



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
تخصص علوم التربية
تخصص تكنولوجيا التعليم

الموضوع

التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بـ هـ س توى الدافعية للتعلم
لدى المتعلمين من بعد.

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

إشراف الأستاذة:

هارون سوميشة

إعداد الطالبتين:

- كسي سامية

- مباركي زاكية

السنة الجامعية: 2018/2017

شكرا و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

صدق الله العظيم.

أول الشكر وآخره إلى الله العزيز القدير الذي انعم علينا بالصحة والعافية وامننا بالقوة
والارادة لمواجهة الصعاب.

نتوجه بأخص التشكرات واطيبها الى جميع اساتذة وموظفي قسم علوم التربية بالقطب
الجامعي تامدة، كما نتقدم بالشكر الجزيل الى الاستاذة الفاضلة "هارون سوميشة" التي
أشرفت على مذكرة التخرج والتي لم تبخل علينا بأية

نصيحة وتوجيهات عندما كنا في أمس الحاجة إليها.

كما لا يفوتنا أن نوجه أخلص عبارات الشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت
مسؤولية مناقشة هذا العمل.

زاكية و سامية.

الاهداء

باسم الله ابداء كلامي الذي بفضلله وصلت لمقامي هذا، والحمد والشكر على ما اتاني.

يسرني ان أهدي ثمرة جهدي:

الى اللذان قال فيهما جل جلاله "واحفظ لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما
كما ربياني صغيرا" والذي الكريمين حفظهما الله واطال في عمرهما.

إلى من شجعوني بكلماتهم إخوتي "نصر الدين وزوجته صبرينة، سمير، محمد امين"
وفقهم الله الى خير ما يرضاه.

الى أختي الغالية "كميلية" التي كانت سندا لي وزوجها "نبيل" وفقهما الله.

الى رفيق دربي زوجي الغالي "علي" الذي ساندني ماديا ومعنويا ووقف معي جنبا الى
جنب الى غاية إتمام هذا العمل حفظه الله وعائلته الكريمة.

الى من تشاركت معي العنان والصعاب لاتمام هذا العمل "سامية"

إلى كلّ الذين نسيهم قلبي و لم ينسأهم قلبي.

مباركي زاكية

إهداء

دائما حينما يشدو العزم، ويأتي الانجاز من بؤرة العدم، ومقدار التمتع يكون بمقدار

العطاء وهذه ثمار ما حصدت اهديها إلى

من رجع العطاء عند قدميها وأعطتنا من دمها وروحها وعمرها إلى العزيزة التي نرى

الأمل عينها أُمي الغالية

إلى اغلي جوهرة في الوجود إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة إلى من حصد

الأشواك في دربي ليمهد لي الطرق إلى والدي العزيز

إلى إخوتي وأخواتي الذين رأيت من أعينهم معالم الطريق

إلى من علموني أن المثابرة والاجتهاد هو مفتاح النجاح أساتذتي

إلى من وقدموا لنا المساعدات والأفكار والمعلومات دون أن يبخلوا علي أصدقائي

إلى من زرعن في التفاؤل صديقاتي أمل حياتي والنجوم المنيرة

إلى الرفيقة التي تقاسمت معها كل الصعاب والتعب لانجاز هذا العمل

إلى كل من رافقته في مسيرة العلم زميلاتي وزملائي

كسي سامية

فهرس المحتويات:

الموضوع	رقم الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
فهرس المحتويات	ت
فهرس الجداول	ث
فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية	ج
مقدمة	12

الإطار النظري للدراسة:

الفصل الأول: الفصل التمهيدي	
إشكالية الدراسة	17
فرضيات الدراسة	21
أهداف الدراسة	21
أهمية الدراسة	21
التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	22
الدراسات السابقة	23

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

30	تمهيد
31	أولاً: التعلم
31	1 - مفهوم التعلم
31	2 - خصائص التعلم
32	3 - شروط التعلم
34	ثانياً: التعلم المنظم ذاتيا
34	1 - تطور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
35	2 - أهداف التعلم المنظم ذاتيا
36	3 - أهمية التعلم المنظم ذاتيا
37	4 - مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
38	5 - خصائص التعلم المنظم ذاتيا
40	6 - أنماط التعلم المنظم ذاتيا
41	7 - مهارات التعلم المنظم ذاتيا
42	8 - مكونات التعلم المنظم ذاتيا
52	9 - نظريات التعلم المنظم ذاتيا
63	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

65	تمهيد
66	أولاً: الدافعية
66	1 - تعريف الدافعية
67	2 - المفاهيم المرتبطة بالدافعية

68	3 – مكونات الدافعية
69	4 – أنواع الدافعية
72	5 – خصائص الدافعية
73	6 – النظريات المفسرة للدافعية
78	7 – قياس الدافعية
79	ثانياً: الدافعية للتعلم
79	1 – مفهوم الدافعية للتعلم
82	2 – علاقة الدافعية بالتعلم
86	3 – عناصر الدافعية للتعلم
87	4 – مصادر الدافعية للتعلم
88	5 – أسباب ضعف الدافعية للتعلم
90	6 – استراتيجيات التغلب على ضعف الدافعية للتعلم
95	7 – تصنيف الدافعية للتعلم
95	8 – وظيفة الدافعية للتعلم
98	9 – نظريات الدافعية للتعلم
105	10 - أهمية الدافعية للتعلم
107	خلاصة الفصل

الفصل الرابع: التعليم عن بعد

109	تمهيد
110	1 -نشأة وتطور مفهوم التعليم عن بعد
113	2 – مفهوم التعليم عن بعد
114	3 – خصائص نظام التعليم عن بعد

118	4 - تقنيات نظام التعليم عن بعد
120	5 - تنظيم التعليم عن بعد
122	6 - أهداف التعليم عن بعد
122	7 - أساسيات التعليم عن بعد
123	8 - محتوى المادة الدراسية في التعليم عن بعد
124	9 - أساليب وطرق تقديم المادة الدراسية في التعليم عن بعد
126	10 - نماذج التعليم عن بعد
129	خلاصة الفصل

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

131	تمهيد
132	1 - إجراءات الدراسة الاستطلاعية
132	1 - 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
132	1 - 2- نتائج الدراسة الاستطلاعية
133	2 - إجراءات الدراسة الأساسية
133	2 - 1- منهج الدراسة الأساسية
133	2 - 2- عينة الدراسة الأساسية
136	2 - 3- أدوات الدراسة الأساسية
140	3 - الأساليب الإحصائية المستخدمة
142	خلاصة الفصل

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

144	تمهيد
145	أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة
145	1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
145	2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
147	3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
148	4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
149	5 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
150	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
150	1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
152	2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
152	3 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
153	4 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
154	5 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

156	الاستنتاج العام
158	الاقتراحات والتوصيات
160	قائمة المراجع
167	الملاحق

الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	استبيان التعلم المنظم ذاتيا	168
02	مقياس الدافعية للتعلم	170

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في غرفة الصف	45
02	يمثل استراتيجيات الإرادة	61
03	يوضح المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة	135
04	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	136
05	يمثل توزيع العينة في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	137
06	يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده	141
07	يوضح نتائج دراسة الفرضية الأولى باستعمال معامل الارتباط بيرسن	145
08	يوضح نتائج الفروق بين الإناث والذكور في التعلم المنظم ذاتيا	146
09	يوضح نتائج الفروق بين شعبة آداب وفلسفة وعلوم تجريبية في التعلم المنظم ذاتيا	147
10	يوضح نتائج الفروق بين الإناث والذكور في الدافعية للتعلم	148
11	يوضح نتائج الفروق بين شعبة آداب وفلسفة وعلوم تجريبية في الدافعية للتعلم	149

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي	57
02	يوضح الأبعاد الأساسية للتعلم	60
03	يمثل ترتيب الحاجات عند ماسلو	77
04	يمثل كيفية تأثير الدافعية في التعلم والسلوك	83
05	يوضح تطور أجيال التعليم عن بعد حسب نوع الوسائط والتكنولوجية المستخدمة	112

مقدمة:

يرتبط حصول المتعلم على الكمية الكافية من المعلومات بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميوله ورغباته والظروف المحيطة به، وكذا معرفته لكيفية استغلال ما تعلمه وبالتالي التصدي للمشكلات التي قد تعرقل مسيرته الدراسية وتعبيد الطرق لهم للحصول على المعرفة وبالتالي إحداث تغييرات في سلوكياتهم أو مجتمعاتهم، كون الطلبة أو المتعلمين يمثلون أمل ومستقبل كل أمة.

سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور المتعلم من متلقي إلى منظم للمعلومات وإعداده لأن يكون منهجيا وتدريبه على تحمل مسؤولية هذا الكم الهائل من المعلومات وتعلم كيفية البحث عن المعارف بنفسه وكذا التحكم فيها وهذا ما يسمى بالتنظيم الذاتي للتعليم، فالتربية الحديثة تنحصر مهامها في تعليم المتعلم وتشجيعه على كيفية استخدام تلك المعارف التي تحصل عليها بشكل صحيح، وهذا عن طريق الاستعانة بمجموعة من المهارات والوسائل والإجراءات والاستراتيجيات المختلفة، فالمتعلم هنا هو المسؤول الأول عن المعرفة فهو من يسيرها ويتحكم فيها.

غير أن الناظر إلى العملية التعليمية خاصة التعليم الذي يتم عن بعد، سيلاحظ المشكلات التي يتعرض لها الطلبة والتي نذكر منها انخفاض الدافعية للتعلم، فمشكلة الدافعية أصبحت اليوم تشكل خطرا على المسار التعليمي للطالب، فهذه الأخيرة تعتبر من أهم الركائز للتفاعل والتحصيل الجيد. (إيمان وطوط وآخرون، 2014).

لذا فيرى علماء التربية أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت فيه قوى داخلية محركة لهذا الفعل التربوي و هي ما يطلق عليها الدافعية، فقد اهتم العديد من العلماء والباحثين في علوم التربية وعلم النفس بالتعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، ونظرا لأهمية هذا الموضوع جاءت دراستنا هذه لمعرفة العلاقة بين كل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد، حيث قسمنا بحثنا إلى قسمين هما: جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث يشمل الجانب النظري على أربعة فصول أما الجانب الميداني فتضمن فصلين وهي مرتبة كما يلي:

الفصل الأول من الجانب النظري خصص لطرح مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، ثم أهمية الدراسة، أهدافها والتعاريف الإجرائية وأخيرا الدراسات السابقة.

والفصل الثاني من الجانب النظري فقد قسمناه إلى جزأين، الجزء الأول يتناول موضوع التعلم، مفهومه، خصائصه، شروطه، في حين تناولنا في الجزء الثاني موضوع التعلم المنظم ذاتيا وحاولنا أن نتطرق إلى مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أنماطه، مهاراته، مكوناته والنظريات المسرة له.

أما الفصل الثالث فخصصناه لموضوع الدافعية للتعلم الذي قسم إلى جزأين، جزء أول مخصص للدافعية، مفهومها، بعض المفاهيم المرتبطة بها، أنواعها، خصائصها، النظريات المفسرة لها وأخيرا قياس الدافعية. وجزء ثاني من نفس الفصل خصص للدافعية للتعلم حيث عرضنا مفهومها، علاقتها بالتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، تصنيفها، وظيفتها، أسباب ضعفها، استراتيجيات إثارتها، النظريات المفسرة لها وأخيرا أهميتها.

والفصل الأخير من الجانب النظري خصص لموضوع التعليم عن بعد وكانت البداية من نشأته وتطوره، مفهومه، خصائصه، تقنياته، تنظيمه، أهدافه وأساسياته، محتوى المادة الدراسية في التعليم عن بعد، أساليب وطرق تقديم المادة الدراسية في التعليم عن بعد وأخيرا نماذج التعليم عن بعد.

أما الجانب التطبيقي فخصصناه للفصل الخامس والسادس، فالفصل الخامس تناولنا الإجراءات المنهجية التي اعتمدناها في دراستنا هذه بداية بإجراءات الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، نتائجها، ثم إجراءات الدراسة الأساسية، منهجها، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة. في حين عرض الفصل السادس النتائج المتوصل إليها في جداول وتحليلها ثم مناقشتها وتدعيم النتائج بالعديد من الدراسات السابقة التي خدمت موضوعنا هذا، وفي الأخير انهينا البحث بخلاصة أو استنتاج عام ثم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

إشكالية الدراسة:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية الحجر الأساس في حياة الإنسان فتعمل على تكوين شخصية سليمة لدى الفرد التي تساهم في بناء المجتمع والارتقاء به.

وكما نعرف أن كل من يتعلم يواجه مشكلة وعراقيل قد تحول بينه وبين تعلمه خاصة عند اكتسابه لمعلومات جديدة، ففي هذه الحالة قد يواجه عقبات أثناء التعلم خاصة إذا علمنا أن بعض المعلمين لا يأخذون بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وعلى هذا الأساس فإن إدارة العملية التعليمية التعلمية تقتضي اليوم تغيير دور المعلم جذريا وإدخال المتعلم في عالم ومغامرة جديدة لا تنحصر في القسم فقط بل أكثر من ذلك، لهذا نجد المعلم يحاول يقدم المعرفة لا من علمه فقط بل أيضا من كل مصدر معلومات ممكن أن يسمح للمتعلم في الدخول في الخوض في هذه المغامرة.

وهذا خاصة بعد أن وجد علماء النفس والتربية أن العملية التعليمية التعلمية تتعرض للكثير من المشكلات وإن أغلبها تعود إلى انخفاض أو انعدام حافز مهم يحث الطلبة على الاجتهاد والعمل وهي ما يعرف بالدافعية للتعلم، ونظرا لانتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية وتعمقها بين المتعلمين بكونها تترك أثرا غير مرغوب به على المدى القريب وذلك أثناء التعلم أو المدى البعيد كارتفاع معدل الرسوب والتسرب المدرسي وبذلك تضرر مستقبلهم الدراسي. (لونس حدة 2013، ص4).

تعتبر الدافعية القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فهي تقوم مقام المحرك لقوى الفرد، وتتفاوت مستويات الدافعية لدى الأفراد ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد، ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الأفراد.

وفي هذا الصدد نجد أن ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أن استثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، والتي تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يتعامل معها الطالب

أثناء عملية التعلم، لهذا تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بالاطلاع على أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية.

(لوناس حدة 2013، ص 4).

وفي دراسة أجراها "بنترك" و "ديجروت" (1999) بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الذاتية والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا.

لذا فمن المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتيا سيغير من مجرى العملية التعليمية التعليمية، خاصة أن المتعلم هو محورها الأساسي فالتعلم الذاتي قد يكون أكثر نشاطا لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائما يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيهها وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها مسبقا، فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم.

ويفترض التعلم المنظم ذاتيا إستراتيجية فعالة لتحسين نتائج التعلم خصوصا في المواد التي يحصل فيها المتعلم على درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية وقلق عال، ويعد التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات إبداعية لدى طلبة المراحل المختلفة، إذ يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عن المشاعر بشكل جيد من خلال التخطيط الذاتي وتقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية والجودة. (وصال العامري، 2013).

وهذا نفس ما ذهب إليه "سينج" في كون أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن المتعلم القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة. (الجراح 2009، ص 334).

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ أو يوجه ذاتيا بل أكثر فمن أهم أهداف التعلم وأي تعلم كان هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات بل أكثر من ذلك، فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة الدراسية وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها خاصة مع الانفجار التكنولوجي الحاصل وتطور وسائل الاتصال التي أتاحت الفرص للمتعلمين للحول على معلومات بكم هائل ومن مصادر مختلفة ومكنتهم من التواصل مع بعضهم البعض أو مع الأساتذة من مختلف مناطق في العالم رغم بعد المسافات وهو ما يعرف بالتعليم عن بعد. فمحاولة الدمج بين التعلم المنظم ذاتيا والتعليم عن بعد لا بد أن تحقق الأهداف المرجوة، ومن هنا تبرز أهمية النظر في تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها بالعملية التعليمية والانتقال من المفهوم التقليدي للتعليم إلى المفهوم الجديد، عالج "الكيلاني" أحد أهم الموضوعات المطروحة حاليا على الساحة التربوية وهو التعليم عن بعد، باعتباره نظاما تربويا متاحا لقطاع عريض من فئات الشعب بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية أو خصائصهم العمرية أو العرقية، وذلك بهدف تعميم المعرفة الإنسانية ونشرها كي تصبح في متناول الجميع وتعزيز المرتكزات التي تبنى عليها حياة الشعوب ونماؤها وتطورها. كما أوضحت الدراسة أن ركائز التعليم عن بعد كثيرة ومتعددة ومن أهمها المادة التعليمية المطبوعة والوسائط التعليمية والمرئية والمسموعة والية توصيل المعلومات والمراكز الدراسية والإشراف الأكاديمي والخدمات الطلابية والتقييم.

وفي دراسة أجراها «Nasser et Abochedid» (2002) عن مدى وعي المدرسين ، المتعلمين والإداريين لمفهوم التعليم عن بعد واتجاهاتهم نحوه، أوضحت النتائج عن توجيه الأنظار إلى مستوى العالي من اللاوعي بالمفهوم حيث أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية هادفة للتوعية بالمفهوم من حيث كونه نظاما متكاملًا.

ومن هذا المنطلق، وبعد ما تم تناوله سابقا على أهمية التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية وما لوحظ في السنوات الأخيرة من انخفاض في مستوى أداء المتعلمين ومستوى دافعيتهم للتعلم الذي انعكس على تحصيلهم الأكاديمي خاصة لدى طلبة التعليم عن بعد، لا بد على المؤسسات التعليمية الحديثة أن تعيد تشكيل ما اكتسبه المتعلم خلال مسيرته الدراسية

وان تصبه في قوالب أكثر صلابة ليكون بذلك أرضية متماسكة لما سيتعلمه مستقبلا، لذلك جاءت الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية:

1- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد؟.

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة التعليم عن بعد حسب متغير الجنس والتخصص (آداب وفلسفة و علوم تجريبية) ؟.

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد حسب متغير الجنس والتخصص (آداب وفلسفة و علوم تجريبية) ؟.

2- فرضيات الدراسة:

- 1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم عن بعد.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص (سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية وآداب فلسفة).
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص (سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية وآداب فلسفة).

3- أهداف الدراسة:

وكباقي الدراسات تسعى دراستنا إلى الوصول إلى مجموعة من الأهداف والتي تتمثل في:

- محاولة التعرف على الإطار النظري لكل من التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم ومردودهما في الإطار التربوي.
- التعرف على إمكانية وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين تلاميذ التعليم عن بعد حسب متغير الجنس.
- التعرف على إمكانية وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم عن بعد.

اختبار الخصائص السيكمترية للمقاييس المستعملة في هذه الدراسة.

4- أهمية الدراسة:

- أهمية هذه الدراسة تكمن أنها تتناول موضوعين لهما علاقة كبيرة بالحياة الأكاديمية للتلاميذ ألا وهما التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، ومعرفة هذه الجوانب تمكن

- الأساتذة والتلاميذ من إتباع إستراتيجية محددة تهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ، ويساعد على تصميم الخطة الدراسية الملائمة للمادة لتتناسب مع دافعية التلاميذ.
- تساعد على تنشئة أفراد قادرين على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في ضوء الانفجار العلمي والتطور التكنولوجي الحاصل حالياً والى مس الجانب التربوي والدراسي لذا فان التلاميذ مجبرين عليه.
- من خلال التعلم المنظم ذاتيا تكون هناك إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم ويساعده على تكوين بنيات معرفية أكثر استقرار وشمولية.
- المساهمة في تفريد عملية التعلم ونقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه وبالتالي تخفيف العبء على المعلم، كما يولد روح المناقشة العلمية بهدف تحقيق النجاح المستمر.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية:

5-1- التعلم المنظم ذاتيا:

هو عملية التخطيط الفردي للعملية التعليمية والدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ التعليم عن بعد بمقياس التعليم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد (2012)، المطبق في ثانوية شيهاني بشير بعزازقة و ثانوية رابح اسطمبولي بتيزي وزو

5-2- الدافعية للتعلم:

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ التعليم عن بعد بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة (2012) المطبق بثانوية شيهاني بشير بعزازقة و ثانوية رابح اسطمبولي بتيزي وزو.

5-3- التعليم عن بعد:

هو قدرة الطالب على التعليم ومتابعة الدراسة في أي زمان ومكان وليس بشرط أن يكون في نفس قاعة الدراسة مع الأستاذ و مع الطلبة الآخرين.

5- الدراسات السابقة:

في ضوء دراستنا لموضوع التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل الدافعية تبين لنا ندرة الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب، لكن سنحاول أن نتطرق إلى بعض الدراسات القريبة من هذا الموضوع:

1-6. الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

1-1-6. الدراسات العربية:

دراسة محمد الطواب 1990:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفرق بين التحصيل الدراسي نتيجة الاختلاف في مستوى الدافعية للتعلم والذكاء ومن أهم النتائج التي تم الوصول إليها: وجود تحصيل عالي لدى المراهق ذوي الدافع المرتفع ووجود تحصيل ضعيف لدى المراهق ذوي المستوى المنخفض من الدافعية باعتبار الدافعية شعور داخلي فبئالي هي من أهم العوامل لتنمية عملية التعلم وسيرورته.

دراسة جيهان أبو راشد العمران 1994:

تناولت هذه الدراسة موضوع الدافعية للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين 1994 واشتملت على 337 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من ثمان مدارس للذكور والإناث، استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة اثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم.

6-1-2. الدراسات الأجنبية:

دراسة الباحث شو 1967:

من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة عاملية لدافعية التعلم، فقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية، قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية والشخصية، وكانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمس عوامل للدافعية وهي:

- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة ويتضمن بعض الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعض ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي، ودافع تجنب الفشل وحب الاستطلاع.
- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

دراسة الباحث كلاس 1976:

تهدف إلى البحث عن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي بمراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ (العينة) وذلك بإخضاع التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض للتدريب بهدف الرفع من دافعتهم، وتوصل إلى وجود علاقة وطيدة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي الجيد.

دراسة الزحلي 2002:

هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدافعية للمعرفة والدافعية للتعلم ومن ثم علاقتها بعملية التعلم ونتائجها المتمثلة في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة دمشق وتم استخدام مقياس الدافع المعرفي، ومقياس الدافعية للتعلم وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي: انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي

المنخفض والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع. (غنيمة وعليمات 2012، 31-32).

1-2. الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا:

1-1-2 الدراسات العربية:

دراسة الباحث عبد الحميد 1999:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، وقد تكونت الدراسة من (435) طالب وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير التحصيل الدراسي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار والإتقان، التنظيم والبحث عن المساعدة كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى.

دراسة الباحثة سوسن إبراهيم أبو العلا 2000:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي على انجاز الطلاب منخفضي التحصيل في الكتابة، وعلى إدراكهم لفاعليتهم الذاتية نحو الكتابة في المجموعات التجريبية الثلاث، وذلك على عينة من الطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج قد حقق الهدف منه وهو رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب من خلال من خلال تعلمهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم.

دراسة الباحث رداي 2002:

أجرى "رداي" دراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (239) طالب وطالبة من الصف الثالث

متوسط وطلبة الثالث ثانوي في مدرسة منارات المدينة المنورة، وقد بينت النتائج ان الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية في حين تفوقت الإناث على الذكور في مكون قلق الاختبار كما تفوق طلبة الثالث ثانوي على طلبة الثالث متوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الذكور فقط.

