراح، 2010، ص 335)**

**2-3مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

**تنص الفرضية الثالثة أنه:**

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

تبين النتائج الإحصائية للدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، بحيث جاءت هذه الفروق لصالح الإناث وهذا يعني أن الإناث لديهم دافعية أكبر من الذكور، وهذا يمكن تفسيره على عدد أفراد العينة أو

حجم عينة الدارسة، وكذلك يتداخل مع طموح الإناث في ضمان مكانة في المجتمع ولا يمكن تحقيقها إلى عن طريق التعلم ونيل شهادات عليا، ولإيجاد مناصب شغل التي تريدها والغير المفروضة عليها عكس الذكور الذين يرون التعليم ليس شيء ضروري وأن مناصب الشغل متوفرة مهما كان الوضع.

فهناك بعض من الدراسات التي تدعم ما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية كدراسة(جيهان أبو راشد العمران 194) التي تتماشي مع نتائج دراسة فرضيتنا، حيث تناولت هذه الدراسة موضوع الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في مرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين سنة 1994، التي اشتملت على 377 تلميذ وتلميذة الذين تم اختيارهم عشوائيا من ثماني 8 مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإكمالية بدولة البحرين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث بمقياس الدافعية للتعلم. **(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 16)**

كما تناولت دراسة محمود عبد القادر 1971 التي أثبتت تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للتعلم، وهذا بناءا على عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية، ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين والبعض الأخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح على الإناث، ومنها ما هو راجع إلى الجانب الفيزيولوجي وأنماط الشخصية وهذه الدراسة تتناقض مع نتائج دراسة فرضيتنا حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث.

### 2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

**تنص الفرضية الرابعة أنه:**

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص".

تبين النتائج الإحصائية للدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص (علوم آداب) ويكون لصالح العلميين، وهذا يعني أن العلميين أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

من افتراض (بلومينفيد 1996) « blumenflend » من أن الفروق بين التخصصات الدراسية في المحتوى قد يكون له تضمينات بالنسبة لتوجهات التي يتنبأها الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما افترضه **(بنتريش 2004)** « pintrich » أن الطلاب قد يستخدمون إستراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة، وأن دافعيتهم لمقررات مختلفة تتنوع بشكل يقيني للمقررات الدراسية التي يدرسها طلاب التخصصات العلمية تحتاج إلى استخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة وتتطلب من الفرد إتقان الكثير من هذه الإستراتيجيات لكي يتعلموا ويتذكروا ويفهموا المواد الدراسية التي يدرسونها ويقومون بالتحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق، مما يتطلب استخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة، ولذلك يمكن تفسير النتائج الحالية بناءا على اختلاف المحتوى الدراسي لكل من الشعب الأدبية والشعب العلمية، وكذلك اختلاف طبيعة المهام وصعوباتها، إضافة إلى الخصوصيات التي تتطلبها كل شعبة.

**(إبراهيم عبد الله الحسينان، 2010، ص203)**

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات كدراسة ولتر (1998) و دراسة حسين (1999) ودراسة كمال (2003) ودراسة الدباس (2004) التي تبحث عن إمكانية وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التخصص الدراسي كالعلميين و الأدبيين.

### 2-5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

**تنص الفرضية الخامسة:**

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

تبين النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة (البحث) التي تقر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسة التي أجراها (غوتفراد 1985) وقد أرجع السبب في عدم وجود فروق بين التخصصين في مستوى الدافعية للتعلم هو انتشار الوعي بين الطلبة والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي، والحرص من قبلهم على التغيير الجذري في المهام والمعتقدات السائدة من قبل، وخاصة في النظرة المتحيزة التي كانت موجودة بشدة على بعض التخصصات وما كان سائدا بكثرة حول الاختلاف الموجود بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية.