2-2-6. الدراسات الأجنبية:

دراسة الباحث سوي-كو (Sui-Chu, 2004):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (15) عاما من هونغ كونج وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطا مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم، كم أشارت النتائج أن طلبة هونغ كونج اقل استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

دراسة الباحث جود (Judd, 2005):

لاستقصاء العلاقة الدراسية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (61) طالب من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و (15) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناء على نتائج ثلاث اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي الكامل، وقد أظهرت النتائج أن طلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وان التنظيم الذاتي يؤثر ايجابيا في التحصيل الأكاديمي وان مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبأ بالأداء اللاحق على الاختبارات.

دراسة الباحث بمبيوتي (Bembenutty 2006):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس بوردي Purdie وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات لدى عينة تكونت من (147) طالب وطالبة في الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة وإن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة.

دراسة الباحث هونج و بنج و رويل (Rowell, Hong, Beng 2009):

أجريت الدراسة للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة وقيمة الدافعية والجهد والإصرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب أو مستوى تحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع، و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة ميتروبوليتان في الصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل، إما على مستوى الأبعاد فجاءت قيمة المهمة والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في حين كنت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية على مستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

يلاحظ من خلال ما تم عرضه من الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم أن معظم هذه الدراسات لم تعطي الشروط المنهجية المتبعة في ذلك أي ما يخص حجم العينة، مكان إجراء

البحث أو الدراسة، نوع الأدوات المستخدمة والمنهج المتبع ما عدا دراسة الباحث "جيهان أبو راشد العمران" والتي تقريبا ذكرت فيها جميع الخطوات السابقة.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا فنلاحظ أن أغلبها تم التطرق فيها إلى جميع الخطوات المذكورة سابقا، كما يلاحظ من خلالها أن بعضها اظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، في حين أظهرت بعض الدراسات الأخرى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

و دراستنا هذه جاءت لتوضح العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى المتعلمين عن بعد .

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

أولا: التعلم

- 1- مفهوم التعلم
- 2- خصائص التعلم
- 3- شروط التعلم

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا

- 1- تطور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- 2- أهداف التعلم المنظم ذاتيا
- 3- أهمية التعلم المنظم ذاتيا
- 4- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- 5- خصائص التعلم المنظم ذاتيا
- 6- أنماط التعلم المنظم ذاتيا
- 7- مهارات التعلم المنظم ذاتيا
- 8- مكونات التعلم المنظم ذاتيا
- 9- نظريات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التغيرات والتطورات الهائلة التي عرفتھا السياسة التربوية التعليمية أدت إلى البحث في كل ما يتعلمه المتعلمون، وما يجب تعلمه وعن الكيفية التي يتعلم بها، فالتلميذ لم يعد عنصرا سلبيا أو آلة تتلقى المعلومات فقط دون أن يكون له دخل فيها، بل أصبح عنصرا فعالا وإيجابيا يشارك في الحصول على معارفه ويكون مسؤولا عن تعلمه ومستقلا فيه، وهذا ما يعرف بالتعلم المنظم ذاتيا الذي يعتبر من أهم أنماط التعلم، التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطوير التلاميذ سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا وتزويدهم بقدرات تمكنهم من استيعاب معطيات العصر القادم.

وقد تناول هذا الفصل شطرين وهما: التعلم الذي عرضنا فيه مفهوم التعلم وخصائصه وشروطه، التعلم المنظم ذاتيا والذي عرضنا فيه مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه وأنماطه، مهاراته، مكوناته، ونظرياته.

أولا التعلم:

1- مفهوم التعلم:

يعتبر التعلم أحد أهم عوامل بناء الشخصية لدى الفرد وجعله فردا صالحا في المجتمع، فما معنى التعلم؟

يعرف "محمود الزيايدي" التعلم على أنه: "العملية التي تؤدي إلى تغيير في طريقة الفرد في الاستجابة، ويأتي هذا التغيير نتيجة الاحتكاك بمثيرات خارجية." (سامي ملحم، 2009:143).

كما يمكن أن نعرف التعلم على أنه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من الممارسة. (أحمد حسين اللقاني، 1991:16).

نستنتج مما سبق أن التعلم عبارة عن تغيير في أداء الفرد حيث نستدل عليه بالأفعال والسلوكيات الناتجة عنه.

2- خصائص التعلم:

بعد ما تعرفنا على مفهوم التعلم سنعرض الآن أهم الخصائص التي تميز التعلم عن باقي العمليات الأخرى وهي:

- التعلم تكوين فرضي: يعد التعلم مفهوما افتراضيا يشير إلى حدوث عملية حيوية تحدث داخل الكائن الحي، ويستدل عليه من السلوك أو الأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس.

- التعلم تغيير في السلوك: أي أن التعلم يظهر في شكل تغيير في السلوك أو نشأة سلوك جديد لم يكن موجودا من قبل، ولكي نقيس التعلم فإننا نقارن سلوك الفرد في فترة أخرى وتحت ظروف متشابهة، فإذا كان السلوك متقدما في المرة الموالية، فإن التعلم قد حدث.

(أحمد حسين اللقاني، 1991: 18).

- التعلم تغيير يتصف بالاستمرار النسبي: وذلك لان مواقف كثيرة من التعلم الذي ينشأ بصورة اضطرارية تستمر لفترة من الزمن ثم لا يلبث أن يزول لأسباب عديدة منها: التعب، المرض، أو النضج.

- اعتماد التعلم على الممارسة والخبرة: أن عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية تعد مؤشرا لتأكيد دور الخبرة والممارسة في عملية التعلم، فالتعلم ينطوي على التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة الخبرة والممارسة فقط.

ومن الخصائص الأخرى لعملية التعلم نجد أنها لا تتضمن نمطا معيناً من أنماط السلوك، فقط يشتمل التغيير جميع المظاهر السلوكية والعقلية والحركية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية، وربما يكون التغيير في السلوك نحو الأفضل أو الأسوأ، أي ربما يتعلم الفرد سلوكا مقبولا أو سلوكا خاطئا تابعا للنتائج المترتبة على تفاعله مع المثيرات والمواقف المتعددة. (ايمان وطوط وآخرون، 2014: 62).

نستخلص مما سبق أن التعلم مفهوم افتراضي يحدث داخل الفرد، يظهر في تغير سلوك الفرد فهو مستمر نسبيا لأنه دائما في تغير وهذا حسب المثيرات الخارجية.

3- شروط التعلم:

كي يكون التعلم نافعا لابد من توفر بعض الشروط تسير وفقها العملية التعليمية التعلمية على أحسن وجه من بين هذه الشروط نجد:

1.3 - الدافعية:

يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم فلا تعلم بدون دافع، لذلك وضعت التربية الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية المتمثلة في ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع المتعلمين وتشجع حاجياتهم ورغباتهم، كما أن الدافعية تلعب دورا في حدوث التعلم كونها تقوم بثلاث وظائف أساسية تتمثل في:

- توليد السلوك وتحريكه.

- توجيه السلوك نحو هدف معين.

- الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك. (ايمان وطوط وآخرون، 2014).

2.3- النضج:

يشير مفهوم النضج إلى التغيرات الداخلية في الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي. (نبيل زايد، 2003: 21).

ويؤثر النضج في عملية التعلم حيث انه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها، أي أن بين النضج والتعلم صلة وثيقة بالفرد حيث انه لا يستطيع أن يتعلم شيء إلا إذا بلغ مستوى كافي من النضج يسمح له أن يتعلم. (احمد عزت راجح، 1968: 180).

3.3- الممارسة:

أن التعلم لا يحدث إلا تحت شرط الممارسة، ولكن الممارسة لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم والدليل على ذلك أن ثمة العديد من أساليب السلوك التي نكررها ونمارسها في مختلف المواقف في حياتنا اليومية ولا يحدث أدنى تغيير في أدائها لها، وطالما انه لم يحدث تغيير في الأداء فلا يمكننا أن نقول أن التعلم قد تمّ إلا إذا تكرر الموقف وظهر تحسن في الأداء، واستمرار هذا التحسن حتى يصل إلى المرحلة الأخيرة التي لا يفيد فيها تكرار الموقف نفسه في إضافة أي تعديل في الأداء، وهكذا تهين الممارسة تتبع الظروف الكافية لان يظهر الفرد المتعلم ما يمكن أن يكون قد حدث له من تغير في أدائه ولكنها لا تتضمن وجود هذا التغير في الأداء وهكذا لا يحدث تعلم دون ممارسة.(ايمان وطوط وآخرون، 2014).

4.3- الاستعداد:

يشير الاستعداد إلى الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم خبرة أو مهمة ما، ونميز هنا نوعين من الاستعداد:

- الاستعداد العام: ويتمثل في الحالة العامة التي يكون فيها الفرد مستعدا لتعلم المهمات وينجح فيها مثل: سن دخول المدرسة لتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة.

- الاستعداد الخاص: هو توفر قابليات معينة لتعلم مهنة ما.

(إيمان وطوط وآخرون، 2014، 71).

أي أن الاستعداد عامة هو التهيؤ والقابلية للقيام بنشاط دون إكراه أو إجبار.

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا:

1. تطور التعلم المنظم ذاتيا:

بدأ التعلم الذاتي في أوروبا وذلك على يد الطبيبة الإيطالية "ماريا مونتيسوري" التي طوّرت في أوائل القرن العشرين أسلوبا جديدا في التعليم يشجع الطفل على التعلم بنفسه ويكون فيه هو المعلم والمتعلم في آن واحد، وقد أعدت "مونتيسوري" غرفة تربوية للتعلم الذاتي تم تجهيزها بكل ما يحتاج إليه التلاميذ لتطوير مهاراتهم العملية واللغوية والرقمية والحسية.

وفي محاولة من جانب أخصائية تدريب المعلمين على التعليم بطريقة "مونتيسوري" والمعلمة "لورينا ماهوني" لتطوير الطريقة، افتتحت "ماهوني" مدرسة على طريقة "مونتيسوري" في بيتها الواقع في الشمال الشرقي من لندن، وفي هذه المدرسة ليس هناك بداية سيدرسونها على مدى اليوم، أي أن زمام المبادرة يكون في يد التلاميذ، وتعليق "لورينا" على ذلك بقولها أن أسلوب "مونتيسوري" ظهر في مطلع القرن العشرين، وقد

أعجب به أفراد الطبقة الأرستقراطية في بريطانيا واقترحوا العمل به، ولكن نشبت الحرب العالمية الثانية وعطلت تطور المسيرة التعليمية باستخدام ذلك الأسلوب.

2. مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية وطبقا لاختلاف الرؤى والاتجاهات والأطر الفكرية للباحثين، سنعرض بعض التعاريف:

اتفق (LINDER ET HARRIS 1993) و"بيشوب" في تعريفهما للتعلم المنظم ذاتيا على أنه " الاستخدام الفعال لمكونات المعرفة والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية حيث يمر المتعلم بمختلف المواقف التعليمية ليكتسب المعلومات والمهارات بالشكل الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التربوية، وهذا بفضل تفاعله مع بيئته في عدّة مواقف أين يجد إشباعا لحاجاته ودوافعه."

وهناك من عرّف التعلم المنظم ذاتيا على أنه: " العملية التي يقوم بها الفرد من خلالها بتعليم نفسه بنفسه باستخدام الوسائل المبرمجة لتحقيق أهداف معينة، وهو من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريس سواء للدارسين أو المدرّسين أنفسهم هذا لبلوغ أفضل مستويات النماء والارتقاء." (احمد السيدكردي، 2011).

وفي هذا التعريف نجد أنه ركز على تعلم المتعلم بنفسه دون المعلم واستخدام الوسائل المبرمجة والأساليب التكنولوجية الحديثة.

تعريف "بينتريش" (PINTRICHE end all 1994) فقد عرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه: " اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التالية: المراقبة والضبط، استخدام التفاصيل وإدارة الجهد والكفاءة الذاتية." (خماس العيبي، 2012: 202).

أي أنه عبارة عن عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهداف تعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجيههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

تعريف "زيمرمان" (ZEMMERMAN 1989) "عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية إلى مهارات أداء أكاديمية وهو شكل من أشكال النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارات أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختبار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية". (إبراهيم بن عبد الهالحسينان، 2010: 16).

نستخلص من التعريفات السابقة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم الذاتي، حيث يقوم بتعليم نفسه بنفسه من خلال البرامج التعليمية المعدة لهذا الغرض، فهو الذي يقرر متى يبدأ ومن أين يبدأ في دراسة الوحدة التعليمية وأين ينتهي وإلى أي وحدة ينتقل بعد ذلك كما يختار الوقت الذي يراه مناسباً للتعلم، إذن يمكننا القول أن المتعلم هو المسؤول الوحيد عن نتائج تعلمه وعن القرارات التي يتخذها.

3. أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

التعلم الذاتي كان ولا يزال يلقي اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية لاعتباره أسلوب التعلم الأفضل كونه يحقق لكل متعلم أسلوب تعلم خاص يتناسب وقدراته وسرعته الذاتية في التعلم وبذلك نجد أنه له العديد من المميزات نلخص أهمها فيما يلي:

- يأخذ المتعلم فيه دورا إيجابيا ونشطا في التعلم.
- يمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات.
- إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع.
- إعداد الأبناء للمستقبل بتعويدهم على تحمل مسؤوليتهم بأنفسهم.
- التعلم الذاتي يتيح الفرصة للكشف عن مواهب وقدرات التلاميذ والاستغلال الأمثل لطاقات كل فرد، وذلك يعكس أحد أهم أهداف تكنولوجيا التعليم.

- التعلم الذاتي يهيئ المناخ التعليمي لاكتساب مهارات التفكير ومهارات التكنولوجيا الإنسانية واكتساب طرق الاستفادة من المعرفة الالكترونية. (علي سعيد عبد الله القرني، 2009: 21).

يشير "JULE" إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم الطلاب بتجديد أهدافهم ويختارون الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف، ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف. (وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية، 2006: 21).

نستخلص من كل ما تم تقديمه أن أهمية التعلم المنظم ذاتيا تكمن في كون أنه يتيح للمتعلم فرصة تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، ويساعد على تحقيق أفضل تعلم والاستمرار في تطوير واستحداث معارفه ومكتسباته، كذا استغلال قدراته وطاقاته المختلفة ليكون بذلك عضوا فعالا ونشطا وبناءا في عملية التعلم.

4. أهداف التعلم:

تتنوع وتتعدد الأهداف التي يمكن تحقيقها بالتعلم الذاتي على حسب تنوع المجالات التي تخدمها، ومن أهمها نذكر:

• أهداف مرتبطة بالتخطيط للتعلم الذاتي:

حيث أن الوظيفة الرئيسية للتربية تتمثل في زيادة مقدرة الأفراد على التعلم وذلك من خلال تبني المفاهيم المناسبة في هذا المجال وأن التعلم الذاتي يمثل أحد تلك المفاهيم، وفيه يتولى الأفراد المسؤولية الأولى عن التخطيط لتعلمهم.

• أهداف تتعلق باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها:

يرى "كارل روميز" أن الرجل المتعلم هو فقط الذي تعلم كيف يتعلم وكيف يتكيف ويتغير وهو الذي يدرك أن له معرفة مضمونة. (أحمد السيد كردي، 2011).

• أهداف مرتبطة بالتقييم الذاتي:

يحتاج المتعلم بصفة عامة وفي إطار التعلم بصفة خاصة إلى زيادة قدرته على تقويم نفسه بنفسه، وذلك يستلزم بالضرورة زيادة قدرته على تقدير مستوى معارفه ومهاراته، ومن ثم إدراك حدود قدراته وإمكانياته فضلا عن إدراك حدود قدرات الآخرين وإمكانياتهم.

• أهداف متعلقة باتجاهات المتعلمين:

من الضروري اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو التعلم بصفة عامة ونحو مهنته بوجه خاص، وإذا كانت المقررات التربوية من شأنها تعديل اتجاهات المتعلمين نحو مهنتهم، فإن استخدام أسلوب التعلم الذاتي في تدريس تلك المقررات يسهم في تنمية الإحساس بالكفاءة الشخصية والانجاز والثقة بالنفس فضلا عن تأكيد الذات والإحساس بالرضا والسرور. (أحمد السيد كردي، 2011: 20).

• وبشكل عام يهدف التعلم الذاتي إلى تحقيق ما يلي:

- استثارة سلوك المتعلم وحفزه وتمكينه من التغلب على صعوبات إرادة التعلم.
- اكتساب مهارات التعلم المستمر التي تساعد المتعلم على التعلم بنفسه بدون أي قيود أو حدود.
- مساعدة المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه.
- المساهمة في بناء مجتمع دائم التعلم.
- المساعدة في تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

5- خصائص التعلم المنظم ذاتيا:

يتميز سلوك المتعلمين ذاتيا كونه هادفا وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتيا كما يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية

ذاتية عالية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم إلى أقصى درجة ممكنة، وكذا من أهم خصائص هذا التعلم نجد أيضا:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - توفره وسهولة الحصول عليه إضافة إلى انخفاض كلفته.
 - مراعاة الخطو الذاتي للتعلم، فالمتعلم يسير حسب قدراته الذاتية في تحصيل المعرفة ويترك زمن التعلم في ضوء الاستعداد وسرعة الإنجاز.
 - مراعاة التوجه الذاتي، أي إعطاء المتعلم الحرية الكاملة في تقدير ما يريد تعلمه مما يزيد من دافعيته نحو التعلم.
 - تفاعل المعلم الإيجابي مع المحتوى التعليمي من خلال أنظمة التغذية الراجعة والتعزيز المباشر.
 - توفير بدائل وأنشطة تساهم في تفعيل وإثراء التعلم.
 - خياراته وأدواته متنوعة، دوافعه ذاتية، إضافة إلى أنه مستمرّ وشبه دائم.
 - يحسّس المتعلم بنتيجة عملية التعلم. (علي سعيد عبد الله القرني، 2009: 23).
 - يتمركز حول المتعلم كما أنه متعدد الأنماط.
 - يعتمد على الخبرات، المهارات، المعارف والتقنيات.
 - يكون مقصودا أو غير مقصود، يقاس بدرجة التغيير. (خماس العبيبي، 2012).
- نستنتج مما سبق أن هذا النوع من التعلم يتميز بخصائص تجعله ينفرد ويتميز عن باقي أنواع التعلم الأخرى كالتوجه الذاتي وتوفير بدائل وأنشطة كما يعتمد على الخبرات والمعارف.

6. أنماط التعلم المنظم ذاتيا:

يعتمد التعلم المنظم ذاتيا على جهد المتعلم وقدرته بما يوافق إمكانياته وخبراته لذلك ان لديه عدّة نقاط تتيح فرصة التعلم، ومن هذه الأنماط نجد: التعلم الذاتي المبرمج، التعلم الذاتي بالحاسوب الآلي، التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية، أسلوب التعلم بالإتقان.

6-1- التعلم الذاتي المبرمج:

يتم دون مساعدة من المعلم، ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة)، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم بان يسير لدراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توفر تغذية راجعة ومستمرة لتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية. (علي سعيد عبد الله القرني، 2009).

6-2- التعلم الذاتي بالحاسوب الآلي:

يعد الحاسوب مثاليا للتعلم الذاتي حيث يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم، كما توجد برامج كثيرة ومتخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة على أسئلته المطروحة في مجال اختصاصه، تقدّم برامج في مستويات عديدة فعندما يتقن الطالب المستوى الأول ينتقل إلى المستوى الموالي وهكذا.

6-3- التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية:

الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم يتكون من مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادّة حسب قدرته لإتباع مسار معين في التعلم، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة مترابطة مطبوعة أو مصوّرة، وتحتوي الحقيبة التعليمية على عدد من

العناصر المتنوعة يراعى فيها توظيف المواد السمعية والبصرية كوسائط مساندة. (علي سعيد عبد الله القرني، 2009: 28-29).

6-4- أسلوب التعلم بالإتقان:

وهو مجموعة من الأفكار والممارسات والإجراءات التعليمية المعتمدة التي تهدف إلى تحسين التعليم المقدم إلى الطلبة حتى يصل جميعهم أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد، ويرى "بلوم" أن طريقة التعلم للإتقان تقوم على الفكرة القائلة: " أن من يتعلم أية مهمة أو موضوع ما، ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار تحليل المهمة إلى أهداف واضحة محددة، وإتاحة الوقت الكافي للطلاب لتحقيق تلك الأهداف".

ويقوم التعلم للإتقان على مبادئ أهمها:

- تفاوت فترة التعلم وفقا لمعدل تعلم الطلاب.
- يمكن لجميع الطلبة أن يتعلموا بالتساوي، إذا أُتيح لهم الوقت الكافي للتعلم.
- يتضمن ثلاثة أنواع من التقويم (تشخيصي، بنائي، نهائي). تشكل نسيج العملية التعليمية وجوهرها. (أحمد السيد الكردي، 2011).

نستخلص مما سبق أن أنماط التعلم المنظم ذاتيا في الإجراءات والتقنيات المختلفة التي يتبناها المتعلم لتحقيق تعلمه، تتمثل في كل من التعلم المبرمج وعن طريق الحاسوب الآلي، بواسطة الرزم التعليمية والتعلم للإتقان، بحيث يتم استخدامها وفقا للإمكانيات والقدرات والخبرات المتاحة لكل متعلم دون آخر.

7. مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي، أي تعليمه كيف يتعلم؟ ومن هذه المهارات:

- مهارات المشاركة بالرأي.

- مهارات التقويم الذاتي.
- التقدير والتعاون.
- الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.
- الاستعداد للتعلم.
- وعلى المعلم الاهتمام بتربية تلاميذه على التعلم الذاتي من خلال:
- تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.
- تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير الناقد فيما يقرأ واستخلاص المعانيثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة.
- ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم.
- إيجاد الجو المشجّع على التوجه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي.
- تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرة على التعلم.
- طرح مشكلات حياتية واقعية للنقاش. (علي سيد عبد الله القرني، 2009: 27).

8. 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 مستوى التعلم المنظم ذاتيا، وهذه المكونات تتمثل في:

8-1- الاستراتيجيات المعرفية للتعلم:

تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار، والتنظيم، والإضافة أو التفاصيل.

وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى استراتيجيات محددة تعني بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم كفئة عامة لاستراتيجيات أخرى مثل التخيل والتلخيص والاستدلال، التحويل والاستقراء.

أن الاستراتيجيات المعرفية غالبا ما ترتبط بمهام فردية فعلى سبيل المثال تستخدم إستراتيجية التصنيف أو الوضع في مجموعات في غالب الأحيان في تعلم المفردات أو تنظيم المفاهيم كما هو الحال في مادة العلوم، في حين غالبا ما تستخدم استراتيجيات أخذ الملاحظات والتلخيص في الاستماع والاستيعاب القرائي، أما الاستدلال فهي إستراتيجية يمكن أن تستخدم في تعلم المفردات أو القراءة، حيث أن المعلم يستطيع أن يأخذ تلميحات داخلية للمعنى (مثل نهاية الكلمات) أو تلميحات خارجية كما هو الحال في سياق المعنى الذي وردت فيه الكلمة. ويلاحظ أن استراتيجيات التفصيل لها تطبيقات في جميع أنماط محتوى التعلم، كما هو الحال في تعلم مختلف المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. (حسين محمد أبورياش، 2009، 27-28).

تهتم الاستراتيجيات المعرفية للتعلم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها: التسميع، التوضيح أو التفصيل، التنظيم سواء كانت مهام التعلم بسيطة أو معقدة (مركبة). (عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، 2010: 64).

علم النفس المعرفي يعتبر إن المهارات المعرفية تشكل مركز الثقل في إنتاج وأداء المتعلم، فالمتعلم من خلال تفاعله مع المادة يستعمل استراتيجيات معرفية تتحدد أساسا من خلال خبراته القبلية ونوع المعارف التي يتوفر عليها وكيفية إدراكه للموضوع، فالمعلومات الجديدة الوافدة على الذاكرة يجب أن تنظم في الذاكرة حتى يسهل عملية استرجاعها عند الحاجة، ولا يكون هذا التنظيم المعلوماتيا من خلال بنائها تدريجيا أي إخضاعها لعملية التحليل والتركيب والبحث في علاقتها المنطقية الداخلية، لكن كيف يتم ذلك؟

تؤكد التفسيرات المعرفية للتعلم عند الفرد انه كل ما يصدر عنه من استجابات فانه يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية وعلى ما يتوفر له من معلومات في البيئة الخارجية إذ أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، فالمتعلم يتعلم بربط الأفكار

الجديدة بالأفكار القديمة، وربط المعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة يحسّن التعلم. (بوبكري ليلي، 2012: 122-123).

بهذا يمكن تفسير فشل المتعلمين في التعامل مع المهام إلى محدودية المصادر المعرفية عندهم ونقص المعلومات السابقة، إذ أن هذا يجعلهم غير متأكدين من فاعلية استراتيجياتهم وأفعالهم فعندما تكون المعرفة والمهارات المطلوبة للأداء غير كافية فإن المستوى الأكاديمي للمتعلم يكون ضعيفا، لأن هذه الفئة تستخدم استراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهة، ويبين "ولترز 2003" أن المتعلم ذو المستوى المرتفع يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية، إذ يواجهها بفاعلية. (ربيع رشوان، 2006: 31).

نستنتج أن المعرفة السابقة تمكن المتعلم من فهم المهام المعروضة وتحديد الهدف منها، وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها، كما أنها تساعد على تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج.

1-1-8 خصائص الاستراتيجيات المعرفية للتعلم:

-أنها عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي والتوضيح، ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح.

-إنها موجهة نحو تحقيق الهدف، فلا يمكن أن تكون صدفية بحيث يستخدمها المتعلم بتحقيق هدف في صيغة علمية أو أداء. ويعتقد البعض أن هذه الخاصية بمثابة المكون الأساسي للاستراتيجيات المعرفية.

-أنها عبارة عن أنشطة متتابعة أكثر من كونها أحداثا منعزلة، فمفهوم الإستراتيجية يفترض أن يستخدم سلسلة منظمة من الأنشطة.

-إنها معروفة لكيفية العمل وكيفية إدارة المتعلم ومعالجة المعلومات.

(بوبكري ليلي، 2012: 126).

الإستراتيجية	وصف الإستراتيجية	تعريف الإستراتيجية
تحديد المصادر	- استخدام المواد المرجعية	- استخدام مواد مرجعية كالمعاجم والموسوعات والمجلات العلمية والانترنت والكتب المقررة.
الوضع في مجموعات	- التصنيف - بناء منظمات بيانية	تصنيف المفردات والمصطلحات والكلمات أو المفاهيم بناءً على خصائصها.
أخذ الملاحظات	- أخذ ملاحظات حول الأفكار	- تدوين كلمات مفتاحية ومفاهيم في صور لفظية أو شكلية أو رقمية مختصرة
الإستراتيجية	وصف الإستراتيجية	تعريف الإستراتيجية
الإفاضة في المعرفة	- استخدام ما لديك من معرفة. - استخدام الخلفية المعرفية. - بناء تناظرات.	- اختيار وترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم.
التلخيص	- قول أو كتابة الفكرة الرئيسية	- عمل ملخصات لفظية أو كتابية حول المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الاستماع.

الاستنتاج والاستقراء	- التفكير أثناء القراءة. - التفكير أثناء الكلام. - التفكير أثناء الكتابة.	- تطوير قاعدة أو استخدامها لاستيعاب مفهوم أو إتمام مهمة تعليمية.
التخيل	- الاستماع إلى التسجيل الصوتي ذهنيا.	- إعادة الاستماع إلى المعلومة أو العبارة أو الكلمة ذهنيا.
الوصول إلى الاستدلالات	- استخدام تلميحات سياقية. - التخمين من السياق. - التنبؤ.	- استخدام معلومات في النص لتخمين معاني البنود الجديدة، والتنبؤ بالمعلومات القادمة.

الجدول (01) يمثل الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في غرفة الصف :

(حسين محمد أبو رياش، 2009: 28-29).

8-2- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أصبح مجال وراء المعرفة من أهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر، وهذا المجال خاص بالإنسان كون مركز العمليات الخاص به هو قشرة المخ.

وهذه العمليات تعني القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها المتعلم لحل المشكلات، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره.

والوعي بالعمليات المعرفية يعتبر مجالا من مجالات التعلم ويعني أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية ويعني التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية.

(بوبكري ليلي، 2012: 127).

يقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب حيث تطور مفهومها على يد **flavel**.

- تعريف "**John Flavel 1985**" " معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه او أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات او البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه.... وتشير الى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني. (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2010: 73).

- تعريف "**براون وزملائه 1986Brown end all**" " وعي المتعلم بعملية التفكير التي يمارسها خلال انجاز المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة على نشاطه التعليمي، ووعيه بالأداء عن طريق التقويم المستمر له".

-تعريف "**يوسن 1985 yussen**" " المعرفة التي تعطي مجال المعلومات وطرائق وأساليب الفهم التي تتعلق بالمعرفة في حد ذاتها، فهي بذلك نشاط عقلي يجعل من الحالات والعمليات العقلية الأخرى موضوعات للتفكير والتأمل، فما وراء المعرفة تشمل التقنيات والأساليب المعتمدة من طرف المتعلم في تنظيم المعرفة.

- تعريف "**جروان**" " مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، ووعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة المعلومات، وهو نوع الحديث مع الذات والتفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم.

كما أن هذا التعريف يتصف بالشمول، إذ يبين أن ما وراء المعرفة هي عمليات التفكير العليا.

- تعريف "**جارنر**" (**Garner 1987**): يعرفها على أنها "في الأساس هي التعرف على المعرفة، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فإن ما وراء المعرفة تتضمن

التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، ومن ثم يمكن التعبير عنها بأنها ما وراء الإدراك وما وراء الفهم، على أن تبقى ما وراء المعرفة في المرتبة الأولى.

(حسين محمد أبو رياش، 2009: 180-182).

نستخلص من كل ما سبق ذكره أن مفهوم ما وراء المعرفة يعود إلى التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد أنشطتهم المعرفية، أي التفكير في كيفية تفكيرهم، ويصوبون تقييماتهم بطريقة توصل إلى حل، ويختارون الاستراتيجيات التي يرونها مناسبة لتحقيق تلك الحلول، ويستخدمون أسلوب التفكير المنظم، معناه أن ما وراء المعرفة أسلوب تفكير منظم يمارسها الفرد خلال إنجاز له مهمة تعليمية معينة وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة خلال حل مشكلة أو مراجعة نشاط أو القيام بأداء ما على نحو صحيح ومناسب.

8-2-1 خصائص استراتيجيات ما وراء المعرفة:

معظم الدراسات اهتمت بمكون ما وراء المعرفة واعتبرته المظهر الأساسي للتعلم الذاتي وهي تتميز بالخصائص التالية:

- تنشيط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم.
- تولّد المعرفة، أي الخبرات التي ترافق السلوك.
- هي القاعدة الأساسية في التنظيم الذاتي بعد استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية.
- يعتمد التطبيق الصحيح للاستراتيجيات على معرفة ما وراء المعرفة خاصة والمرتبطة بعمليات التعلم عامة.
- تمكن عملية ما وراء المعرفة من القيام بعملية المراقبة وتوليد التغذية الراجعة الداخلية، مما يساهم بفاعلية في تكييف استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم.
- معرفة المتعلم بما وراء المعرفة يزيد من فاعليته.

وقد بين (باريس ووينينغراد 1990 paris et winingrand) ان تحسين ما وراء المعرفة يساهم في:

- تزويد الطلبة باستبصارات ذاتية عن تفكيرهم.
- تحقيق استقلالية التعلم.
- تكوين معتقدات ذاتية وانفعالات إيجابية تحفز دافعية الطالب.
- تفيد في التفسير الاستراتيجي للوضعيات والتي يتعرض لها المتعلم، واختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف.
- تعتبر من عمليات اتخاذ القرارات التي تنظم اختيار واستخدام أشكال المعرفة المتنوعة.
- فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره.
- يشمل على عدة مهارات أهمها: التنبؤ، المقارنة، الفحص، مراقبة الذات، التناسق، الضبط التأملي.
- كل هذه المهارات تساهم في قدرة المتعلم في دراسته وتعلمه وهي ذات أهمية كبيرة في عملية التعلم، للأسباب التالية:
- تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات.
- تساهم في الاستدكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل، إذ أن إخفاق الكثير من الطلبة وتدني مستوياتهم في التحصيل سببه الأساسي راجع إلى ضعف مهارات ما وراء المعرفة لديهم.
- تساعد في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء، وهاتين المهارتين أساسيتين في عملية التعلم.
- تتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة الوعي بعملية التعلم، مما يدعم تمكنه من التحكم والاستمرار في الاندماج المعرفي في المهام والمعالجة حتى يتحقق التعلم. (بوبري ليلي، 2012: 131-132).

نستخلص مما سبق أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهو الوعي بالعمليات المعرفية، معناه معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية وانتاجاته المعرفية أو أي شيء يرتبط بهما، ولذلك يكشف عن نفسه من خلال المراقبة النشطة لهذه المعلومات وفي العمل على تنظيمها، بحيث تتميز ما وراء المعرفة بخصائص مهمة تقوم بتنشيط الخبرات التي تؤثر في المتعلم وتقوم بتوليد التغذية الراجعة الداخلية والمراقبة، كما تزيد من فاعلية المتعلم.

3-8 الدافعية:

تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوافق عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها وتحصيل المعارف، أو في حل المشكلات إلى جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة.

1-3-8 مفهوم الدافعية للتعلم:

عرفت الدافعية للتعلم عدّة تعريفات منها:

تشير التعريفات المختلفة للدافعية بأنها مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى (الداخلية والخارجية) التي تثير السلوك أو تحافظ على استمراريتها أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة وفيما يلي نموذج لهذه التعريفات:

إن أصل مصطلح الدافعية يرجع للنموذج "الهوميوستازي **homéostasies**" (إعادة التوازن) الخاص بالجانب الفسيولوجي، والتي تعرف على أنها السيورورات الفسيولوجية المتناسقة التي تبقى بأغلب الحالات ثابتة في العضوية، وهي محصلة تفاعل قوة الجذب الكامنة بين الفوائد التي يحصل عليها الفرد ودرجة توقع هذه الفوائد كنتيجة للأداء. (بن يوسف أمال، 2008: 17-18).

والدافعية حسب القاموس الفرنسي لعلم النفس "Larousse 1999" أنها السيرة النفسية والفسولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك.

وحسب هذا التعريف فالدافعية حالة ديناميكية متغيرة ومتجددة للسلوك حسب تأثير العوامل الفسيولوجية أو النفسية.

- يعرفها "يوسف قطامي 1998" على أنها "حتمية إذ لا سلوك بدون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزويده بالاهتمام والسعي نحو التعلم، ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهه نحو التعلم.

- يعرفها " عياصرة 2006" بأنها " قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين وتعمل على توجيه تصرفاته ومسلكه في سبيل تحقيق هذا الشيء".

- يتفق كل من "غانم 2002" و "آلان فابيان Alan Fabian" و "بول 1977 Ball" في تعريفهم للدافعية للتعلم على أنها " مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك، وتحريكه وتوجيهه، واستمراريته لتحقيق الهدف وبدونها يصعب القيام بالأعمال"، أما " سالفان 1994" فقد عرّفها على أنها الميل العام للوصول إلى الأهداف معينة. (بوبكري ليلي، 2012: 147).

نستخلص من كل ما تم عرضه أن مكونات التعلم المنظم ذاتيا ثلاثة متمثلة في الاستراتيجيات المعرفية للتعلم واستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية، كلها مرتبطة فيما بينها ولا يمكن فصل واحدة عن الأخرى ويمكن أن نقول أنالمتعلم لا يمكن أن يكون منظما ذاتيا إلا إذا تكونت لديه استراتيجيات معرفية تمكنه من فهم المهام وتحديد الأهداف والمعلومات المطلوبة لأدائها، الدافعية وهي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي شرط أساسي لحدوث عملية التعلم وبدونها لا ينظم الطالب ذاته في التعليم، كما أن التعلم الناجح يأتي من وراء دافعية

ذاتية خاصة، وتعتبر إستراتيجية ما وراء المعرفة معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته ونتاجاته المعرفية كما أنها تعتبر بمثابة شرط أساسي ومهم للتعلم المنظم ذاتيا.

وفي الأخير يمكننا القول انه لا يمكن الفصل بين المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا وان ضعف مستوى المتعلم في إحدى هذه العناصر تؤدي إلى تراجع وانخفاض مستوى العملية التعليمية التعلمية.

9. النظريات المفسرة التعلم المنظم ذاتيا:

لقد ظهرت العديد من النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات مقدمة التفسيرات والتطبيقات والنماذج للخروج بالطالب القادر على مواجهة المشكلات، لتبحث عن كيفية تحكم الطلاب على عمليات تعلمهم بطريقة ذاتية وبفاعلية.

وقد قدمت نظريات التعلم المنظم ذاتيا مجموعة من الافتراضات وهي:

- إن الطلاب يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية، وما وراء المعرفة المختارة.

- يمكنهم أن يختاروا ويبنوا ويخلقوا بيئات تعلم فعالة.

- يلعبون دورا فعالا ومهما في اختيار شكل ومقدار التعليم الذي يحتاجونه. (وليد السيد، 2009: 130).

ومن بين هذه النظريات نذكر: النظرية الإجرائية، النظرية الظاهرية، النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية الإرادة.

1.9- النظرية الإجرائية:

تؤكد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة. (محمد رزق، 2009: 10).

ويعتبر الاجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي فإنهم يشيرون إلى:

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

-إن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي. (وليد السيد، 2009: 132).

وان الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الإجرائي تتضمن:

- الاختيار من بين أفعال بديلة.

- التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة.

- موضع الضبط المؤقت للبدائل.

وعندما يشترك الطلاب في سلوك الضبط الذاتي فيها بالاندفاع، أو بالالتزام فإنهم يختارون من بين بدائل مختلفة من الأفعال، ومن ثم فالسلوك الإجرائي يتوقف حدوثه على العواقب (النتائج) البيئية التي يحدثها هذا السلوك، ويزداد احتمال حدوثه خلال التعزيز الإيجابي.

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا، فإن المنظرين الإجرائيين يؤكدون على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتيا لا بد أن ترتبط بمثير معزز خارجي، وينظر للاستجابات المنظمة على أنها حلقات من الاستجابات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي. (Zimmerman، 1989).

ويؤكد الاجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية لكي يصبح متعلما منظما ذاتيا، وذلك من خلال تدريبهم على استخدام طرق تقييمية سلوكية معيارية معينة. (وليد السيد، 2009: 132).

وقد حلل المنظرون الاجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية تتضمن:

1-1-9 المراقبة الذاتية:

وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي ويتم على خطوتين:

- المراقبة الذاتية: حيث تتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة والتي يجب أن تضبط.

- التسجيل الذاتي: حيث يسجل الفرد بعض أبعاد الاستجابة المرجوة مثل التكرار والدوام والكمون.

2-1-9 التعليمات الذاتية:

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

3-1-9 التقييم الذاتي:

وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحاكاة.

(Zimmerman، 2001).

4-1-9 التقويم الذاتي:

وهو يتطلب أن يقيم الطالب الأداء ثم يعدّل أو يبدّل الاستجابات السابقة بناءً على نتائج التقييم، بينما يتطلب تقييم الذات أن يتم التمييز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء التلميذ، فإن تقويم الذات يتطلب تعديل الأداء ليقترّب أكثر من المعايير.

5-1-9 التعزيز الذاتي:

وهو العملية التي يكون فيها الفرد -عادة بعد تحقيق مستوى الأداء- على صلة بالمشير الذي يتبع حدوث الاستجابة والذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء. (Zimmerman، 2001).

ومن بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيا فإن الاجرائيون هم الأكثر وضوحا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية من خلال ظهورها في السلوك الواضح، والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة هي بؤرة اهتمام البحث الإجرائي، وهذه العلاقات البيئية تعتبر مفيدة في تنمية الإجراءات الفعالة. (وليد السيد احمد، 2009: 133).

نستخلص مما سبق ذكره أن الاجرائيون جدّ واضعون فيما يخص العلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية من خلال ظهورها في السلوك الواضح والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة هي بؤرة اهتمام البحث الإجرائي.

2.9- النظرية الظاهرية:

لقد تم صياغة مصطلح علم الظواهر في منتصف القرن الثامن عشر (18) على يد الفلاسفة الأوروبيين، وقد بدأ كرد فعل للنظريات الحتمية والنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني، والمدخل الظاهراتي يركز على فهم ادراكات وافتراضات ومعتقدات وقيم الأفراد وانسجامهم بسبب الإمكانيات اللانهائية للتأثير والتفاعل، ويؤكد الظاهراتيون على أهمية ادراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان. (Zimmerman، 2001).

ويفترض في هذه الادراكات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الأكاديمي والتحصيل، ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية ترشح من خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها إن تحرف المعلومات الداخلة أما بشكل إيجابي أو بشكل سلبي وفقا لمفهوم ذات الفرد.

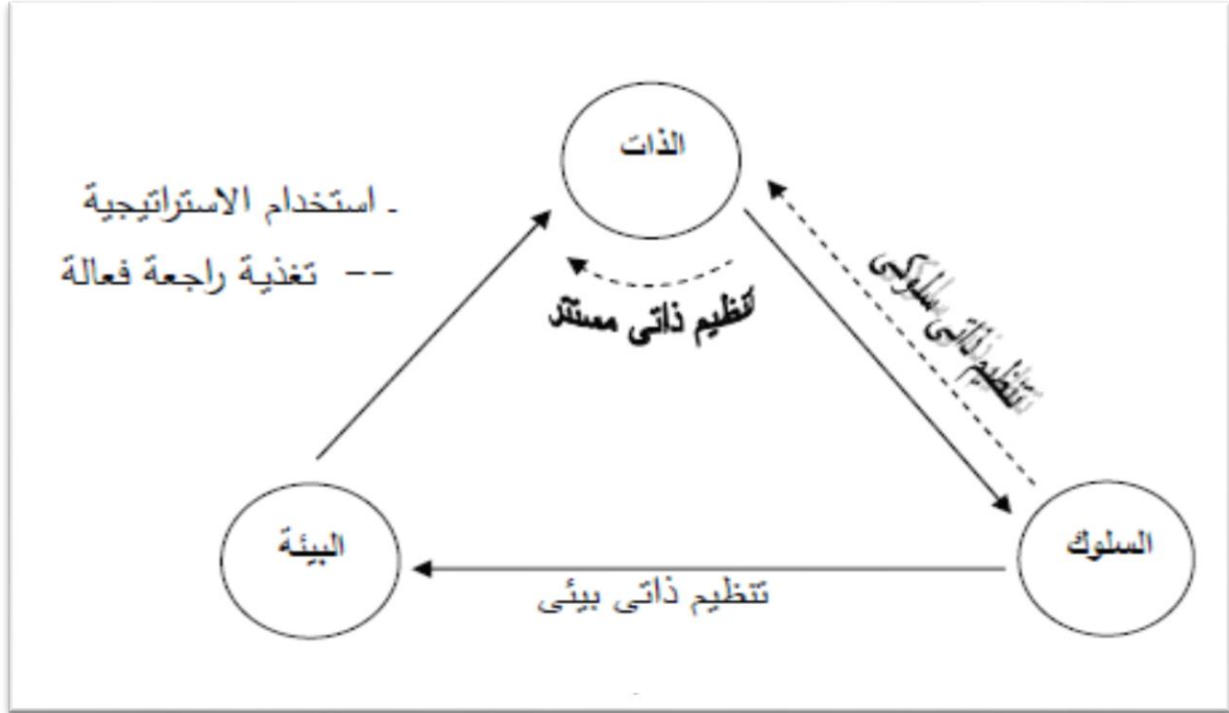
ويفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا هو أن نعزز أو نحقق مفهوم الذات لدى الفرد، فالذات تعتبر قوة منظمة للدافعية والسلوك، والدور الأساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية لكي نسلّك ونثابر في أنشطة التعلم كدالة لتقييم الهدف الشخصي وارتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته حول كفاياته وقدراته الذاتية، كما يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي، والأفراد لا يتعلمون ليكونوا واعيين ذاتيا أو متفاعلين ذاتيا، ولكنهم يكونوا كذلك بطبيعتهم وعلى أية حال والظاهراتيون يرون أن الدفاع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتمل ادراكات الذات والهوية الذاتية. (وليد السيد، 2009: 133).

مما ذكر سابقا نرى أن أصحاب النظرية الظاهرية ركزوا على تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب وهذا بمساعدته على رؤية الارتباطات القوية في أنشطة التعلم، وعلى وضع أهداف تعلم واقعية كما ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية عمليات منظومة الذات.

3.9- النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم. (محمد رزق، 2009: 10).

وتحلل هذه النظرية "الباندورا 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 الآتي:



الشكل رقم (01): يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي

(وليد السيد 2009، 136)

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 (سلوك) 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 إذا ما ارتكبوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك) فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي) كما أن المتغيرات الشخصية والبيئية يؤثران في بعضهما، فعندما يحاول الطلاب ذو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة متشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ليجعلوا البيئة أقل تشتتًا، 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، و القوة النسبية والمنمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية و البيئية والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال:

- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

- نواتج الأداء السلوكي.

- التغيرات في السياق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور على أن توقعات الناتج تحدد دافعية الفرد وان 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 وبذل الجهد والتحصيل. (وليد السيد، 2009: 136).

وتبعا للنظرية المعرفية 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 ومدة استمرار الأداء.

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات وهي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي، وهي ليست من المفترض أن تكون معترلة 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 منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة أو الإقناع اللفظي وعمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة، بالإضافة لذلك

فان العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة والموقف قد درستها بشكل منظم، ويبدو أن النمذجة وخبرات الإتقان تؤثران بصفة خاصة على ادراكات الطلاب لفعالية الذات.

ويفترضون أن التعلم المنظم ذاتيا لا يعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدّم الأفراد في العمر وأيضا لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلّان ينظم ذاتيا، فان هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من التغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتيا مثل: الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، والأساس المعرفي والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية. (وليد السيد، 2009: 137).

وفي الأخير نستنتج أن التعلم المنظم ذاتيا لا يكتسب بشكل سلبي، وان هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا تتأثر بنمو الأفراد لكن التعلم المنظم ذاتيا لا يعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدم الأفراد في العمر.