كما يفسر سبب عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة في مختلف التخصصات، هو تأثر الدافعية بالعوامل الذاتية مثل العمليات العقلية (كالذاكرة، الإدراك والتفكير) وهذا ما أشار إليه (أحمد زكي صالح) حيث أكد على أنه هناك علاقة هامة بين القدرة على التحصيل والقدرات العقلية لدى الطلاب، لقد أوضحت معظم الدراسات المختلفة وأهمها دراسة (بيرت) في إنجليترا و(بوند) و(تريمان) أن هناك ارتباط موجب بين اختبارات الذكاء والتحصيل المدرسي بالإضافة إلى تأثير عامل القدرات الخاصة، كالقدرة اللغوية والعددية، وعامل ضعف وقوة الذاكرة. **(حياة قليدة و آخرون، 2003، ص 97)**

هذا يعني أن التخصص لا يؤثر في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وهذا يمكن لسبب صغر حجم عينة الدراسة، وكذلك أن عملية التعلم سواء كانت لدى الأدبيين أو العلميين تتطلب وجود دافعية للتعلم لدى التلاميذ، وهي عامل أساسي لا يتعلق بنوع التخصص أو التوجه بل يتعلق بطموح التلاميذ نحو تحقيق النجاح وأفضل تعليم.

فاختلاف التخصص يعود للفروق الفردية بين التلاميذ وقدراتهم وإمكانياتهم وتطلعاتهم التعليمية ولا يعود للدافعية للتعلم.

**الاستنتاج العام:**

يعتبر موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي من المواضيع الهامة التي تلقي اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية لاعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلم يتناسب مع قدراته معتمدا على دافعيته، وذلك بما له من فائدة في تحسين نتائج التلاميذ والرفع من مستوى التعليم.

لقد حاولت هذه الدراسة أن تنتهي ولو بقليل في إثراء المواضيع التربوية باعتبارها القاعدة الأساسية التي تساعد التلميذ في تنمية إستعدادته وإمكاناته وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته واهتماماته وميوله وتجعله قادرا على تحمل مسؤولية تعلمه، وتساعده على تحقيق أفضل تعلم والاستمرار في تطوير واستحداث معارفه ومكتسباته، وذلك لاختيار أفضل الإستراتيجيات الفعالة والملائمة مع قدراتهم وخبراتهم في التعلم لذلك يكون عضوا فعال ونشطا وبناء في عملية التعلم.

وفي هذه الدراسة حاولنا الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، والكشف كذلك عن الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) والتخصصات (علوم تجريبية– آداب) فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

كما حاولنا أيضا من خلال هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) والتخصصات (علوم – آداب) فيما يخص متغير الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة التي تتكون من 250 تلميذ وتلميذة.

ولقد استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأدوات البحث والمتمثلة في مقياس التعلم المنظم ذاتيا **(لبنتريش )** ومقياس الدافعية للتعلم **(ليوسف قطامي)** ،مستخدما الأساليب الإحصائية المتمثلة في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية **spss** هذا من أجل التحقق من مدى صحة الفرضيات المقترحة لهذه الدراسة، وبها توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي تمت مناقشتها وهي كالتالي:

–هناك علاقة إرتباطية موجبة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، أي كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زادت الدافعية للتعلم والعكس صحيح، أي كلما انخفض التعلم المنظم ذاتيا انخفضت الدافعية للتعلم.

– وفيما يخص الفرضية الثانية التي مفادها هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، توصلنا إلى أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– والفرضية الثالثة وجدنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك لصالح الإناث.

–وبعد تحليل وتفسير الفرضية الرابعة وجدنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى وفق متغير التخصص ويكون لصالح شعبة العلوم التجريبية.

–أما بالنسبة للفرضية الخامسة التي تخص الدافعية للتعلم وفق متغير التخصص وصلنا إلى النتيجة التالية التي تفسر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الداعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفق متغير التخصص.

**الاقتراحات:**

– استعمال الطرق الحديثة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا والتي تم توضيحها في الجانب النظري.

–توعية التلاميذ بأهمية تحمل المسؤولية في الاختيار بالإضافة إلى الاعتماد على الذات في البحث عن المعارف و تعويدهم على هذه المبادئ منذ الصغر.

–على الأستاذ تقديم بحوث فردية لتلاميذ ويكون كتحضير لدرس الذي سيتم تناوله في القسم ثم القيام بعرض ملخص عن البحث الذي قدموه دون النظر إلى الأوراق وهذا للاعتماد عن النفس في اختيار المعلومات والثقة فيها وهي من أفضل الطرق.

–السعي إلى غرس مفهوم التعلم المنظم ذاتيا منذ المراحل التعليمية المبكرة كي تتحقق الغاية من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا داخل المراحل الدراسية الأساسية من التعليم و قبل الدخول في المرحلة الجامعية.

–تحفيز التلاميذ ذات التخصصات النظرية في المرحلة الثانوية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنويع طرق التدريس لإيجاد أساليب التعلم المفضلة وخلق أجواء تنافسية فيما بينهم.

–إعطاء التلاميذ الفرصة لتعبير عن أرائهم ورغباتهم والسعي للحصول عن المعلومات مما يشجهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– توفير المناخ المدرسي الملائم لرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المرحلة الثانوية و ذلك لتحقيق أهداف تعليمية.

–أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للحصول على المعارف والمعلومات وليس الهدف منها الحصول على علامات في المادة الدراسية.

–ضرورة استخدام المعلمين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا أثناء التدريس، والذين بدورهم يقومون بتدريب التلاميذ على استعمالها أثناء عملية التعلم، ومن ثم ينعكس ذلك على تحسين أدائهم و تعلمهم.

–توجيه الجهود التربوية على مستوى الوزارة و مديرية التربية التابعة لها نحو المدارس لتفعيل ومتابعة تطور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا لأنه يعود بالفائدة للتلاميذ.

**خاتمة:**

يعتبر موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم من المواضيع الهامة بالنسبة للمنظومة التربوية بصفة عامة و للتلاميذ بصفة خاصة، وذلك لما له من فائدة في تحسين نتائج التلاميذ ورفع من مستوى التعليم، وعلى هذا الأساس قمنا بمحاولة التركيب بين هذين الموضوعين ودراسة العلاقة بينهما وذلك لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم تجريبية.

انطلاقا من المعطيات التي توصلنا إليها ميدانيا وذلك عبر أربعة ثانويات متفرعة في ولاية تيزي وزو، ومنها توصلنا إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطيه موجبة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين(ذكور- إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين(ذكور-إناث) في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وفق متغير التخصص(علوم تجريبية-آداب).

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وفق متغير التخصص(علوم تجريبية–آداب).

وقد اهتمت هذه الدراسة من طرف العديد من العلماء في مختلف التخصصات في مجال العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، لكن لا يمكن الأخذ بهذه النتائج كمعيار للحكم على التلاميذ كونها نتائج نسبية غير ثابتة نظرا لتدخل عدة عوامل في ذلك وبالتالي على التلاميذ السعي لإيجاد الإستراتيجيات التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم وذلك لا يتحقق إلا بوجود دافعية تدفعهم إلى تحقيق أهدافهم وهو النجاح في المسار الدراسي.

# قائمة المراجع


1. إبراهيم شوقي عبد الحميد: **إتجاهات طلبة الجامعة نحو الأنترنت و استخدامه في علاقتهما بالتحصيل** الدراسي"دراسة مقارنة بين الجنسين".

2. إبراهيم، وجبة محمود(بدون سنة): **التعلم و أسسه و نظرياته و تطبيقاته**، مصدر دار المعرفة الجامعة الأزارطية.

3. أبو حويج مروان، سمير أبو مضى(2004): **علم النفس التربوي**، دار النشر الأردن بدون طبعة.

4. أبو دنيا، ناديا المرعب و آخرون(2009): **علم النفس التربوي**، دار الخريجي لنشر و التوزيع، الرياض.

5. أحمد جمعة أحمد و آخرون(2006): **التعلم باستخدام الكمبيوتر في ظل عالم أخر**، دار وفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى.

6. أحمد دوقة و آخرون(2011): **سيكولوجيات الدافعية للتعلم**، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، الطبعة الأولى.

7. أحمد محمد الزغبي(2001): **علم النفس الطفولة والمراهقة الأسس النظرية والمشكلات و سبل معالجتها**، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

8. أحمد محمد الزغبي(2001): **علم النفس النمو والطفولة والمراهقة**، عمان الأردن الطبعة الأولى.

9. أحمد محمد الزغبي(2001): **علم النفس النمو**، المكتبة الوطنية، الأردن.

10. أحمد يحي الزق(2006): **علم النفس**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، بدون طبعة.

11. أمل البكري، ناديا عجوز(2007): **علم النفس المدرسي**، الطبعة الأولى، دار المعتز للنشر، عمان الأردن.

12. أنطون حمص(1986): **مدارس علم النفس**، الطبعة الأولى، مطبعة الإتحاد سوريا.