4.9- نظرية الإرادة:

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز والجهد نحو تحقيق الهدف بالرغم من المشتتات المحتملة.

وفي حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الإرادة مثل العزيمة، وقوة الإرادة، والنظام، والتوجه الذاتي، وسعة الحيلة وكلها تتضمن القدرة على مواصلة المهام الصعبة.

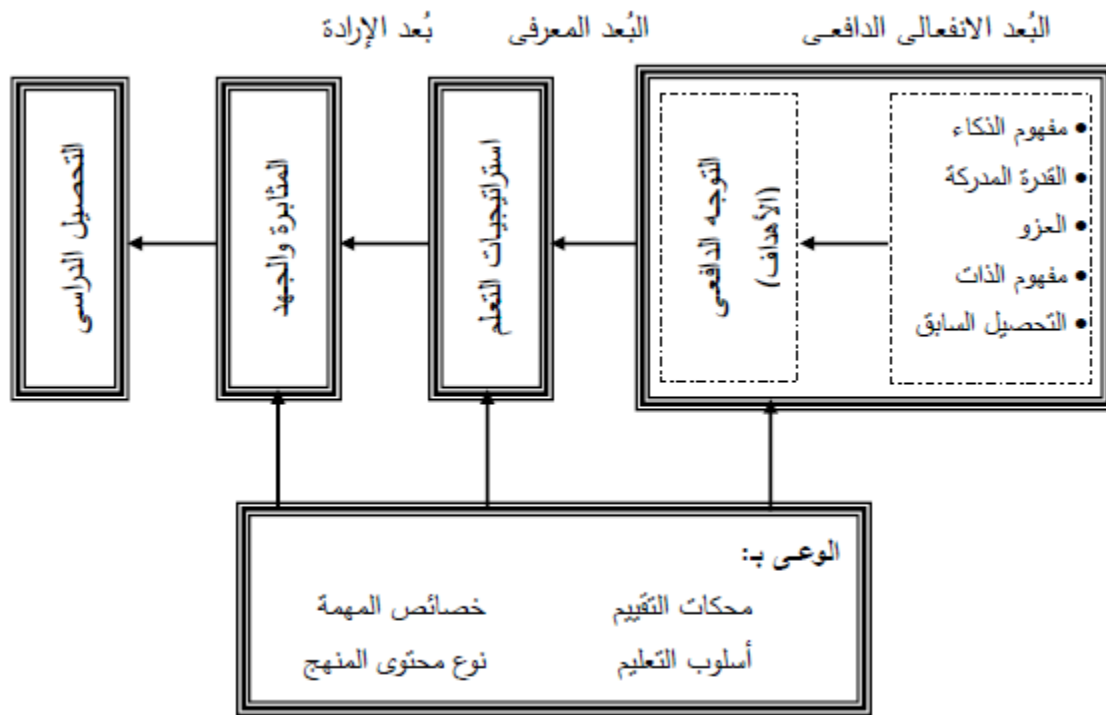
تتميز الإرادة عن الدافعية، في كون أنالأفراد المدفوعين قد ينشغل بالهم بأفكار واهتمامات غير مرتبطة بالمهمة ولكن العمليات الإرادية من المفترض أن توجه السلوك في ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في ربط التفكير بالحدث(السلوك)، وقد وضع "فال وآخرون" نموذجا يشمل ثلاثة أبعاد تعتبر سببا أساسيا للتحصيل الدراسي وهي:

- البعد الانفعالي الدافعي.

- البعد المعرفي.

- البعد الإرادي. (وليد السيد، 2009).

فلكي يحدث تعلم ذو معنى لابد أن يكون الطلاب مدفوعين ويمتلكون الاستراتيجيات المعرفية اللازمة، ويكونون قادرين على إدارتها، وتنظيمها بالإضافة إلى امتلاكهم لدرجة عالية من الإرادة ليحافظوا على الجهد اللازم والانتباه والتركيز لتحقيق الهدف المرجو، ويتمثل هذا النموذج في الشكل الموالي:



شكل رقم(02): يوضح الأبعاد الأساسية للتعلم:

(وليد السيد، 2009: 137).

ويعتبر موضوع الدافعية موضوعا معقدا، حيث ينظر له من عدة مستويات ومن المستوى العام، فإن منظري الإرادة يفترضون وجود قوة نفسية مستترة، أو عدة قوى تتحكم في السلوك، وعند المستوى المنخفض فإن دافعية الأفراد لتنظيم التعلم ذاتيا تتحدد بقيمتهم وتوقعاتهم لأهداف الإنجاز المحددة. (Zimmerman، 2001).

والدرجة العالية من الوعي الذاتي تعتبر أمرا متطلبا كمدخل لاستراتيجيات الإرادة، والوصول لهذه الاستراتيجيات الإرادية يتم فقط إذا كانت النية منظمة ذاتيا، والوعي الذاتي يعتبر عاملا أساسيا في عملية الإرادة، وعلى أي حال ليس كل أنواع الوعي الذاتي مؤدية إلى الضبط الإرادي، فالمعرفة الموجهة نحو الحدث تمكن المتعلم من عزل النوايا المتشعبة وان يظل مركزا على نيته الحالية، بينما المعرفة الموجهة نحو الحالة تمتلكها الحالات الانفعالية ومشاعر الشك. (Zimmerman، 1989).

ويرى (زيمرمان 2001) أن المداخل الإرادية تتميز بتركيزها على الاستراتيجيات المؤثرة على نوايا المتعلمين (تركيب معرفي) بدلا من عملية التعلم في حد ذاتها، وقد قدم (كهل Kuhl) ستة (06) استراتيجيات إرادية ثم أضافت عليها وعدلتها (كورنو Corno) ويتضح ذلك في الجدول التالي:

العمليات المستترة لضبط الذات	العمليات الصريحة لضبط الذات، ضبط البيئة
1 ضبط المعرفة:	1 ضبط مواقف المهمة:
- ضبط الانتباه.	- ضبط المهمة.
- ضبط التفسير.	- ضبط المكان.
- ضبط معالجة المعلومات.	2 ضبط الآخرين في وضعية المهمة:
2 ضبط الانفعال.	- ضبط الأقران.
3 ضبط الدافعية:	- ضبط المعلمين.
- زيادة الباعث.	
- العزو.	
- التعليمات.	

الجدول رقم (02): يمثل استراتيجيات الإرادة

(Zimmerman، 2001).

والاستراتيجيات الإرادية هي الاستراتيجيات التي نمارس ضبطا صريحا أو مستترا على أفعالنا وأفكارنا، والضبط المستتر لاستراتيجيات ما وراء المعرفية والانفعالية والدافعية تستخدم لضبط الأفكار المحيطة بالذات ولتنبيه الفرد كي يركز على الهدف أو المهمة، وتضبط الاستراتيجيات الصريحة الذات بضبط البيئة مشتملة الأفراد داخل هذه البيئة.

ميز أصحاب نظرية الإرادة بين مفهوم الإرادة والدافعية كما اعتبروا هذه الأخيرة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تشير إلى الجهد نحو تحقيق الهدف كما تشمل النظرية على مظاهر الضبط ما وراء المعرفية، كما تحتوي على عمليات تزيد من قدرة المتعلم على حماية حالاته النفسية خلال عمليات ذاتية.

باختصار يمكن القول من خلال كل ما جاءت به هذه النظريات أن منظرو النظرية الإجرائية اعتبروا أن سلوك التنظيم محكوم بالبيئة، أي أن استجابة الفرد للتعلم المنظم ذاتيا لا بد أن ترتبط بمثير معزز خارجي.

أما أصحاب النظر الظاهرية فقد اعتبروا أن منظومة الذات تعتبر قوة منظمة للدافعية والسلوك، أما النظرية المعرفية الاجتماعية فقد كانت من أكثر النظريات توضيحا لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته، ووجدت أن السياق يعتبر عاملا مهما في نمو التعلم المنظم ذاتيا للطلاب، كما يؤثر في تكوينهم للمعتقدات المعرفية وطرق المعرفة لديهم وكذلك اختيارهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما ميز أصحاب نظرية الإرادة بين مفهوم الإرادة والدافعية واعتبروها من أهم مكونات التعلم الذاتي، ورغم هذا الاختلاف في تفسير وفهم النظريات للتعلم المنظم ذاتيا حيث لخصتها كل نظرية على طريقته الخاصة، إلا أنها اتفقت على أن التعلم المنظم ذاتيا ينمي الفرد من مختلف الجوانب سواء من جانب تعلمه أو نفسيته أو تعامله مع المجتمع.

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا هو العملية التي يقوم بها الفرد من خلالها بتعليم نفسه بنفسه باستخدام الوسائل المبرمجة لتحقيق أهداف معينة، وهو من أفضل الأساليب لبلوغ أفضل مستويات النماء والارتقاء، ولهذا السبب نجد انه يلقي اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية نظرا لأهمية مكانته في ميدان التربية والتعليم كونه يتيح للمتعلم فرصة تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، ويساعد على تحقيق أفضل تعلم والاستمرار في تطوير واستحداث معارفه ومكتسباته، كذا استغلال قدراته وطاقاته المختلفة ليكون بذلك عضوا فعالا ونشطا وبناءا في عملية التعلم.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد:

أولاً: الدافعية

1. تعريف الدافعية
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
3. أنواع الدوافع
4. خصائص الدافعية
5. النظريات المفسرة للدوافع
6. قياس الدافعية

ثانياً: الدافعية للتعلم

1. مفهوم الدافعية للتعلم
2. علاقة الدافعية بالتعلم
3. عناصر الدافعية للتعلم
4. مصادر الدافعية للتعلم
5. تصنيف الدافعية للتعلم
6. وظيفة الدافعية للتعلم
7. أسباب ضعف الدافعية للتعلم
8. استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم
9. نظريات الدافعية للتعلم
10. أهمية الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن استجابات الإنسان وردود أفعاله تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية حيث تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وخياله وإبداعه وآراءه وإدراكه في المجال التربوي فهي مفهوم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي فقد اعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس إحدى العوامل المسؤولة في اختلاف المتعلمين من حيث اداءاتهم المدرسية ومستويات نشاطهم الدراسي وإن معرفتها ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية وفي نجاح المتعلم.

انطلاقاً من هذا ومن أهمية الدافعية للتعلم في توجيه سلوك الفرد نحو الاجتهاد والتحصيل، حاولنا في هذا الفصل أن نتطرق إلى تعريف الدافعية، بعض المفاهيم المرتبطة بها، مكوناتها، خصائصها، تصنيفها، وظائفها، والنظريات المفسرة لها ثم حاولنا التفصيل في الدافعية للتعلم من خلال عرضنا لمفهومها، علاقتها بالتعلم، مصادرها، تصنيفها، أسباب ضعفها، استراتيجيات التغلب على ضعفها، النظريات المفسرة لها ... وأخيراً قمنا بإعطاء خلاصة لهذا الفصل.

أولاً: الدافعية

1- مفهوم الدافعية :

حاول العديد من الباحثين حصر مفهوم الدافعية و تمييزه عن مفهوم الدافع بحيث إن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد و السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما الدافعية فتعتبر عملية نشطة وهي أيضا الميل إلى حيز التحقيق الفعلي لتلك الأهداف.

و على الرغم من المحاولات العديدة للفصل بين هاذين المفهومين إلا أنها إلى حد الآن لا يوجد ما يظهر مسالة فصلهما، و فيما يلي بعض التعاريف التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية و هي كما يلي:

عرفها احمد محمد عبد الخالق (2006, 361) أنها حالة من الإثارة و التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف و تنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك و تنشيطه نحو هدف معين.

وهذا نفس ما ذهب إليه "ماسلو" في تعريفه للدافعية حيث انه ذكر بأنها خاصية ثابتة و مستمرة و مركبة و عامة تمارس تأثيرا في كلا أحوال الكائن الحي، أي أنها عبارة عن حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو إشباع حاجات أو هدف محدد أي أنها قوة محركة و منشطة و موجهة في وقت واحد. (معصومة الميطري 2005, 78).

تعرف أنها قوة ذاتية، تحرك السلوك و توجهه نحو تحقيق هدف معين، و تحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة على ذلك، و تستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد و من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار و الأدوات (جودت بني و آخرون 2002، 105).

كما عرفتھا "ليندا دافيدوف" (Linda Davidov) أنها تشير إلى: "حالة داخلية تنتج من حاجة ما و تعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة و يطلق عليها الدوافع على الدوافع التي يجد أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة للخبرات" (نادية منصر، 2010, 51).

من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن الدافعية حالة نفسية، داخلية، خارجية توجه السلوك نحو تحقيق أهداف و غايات معينة، بهدف إشباع حاجات معينة و تحقيق أحسن تكيف مع المحيط الخارجي.

2 – بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

كثيرا ما نعبر عن الدافعية بمصطلحات أخرى مثل الحاجة، الرغبة، الحافز، الباعث، و لها نفس المعنى مع الدافعية، لكن يبقى التمييز بين هذه المفاهيم جد مهم، و من خلال عرضنا لكل مفهوم نجد بعض الاختلافات بينها:

2-1- مفهوم الرغبة:

تشير إلى الدافع الشعوري المحدد، فنقول ترغب كذا و تريد كذا، غير أن مدرسة فرويد تستخدم أحيانا كلمة رغبة لا شعورية أو رغبة مكبوتة، و لذلك تعتبر "العقد" دوافع لا شعورية للسلوك، تعتبر دوافع بسبب ما تتضمنه من طاقة وجدانية مكبوتة تدفع السلوك و توجهه في جهات معينة. (سهير كامل احمد، 2004، 53).

2-2- مفهوم الحاجة:

هي حالة من النقص و العجز والافتقار تقتزن بنوع من التوتر والضيق ولا يلب ثان يزول من قضية الحاجة و زوال النقص سواء كان هذا النقص ماديا او معنويا، داخليا أو خارجيا (احمد راجح، 1968، 68).

2-3- مفهوم الحافز:

هو زيادة توتر الفرد نتيجة وجود حاجة غير مشبعة مما يؤدي إلى قيامه باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية كحافز الجوع، العطش، الإحساس بالبرد أو الحر.

يعرفه "ملفن ماركس" Melfin Marks انه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى عمليات الدافعية الداخلية التي تسمح ببعض المعالجات الخاصة بمنبه معين تؤدي إلى إحداث السلوك (نادية منصر، 2010، 49).

2-4- مفهوم الاندفاع:

يتضمن معنى الدفع المباشر دون توجيه إرادي أو تحكم في التنبيه، يستخدم اللفظ في العمليات الفسيولوجية أو للسلوك الاندفاعي الذي تصادفه في بعض الحالات المرضية، كما تستخدمه مدرسة التحليل النفسي للسلوك الغريزي الصادر عن "ألهو" فيكون قريباً من الحافز (نادية منصر، 2010، 49).

2-5- مفهوم الباعث:

هو دافع خارجي يؤثر على الدوافع الداخلية، فالجوع حاجة، أي دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية، مثل أي دافع خارجي يثير الجوع هو عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع و ينشطه و يتوقف ذلك على مدى قيمة الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه (رمضان ياسين، 2008، 100).

2-6- مفهوم الميل و النزعة:

يشير عادة إلى الميل الشعوري، و يعتبر الاتجاه ميلاً مكتسباً يوجه الفرد في ظروف معينة وجهات خاصة (سهير احمد كامل، 2004، 54).

من خلال ما ذكر نجد إن هناك عدة مفاهيم مرتبطة بالدافعية، منها ما قد يتداخل في مفهومها مع مفهوم الدافعية مثل الرغبة، إلا أنه يبقى التمييز بينها و بين الدافعية أمر ضروري.

3 – مكونات الدافعية:

الواقع أن مكونات الدافعية العامة تمثل موقفاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم و انساق سيكولوجية، و يرجع ذلك بديهية مفادها أن كل سلوك وراءه دافع:

- حيث يرى "فكوهين" (1969) أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي الانجاز، الطموح، الحماس و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة.
- تذكر "ديمبو" (1994) أن النموذج الذي نتبناه لفهم العوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية يستند إلى أعمال "بنترش"، و "ديغروت" (1990) التي حددت ثلاثة أنواع للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي: مكون القيمة الذي يتضمن أهداف الطلبة، مكون التوقع الذي يتضمن معتقدات الطلبة و قدرتهم على أداء عمل و المكون الانفعالي الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة.
- قد توصل حسين (1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنجان الدافعية تتكون من ستة عوامل هي المثابرة، الرغبة المستمرة في الانجاز، التفاني في العمل، التفوق و الظهور، الطموح والرغبة في تحقيق الذات (صالح علي أبو جادو 2005، 295)
- نستنتج مما سبق أن للدافعية مجموعة من المكونات، وقد اختلف الباحثون في تحديد مكونات الدافعية من باحث لآخر فيرى "فكوهين" أنها تتكون من أربعة أبعاد، أما "ديمبو" قسمها إلى ثلاثة أبعاد، في حين "حسين" يرى أنها تتكون من ستة مكونات. وفي الأخير يمكن القول أن لكل باحث وجهة نظر مختلفة في تحديد مكونات الدافعية.

4 – أنواع الدوافع:

يزخر التراث النفسي بالعديد من تصنيفات الدوافع، تختلف بناء على وجهة واضعيها، بناء على مقدار التطور العلمي في دراستها، ومن بين هذه التصنيفات نجد:

4-1- حسب النوع:

4-1-1- الدوافع الأولية:

لا يقصد بالدوافع الأولية تلك التي يكتسبها الفرد بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هي عبارة عن استعدادات يولد الفرد مزودا بها و لهذا فهي تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية أو الدوافع البيولوجية.

أيأنها تلك الدوافع التي يولد الفرد مزودا بها ولا يحتاج إلى تعلمها أو اكتسابها، فهي تحدث دون تعلم أو خبرة سابقة و تتميز الدوافع بأنها عضوية أي تعتمد في إثارتها على عوامل جسمانية أو فسيولوجية تعمل للمحافظة على حياة الفرد مثل دافع الجوع، العطش، الجنس، دافع الأمومة إلآخرها... (احمد عوض، 2007، 60).

4-1-2- الدوافع الثانوية:

أما فيما يخص هذا النوع فهي متنوعة ومكتسبة من الثقافة التي تعيش فيها ومن أمثلة هذه الدوافع حب التملك، الاحترام، التفوق، والسيطرة و ما إلى ذلك. وتتأثر هذه الدوافع بخبرات التعلم التي يتلقاها الفرد في الثقافة التي يعيش فيها. (جودت بني جابر 2004، 253).

و نعني بذلك تلك التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وتعتمد في تكوينها على خبرات الفرد و ميوله و اتجاهاته وما يمر به من أحداث وهي خاصة بالإنسان و بعضها مشترك بين جميع أفرادها من فوارق شكلية من بيئة لأخرى، أما البعض الآخر فهو شخصي يختص بفرد دون آخر كالحاجة إلى الحب، الأمان، التقدير....

4-2- حسب المصدر:

4-2-1- الدوافع الداخلية:

هي عبارة عن سعي الفرد نحو القيام بأشياء مرضية لذاته و تحقق توازنه و هذه الدوافع هي التي تقف وراء الانجازات المتميزة (نادية منصر، 2010، 51).

أيأن يقوم الفرد بالنشاط من اجل النشاط ذاته، وليس مدفوعا للحصول على ثواب خارجي وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد مثل الحب، الاهتمامات، والميول وغيرها (احمد محمد عوض، 2007، 163).

4-2-2- الدوافع الخارجية:

تأتي الدوافع الخارجية من الحوافز البيئية ونتائجها، فحينها نتصرف لنكسب شهادة أكاديمية عليا، الفوز في المسابقة، هنا الدافعية تنظم حسب الأحداث التي توجد في البيئة، والدوافع الخارجية تأتي تحت منطق (افعل هذا..... احصل على هذا....) وأنها تنشأ بسبب بيئي وتشكل السلوك الإنساني الذي يعمل بجد للحصول على نتائج مرغوبة وعلامات مرتفعة(نادية منصر، 2010، 51).

أيأن مثل هذه الحاجات تتطور لدى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد في الأسرة و المدرسة والشارع دور العبادة و المؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى، وتلعب النمذجة أو المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات وتتقوى وفقا لعملية التغذية الراجعة المتمثلة في الثواب والعقاب التي يتلقاها الأفراد في المجتمع الذي يعيشون فيه(احمد محمد عوض، 2007، 164).

و يعرف (سامي محمد ملحم، 2001، 86) الدافعية الخارجية على أنها "الدوافع التي تنشأ نتيجة علاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد لأفعال معينة ارضاءا للمحيطين به أو تحقيق نفع مادي أو معنوي".

4-3- تصنيف "ماسلو":

من وجهة نظر "ماسلو"، الدوافع تصنف كالاتي:

- المستوى الأدنى: وقيم الحاجات الفسيولوجية و حاجات الأمن و السلامة.
- المستوى الأقصى: وقيم الدوافع النفسية والاجتماعية مثل دوافع التحصيل و المعرفة والجمال و دافع تحقيق الذات والإنسانية الكاملة وهو غاية الغايات من وجهة نظر "ماسلو"(حنان عبد الحميد العناني، 2005، 142).

4-4- تصنيف فرويد:

صنف فرويد الدوافع إلى:

- الدوافع الشعورية: وهي الدوافع التي نشعر بها ونعيشها ونسعى الى تحقيقها بعقل واعى وإرادة واعية.

- الدوافع اللاشعورية: أكد فرويد في نظريته التحليلية أن لكل سلوك سبب و دافع وغالبا ما يكون هذا السبب لاشعوري، وقد كان فرويد مقتنعا بأهمية الدافع الجنسي أو الغريزة الجنسية وأثرها في سلوك الشخصية مما جعله يصف النشاط اللاشعوري بأنه خزان يغلي بالرغبات الجنسية التي لم تشبع من الطفولة فصاعدا.

يرى فرويد أن الفرد كثيرا ما يسلك سلوك معين دون أن يدرك سبب هذا السلوك، الحقيقة أن سبب العديد من السلوكيات التي يجهل الفرد حقيقتها هو المواد غير المقبولة اجتماعيا والمخزونة في اللاشعور والتي يمكن ان تطفو على السطح من خلال التحليل النفسي ومنهج التداعي الحر (حنان عبد الحميد، 2005، 143).

من خلال عرضنا لأنواع الدافعية نجد أن كل من الدافعية الداخلية و الخارجية مرتبطة بالأخرى وان الدافعية الداخلية تمارس الحاجة لإتباع أنماط مختلفة من السلوك وهي التي تطلق عليها الدوافع الخارجية، عكس الدوافع الأولية والثانوية، حيث إن الأولى فطرية يولد بها الإنسان ولا يحتاج إلى أن يتعلمها، والثانية مكتسبة يتعلمها الفرد. كما أن كل من "ماسلو" و فرويد صنفوا الدافعية كل حسب رأيه، فماسلو اقترح أن لها نوعان مستوى أدنى ومستوى أقصى كل وتقييمه، أما فرويد فقد صنفها إلى دوافع شعورية ودوافع لاشعورية.

5- خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

- عملية عقلية عليا غير معرفية
- عملية افتراضية وليست افتراضية (أو تخمينية)
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب أدوات مختلفة
- فطرية ومتعلمة، شعورية (واعية) ولاشعورية (لا واعية).

- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية و المتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري، لكن تختلف من شخص لأخر من حيث شدتها او درجتها
- تفسير السلوك وليس وصفه
- يؤدي الدفع الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد، فالحاجة إلى الأمان مثلا قد تدفع شخصا ما إلى جمع الثروة، وشخص ثاني إلى الانتماء إلى جمعية وشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس واعتزالهم.
- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب، أو الخوف أو الطمع أو الدافع الجنسي، والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص أو بدافع الانتقام.
- كثيرا ما تبدو الدوافع في صور رمزية مقنعة، فالسرعة قد تكون تعبيرا عن دافع حسي مكبوت و الشيء دون سبب ظاهر قد يكون رمزا للقفز أو النفور (محمود بن يونس 2007، 23، 24).

6- النظريات المفسرة للدوافع:

هنالك العديد من النظريات التي تناولت موضوع الدافعية من زواياها المختلفة من أبرزها:

1-6- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الأفراد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات ويؤكد "سكينر" إن خبرات الفرد هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك لاسيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد إلى السلوك بطريقة معينة في موقف ما، إن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكياتهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات و تكرارها (عماد عبد الرحيم الزغلول 2006، 186).

6-2- نظرية التحليل النفسي:

كان لنظرية التحليل النفسي اثر واسع الانتشار خلال النصف الأول من القرن 20 و مازالت بعض أفكارها الأصلية فعالة حتى اليوم (فتحي الزيات 2004، 458).

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد و ذلك من اجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته وتعود هذه النظرية إلى الباحث فرويد وتتضمن نظريته عدة مفاهيم أساسية منها الدافع اللاشعوري الذي يفسر معظم السلوكيات التي يقوم بها الناس دون أن يكونوا قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، ويعتبر الجنس و العدوان دافعان أساسيان يحكمان السلوك، كما تؤكد نظرية التحليل النفسي على إن خبرات الطفولة تؤثر على الدافعية فأن الأطفال يكبتون دوافع – الجنس و العدوان- في الحاضر لكنها تظهر على شكل سلوك في المستقبل حيث يعرف الهوا أو الهي بأنه مظهر الشخصية و السلوك المحكومان بالدوافع الفيزيائية الضرورية للبقاء (فتحي الزيات 2004، 459).

و قد تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة بالتعلم و التحصيل، غير أن التدقيق فيها تقدمه من المفاهيم و التفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك طلابه، و تمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انجاز تعليم أفضل (عبد المجيد نشواتي 2003، 215).

6-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.

كما ترى أيضا هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها (عماد عبد الرحيم 2002، 186، 187).

كما قال "باندوار" بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، حيث أن هذه النظرية في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا، حيث يرى "باندوار" أن كل الطلبة القادمين إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة، كذلك تركز نظرية "باندوار" على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك حيث تؤكد هذه الأخيرة على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك والمعرفة و التأثيرات البيئية (حسين رياش وآخرون 2006، 84).

4-6- النظرية المعرفية:

تسلم التفسيرات المعرفية بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية و التوقع لان النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والادراكات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك بهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا، وقد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين وخاصة الأطفال منهم من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو ايجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ومن المثابرة على البحث و الاستكشاف وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل (أحلام بوحمد وآخرون 2014، 36).

و هذا يعني أن النظرية المعرفية تفسر الدافعية على أنها حالة استمرار داخلية تحرك الشخص المتعلم للاستغلال الأقصى لطاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من اجل

إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات الواقعية على النحو الذي يرغب فيه (تيسير كوفحه 2004، 145).

6-5- النظرية البيولوجية:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقاً لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، ويرى العالم "ولتر" 1951 صاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقق التوازن، ويؤكد "ولتر" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجة وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد (محمد يونس 2007 ، 66).

6-6- النظرية الإنسانية:

تعني النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقاتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقاتها بدراسة التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية و المعرفية، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى العالم الأمريكي "ماسلو" الذي وضع نظريته في الدافعية عام 1943، و هي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة موضوع الدافعية يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعاً بدلالة مفاهيم الارتباطيين والسلوكيين، كالحافز والحرمان والعزيز، رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة (أحلام بوحمد وآخرون 2014، 36- احمد 2007، 72).

و أصحاب هذه النظرية يركزون على تفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم، وتجدر الإشارة أن ماسلو افترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن تصنيفاً للحاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته و تتمثل حاجات التنظيم الهرمي للدوافع عند ماسلو على النحو التالي:

الحاجة إلى تحقيق الذات

الحاجة إلى تقدير الذات

الحاجة إلى الانتماء و الحب

الحاجة إلى الأمان

الحاجات الفسيولوجية

الشكل رقم (03) يمثل ترتيب الحاجات عند "ماسلو"

فتحي الزيات (2004 ، 436)

من خلال ملاحظة الشكل السابق نجد أن "ماسلو" قد رتب الدوافع في مجموعات و قسمها على شكل حاجات ضرورية بشكل هرمي على أساس أهميتها ودرجة الحاجة من حيث الإشباع، و يقصد "ماسلو" بكل حاجة ما يلي:

- الحاجة الفسيولوجية: و هي حاجات غريزية مثل الأكل والشرب.
- الحاجة إلى الأمان : والرغبة في الحماية أو التحرر من الخوف والقلق و هي حاجة ضرورية إلى حد بعيد.
- الحاجة إلى الانتماء والحب: ويرى "ماسلو" أن غياب الأصدقاء و القلب الحنون والزوج والوالد يغير حياة الفرد إلى التعاسة.

- الحاجة إلى تقدير الذات: وهي تتضمن جانبين أحدهما الرغبة في القوة و تحقيق الانجازات الكبيرة والثقة بالنفس والآخر يتمثل في الرغبة في العظمة والشهرة وان يكون الفرد موضوع اهتمام الآخرين.
- الحاجة إلى تحقيق الذات: فالفرد يرغب دائما في أن يحقق ذاته و أن يكون الموضوع الذي توصله إليهمإمكانياته (حسين فايد 2004، 199).

مما سبق ذكره يظهر لنا أن هذه النظريات اختلفت في تفسيرها للدافعية حيث أرجعت النظريات السلوكية الدافعية للتعلم إلى المثيرات الداخلية والخارجية و نوع الاستجابة لهذه المثيرات، بينما أرجعت نظرية التحليل النفسي الدافعية للغريزة التي تتبع من حاجات البدن حسب فرويد وهذا الاتجاه الغريزي في تفسير الدوافع أدبإلى ظهور النظرية الإنسانية التي تفسر الدافعية وفقا للحاجات الإنسانية، في حين فسرت نظرية المعرفة الدافعية على أساس الاستثارة و التصارع بين الأفكار، أما النظرية البيولوجية فقد ركزت على الاتزان المعرفي و تجانس الوسط، وركزت نظرية التعلم الاجتماعي بدورها على دور التعزيز و المحاكاة في التحكم بالسلوك. فإنن هذه النظريات اختلفت باختلاف وجهات النظر التي تركز عليها كل نظرية.

7- قياس الدافعية:

منأهم الطرق التي تستخدم لقياس دوافع الإنسان مايلي:

7-1- ملاحظة سلوك الفرد ودراسة حالته:

فعن طريق ملاحظة سلوك الفرد يمكن معرفة كيف يواجه الفرد المواقف المختلفة وكيف يتحمل العقبات التي تعترض طريقه، ومن ثم نستدل على دوافعه المختلفة التي تدفع سلوكه ومدى أهمية هذه الدوافع عنده.

7-2- التقرير الذاتي:

تعتمد هذه الطريقة على تقري المفحوص عن دوافعه كما يشعر بها، وتأخذ هذه الطريقة عدة صور، فقد تأخذ صورة الاستبيان أو القائمة، وفي أي من هذه الصور يجيب الشخص عن أسئلة معينة و تعتبر إجابته دالة على دوافعه.

7-3- تحليل أوهام الفرد:

فتعتبر الأوهام أو أحلام اليقظة أو غير ذلك من نتائج عملية التخيل استجابات بديلة للاستجابات الواقعية، يلجأ إليها الفرد حينما يواجه عقبات تحول دون تحقيق أهدافه إشباع دوافعه، فيحقق فيها ما عجز عن تحقيقه ويشبع فيها ما لم يستطع إشباعه في حياته الواقعية.

7-4- الإثارة التجريبية للدوافع:

تقوم الطرق السابقة لقياس الدوافع على أساس تسليمنا بأن المواقف هي مثيرة لدوافع الفرد، فعندما نلاحظ سلوك الفرد نحن نلاحظ دلالة دافع يعمل، وعندما نعطي الفرد اختياراً موقفياً نحن نسلم بأن الفرد سيعتبر هذا الموقف كما لو كان حقيقياً (موسوعة علم النفس للتربية و التعليم 1997، 30).

ثانياً: الدافعية للتعلم

إن إيجاد و تحديد مفهوم واضحو محدد للدافعية للتعلم يعتبر من أهم الصعوبات التي واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين و كذا المهتمين بموضوع الدافعية، فنجد أن التعاريف اختلفت حسب اختلاف الباحثين والمعرفين لدافعية التعلم كل حسب رأيه و نظرته لهذا الموضوع.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه لموقف تعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم،

وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم و زيادة تحقيق الانجاز لتلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنماهي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى (مصطفى فهمي 1967، 369).

كما عرفت أنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه و أدائه، و تعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحته على التعلم وتوجه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد (عياصرة 2006).

الدافعية للتعلم حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ومفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشمل على العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
- تحقيق هدف التعلم (عبد الرحمن عدس 2008، 126).

كما تعرف الدافعية أنها حالة داخلية تدفع الطلبة إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق، من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم (أسماء جنحاني وآخرون 2014، 48).

و نفس الشيء ذهبت إليه العناني حيث ترى أنها قوة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك و هذه الاستجابة حيث يحدث التعلم (حنان عبد الحميد العناني 2014، 133).

كما ذهب سيد عثمان في تعريفه لدافعية التعلم بأنها دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع المتمثلة في التأهب والنشاط في المادة والمشاركة الاجتماعية. و يحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا "إنأسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها المتعلم

والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم، من حيث الحرية والتوجه والانطلاق و ضبط الذات الآخر واحترام ذات المتعلم و الاعتراف بمسؤولية مواجهة التعلم" (الفرماوي 2004، 86).

كما تباينت التعاريف باختلاف المدارس النفسية ومن بين هذه التعاريف:

• تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر السلوكية:

هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (نايفة قطامي 2009، 172).

• تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر المعرفية:

هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفية و وعيه وانتباهه و تلح عليه لمواصلة أو استثمار الأداء للوصول إلى حالة توازن داخلية معرفية معينة (فايز مراد دندنش 2003، 83).

• تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر السلوكية:

هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي وقت تعليمي يشترك فيه، و يهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات (صالح محمد علي أبو جادو 2000، 192).

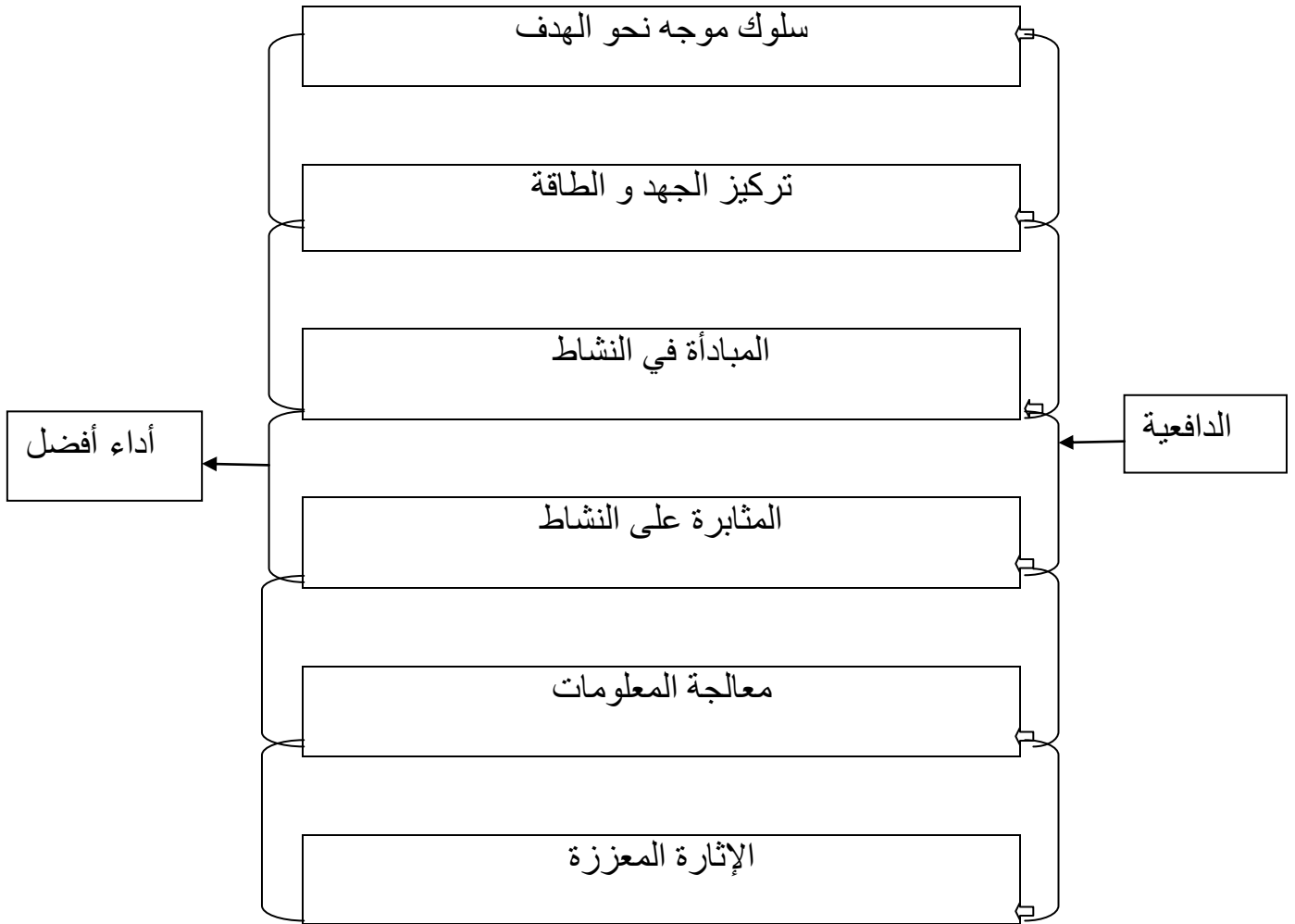
ومن خلال التعاريف السابقة و التي تتفق حول أن الدافعية للتعلم هي قوة داخلية أو خارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم والرغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة وتقوم بإعطاء الطاقة للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المرجو.

2- علاقة الدافعية بالتعلم:

يعتبر موضوع الدافعية من الموضوعات المرتبطة بالتعلم حيث تأثر في عمليات الانتباه، الإدراك، التخيل، التذكر، التفكير والابتكار فهي تأثر في التعلم و تتأثر به، كما تعتبر الدافعية عاملا أساسيا للتعلم والتحصيل كلما كانت الدافعية مرتفعة زاد وتحسن التعلم وكان الأداء على أفضل وجه ، أما إذا كانت منخفضة أدت إلى انخفاض وتدني التعلم الأداء.

من الواضح أن الدافعية لا يمكن أن تفهم على الأقل بدون فهم دور التعلم في الحياة البشرية، فالدافعية والتعلم يرتبطان ببعضهما البعض ويعتمدان على بعضهما البعض ويتأثر بعضهما ببعض وهذا يعني انه من الصعب التحدث عن الواحد دون الرجوع إلى الآخر (حابس سليمان 2010، 325).

كما ذكرنا سابقا فان للدافعية تأثير كبير ومباشر على سلوك الطلاب وتعلمهم. و يمكن لنا من خلال الشكل الموالي توضيح كيفية ذلك التأثير كما جاءت في دراسة إيمان ضيف وآخرون (2014).



الشكل رقم 04 يمثل كيفية تأثير الدافعية في التعلم و السلوك

حابس سليمان 2010، 325

من خلال ملاحظة الشكل السابق نجد أن إيمان ضيف وضحت تأثير الدافعية على سلوك الطلاب ويتمثل هذا التأثير في:

• سلوك موجه نحو الهدف:

فالدوافع تختار النشاط و تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون الأخرى، فالفرد الجائع يبحث عن الطعام، والدافع القوي الذي يثير السلوك ويوجهه يضع أمامه هدفا بهدف الوصول

إليه وهو يحقق إشباع الحاجة التي تخلق توترا وعدم وضوح الهدف بالنسبة للتلميذ يؤدي إلى عدم الاهتمام بالتعليم.

• تركيز الجهد والطاقة:

الدافعية تزيد من الجهد والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، فهي تحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وتشويق ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم انجازه أم أنه سوف سيقوم بالعمل بنوع من الفتور و اللامبالاة.

• المبادأة في النشاط:

الدافعية تزيد من المبادأة في النشاط والمثابرة عليه، فهي تحدد فيما إذا كان الطالب سوف يبادر ذاتيا للقيام بالنشاط فهم أميلا للبداية بمهمة معينة عندما يرغبون القيام بها، وإذا كانوا يحبونها فإنهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها هي الحماس الذي يبديه الإنسان لأداء عمل ما وعدم تركه قبل الانتهاء منه بالرغم من وجود بعض العقبات التي قد تعترض طريقه، فالفرد الذي تنقصه الدافعية يتقبل الفشل و عدم الانجاز ببساطة و العكس صحيح.

• المثابرة على النشاط:

الدافعية تعود الطلاب على أداء مدرسي أفضل وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدمه من قواعد و بذلك يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين جيدا للعلم هم أكثر الطلبة تحصيليا، إن عملنا كمعلمين يصبح أسهل وأكثر إنتاجا إذا كان طلبتنا مدفوعين للنجاح في المدرسة. (تأثر غبري 2008، 65).

• معالجة المعلومات:

تنتمي الدافعية معالجة المعلومات عند الطلاب، فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطالب للمعلومات، فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها للمعلم وبالتالي فإنه يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، كذلك فإن الطلبة ذوي الدافعية العالية يطلبون المساعدة من المعلم من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكونون في

حاجة إليها وهم أكثر محاولة لفهم المعلومات وأشد تركيزاً على التعلم ذي المعنى و لا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

• الإثارة المعززة:

تحدد الدافعية المعززات، فان أردنا أن يزداد السلوك في تواتره وشدته أو حجمه فأنا في حاجة إلأن نعززه مما يترتب علينا اختيار الأشياء التي يقدرها الأفراد ايجابيا.

و يمكن تلخيص اثر الدافعية في التعلم من خلال (04) أربع نقاط هي:

- الدافعية تزيد من مستوى طاقة المتعلم ونشاطه.
- تقوم الدافعية بتوجيه سلوك المعلمين نحو أهداف معينة.
- تعزز الدافعية المبادأة للقيام بالنشاطات المختلفة، كما تزيد من المواظبة و المثابرة للقيام بها.

تأثر الدافعية في استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها التعلم.

و عليه فان الدافعي تلعب دورا حاسما في تعلم الطلاب بنوعيتها الداخلي و الخارجي إلاأن الكثير من الدراسات أثبتتأن الدوافع الداخلية أكثروأطول دوما وبقاء واشد قوة في استمرار السلوك التعليمي لدى الطالب من العوامل الخارجية كالمعززات والحوافز كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات وتطلعات الطلبة لذا لها اثر عميق عليه، فلا تعلم بدون دافعية وان كانت هناك فروق فردية بين الطلاب في التأثير بقوة الدافعية. (جمال مثقال قاسم 2001، 117، 116).

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن هناك علاقة بين كل من الدافعية والسلوك ومن ثم التعلم لان الدافعية تحرك السلوك وهذا الاتجاه الذي يتخذه السلوك يكون تحت تأثير مثيرات تستثير الدوافع وهنا نتحدث على دوافع المتعلمين فتختلف المثيرات فهناك مثيرات دفع الفرد للقيام بعمل ما مثال، الغناء، الرقص..... ومثيرات دفع الفرد للتعلم والإبداع، ولا يوجد سن معين

يتوقف عنده التعلم فكلما كانت دوافع الفرد تدفعه للتعلم كلما زادت اندفاعيته لتعلم المزيد فلا تعلم بدون دافعية.

3- عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية للتعلم لدى المتعلم من عدمه، والتي تلعب في نفس الوقت دور رئيسي وفعال في إثارة الدافعية لدى التلميذ لضمان تحقيق الهدف التعليمي المطلوب.

يشير الباحث "ثائر احمد غبري" في كتابه الدافعية (2008) إلى تلك العناصر التي توضح وجود الدافعية لدى المتعلمين وتتمثل في:

3-1- حب الاستطلاع:

إن الأفراد يستمتعون بتعلم أشياء جديدة ويبحثون عن خبرات جديدة فالأفراد فضوليين بطبعهم و يشعرون بالرضا عند تطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطالب و استخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

3-2- الكفاية الذاتية:

نعني به اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهام محددة، أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم و ليس لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد:

- انجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.
- الخبرات البديلة.
- الإقناع اللفظي.
- الحالة الفسيولوجية كالشعور بالنجاح أو الفشل.

3-3- الاتجاه:

يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائماً من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس وليس في أوقات أخرى، وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه وهي: توفير رسالة اقناعية، نمذجة و تعزيز السلوكيات المقبولة وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

3-4- الحاجة:

هي حالة إما بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية تنشأ لدى المتعلم عند انحراف إحدى الشروط البيولوجية أو السيكلوجية اللازمة المؤدية لحفظ حياته أو استمرار بقاءه. (يوسف القطامي 2009، 117).

3-5- الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي بيئة استثنائية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة و إبداعية قابلة للتطبيق وان تبتعد عن الخوف والضغط، و أن للعلامات قيمة جديدة كدافع خارجي، و للتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، أن يمنح المعلم شهادة أو تشجيع للتلاميذ حين يتقنون التعلم (فروجة بلحاج 2011، 142).

كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به مثل طرق التدريس عناصر هامة تلعب دور فعال في إثارة الدافعية لدى التلاميذ، و لتحقيق هذا الهدف على المعلم أن يوجه هذا النشاط بشكل صحيح.

4- مصادر الدافعية للتعلم:

يشير "هيوت" إلى وجود (7) سبعة مصادر للدافعية تدرج تحت الدوافع الداخلية و الخارجية وهذه المصادر هي:

• المصادر الخارجية السلوكية:

يتم اكتسابها من خلال طرق الاشتراك وتتعلق بتجنب وتقوية سلوكيات معينة.

• مصادر المواقف المعرفية:

يتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات وغيرها.

• المصادر الاجتماعية:

تتعلق بمواقف التفاعل والتأثير الاجتماعي.

• المصادر البيولوجية:

وتتعلق بمواقف الجوع والعطش والحواس والاستثارة البيولوجية.

• المصادر الروحية:

تتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.

• المصادر التوقعية:

وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه. (عدنان يوسف العتوم 2008، 176).

وفي الأخير نستنتج أن مصادر الدافعية متعددة حسب تصنيف "هيمت" الذي يرى أن هناك سبعة مصادر للدافعية ، وكل مصدر و تأثيره على الفرد أو المتعلم.

5- أسباب ضعف الدافعية للتعلم:

لوحظ في السنوات الأخيرة انخفاض في مستوى الدافعية وأداء الطلبة خلال العام الدراسي مما انعكس سلبا على تحصيلهم، ومن أهم الأسباب الكامنة وراء ضعف الدافعية للتعلم عند الطلاب ما يلي:

5-1- ضعف الاستعداد للتعلم:

يعد ضعف الاستعداد للتعلم احد الأساليب الأساسية في تدني الدافعية للتعلم، إذ أن تعلم الطالب واستيعابه الخبرات الجديدة يتوقف على المرحلة النهائية التي يمر بها من جهة، وعلى مدى توفر الخيارات السابقة ومفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي من جهة أخرى.

5-2- البيئة الأسرية للطالب:

تؤكد الدراسات أن البيئة الأسرية التي يعيش فيها الطالب والتي لا تعير التعلم أهمية تذكر ولا تشجع أبنائها على النجاح يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لديهم مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي، كما أن توقعات الوالدان من الأبناء الانخفاض في التحصيل من شأنه أن يضعف الدافعية للتعلم عند الأبناء ويؤدي لإهمالهم للواجبات المدرسية ويخفض مستوى الطموح لديهم ولذلك يمكن القول أن للمناخ الأسري اثر كبير على الدافعية الداخلية للأبناء. (احمد محمد زغول 2005، 259).

5-3- الجو المدرسي الغير المناسب:

إن الجو التعليمي في المدرسة وغرفة الصف يؤثران في خفض دافعية التعلم لدى الطفل ويعتمد هذا الجو على الجانبين الإداري و التعليمي، فان كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة يكون اقرب للتفاؤل والإثارة وزيادة الدافعية فيما يتعلق بالتعلم والعلاقات الإنسانية، تجدر الإشارة أن الدافعية نحو التعليم تميل إلى الثبات نسبياً في الصفوف الابتدائية الأولى، وهذا يتطلب من الأطفال أن يطوروا اهتماماتهم بالتعلم وهنا يكون دور الآباء ايجابياً ومؤثراً في جعل التعلم أكثر إثارة وارتباطاً بحاجات الفرد وذلك من خلال كون بعضهم أعضاء في مجلس الآباء والمعلمين. (محمد حسن العميرة 2002، 207).

5-4- خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الطالب:

تؤثر خبرات النجاح والفشل في قوة الدافعية للتعلم لدى الطالب تأثيرات متباينة وذلك تبعاً لدرجة الدافع للنجاح أو الدافع لتجنب الفشل، فالطالب الذي يحصل على النجاح بصورة مثمرة فإن ذلك يؤدي إلى خفض دافعية التعلم عندهم، أما الطلاب ذوي الدافعية القوية للنجاح، فيتعاملون مع المهام التعليمية بقدر كاف من التحدي ويهتمون بالتميز والتفوق ذاته، ولا يهتمون كثيراً بالمكافآت الخارجية ويفضلون المهام التعليمية التي تتضح فيها مسؤوليتهم وفي مستوى متوسط من الصعوبة. (احمد محمد الزغبى 2005، 206).

6- استراتيجيات التغلب على ضعف الدافعية للتعلم:

يمكن رفع الدافعية للتعلم كما وضحتها دراسة إيمان وطوط وآخرون (2014) من خلال الإجراءات التالية:

6-1- ربط المواد المدرسية بحاجات المتعلمين الحالية والمستقبلية:

إن ارتباط المادة الدراسية بحياة الطلاب وطموحاتهم يجعلهم يندفعون إلى استخدام استراتيجيات فعالة في المعالجة للمعلومات والاندفاع الذاتي نحو تعلم المواد الدراسية، إما عن إجراءات الربط بين المادة الدراسية وحاجات الطلاب فتتمثل فيما يلي:

- اختيار الأهداف والأنشطة المفيدة.
- إعطاء أهمية لكل موضوع جديد يدرس مع ربط الموضوع بحاجات المتعلمين وحياتهم من خلال فائدة هذه المادة لهم داخل المدرسة و خارجها.
- تشجيع الطلاب على توظيف ما تعلموه مسبقاً.

6-2- إثارة اهتمامات الطلاب وميولهم:

إن التعلم المبني على ميول الطلاب يكون ذا معنى، في حين أن التعلم إذا لم يرتبط بميول الطلاب يكون تعلماً آلياً و أصماً، من هنا الأفضل أن يرتبط التعلم الصفي بالأشياء التي يحب الطالب معرفتها.

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

- اشترك المتعلم جسديا وعقليا داخل الصف (عدنان العتوم 2005، 184).
- التنويع في الاستراتيجيات التدريسية للمحافظة على الاهتمام حيث يتم التنويع في طرق وأساليب التدريس مثل استخدام طريقة المحاضرة وتوزيع الأدوار وأساليب الاكتشاف.
- العمل على فهم اهتمامات وميول المتعلم بحيث يختار المعلم الأنشطة التي تناسب هذه الميول والاهتمامات (عفاف قويسم 2013، 79).
- توظيف بيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه على الموضوعات التي يحب تعلمها.

6-3- إظهار المعلم اهتماما وميلا نحو المادة الدراسية:

عندما يظهر المعلم ميله واهتمامه الخاص بالمادة الدراسية التي يدرسها ورغبة كبيرة في تعلم المزيد عنها فانه يشكل بذلك قدوة لطلبته ويرفع من دافعيتهم الذاتية للتعلم، ولا شك أن الطلبة سيصبحون أكثر اهتماما حول المواضيع الدراسية إذا كان معلمهم متحمسين لهذه المواضيع.

6-4- الإيمان بقدرات المتعلمين على التعلم ورغبتهم فيه:

يستطيع المعلم من خلال الرسائل التي ينقلها لطلبته أن يعبر عن مدى اعتقاده بقدراتهم ورغباتهم، فيستطيع معلم التربية الاجتماعية مثلا أن يقول لطلبته منذ بداية العام أنهم علماء اجتماع ويستمر في ذلك طيلة العام وعند كل نشاط، وهذا في كافة المواد الدراسية. ويرى "بروفي" انه لا يجب أن ينقل المعلم لتلاميذه اعتقاده بعدم حبهم للموضوع الدراسي وإنهم يبذلون جهدهم للحصول على علامات جيدة فقط.

6-5- توجيه انتباه الطلاب دائما نحو الأهداف التعليمية:

عندما نحث الطلاب على الدراسة من أجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان أو الالتحاق بالجامعة فإننا نشجعهم على تبني أهدافاً ذاتية، وهي أهداف لا تنمي رغبتهم في التعلم، لكن عندما نوضح لهم كيف أن المادة الدراسية ستكون مفيدة لهم وكيف أنهم سيتقدمون ويتحسنون في دراستهم فإننا نوجه اهتمامهم نحو الأهداف التعليمية، وهي أهداف توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي وانتقاء المادة الدراسية.

6-6- تشجيع الطلاب على استخدام أخطائهم و فشلهم بشكل بناء:

لقد بينت نتائج البحوث أن الطلاب يتوجهون نحو الدافعية الذاتية للتعلم عندما يمتدح الوالدان نجاحهم أكثر مما لو انتقدوا فشلهم ولا شك أن مدح المعلمين لطلابهم سيكون له أثر في أنفسهم وعلى تعلمهم، فعندما نقلل تركيز معلمين على أخطاء الطلاب و نعظم مواقف النجاح عندهم فإنهم يتوجهون نحو الأداء الجيد الناجح والدافعية للتعلم، ولا يعني هذا بالطبع إهمال الأخطاء والفشل بل عدم النظر إليها باعتبارها دلالة على الفشل المستقبلي.

6-7- استخدام المكافآت والعقاب بشكل حذر:

إن المكافأة و العقاب يمكن أن تكون عوامل سلبية في تطوير الدافعية عند المتعلمين، فالعقوبة يمكن أن تشكل استياء و نقص في تعاونهم، وتكون المكافأة أكثر تأثيراً عندما تستخدم مع القدرة المنخفضة أو مع المتعلمين الذين لا توجد لديهم الدافعية (عفاف قويسم 2013، 78).

6-8- جعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين:

- تبسيط وتوضيح المفاهيم والتعاريف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي .
- الإكثار من استخدام الأمثلة المادية و المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.
- استخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.
- تشجيع الطلبة على التساؤل و طرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

6-9- تعزيز الثقة لدى المتعلمين:

من خلال:

- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له التحرك واستخدام موجداتها للاستفادة منه في عملية التعلم.
- إدخال عنصر المرح و التشويق و الفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والتهكم في عملية التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المنتظمة في عملية التعلم.
- تجديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرصة المناسبة (عماد ز غول 2012، 229).

6-10- توفير المناخ المناسب للتعلم:

من اجل تحقيق حاجة الإنسان إلى التعلم و المعرفة لا بد أولاً من إشباع الحاجات النفسية الأساسية مثل الحاجة إلى الأمان، الانتماء، التقبل، تقدير الذات، إذ أن الفشل في تحقيق هذه الحاجات قد يؤدي إلى إضعاف دافعية الطالب إلى التعلم والتحصيل، بالإضافة إلى ذلك لا بد للمعلم من توفير المناخ النفسي السليم للطلاب في غرفة الصف، لإتاحة الفرصة له لان يتعلم بشكل صحيح، كما يجب على المعلم توفير بيئة تعليمية للطلاب محورها الأساسي هو التعلم وذلك من خلال:

- تهيئة مواقف تعليمية تزيد من رغبة الطالب ودافعيته للتعلم.
- زيادة أهمية النجاح و التعلم لدى الطالب فيما يؤديه من أعمال بحيث يكون معيار النجاح والفشل هو الجهد المبذول وليس الحظ أو الصدفة.
- توجيه انتباه الطالب إلى الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تستثير فضوله إلى المعرفة وأن يكون هدفهم الرئيسي هو التعلم.
- الربط بين ما يتم تعلمه وبين مواقف الحياة اليومية.

- زيادة دور الطالب في مواقف التعلم وتعزيز رغبته ومبادرته للتعلم.
- تقديم مواد مثيرة للتعلم عند الطالب، بحيث تساعد على الاكتشاف والإبداع.

6-11- مساعدة الطلاب على وضع أهداف واقعية لأنفسهم:

إن وضع الطالب للأهداف التي يريد تحقيقها من أكثر العمليات المنشطة والدافعة إلى التحصيل الدراسي، فهي توجه أنشطة التعلم والجهد المبذول كما يتيح الفرصة له لكي يمارس النجاح ويستشعره، وهذا يرتبط بمستويات الأهداف التي يحددها الطالب ومدى قابليتها للتحقيق فقد أوضحت دراسة (روسورك 1877) أن الطلاب الذين يضعون أهداف صعبة نسبيا لكنها محددة، يحققون مستويات تحصيلية أعلى من أولئك الذين يضعون أهداف سهلة نسبيا لكنها عامة وقل تحديدًا، وذلك يمكن للمعلم مساعدة طلابه في صياغة أهدافهم وتحقيقها خاصة إذا كانت هذه الأهداف قصيرة المدى، مثل: التمكن فقط من مادة دراسية معينة مما يجعلهم يعتمدون على أنفسهم كل ما حققوا النجاح في مرحلة دراسية أعلى، وهذا يتطلب من المعلم تدريب طلابه على تحديد هذه الأهداف بصورة واقعية وفي حدود قدراتهم ليتمكنوا من الوصول إليها بنجاح. (احمد محمد الزغبى 2005، 206).

6-12- توفير المناخ الأسري المناسب:

للمناخ الأسري الذي يعيش فيه الطالب دور مهم في تنشيط الدافعية للتعلم وبذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح، فالوالدان اللذان يقدران النجاح المدرسي ويشجعان عليه بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي يساهمان بدور كبير في تقوية الدافعية للتعلم لدى أبنائهم.

6-13- تقديم الإرشاد العقلي- المعرفي:

يسعى هذا النوع من الإرشاد إلى مساعدة الطلاب على زيادة إدراكهم لأهمية التعلم والتعليم كوسيلة للتقدم والنهوض، وبناء على ذلك لا بد من فتح الحوار البناء بين المعلم والطالب لإيضاح الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم عندهم، والعمل على إقناعهم بان الاستمرار على هذا السلوك سيؤدي إلى ضعف التحصيل وال فشل في التعلم، كما لا بد من

إقناعهم بأن تحسين مستوى التحصيل لا يتم إلا من خلال تحسين مستوى دافعيّتهم للتعلّم. (احمد محمد الزغبى 2005، 261-264).

6-14- استخدام التعزيز الصفّي في الوقت المناسب:

يلعب التعزيز دوراً مهماً في التعلّم المدرسي، واستثارة دافعية الطلبة للتعلّم وتوجيه نشاطاتهم، وللتعزيز أشكال متنوعة فقد يكون على شكل مكافآت مادية أو درجات مدرسية أو شهادات تقديرية أو نشاطات ترويجية، كما قد يكون على شكل تغذية راجعة يتعرف الطالب من خلالها على نتائج أدائها لأنشطة التعليميّة مباشرة وتتباين أساليب حصول الطلبة على التغذية الراجعة، فقد يحصل عليها من خلال المعلم باستخدام العبارات التي تشير إلى ما هو صحيح أو خاطئ في إجابات الطالب وتصحيح ما هو خاطئ. (احمد محمد الزغبى 2005، 264).

6-15- تهيئة بيئة تعليمية بعيدة عن القلق:

يعبر القلق عن حالة انفعالية مركبة وغير سارة تمثل مزيجاً من مشاعر الخوف المستمر والرعب، الانقباض نتيجة توقع خطر على وشك الحدوث والإحساس بالخطر والتهديد من شيء متوقع وغامض يعجز الفرد عن تحديده بشكل موضوعي، القلق عندما يكون في حد الوسط والاعتدال يكون بمثابة الدافعية الجيدة للتعلّم والأداء، أما عندما يتجاوز هذا الحد تضعف الدافعية للتعلّم ويؤدي إلى ضعف التركيز، وتشتت الانتباه عند الطالب ويقلل من كفاءتهم في مواجهة المشكلات التي تعترضهم، كذلك الحال بالنسبة إلى القلق المنخفض فإنه أيضاً يضعف الدافعية للتعلّم عند الطالب ويؤدي إلى اللامبالاة والإهمال. (محمد احمد الزغبى 2005، 265).

7- تصنيف الدافعية للتعلّم:

هناك نوعان من الدافعية:

7-1- الدافعية الداخلية للتعلم:

هي قوى موجودة داخل العمل أو الموضوع الذي يجذب المتعلم نحوه مما يشعره بالرغبة فيأداءه دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، ومن أهم الظواهر الداخلية ذات التأثير الكبير في التعلم، دافع حب الاستطلاع ودافع المنافسة والميل والاتجاهات، مستوى الطموح وحب العمل.

7-2- الدافعية الخارجية للتعلم:

تهتم بالنتائج النهائية بدلا من الاهتمام بطريقة التعلم والانجاز وتتحكم بها قوى موجودة خارج النشاط أو العمل (المعززات) لدفع المتعلم نحو التعلم ولحفزه للقيام، كالدرجات المدرسية والجوائز المادية، شهادات التقدير والثناء، وإرضاء الآباء والمعلمين. (احمد محمد الزغبى 2008، 250).

8- وظيفة الدافعية في التعلم:

تؤدي الدافعية للتعلم دور مهم في عملية التعلم والانجاز. ومن ابرز وظائف الدافعية والانجاز كما حددها "ديسكو" 1975 Dececco ما يلي:

8-1- الوظائف الاستثنائية:

ترى وجهة النظر الحديثة في علم النفس أن الدافعية لا تسبب السلوك إنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك، كما أن درجة الاستثمار والنشاط العام للفرد في علاقة مباشر بالتعلم والانجاز المدرسي، وان أفضل درجة للاستثمار هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن ونقص الاهتمام أو الزيادة الكبيرة في الاستثمار تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق والعاملان الأخيران (النقص والزيادة الكبيرة في الاستثمار) يعملان بدورهما على تثبيت جهود التعلم.

8-2- الوظائف التوقعية:

يعني التوقع والتصور المؤقت بان أمرا ما سوف يحدث نتيجة القيام بسلوك معين، نجد في كثير من الأحيان تباين واضح بين التوقع المرغوب فيه والانجاز الفعلي المحقق، وقد أشارت الدراسات إلأن الدرجات المعتدلة من التباين تؤدي إلى استثارة سلوك المتعلم، ولكن الإنسان كثيرا ما يغير توقعاته استنادا إلى خبرات النجاح والفشل التي يمر بها، كما يعمل المعلم أيضا على تغيير توقعات طلبته إذا كانت غير واقعية وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات عن احتمالات النجاح في المهام التي يعتزمون القيام بها.

8-3- الوظيفة الباعثية:

البواعث هي عبارة عن أشياء تستثير السلوك وتوجهه نحو الهدف عندما تقترن مع تأثيرات معينة، فالتعزيز الايجابي المتمثل في تقديم شيء مرغوب فيه والتعزيز السلبي المتمثل بأبعاد شيء غير مرغوب فيه، فنحن نتوقع من التلاميذ أنيظهروا اهتماما اكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث اكبر أو ثواب اكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث، وقد أشار العلماء إلى نتائج معينة ترتبط مع قيام الفرد بسلوك معين.

8-4- الوظيفة العقابية:

يعد العقاب احد المؤثرات السلبية التي تؤدي إلى تجنبه و الابتعاد عنه وان أثره يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة، وقد أشارت الدراسات إلى وجود عدد من الوظائف للعقاب منها:

- يزداد اثر العقاب مع تزايد شدته.
- يقوي العقاب السلوك إذا توافق مع الثواب، وإذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن لن يثاب عليه.
- يختلف تفسير المعلم عن تفسير الطالب للعقاب، إذأن ما يعد عقابا عند المعلم يفسره الطالب على انه ثواب و العكس صحيح..

- يترك العقاب الشديد آثارا نفسية على الطالب(احمد محمد الزغبى 2005،254-256).

يتضح من خلال تطرقنا لوظائف الدافعية للتعلم أنها لا تقتصر على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فقط بل أيضا تجعله يتوقع السلوك ويختاره بالإضافة إلى الوظيفة العقابية، إذن يمكن القول أن الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى إشباعه.

9- نظريات الدافعية للتعلم:

اختلفت النظريات المفسرة للدافعية للتعلم، وكل نظرية فسرت الدافعية حسب رأيها ونظرتها إلى هذا الموضوع ومن بين هذه النظريات نجد:

9-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

اقترح "باندوار" Bandura 1966 مصدرين أساسيين للدوافع:

المصدر الأول: أن أفكارنا تكون نتيجة توقعات أساسية على خياراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة مما يؤثر على النتائج السابقة وتعتمد عليه، ومن هذا المنظور يحاول أن يتصور النتائج المستقبلية ويتصرف على أساسها.

المصدر الثاني: هو وضع وصياغة الأهداف بحيث تصبح أهدافا فعالة، هذه الأهداف تقوم بصياغتها وتحديد معيار لتقسيم سلوكنا وأدائنا، إن أنواع الأهداف التي يصفها الفرد سوف تؤثر على مقدار الدافعية اللازمة للوصول إلى تحقيقها فالأهداف المتوسطة الصعوبة التي تظهر فيها إمكانية تحقيقها في المستقبل من شأنها استثارة الدافعية لدى الفرد ويستطيع المدرسون مساعدة التلاميذ في اختيار هذا المجال من خلال صياغة أهدافهم وتهيئة الفرصة لتحقيقها.

9-2- النظرية المعرفية الاجتماعية:

استفادت من فكرة السلوكية التي بينت اثر التعزيز والعقاب في السلوك وإقناعها بأهمية الخبرة الفعلية كمصدر للحصول على المعلومات وطور "باندوار" النظرية المعرفية الاجتماعية التي تعتمد على مفهوم فعالية الذات والذي يتكون من أربعة مصادر أساسية:

1- الخبرة الفعلية:

تمثل الخبرة الفعلية كل خبرة حصل عليها الفرد بالتجربة والتي تعد مصدرا للمعلومات فمن خلال ما يحدث له من نجاحات وإخفاقات في الماضي سيؤدي إلى الحصول على الخبرة.

2- تأثير الخبرات البديلة:

عل مدركات الذات الفعلية، فقد يقتنع الأطفال بقدرتهم على أداء المهمة بعد مشاهدته لطفل في نفس سنه يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرة البديلة تأثير كبير عندما يكون للشخص خبرة شخصية قليلة.

3- الإقناع اللفظي:

أما فيما يخص الإقناع اللفظي فانه يكون اقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في التحكم في فاعلية الذات إلا إذا كان المنطلق ومستشهادة بخبرة حقيقية ومن الممكن أن ندعم ثقة الطفل بذاته بان نشجعه لأداء مهمة ما خاصة عندما يكون ذلك من شخص موثوق به. (زايد 2003، 71-72).

4- التنبيه أو الاستثارة الفسيولوجية:

أما فيما يخص هذه الأخيرة فان لها أيضا تأثير على بناء ثقة الطفل بذاته وبقدراته على أداء وانجاز المهمات، فان إثارة حالة القلق مثلا من المحتمل أن تؤدي إلى فقدانه لثقته بذاته وبقدراته على الأداء.

9-3- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

يرى "روتر" أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد انجازاتهم ودافعيتهم، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حال وجود مدعما وان التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها، وأشار إلنأن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين إما داخلي أو خارجي، وقد بين "زايد" (2003) أن "روتر" بنى نظريته على أساس معتقدات الفر حيث أن الاعتقاد بان ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار احتمال السلوك بل الذي يزيد هو إدراكهم بان ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر على سلوكهم في المستقبل .

وقد افترض "روتر" أن توقعات المعززات وقيمتها تحدد السلوك وتعتمد هذه التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك وبحاجة الفرد، وارتباطها بالمعززات الأخرىومثال ذلك أن المتعلم مثلاً يهتم ويقدر مادة معينة إذا كان له هدف وغاية مرتبطة بهذه المادة، فمثلاً نجد المتعلم الثانوي الذي لديه علامات مرتفعة في مادة الأحياء يكون له قيمة كبيرة إذا كان يتقرب أن يكون طبيباً في المستقبل لأنه يرتبط بمعزز آخر هو الالتحاق بكلية الطب فان جهد الطالب ومثابرته في الدراسة يتحدد وفق توقعه بان العمل الجاد يؤدي به إلى التعزيز والطالب يعمل على تعميم التوقعات التي تبنى على خبراته في المواقف المتقاربة أو المتشابهة.

9-4- نظرية العزم الذاتي:

لقد طور كل من "Ryan و Dechy" نظرية ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة وبالأخص الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المراهقين، والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلاميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة في عيون التلاميذ بإعطاء كل تلميذ الفرصة ليثبت ذاته ويزيد من ثقته بها.

وحسب هذه النظرية فإن هناك نوعان من السلوك، نوع ينتج عن الرادة الفرد ورغبته، وهي السلوكيات المعبرة عن دافعية قوية وهناك سلوكيات يقوم بها الفرد وتظهر كأنها نابعة عن دافعيته ولكنها في حقيقة الأمر ما هي إلا سلوكيات ناتجة ونابعة عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله، فالفرد يقوم بالأعمال والسلوكيات امتثالاً لعوامل وضغوطات معينة، وتنطلق هذه النظرية من مسلمة مفادها أن لكل فرد حاجة تدفعه للقيام بالأشياء وهو يحاول إشباعها.

ويقسم المختصون في نظرية العزم الذاتي الحاجات إلى ثلاثة أنواع أساسية من الحاجات النفسية وهي:

1- الحاجة إلى الارتباط بالآخرين:

فهي محاولة الفرد ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل معهم في وسط اجتماعي يقبله ويحتاج إليه في الوقت نفسه.