13. بدر عمر(1987): **دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة**، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد(4)، الكويت.

14. ثائر أحمد، غباري(2008): **الدافعية بين النظرية والتطبيق**، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

15. جبر سعاد(2008): **الذكاء الانفعالي و سيكولوجية الطاقة اللامحدودة**، عالم الكتب للنشر، الأردن، الطبعة الأولى.

16. حامد عبد السلام زهران(1982): **علم النفس نمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب القاهرة الطبعة الخامسة.

17. حامد عبد السلام زهران(1995): **علم النفس الطفولة و المراهقة**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب القاهرة، مصر.

18. حسن أبو رياش(2006): **الدافعية و الذكاء العاطفي**، دار الفكر للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان.

19. حسن حمدي الطويجي (1983): **التكنولوجيا و التربية**، دار القلم، الكويت الطبعة الثانية.

20. حسين فايد(2004): **علم النفس العام**، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع، القاهرة الطبعة الأولى.

21. حسين فايد(2005): **علم النفس العام، رؤية معاصرة**، القاهرة، مؤسسة مورس الدولية للنشر، المؤسسة الطبية للنشر و التوزيع.

22. حسين فيصل الغزى(1976): **علم النفس الطفولة و المراهقة**، مطبعة خالد بن الوليد دمشق.

23. حسين ياسين طه، أمينة و يحي علي خان(1990): **علم النفس العام**، بغداد المكتبة الوطنية.

24. الحيلة، محمد محمود(2002): **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة لنشر والتوزيع و الطبعة، عمان، الطبعة الأولى.

25. ربيع عبده أحمد رشوان(2006): **التعلم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، القاهرة عالم الكتب.

26. رغدة شرشم(2009): **سيكولوجية النمو**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى.

27. رمضان محمد القذافي(2000): **علم النفس الطفولة المراهقة**، الطبعة الأولى المكتب الجامع الحديث الإسكندرية.

28. الزغبي محمد بلال(2006): **علم النفس النمو للطفولة والمراهقة**، عمان الأردن، بدون طبعة.

29. الزيات مصطفى فتحي(2001): **علم النفس المعرفي** دراسات مصر، دار النشر للجامعات.

30. سهير أحمد(2000): **سيكولوجية الدافعية و نظريات التعلم**، عمان دار المسيرة للنشر و التوزيع.

31. صالح الدين لعمرية(بدون سنة): **علم النفس النمو**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

32. صالح محمد علي، أبو جادو(2000): **علم النفس التربوي**، عمان الأردن، دار المسيرة، للنشر و التوزيع.

33. صلاح أحمد زكي(1972): **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة المصرية القاهرة.

34. عامر و ربيع محمد(2008): **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم**، عمان الباروزي العلمية.

35. عباس محمد عوض(2001): **مدخل إلى علم النفس النمو و الطفولة والمراهقة و الشيخوخة**، دار المعرفة الأزاربطة، الطبعة الأولى.

36. عبد الرحمن العيساوي(1995): **معالم علم النفس**، الطبعة الأولى، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

37. عبد الرحمن عيسوي(1995): **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، بدون طبعة.

38. عبد العالي الجسماني(1994): **الطفل السوي و بعض انحرافاته**، مقدمته والدراسة عند الأطفال، دار زهران للنشر و التوزيع الأردن، بدون طبعة.

39. عبد الكريم غريب(1996): **التدريس بالوحدات ، مقاربة سيكوبيداغوجية منشورات عالم التربية**، مطبعة النجاح المغرب، الطبعة الأولى

40. عبد اللطيف محمد الخليفة(2000): **سيكولوجية التعلم ونظرياته**، دار غريب القاهرة، مصر.

41. عبد المجيد نشواتي(2003): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى.

42. عدلي كمال، أحمد سليمان(1976): **المدرسة و المجتمع**، المكتبة الأنجلو مصر.

43. عفت مصطفي الطنطاوي(2009):**التدريس الفعال**، دار المسيرة للنشر، الأردن الطبعة الأولى.

44. علي أحمد عبد الرحمن عباصرة(2006): **القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية** الأردن، دار النشر، الراية.

45. عماد عبد الرحيم الزغلول(2006):**نظريات التعلم**، دار الشروق، عمان.

46. فاخر عاقل(1976): **علم النفس التربوي**، بيروت، دار العلم للملايين.

47. فاخر عاقل(1993): **التعلم و نظرياته**، لبنان، دار العلم للملايين.

48. فؤاد الباهي السيد(1978، 1998): **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**، الطبعة الثانية، دار المناهل للطباعة، القاهرة.

49. فوزي محمد جبل(2003): **علم النفس العام**، المكتب الجامعي الحديث للنشر بيروت.

50. فيكتور سمير نوف (1950): **التحليل النفسي للولد**، ترجمة فؤاد شاهين.

51. محمد شلبي باهي و أمينة، إبراهيم شلبي( بدون سنة): **الدافعية نظريات وتطبيقات**، القاهرة، مركز الكتاب و النشر.

52. محمد عبد الفتاح دويدار(1993، 1996): **سيكولوجية النمو الارتقاء**، دون طبعة، دار المعرفة العربية، الإسكندرية.

53. محمد عودة الريماوي(2004): **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن.

54. محمد محمود الحيلة(1999): **التصميم التعليمي**، نظرية و ممارسة، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

55. محمد محمود بني يونس(2007): **سيكولوجية الدافعية و الإنفعالات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

56. معتز سيد عبد الله(2009): **العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجتها)** دار غريب للنشر و التوزيع القاهرة الطبعة الأولى.

57. ملحم سامي محمد(2001): **سيكولوجية التعلم و التعليم و الأسس النظرية والتطبيقية**، دار النشر و التوزيع، عمان الطبعة الثانية.

58. منى إبراهيم البوذي(2005): **صعوبات القراءة والكتابة**، مكتبة زهراء الشرق مصر.

59. منى إبراهيم اللبودي(2005): **صعوبات القراءة و الكتابة**، مكتبة زهراء الشرق مصر، الطبعة الأولى.

60. نادر فهمي الزيود(1999): **التعلم و التعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر الأردن، الطبعة الثالثة.

61. نبيل محمد زايد(2003): **الدافعية و التعلم**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة الطبعة الأولى.

62. ندى عبد الرحيم محمده(2005): **التعلم المستمر و التثقيف الذاتي**، دار صفاء الطبعة الأولى عمان.

63. يوسف قطامي و آخرون(2002): **علم النفس التربوي**، الأردن دار الفكر للنشر والطباعة و التوزيع.

**قائمة رسائل الماجستير و الدكتورة:**

64. ابتسام بحى فاطمة لطرش، هيام قماري(2010): **فعالية برامج(كورت) في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عين من التلاميذ الموهوبين**، رسالة لسانس غير منشورة، الجزائر.

65. اسماعيل سهير السعيد جمعة(2001): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات** لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية جامعة المنصورة 25-56.

66. بلحاج فروجة(2008): **التوافق النفسي و الإجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير.

67. بلحاج فروجة(2011): **التوافق النفسي الإجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب والعلوم الإنسانية، جامعة تيزي وزو الجزائر.

68. بن يوسف أمل(2008): **العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي(دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة،** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية جامعة الجزائر.

69. رشيدة عصماني(2008): **الدافعية للتعلم و علاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط،** رسالة ماجستير في قسم علم النفس جامعة الجزائر .

70. سوزان بن بنة أحمد سليمان التميمي(2012): **جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث،** رسالة ماجستير غير منشورة جميع أم القرى المملكة العربية السعودية.

71. السيد وليد شوقي شفية(2009): **طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،** رسالة دكتورة غير منشورة جامعة الزقازيق مصر.

72. عمارة سامية(2005): **أنماط المعاملة الوالدية و علاقتها بأنماط الدافعية المدرسية عند المراهق المتمدرس،** رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

73. قادري فريدة(2005): **أثر الأهداف التعليمية و الأدائية و فعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة،** ماجستير غير منشورة في علوم التربية قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

74. لحسينان إبراهيم بن عبد الله(2010): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش و** علاقته بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي و الأسلوب المفضل لتعلم، رسالة دكتورة غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

75. المرسي وجيه أبو لين(2012): **النظرية السلوكية،** أستاذ مشارك بجامعة طيبة بالمدينة المنورة و جامعة الأزهار بمصر.

76. مشري سلاف(2014): **الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا و الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي**، رسالة دكتورة غير منشورة، الجزائر.