2- الحاجة إلى الاعتقاد:

انه باستطاعته الخوض في سلوكيات معينة والتعامل معها ببسر وبحنكة وبقدرته على فهم المطلوب منه والواجب عليه القيام به إزاء المواقف والأعمال والنشاطات والأعمال التي تستوجب عليه أدائها ليكون عنصراً فعالاً وناجحاً في الأعمال والمهام.

3- الحاجة إلى الاستقلال:

وتتمثل في حاجته إلأن يثبت نفسه وعزمه على أداء الأعمال التي يثبت للآخرين مقدرته وتمتعه بشخصية مستقلة وقادرة على انجاز الأعمال، وانه بإمكانه اتخاذ القرارات والخطط بنفسه دون الرجوع إلى الآخرين لمساعدته في اتخاذ القرار. (زايد 2003، 74-75).

وعليه فإن هذه النظرية تنص على ضرورة الاهتمام بالمتعلم المراهق وتوفير له محيط مدرسي يحقق ويكفل له هذه الحاجات، فالبنسبة للحاجة الأولى والمتمثلة في الحاجة إلى ربط العلاقات فإنها توصي بضرورة توفي جو يكفل له تحقيق هذه الحاجات كربط العلاقة مع

المتعلمين والأساتذة ومع الرفقاء والزملاء والمؤطرين، أما فيما يخص الحاجة الثانية فإنها تدعو إلى مساعدته على تحقيق ثقته بنفسه وبذله لمجهود لفهم الأمور المحيطة والمطلوبة منه والعمل معه على أن يكون عنصرا فعالا. أما بالنسبة إلى الحاجة إلى الاستقلالية فإنه يمكن مساعدته على تحقيقها عن طريق الطلب منه بالقيام بوظائف وأنشطة تسمح له بالتعبير عن وجهة نظره وأفكاره حول موضوع النشاط.

5-9- نظرية العزو:

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدراسات والأبحاث الحديثة في مجال الدافعية ومعالجتها لأسباب نجاح الفرد وتجنبه للفشل وكذا لمعالجتها عزوات وإرجاع الفرد الأسباب نجاحه أو فشله سواء في المجال المدرسي أو غيره من المجالات، يتسبب هذا العزو في تأثير الدافعية على ردود أفعاله وهي مهمة في المجال الدراسي، إذ يحاول من خلالها فهم ومعرفة الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح أسباب نجاحه أو فشله وتعمل على تفسير سلوكه الانجازي، حيث ترى هذه النظرية أن الإنسان مفكر في أسباب حدوث الأشياء وعللها فهو يعمل على إرجاع الأمور إلى أسبابها إذا تفوق ونجح في أداء مهمة ما يرجع نجاحه لقدرته ولجهد المبذول في ذلك، أما إذا فشل في أداءه فإنه يعزو ذلك الفشل لأسباب أخرى خارجية نطاقه أو إلى نقص قدرته وخبرته في ذلك الموقف.

وتتميز هذه النظرية بين نوعين من الأسباب هي:

- الأسباب الذاتية: والتي تكون نابعة من التلميذ كالموهبة والقدرة والاستعداد المعرفي وغيرها من الأسباب التي يرجع إليها التلميذ لتفسير ولعزو الأحداث والأمر الحاصلة له.
- الأسباب الخارجية: مثل البرامج والزملاء والحظ وصعوبة النشاط وطريقة الأستاذ وغيرها من الأسباب التي تكون خارجة عن نطاقه. (زيد 2005، 77).

9-6- نموذج "فروم" 1964 Vroom:

ينطلق نموذج فروم من مسلمات نظرية التوقع، التي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحلم بها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه، فحسب هذا المنظور فإن كل إنسان كائن مفكر يتمتع بمنطق ويتحكم بكل عقلانية في سلوكه.

يرى فروم أن الدافعية تكون نتيجة عوامل هي:

- **التوقع:** هو الاعتقاد أي حول احتمال انجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة ويقسمه إلى نوعين هما:

1- **التوقع من النوع الأول:** ويعبر عن مدى إدراك الفرد لقدراته على انجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوبة.

2- **التوقع من النوع الثاني:** يقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوبة فيها

- **قيمة النتيجة:** أي قيمة النتيجة التي يسعى إلى تحقيقها من خلال بذل جهد معين يمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الترفيه، وهي في كل الأحوال تعبر عن الجانب الانفعالي للشخص عندما يكون في حالة اختيار اتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام به.

9-7- نموذج "فيو" 1994 Viau:

أدى هذا النموذج إلى القيام بثلاث اختيارات هامة في مجال الدافعية تتمثل أول هذه الاختيارات في تجنب المقاربات السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لدينامكية الدافعية، بل تركز فقط على المثيرات والدوافع التي من شأنها أن تستثير الدافعية أو تقللها وهذا ما أدى بـ "فيو" إلى اقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيراً لكيفية نشوء الدافعية عند التلاميذ، وكيفية تطورها وهذا مطلب أساسي إذا ما أردنا مساعدة المعلمين فيما يخص المجهودات المبذولة قصد تحسين دافعية تلاميذهم. أما الاختيار الثاني فيتمثل في تجنب "فيو" الدخول في الجدل حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية أم العكس،

هنا جاءت أهمية دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية والسلوكية وكذلك خصائص السياق الذي يوجد فيه.

أما ثالث اختيار لدى "فيو" فيتمثل في دراسة الدافعية في إطار نشاطات تعليمية ومحددة فاعتقاده أن التلميذ ليس جاهزا من حيث دافعيته مرتبط بسياق معين ونشاطات دراسية معينة. (احمد دوقه وآخرون 2011، 26-30).

8-9- نموذج "باربو" Barbeau 1990:

يعرف "باربو" الدافعية على أنها الحالة التي تأخذ مصدرها من ادراكات ومفاهيم التلميذ حول نفسه وحول محيطه، التي تحثه على أن يبادر ويشارك ويثابر في نشاطه المدرسي، يركز هذا التعريف على نموذج يتضمن المتغيرات التالية:

- إدراك طبيعة الإنسان.
- إدراك التلميذ بكفاءته فيما يخص اكتساب واستعمال المعارف.
- إدراك التلميذ لأهمية النشاط المنجز في المدرسة.
- مساعدة التلميذ على الاندفاع المعرفي والمشاركة. (احمد دوقه وآخرون 2011، 31).

فمن خلال ما ذكر سابقا نستنتج انه تعددت النظريات المفسر للدافعية فمثلا نظرية التعلم الاجتماعي أرجعت الدافعية إلى مصدرين أساسيين في لتحقيق الدافعية في حين أن النظرية المعرفية الاجتماعية ركزت على اثر العزيم والعقاب في توجيه السلوك، أما نظرية التعلم الاجتماعي "لروتر" ركزت على تقدير الفرد لذاته أي أن تقدير الفرد لذاته هو الذي يحدد انجازاته ودافعيته، أما نظرية العزم الذاتي فنصت على ضرورة الاهتمام بالمتعلم المراهق وتحقيق له جو مدرسي مناسب في حين أن نظرية العزو ركزت على معالجة أسباب النجاح والعمل على تجنب الفشل.

كما أن لكل من الباحث "فروم" ، "فيو" و"باربو" رأي مختلف ونموذج مختلف عن الآخر حول موضوع الدافعية للتعلم فهناك من ارجع الدافعية إلى التوقعات التي يحلم بها الفرد

حول نفسه وحول المحيط الذي يحيط به في حين كان هناك رأياً آخر يتمثل في أن هناك ثلاث اختيارات هامة في مجال الدافعية على التلميذ أو الطالب أن يعرفها وأن يعمل عليها.

10- أهمية الدافعية:

تعد الدافعية بذاتها قيمة تربوية تنشد بها النظم التربوية حيث نجد أن التربية الحديثة تؤمن بوجود دافع لدى المتعلمين تدفعهم نحو التعلم وتتلخص هذه الأهمية في:

- الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه بحيث تتعاون المثيرات الخارجية والدوافع الداخلية للعمل على تحقيق التوازن وخفض التوتر.
- الدوافع هي وسيلة تعلم الكائن الحي التوافق مع نفسه ومع بيئته فهي أساسية لاكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته.
- تعمل على فهم وتفسير سلوك المتعلم والتنبؤ به.
- توجيه الدافعية يحقق الثبات الانفعالي ويساعد المتعلم على مواجهة المشاكل التعليمية. (صلاح حسين الدهري 2005، 180-181).
- الدافعية تعمل على تحديد زمن الأنشطة المختلفة فهناك علاقة بين الزمن المستغرق في أعمال معينة والدافعية للقيام بهذه العمال فهي تمكننا من تقدير مقدار الزمن المخصص لنشاط ما نتيجة معرفتنا بدوافعهم.
- تساهم الدافعية في تفسير الفروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي، فكثير من التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون على تحصيل أكاديمي مرتفع مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة.
- الدافعية كوسيلة وغاية، فدافعية التلميذ لدى المعلم بالغة الأهمية كونها هدف في حد ذاتها ووسيلة لتحقيق الأهداف التربوية فيسعى لإنماء هذه الدوافع وجعل التلميذ مهمتها بمختلف الأنشطة العقلية والجمالية دون إهمال أي منها. (سامي محمد ملحم 2006، 152).

كما يوضح "الدهري" أن أهمية الدافعية تنطلق من الاعتبارات التالية:

- إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس أن لم نقل جميعها.

- إن الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية وإن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- أن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكيات ومعرفة أسبابها وبواعثها وبها سيخلق له توازنا نفسيا واجتماعيا. (السلطي 2004، 143).
- إن التعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم فكلما كان موضوع الدرس مثيرا للدوافع ومشبعا بهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقرب وأكثر حيوية. (زيدان و السمالوطي 1985).
- تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم الطلبة بنوعيتها الداخلي والخارجي إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر اثر وأطول دوما وبقاء واشد قوة في استمرار السلوك التعليمي إذ لا تعلم بدون دافع. (جمال قاسم وآخرون 2001).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية، وشرط من شروطها حيث أن معظم الطلبة يحتاجون إلى الدعم والتحفيز من قبل الأولياء والمعلم من أجل أداء جيد، ومحاولة القضاء على مشكلات الكشف عن دافعية الطلبة ومحاولة تقويتها والحفاظ عليها وعلى استمرارها وبالتالي للمعلم دور كبير في تحديد مستوى دافعية الطلبة ومعرفة العوامل التي قد تخفض من مستواها.

وكذلك أهم الأساليب التي تساعد على استثارتها، وللدافعية أهمية كبيرة خاصة في الجانب التربوي حيث تمكن من جعل التلميذ قابل لان يمارس نشاطات مختلفة في نطاق المدرسة وخارجها.

الفصل الرابع: التعليم عن بعد

تمهيد

- 1- نشأة وتطور التعليم عن بعد
 - 2- مفهوم التعليم عن بعد
 - 3- خصائص نظام التعليم عن بعد
 - 4- تقنيات نظام التعليم عن بعد
 - 5- تنظيم التعليم عن بعد
 - 6- أهداف التعليم عن بعد
 - 7- أساسيات التعليم عن بعد
 - 8- محتوى المادة الدراسية في التعليم عن بعد
 - 9- أساليب وطرائق تقديم المادة الدراسية في التعليم عن بعد
 - 10- نماذج التعليم عن بعد
- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن مصطلح التعليم عن بعد قد حقق عموماً شهرة واسعة، خاصة داخل المحيط المدرسي، وخاصة أواخر الستينيات من القرن العشرين عندما بدأ الاهتمام في التربية المستمرة داخل وخارج المدرسة وهذا يتطلب الوعي بالأساليب المناسبة، فهدف هذا الفصل هو توضيح مفهوم التعليم عن بعد، نشأته وتطوره واستراتيجياته.... الخ.

1. نشأة وتطور مفهوم التعليم عن بعد:

لقد ظهرت أساليب التعليم والتعلم عن بعد لمواجهة الزيادة الهائلة في حجم المعارف الإنسانية والتطور العلمي وتطور تكنولوجيا الاتصال الحديثة، ولتوفير فرص التعلم لجمهور كبير من الراغبين في التعليم للذين لا يستطيعون التفرغ الكامل للالتحاق بالتعليم النظامي، وعموما ارجع "طوني كاي" و"فرانس هنري" 1991 انتشار التعلم عن بعد إلى ثلاثة عوامل أساسية وهي:

- 1- زيادة الطلب على هذا النوع من التعليم.
 - 2- الحاجة إلى تخفيض التكاليف الاقتصادية للتعلم فهو لا يحتاج لعدد كبير من الموظفين ويحتاج لتجهيزات تربوية أقل من التعليم الجامعي التقليدي.
 - 3- غزو تكنولوجيا وسائل الاتصال والإعلام الحديثة لشتى مجالات الحياة بما فيها التربية والتعليم والتي من خلالها أمكن الوصول لشرائح اجتماعية عديدة لم تكن لتستطيع الدراسة بالنمط التقليدي المؤلف. (طوني كاي وفرانس هنري، 2014).
- ويوجد تقرير اليونسكو (2002) في تسلسل رائع وموجز التطور التاريخي للتعلم عن بعد حيث يبين بأنه مر بأربعة أجيال من التطور ولكل مرحلة نموذجها التنظيمي الذي يتضمن نوعا معينا للاتصالات وتتمثل تلك الأجيال في:

1-1- الجيل الأول: التعليم بالمراسلة: correspondence Learning

ظهر التعليم بالمراسلة منذ نهاية القرن التاسع عشر ولا زال موجودا في الكثير من الدول، ويعتبر معهد التعليم بالمراسلة في روسيا منذ عام 1850 من أول المؤسسات المنشأة خصيصا لهذه الغاية على مستوى التعليم بعد الثانوي وكذلك معاهد التعليم البولتكنيكي بالمراسلة وكانت غايتها الأساسية تقديم تعليم عال عن بعد منها "معهد توسان" والذي شيد في برلين عام 1856، أما على مستوى الجامعات فقد انتشرت الدراسة بالمراسلة في جامعة لندن منذ عام 1858، وبالمثل كان الوضع في جامعة شيكاغو الأمريكية 1891 وجامعة ايلينوي 1874 وجامعة وسكينسون 1906 وفي كندا جامعة كوينز 1889، وقد اعتمدت

الدراسة بالمراسلة على: المواد المطبوعة والإرشادات المصاحبة التي قد تتضمن وسائل سمعية بصرية وكان البريد العادي هو وسيلة التواصل بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم. (طوني كاي، 2000).

1-2- الجيل الثاني: نموذج التعليم عن بعد: the tele Learning model

وهو نموذج يعتمد على المادة المطبوعة والأشرطة السمعية والأشرطة المرئية والتعليم بمساعدة الكمبيوتر والأقراص المدمجة والبث التلفزيوني والإذاعة.

1-3- الجيل الثالث: نموذج التعليم عن بعد: the tele Learning model

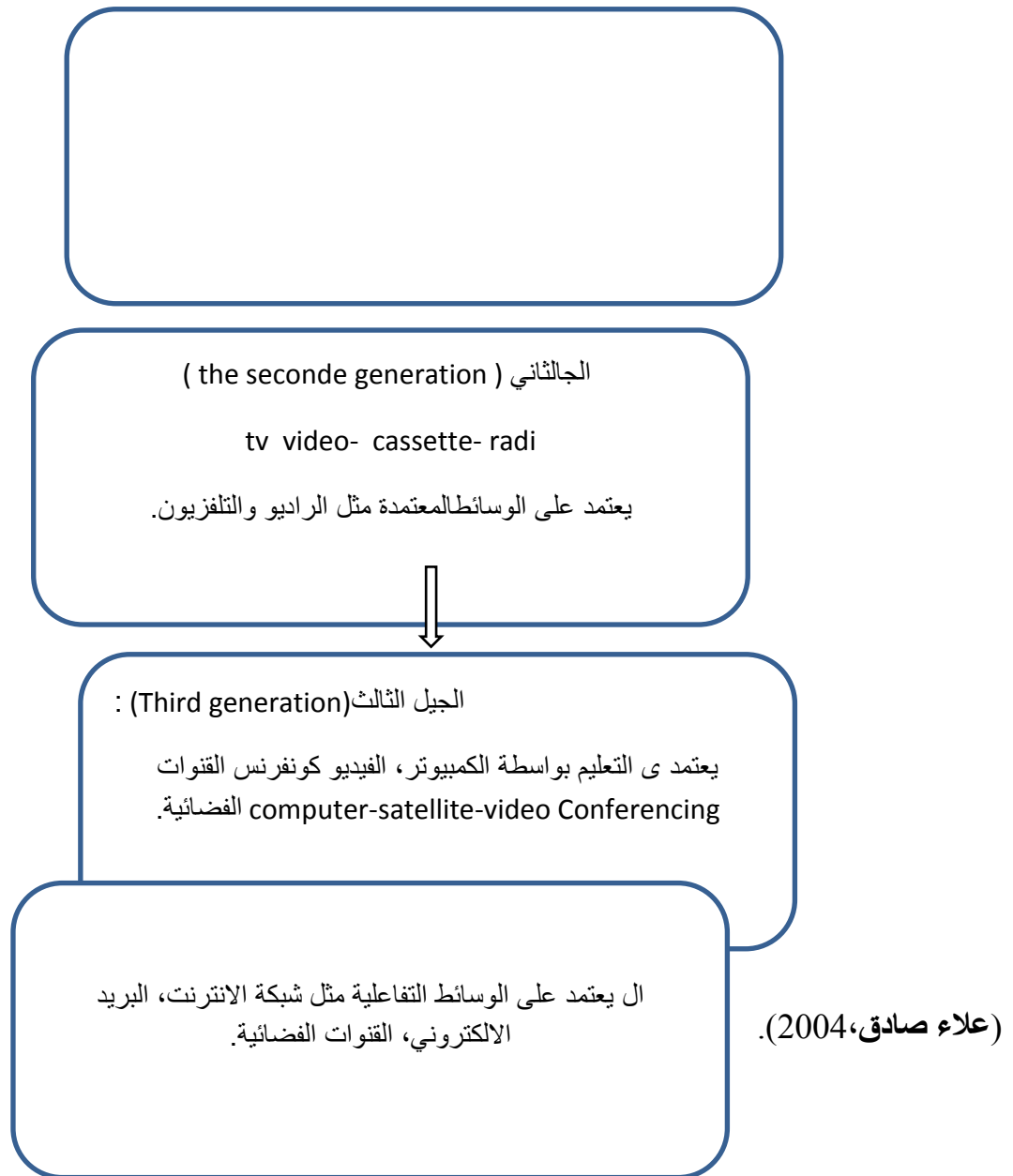
يشمل على المؤثرات المرئية والاتصالات البيانية المسموعة وبرامج الأقمار الصناعية.

1-4- الجيل الرابع: نموذج التعليم المرن: the flexible Learning

:model

يجمع هذا الجيل بين الوسائط المتعددة التفاعلية مثل شبكة الانترنت والبريد الالكتروني والأقراص المدمجة التفاعلية، وكذا الفصول الافتراضية والمكتبات والكتب الالكترونية، وقواعد البيانات والمحادثات ذات الاتصال المباشر وغيره من وسائل اتصالية وتعليمية وهو جيل يعتمد عموماً على الأنظمة المرتكزة على شبكة الانترنت. (Pelton، 1991).

الشكل رقم (05): يوضح تطور أجيال التعلم عن بعد حسب نوع الوسائط والتكنولوجية المستخدمة:



قد ساهم بكل جيل من الأجيال السابق ذكرها في ظهور مؤسسات تعليمية متنوعة مستفيدة من تطبيقه، كما أن الانتشار الهائل للانترنت والتدفق السريع للمعلومات عمل على ظهور أنواع جديدة من المؤسسات التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا بشكل رئيسي وهي التي تعرف بالمؤسسات أحادية النمط حيث يكون التعليم عن بعد هو مسؤوليتها الوحيدة.

2. مفهوم التعليم عن بعد:

تعددت تسميات التعلم عن بعد فنجد يقال له أحيانا التعلم عن بعد distance Learning وفي أحيان أخرى التدريس عن بعد distance éducation. (شيرى، 2001).

وقد تعددت كتابات المتخصصين بالنسبة لمصطلح التعلم عن بعد أو التعليم عن بعد أو التعلم على بعد، حيث أن هناك اتفاق على أن المصطلحات السابقة تؤدي الغرض فيما يتعلق بأن هناك مسافة بين المعلم والمتعلم.

ويشير 'حامد عمار 2006' لملاحظة هامة حول اسم التعليم عن بعد فتصبح تسميته في الترجمة العربية بأنه تعلم عن بعد أو تعلم من بعد، وأن هذا البعد كما يظهر في اللغة الإنجليزية ليس صفة لنوع التعليم، بل أنه يتضمن كل شروط ومتطلبات التعليم المؤلف الذي يتم في اللقاء العيني أو التفاعلي بين الطالب والمعلم، والفرق بينهما هو أن التعليم عن بعد لا يتم في مكان أو وقت محدد وأن مصدره بعيد عن المتعلم.

أما عن تعريف التعليم عن بعد فيعتبر تعريف "هولمبرج Hølemberg" وهو من أشهر وابسط التعاريف وأكثرها تداولاً في دوريات التعلم عن بعد حيث يشير إلى أنه مصطلح يشمل كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التي لا تتمتع بالإشراف المباشر المستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية، ولكن تخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية ومعلمين. (علاء صادق، 2004).

ويعرف "سعيد سليمان" التعليم عن بعد بأنه "محاولة إيصال الخدمة التعليمية الى الفرد حيث يقيم او يعمل، وهو بصفة خاصة يوجه إلى الفئات التي لديها رغبة في التعليم وقادرة عليه".

أشارت اليونسكو إلى أنه "عملية تربوية يتم فيها كل أو أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان الكترونيًا أو مطبوعًا."

تعرفه الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد "USD 2004" بأنه "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمنًا في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعليم عن بعد."

ويؤكد "بوتشر Butcher 2000" أن "التعليم عن بعد هو مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية والتعليمية (أو طرق التدريس للتغلب على الانفصال المكاني والزمني بين المربين والمتعلمين)

وفي دراسة تحليلية لتعاريف التعليم عن بعد أشارت "شيري 2001" إلى أن جميعها تشترك في:

- الانفصال بين المعلم والمتعلم سواء مكانيًا أو زمنيًا أو كليهما معًا.
- الضبط والتحكم في التعليم يكون بواسطة المتعلم أكثر من المعلم.
- الاتصال بين الطالب والمعلم يكون بواسطة المواد المطبوعة أو غيرها من أشكال التكنولوجيا.
- وبشكل عام يمكننا القول أن التعليم عن بعد نمط من أنماط التعليم الذاتي إذ أن المتعلم وفق برنامج هذا النمط من التعليم يعتمد اعتمادًا أساسًا على نفسه وبحد أدنى من إشراف المعلم ويمكن القول أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس المعلم كما كان معروفًا في السابق.