77. نبيلة خلال(2005): **سمات الشخصية و علاقتها بالدافعية للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

78. نور الدين ، إبراهيم حنان محمد(2007): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلبة الجامعة**، المؤتمر الدولي الخامس، التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة فرص و التحديات، من 11-12 جون 2007.

**قائمة المجلات:**

79. بدر عمر(1987): **دراسات مسحية لدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الإجتماعية**، العدد 4 الكويت.

80. الجراح عبد الناصر(2010): **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 06، العدد4.

81. صالح عبد العزيز النصارة و آخرون(2006): **الدافعية للقراءة و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية و المعرفية لدى الطلاب المرحلة المتوسطة**، مجلة علمية محكمة، كلية التربية، جامعة عين الشمش، العدد 30 الجزء 4.

82. عبد السميع محمد(2009): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و فعالية الذات لدى المتفوقين دراسيا و العاديين من طلاب**، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 71 ج1.

83. محمد بكر نوفل(2011): **الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظريات تقدير الذات لدى عينة من الطلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية**، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد 25 العدد2.

84. المصري(2009): **العلاقة بين استراتيجيات التعلم و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب و طاليات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة**، مجلة جامعة دمشق .25(3 4).

**قائمة القواميس والمعاجم:**

85. المنجد الأبجدي للطلاب(1967): بيروت لبنان، دار المشرق .

**المراجع باللغة الأجنبية:**

86. Alain fabian lingry :**Larrousse la motivation a l'école editionsunad paris**.

**87**. Français richard(1998) : **Les trouble psychologique a l'adolescence 2éme édition,masson, paris**.

88. Grand larouse(1994) :**Dictionnaire encyclopeidique de psychologie France**.

89. Madline blan(1997) : **Motivation et compenpensation , approche graphologique et psychologique édition Masson paris**.

الملحق رقم (01):

مقياس التعلم المنظم ذاتيا:

| |
|---|
| الاسم:..... |
| اللقب:..... |
| الثانوية:..... |
| الجنس:..... |
| السن:..... |
| الشعبة:..... |

التعليمة :

أخي الطالب، أختي الطالبة إليك 46 عبارة تهدف إلى معرفة وجود طريقة التعلم المنظم ذاتيا في الحياة المعرفية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي و أرجو منك قراءة العبارات بتمعن و اختيار العبارة المناسبة بوضع إشارة (x) على الجواب الذي تراه مناسبا لك، و نرجو منك أن تتمعن في العبارات و أن تختار إجابة واحدة فقط.

شكرا على تعاونك المعرفي.

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | متردد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة. | | | | | |
| 02 | قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة. | | | | | |
| 03 | أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء. | | | | | |
| 04 | اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي. | | | | | |
| 05 | أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة. | | | | | |
| 06 | أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة. | | | | | |
| 07 | أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها. | | | | | |
| 08 | أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة. | | | | | |
| 09 | يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته. | | | | | |
| 10 | أشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة. | | | | | |
| 11 | يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية. | | | | | |
| 12 | أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة. | | | | | |
| 13 | أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية. | | | | | |
| 14 | لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهم كانت الأسباب. | | | | | |
| 15 | يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة. | | | | | |
| 16 | أشعر بأن بعض التلاميذ في المدرسة هم سبب المشكلات. | | | | | |
| 17 | أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المنزلية. | | | | | |
| 18 | أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية.. | | | | | |
| 19 | أفضل أن يعطيني المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير. | | | | | |
| 20 | أفضل بأن أهتم بدروسي على حساب أي شيء أخر. | | | | | |
| 21 | أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة. | | | | | |
| 22 | أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية. | | | | | |
| 23 | يسعدني أن تعطي المكافأة للطلبة بقدر جهدهم المبذول. | | | | | |
| 24 | أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون و الوالدين بخصوص الدراسة. | | | | | |
| 25 | كثيرا ما أشعر أن مساهمتي في كل أشياء جديدة في المدرسة لا تقنعني. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية. | | | | | |
| 27 | أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و في الجمعيات الطلابية. | | | | | |
| 28 | لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية. | | | | | |
| 29 | يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة. | | | | | |
| 30 | لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة. | | | | | |
| 31 | يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي في المدرسة. | | | | | |
| 32 | لا يهم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة. | | | | | |
| 33 | سرعان ما أشعر بالملل في المدرسة عندما أقوم بواجباتي المدرسية. | | | | | |
| 34 | المراجعة مع الزملاء في المدرسة تمكنني من الحصول على علامات جيدة. | | | | | |
| 35 | تعاملي مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة. | | | | | |
| 36 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة. | | | | | |

| الرقم | البنود | أرفض بشدة | أرفض | غير متأكد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري. | | | | | |
| 2 | أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى. | | | | | |
| 3 | عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي. | | | | | |
| 4 | أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز. | | | | | |
| 5 | عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة. | | | | | |
| 6 | أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له. | | | | | |
| 7 | في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا. | | | | | |
| 8 | عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات. | | | | | |
| 9 | 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 و أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد. | | | | | |
| 11 | أثنا الدراسة أتصفح القراءات و الملخصات و أحاول الحصول على أهم الأفكار. | | | | | |
| 12 | أستغل وقت دراستي لهذا المقرر الدراسي استغلالا جيدا. | | | | | |
| 13 | إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية فإنني أغير طريقة قراءتي لها. | | | | | |
| 14 | أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي. | | | | | |
| 15 | عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم و أقرأ الدرس عدة مرات. | | | | | |
| 16 | عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يأيد ذلك أم لا. | | | | | |
| 17 | أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله. | | | | | |
| 18 | أضع أشكال مبسطة و رسومات بيانية و جداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين. | | | | | |
| 20 | أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث و أحاول تطوير أفكاري عنها. | | | | | |
| 21 | أجد من الصعب الالتزام بجداول الاستذكار. | | | | | |
| 22 | عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات، القراءات، المناقشات. | | | | | |
| 23 | قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديدا فإني في الغالب أتفحصها لأرى كم هي منظمة. | | | | | |
| 24 | أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من إنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل. | | | | | |
| 25 | أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي و أسلوب تدريس المعلم. | | | | | |
| 26 | أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا. | | | | | |
| 27 | أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي. | | | | | |
| 28 | عندما يكون المقرر الدراسي صعبا، فإما أن أتركه أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط. | | | | | |
| 29 | عند دراسة موضوع ما فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته. | | | | | |
| 30 | أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك. | | | | | |
| 31 | أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية و المهمة. | | | | | |
| 32 | أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أفعله فعلا. | | | | | |
| 33 | لدي مكان منظم مخصص للاستذكار. | | | | | |
| 34 | أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي. | | | | | |
| 35 | عندما لا أستطيع فهم المادة الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب أخر. | | | | | |
| 36 | أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي. | | | | | |
| 37 | كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة. | | | | | |
| 38 | أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي و أحفظها عن ظهر قلب. | | | | | |
| 39 | أحضر الدراسة بانتظام. | | | | | |
| 40 | عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة فإنني أتمكن من مواصلة العمل و الدراسة إلى أن إنتهى. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة. | | | | | |
| 42 | عندما أستذكر دروسي أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا. | | | | | |
| 43 | في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى. | | | | | |
| 44 | إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظات و ملخصات فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر. | | | | | |
| 45 | قليل ما أجد وقتا لمراجعة ملاحظات و قراءات قبل الامتحان. | | | | | |
| 46 | أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات و المناقشات. | | | | | |

الملحق رقم(02):

مقياس الدافعية للتعلم:

| |
|---|
| الإسم:..... |
| اللقب:..... |
| الثانوية:..... |
| الجنس:..... |
| السن:..... |
| الشعبة:..... |

التعليمة:

عزيزي التلميذ (ة):

بعد التحية و التقدير، نضع بين يديك مجموعة من العبارات نرجو منك الإجابة عنها جميعا بكل صدق و و أمانة و ثقة، و بدون خوف و تردد.

نعدك أن إجابتك سوف تحظي بالسرية التامة، كما نحيطك علما بأن الهدف منها مسخر للغرض العلمي، و عليه نرجو منك وضع علامة(x) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة.

لك جزيل الشكر على تعاونك.