3. خصائص نظام التعليم عن بعد:

تعددت الكتابات والمحاولات لإيجاد خصائص أو سمات محددة لنظام التعليم عن بعد ينفرد بها عن تلك التي يتميز بها نظام التعليم التقليدي فتوصل الاختصاصيون إلى مجموعة من الخصائص وهي:

- يتم الفصل بين المعلم والمتعلم لثناء العملية التعليمية.
- إتاحة الحرية الكاملة للمتعلم في اختيار الزمان والمكان للتعليم مع تحديد نوعية المواد الدراسية وأوقات الامتحانات ومدة الدراسة.
- تصميم المواد الدراسية عن طريق فريق من المتخصصين كل حسب تخصصه، وعليه يكون قد تم تجريب المواد الدراسية التي أخذت حظها من الإتيان من ناحية إعدادها وتصحيحها فهي ذات صفة تربوية حقيقية، كما أنها تعد قبل وقت طويل قبل تنفيذها قبل عام مثلا، وليس كما هو في نظام التعليم التقليدي الذي يتم تحضير الدرس يوميا.
- أصبحت الوسائل التعليمية جزء من المادة الدراسية وليست مساندة كما هو الحال في نظام التعليم التقليدي.
- تعلم ذاتي، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية.
- توفير الاتصال المزدوج ما بين المؤسسات التعليمية والمتعلمين عبر وسائط التكنولوجيا الحديثة أو نظام المراسلة المعروف.
- تغير دور المعلم النمطي في نظام التعليم التقليدي ليصبح دورا إشرافيا أو توجيهيا في نظام التعليم عن بعد.
- نظام التعليم عن بعد أقل تكلفة من نظام التعليم التقليدي، إذ أنه لا توجد مداخلات تعليمية متعددة مثل المباني، المعامل، المكتبات ووسائل النقل، ومساكن الطلاب مع وجود أعداد كبيرة من المعلمين وغير ذلك.
- يستوعب نظام التعليم عن بعد أعدادا كبيرة جدا من المتعلمين بالمقارنة مع ما يستوعبه نظام التعليم التقليدي وأنه من المعروف كلما زاد عدد الطلاب قلَّت التكلفة.
- المؤهلات العلمية التي يحصل عليها المتعلم عن طريق نظام التعليم عن بعد تضاهي أو تفوق تلك التي يمنحها نظام التعليم التقليدي، وهذا من خلال دراسات أقيمت في هذا المجال.

- نظرا لأن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة فإن اختيارهم الفردي لوسائل الاتصال العلمي يعد سمة أساسية لنظام التعليم عن بعد.
 - إتاحة الفرص للقاءات بين المتعلمين والمشرف من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية والثقافية.
 - سهولة استخدام برامج نظام التعليم عن بعد لكل متعلم.
 - وجود المؤسسة أو المنظمة التعليمية كمصدر للتعليم.
- وأضاف العمري (2000) حسب ما أورده أ.د. السيد محمد الربيعي وآخرون:
- التحرر الكامل من العقوبات التي يفرضها النظام التقليدي كالانفتاح في القبول أو مستوى المناهج.
 - يتميز نظام التعليم عن بعد بأنه يتم من خلال التعلم في مجموعة واحدة أو أكثر من مجموعة وان التواجد في هذه المجموعات يتطلب توظيف أدوات تكنولوجية للاتصال وذلك بهدف حدوث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية بين الطالب والمعلم وعناصر المنهج أو المقرر الدراسي.
 - تضع المدرسة أو الجامعة التي نظمت نظام التعليم عن بعد أهدافا محددة لطريقة التدريس للطلاب.
 - يعتمد نظام التعليم عن بعد على الوسائل التكنولوجية في تنفيذ البرامج والمناهج والمقررات.
 - يتطلب نظام التعليم عن بعد إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية بواسطة المدرسة أو الجامعة أو المعهد (مثل الكتب، المراجع شرائط الفيديو...).
 - التعرف على طبيعة واحتياجات الطلاب الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم عن بعد فلا بد من إجراء دراسة تحليلية تهدف إلى تحديد أعمال هؤلاء الدارسين وتصنف هذه الأعمار

في مجموعات متجانسة والتعرف على خلفياتهم الثقافية وخبراتهم السابقة ومستويات تعليمهم ورغباتهم التعليمية.

(السيد محمود الربيعي، 2000: 14-15).

أما الدكتور "أحمد إسماعيل حجي" فأضاف انه عملية تعليم وتعلم تحقق:

- التنمية بتوسيع فرص التعليم لكل من يريده أيًا كانت ظروفه، وتكوين أبناء المجتمع تكوينًا يرفع من منزلتهم كهدف للتنمية ووسيلة لها.
 - الديمقراطية، تمكين الجميع من الانخراط في مجال التعليم، مهما تكن ظروفهم وأوضاعهم السياسية والاقتصادية وطبقتهم أو عنصرهم.
 - الرفاهية الاقتصادية، إذ أن التعليم، وما يؤدي إليه من اكتساب خبرات جديدة بمضامينها المعرفية والمهارية والوجدانية بجانب إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع ترفع من شأنهما معًا.
 - الحراك الاجتماعي والمهني، بما يعنيه من إمكانات الانتقال من وضع أو مكانة أو منزلة أو وظيفة أو طبقة أو غيرها، وكذلك دخول مهنة لأول مرة أو تغيير المهنة الحالية للفرد.
 - التحديث الثقافي، بما يتضمنه من أصالة وتأصيل الهوية، والانفتاح على الآخرين فالتعليم هو المدخل إلى هذا وذاك.
 - توجيهات التقدم العلمي التكنولوجي، لأنه يستخدم العلم والمعرفة ويستخدم معطيات تطبيقاتها التكنولوجية سواء في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بل تكنولوجيا التعليم والتعلم وما تعنيه من تطبيقات النظريات التربوية الحديثة في عمليات التعليم وعمليات التعلم.
- (أحمد إسماعيل حجي، 2003).

أما طه الحاج إلياس فقد أشار الى أبرز الخصائص فيما يلي:

- تكامله العمودي حيث يتعلم الإنسان طوال حياته سواء داخل المؤسسة التربوية أو قبلها أو بعدها.

- تكامله الأفقي حيث يتعلم الإنسان طوال حياته.

- استناده إلى معرفة سابقة تساعد الفرد على التعلم اعتمادا على مهاراته الذاتية وكيفية الاستفادة منها في التعلم ورغبته في أن يحقق تقدّما في تعلمه. (طه الحاج إلياس، 1999).

4. تقنيات نظام التعليم عن بعد:

يعتمد نظام التعليم عن بعد في تنفيذ برامجه على وسائط التكنولوجيا والتي شهدت في الآونة الأخيرة، الألفية الثالثة، تطورا هائلا في تقنياتها مما ساعد كثيرا في انتشار نظام التعليم عن بعد وترسيخ برامجه، إذ أنه أصبح من السهل جدا أن تصل المادة التعليمية للفئات المستهدفة أينما كانت مع إمكانية الحصول على التغذية الراجعة الفورية في ذات الوقت مع التفاعل بين المتعلم والمعلم أو المؤسسة.

ويقرر "بيتس" أنه "لا توجد هناك الوسيطة التعليمية التي تتفوق على غيرها وكل وسيطة تستطيع أن تؤدي عددا من الوظائف المختلفة وعليه فإن الوسائط لا تختلف كثيرا فيما بينها من حيث ملاءمتها مع المهارات التعليمية المختلفة أو المداخل التعليمية المتباينة وكل وسيطة تنثري العملية التربوية أو تضيف إليها شيئا جديدا." (Bates، 1984).

وفيما يلي نتطرق للتقنيات والوسائط التكنولوجية المستخدمة في نظام التعليم عن بعد:

1.4 المادة المطبوعة:

بني عليها نظام التعليم عن بعد، بالمراسلة البريدية في بدايات عصر التعليم عن بعد في القرن التاسع عشر، ترسل البرامج من المؤسسة التعليمية للمراكز المنتشرة في البلاد حيث يقوم المرشدون بتوزيعها على المتعلمين كما انه يمكن إرسال المادة المطبوعة مباشرة للمتعلمين من الجامعات عن طريق البريد كما هو مأخوذ به في جامعة لندن حاليا.

يعتبر التعليم المبني على المادة المطبوعة من أبسط أنواع التعليم عن بعد وتتكون المواد المرسلّة غالبا من دليل الجامعة مع المادة الدراسية في شكل كتيبات ودوريات وصور ورسوم توضيحية ورزم المعلومات، تتم كتابة وتصميم المواد المطبوعة بكفاءة عالية في الأسلوب حيث يتمكن الدارس من الاستيعاب وفهم المادة نفسها.

إعادة المطبوعة تشتمل على ثلاثة نقاط هامة كما بينها الغامدي 2000:

- 1- الأهداف: وتشمل الأهداف الإدراكية والمهارية والوجدانية.
- 2- المحتوى: ويقصد به مادة الوحدة والنص الرئيسي ويحتوي على وسائل توضيحية تبسط المادة إضافة لعرضها بأكثر من عبارة وأسلوب.
- 3- التدريبات والتقنيات: تعد التدريبات بأنواعها المختلفة جزءا من المادة التعليمية فهي تقوم بدور التقويم والتعليم فمنها ما يحل ويؤتي الإجابة في موضع معين من الوحدة الدراسية، ومنها ما يترك للدارس.

(السيد محمود الربيعي، 189-190).

• من سلبيات نظام المراسلة:

- الاتصال فيها تتابعي لا آني.
- تعتمد على وضع نظام البريد في البلد الواحد.

2.4 الوسائط السمعية البصرية:

تتضمن الوسائط التعليمية السمعية تقنيات الاتصال بالهاتف وعبر التخاطب الصوتي الجماعي، ويوجد نوع ثاني من الوسائل الصوتية غير التفاعلية وهي الوسائط ذات الاتجاه الواحد مثل أشرطة التسجيل.

- فالوسائط المبنية على عملية السمع نذكر منها الراديو، أشرطة الكاسيت، الهاتف، أقراص مدمجة....

- أما الوسائط البصرية المبنية على الرؤيا نذكر منها التلفاز، الأشرطة البصرية، أقراص الفيديو، الفاكس، رسائل الموبايل.
- وهناك وسائط تجمع ما بين الصوت والصورة مثل التلفاز الفيديو وتسمى الوسائط السمعية البصرية.

3.4- الحاسب الآلي: يشمل:

- التعليم المعان بالحاسوب وفيه يتم التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- التدريس المزود بالحاسوب وفيه يزود المدرس بإحصائيات ومعلومات لتقنين المساق والمتعلمين.
- شبكات الانترنت المحلية والقومية والعالمية.
- البريد الالكتروني
- مراكز مصادر التعليم.
- برمجيات اللقاءات الدورية.

لكل من الوسائط التي ذكرت دورها في عملية التعلم عبر نظام التعليم عن بعد، حسب الظروف التي يتواجد فيها المتعلمون، وحسب وفرة الوسائط المعنية وصلاحيتها وإمكانية استخدامها كوسيط بين المؤسسة التعليمية والمتعلم.

5. تنظيم التعليم عن بعد:

ظهر هذا النوع من التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين وزاد الاهتمام به والإقبال عليه مع نهاية هذا القرن وذلك مواكبة مع التقدم التكنولوجي والتطور في مجال الاتصالات والإرسال والاستقبال التلفزيوني والإذاعي والتقنية الحديثة.

لقد حدث تغيير ليس فقط في مجال التعليم عن بعد خلال فترات قصيرة وفي المجالات الأخرى الناتجة عنه مثل التعليم الإلكتروني، التعليم الذاتي، التعليم المباشر.... حيث انتقل التعليم عن بعد من المرحلة التي كان خلالها عبارة عن مجال قديم يعتمد على بعض الوسائل التقليدية ومنها المطبوعات مثل التعليم بالمراسلة بحيث يكون دور المتعلم هناك سلبيًا إذ يتلقى المعلومات دون أن يشارك أو يتفاعل مع المادة التعليمية، إلى المرحلة التي أصبح فيها أسلوبًا مهما لإحداث التغيير في كثير من الجامعات والمدارس التي ترغب في تبني هذا الأسلوب، ويعتبر هذا الاتجاه نحو الإسراع في تبني أو تطبيق برامج التعليم عن بعد من قبل المؤسسات الدراسية والجامعات لثلاث أسباب رئيسية وهي:

- التطور الاندماجي الجاري بين تكنولوجيا الاتصالات والحواسيب.
- حاجة العاملين في عصر المعلوماتية إلى اكتساب مهارات جديدة دون تعطيل حياتهم العملية لفترة طويلة من الزمن.
- الحاجة إلى تحقيق كلفة التعليم.
- كما يمكن أن نلاحظ أنه من أبرز الأسباب التي تؤكد الحاجة إلى التوسع في تطبيق برامج التعليم عن بعد في عصر العولمة والمعلومات نجد:
- الاتساع الكمي في إعداد الملتحقين بالتعليم العالي حيث أكدت الدراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو بشأن الأعداد المستقبلية للطلبة الملتحقين بالتعليم العالي كان عددهم سنة 1995، 65 مليون طالب من مختلف أنحاء العالم، وفي سنة 2000، بلغ 75 مليون طالب، وفي عام 2015 من المتوقع أن يصل الرقم إلى 97 مليون طالب، ليصل إلى 100 مليون طالب في سنة 2025.

(الصالح احمد بن عبد الله، 2000: ص140).

إن هذه الزيادة في أعداد الراغبين في مواصلة تعليمهم الحالي يشكل عبئًا على مؤسسات التعليم التقليدية مما استدعى التفكير في اقتراح مجالات جديدة للتعليم ولعل أبرزها وأهمها التعليم عن بعد.

- زيادة نفقات التعليم العالي وتناقص الدعم الحكومي.

- عدم التوازن الجغرافي. (الصالح احمد بن عبد الله، 2000: ، ص148).

نستنتج أن للتعليم عن بعد أهمية كبيرة في العصر الجديد فهو يساهم في حل بعض المشاكل التي أفرزها النظام التعليمي التقليدي ويتجاوزها في الكثير من الأحيان.

6. أهداف التعليم عن بعد:

إن تحديد أهداف التعليم عن بعد أمر ضروري حيث أنه لا يكون بديلاً عن التعليم النظامي وإنما يشكل مع أنظمة التعليم الأخرى منظومة متكاملة بما يساهم في تنمية طرق التفكير والتعلم الذاتي.

إن تحديد الأهداف هنا له أهمية كبيرة فتظهر هذه الأهداف فيما يلي:

- تستخدم كدليل للمعلم في عملية التعليم عن بعد.
- تمثل نقطة البداية في التخطيط للعملية سواء على المدى القريب أو البعيد.
- تمثل الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى التعليمي إلى أجزاء أو أقسام صغيرة.
- تساعد على تقويم عملية التعليم عن بعد من خلال ما تم تحقيقه.
- تشير إلى نوعية النشاطات التعليمية المطلوبة لضمان تحقيق التعليم الفعال الناجح.
- تمثل معايير جـد مناسبة لاختيار أفضل أساليب التعليم عن بعد. (سلطان إيهاب، 2003).

7. أساسيات التعليم عن بعد:

يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي باستخدام تكنولوجيا الصوت، الصوت والصورة، والمواد المطبوعة، وتعتبر هذه البرامج أساسية لحدوث تعليم عن بعد جيد إضافة إلى أساسيات أخرى منها:

- إن التعليم عن بعد يحدث عبر وسائل تكنولوجية للاتصال بين معلم ومتعلم متباعدين مكانياً وزمانياً.

- يتم التعليم عن بعد من خلال مؤسسة معترف بها رسمياً ولها شخصيتها المعنوية تقوم بالتخطيط والتنظيم ووضع المقررات الدراسية.

- التعليم عن بعد يقوم على أساس التعليم الانفرادي.
- توفر الجهة المنظمة بيئة التعلم وشروطه وعناصره، وتقع على المتعلم مسؤولية التعليم عبر تنوع مصادر المعلومات.
- التعليم عن بعد يقوم على التفاعل بين المتعلم ومصادر المعلومات الالكترونية.
- يجب أن يؤدي المتعلم الاختبارات عبر الوسائل الالكترونية.
- يستند التعليم عن بعد إلى معايير الجودة والنوعية في التعليم.
- إن مناهج وبرامج التعليم عن بعد يجب أن تحصل على اعتراف أكاديمي، أي تقيد من قبل جهات أكاديمية وإدارية.
- لابد من تحديد عدد المقررات الدراسية وساعات الدراسة.
- اعتماد البحوث والدراسات.
- تحديد الميزات أو الخصائص التكنولوجية للأنظمة الناقلة بناءً على حاجة المادة.
- استخدام اقل كمية ممكنة من المحتوى العلمي لتوليد أكبر كمية ممكنة من التعلم، فهذه الإستراتيجية رئيسية تعني بتقديم المعلومات النوعية وليست الكمية وهي توليد كمية كبيرة من المعلومات. (عزام احمد حامد، 1996)

8. محتوى المادة الدراسية في التعليم عن بعد:

من الأمور المهمة جداً في تنظيم التعليم عن بعد هو تصميم او تحديد محتوى المادة الدراسية وهذا بدوره يتطلب:

1.8- تحديد خصائص المتعلمين واحتياجاتهم العلمية:

أن تقدير الحاجات جدّ مهم يهدف الى جمع المعلومات من مصادر متنوعة من أجل اتخاذ قرارات أفضل، ومن أهم المعلومات التي ينبغي معرفتها:

- مستوى الدافعية.

- القدرة على التعلم.

- القدرة على التركيز لفترات طويلة.

- مدى اعتماد المتعلم على نفسه في التعلم.

2.8- تحديد الهدف من المادة الدراسية:

التي تحدد العمل وتوضح كل الغموض وصعوبات التفسير وتضمن إمكانية القياس
مثل:

- أهداف يستطيع المتعلم أن يحققها بمفرده.

- أهداف تعليمية تتطلب أن يتفاعل المعلم والمتعلم.

- أهداف تستلزم أن يتفاعل المتعلم مع الزملاء في مجموعات صغيرة.

3.8- تقدير وقت الدراسة أو مدة عرض المحتوى.

4.8- كيفية توفير المادة الدراسية وقد يكون من خلال:

- اختبار مواد دراسية جاهزة.

- إنشاء مقرر جديد وإعداد موادته التعليمية.

5.8 تقسيم محتوى المادة الدراسية:

فهي لا تقدم دفعة واحدة، وإنما يقسم هذا المحتوى العلمي إلى أجزاء يسهل استيعابها.

6.8 اختيار أسلوب عرض المادة أو المحتوى التعليمي:

وهذا يتوقف على الوسائل التكنولوجية وأدوارها المتعددة بحيث أن كل وسيلة تصلح

لتحقيق هدف أو غرض معين. (العامري إسماعيل، 2001).

9. أساليب وطرائق تقديم المادة الدراسية:

لقد رافق عملية انتشار التعليم عن بعد تطور تكنولوجيا الاتصالات كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشبكات المعلومات المحلية والعالمية، وأصبح المتعلم يختار تعلمه كيفما يشاء.

أصبح التعليم في عصر التكنولوجيا يتم بصورة تزامنية وغير تزامنية من خلال هذه التكنولوجيات، ولقد عززت الوسائط المتعددة للعملية التعليمية التي وسعت قاعدة التفاعل التي تستند إليها عملية التعليم عن بعد، ومن أهم الأساليب والتقنيات نجد:

- المؤتمرات المرئية: حيث يرتبط الدارسون ببعضهم البعض بواسطة شبكة اتصالات كمبيوتر عالية القدرة ومن خلال الموقع على الشبكة يستطيع الطلبة مشاهدة وسماع المدرس ويمكنهم توجيه الأسئلة إليه ويتفاعلون معه، ولنجاح هذه العملية لابد من إيجاد سبل مبتكرة لجذب انتباه الدارسين من قبل المدرس.

- الصف الافتراضي: حيث في غرفة الكترونية مرتبطة بصفوف وأماكن خاصة يتواجد فيها الطلبة ويرتبطون مع بعضهم ومع المحاضر بواسطة وصلات وأسلاك أو موجات قصيرة عالمية التردد ترتبط بالقمر الصناعي في المنطقة، والصف الإلكتروني يشمل على الصوت والصورة، صورة ذات اتجاه واحد وصوت ذو اتجاهين، أي ان المدرس يرى طلبته ويسمعهم من على كمبيوتره الخاص فيما الطلبة يسمعون ويتحاورون معه دون ان يروه، ويعتبر منافسا قويا لفصول الدراسة التقليدية التي اعتدنا عليها حيث تتفوق في عدة أوجه وهي:

- الانخفاض الكبير في التكلفة وتغطية عدد كبير من التلاميذ والطلاب في مناطق جغرافية مختلفة وفي مواقيت مختلفة.

- إمكانية التوسع دون قيود والسرعة في التعامل والاستجابة وتقليل الأعباء على الإدارة.

- الكم الكبير من الأسس المعنوية المسخرة للقاعات الافتراضية من مكتبات وموسوعات ومراكز البحث على الشبكة. (إسماعيل فادي، 2004).

- شبكة اتصالات بواسطة الكمبيوتر:

- البريد الإلكتروني: وهو أداة توصيل لا التزامية للمعلومات، تتيح للأفراد طباعة الرسائل عند محطات طرفية تابعة لشبكة الكمبيوتر وإرسالها الإلكتروني إلى أشخاص مستقلين يجيبون عليها.

- الرسائل الآنية: يسمح بتبادل الرسائل بطريقة تزامنية بين أفراد متواجدين عند محطات طرفية لشبكة الكمبيوتر، حيث أن التراسل تزامني أي يحدث في الوقت الحقيقي.

- مؤتمرات الكمبيوتر: وسيلة لنقل المعلومات ويستطيع الأفراد تبادل النصوص والوثائق فيما بينهم لتحقيق أهداف معينة وهذا يتطلب تواجد مشاركين عند المحطات الطرفية في آن واحد.

- برامج الأقمار الصناعية: يرتبط القمر الصناعي بشبكة اتصالات كمبيوتر وتكون ثنائية الاتجاه ومدمجا بها قنوات سمعية بصرية لجعل طريقة التدريس أكثر تفاعلية ومن أكثر ايجابيتها أنها تقدم خدمات تتجاوز الرقعة الجغرافية.

- شبكات الاتصالات والمعلومات (الانترنت): تستخدم في التعليم عن بعد كآلة توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الجهات المعنية حيث أنها تحول المادة المطبوعة إلى صفحة بيانات مباشرة يستطيع المتعلم الوصول إليها. (إسماعيل فادي، 2004).

نستنتج إذن أن تكنولوجيا المعلومات الحديثة من حواسيب رقمية شخصية، والوسائط المتعددة وتكنولوجيا الاتصالات الإلكترونية وشبكة المعلومات وتكنولوجيا الأقراص المدمجة وتكنولوجيا أقراص الفيديو الرقمية كلها تكاملت من أجل فتح قيود أنظمة التعليم عن بعد التقليدية. (حيدر جعفر موسي، 2003).

10. نماذج التعليم عن بعد:

يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي عندما تكون هناك مسافة فاصلة ما بين المعلم والمتعلم خلال حدوث العملية التعليمية، حيث تستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة

لإيصال المادة التعليمية، ولذا نجد أن التعليم عن بعد يأخذ أشكالاً متعددة تعتمد على هذه الوسائل ويمكن تصنيف التعليم إلى أربعة نماذج تتمثل في:

1.10- التدريب المعتمد على الحاسب الآلي أو الانترنت:

يعتمد على استخدام تقنيات الوسائط المتعددة من استخدام الفيديو ودمج الصورة والصوت ووجود نوع من التفاعل مع المادة التعليمية، وما يميز هذا النوع من التعليم هو إمكانية استخدامه في أي وقت وأي مكان بوجود المدرس أو عدمه، أيضاً يمتاز بسهولة تعديل المادة التعليمية والإضافة إليها، ويكون هذا النوع من التعليم على شكل دروس منفصلة يتحكم في تسلسلها المتعلم ومن أهم خصائصه سرعة تعلم اختيارية والتعلم يكون ذاتي.

2.10- أنظمة دعم الأداء الالكترونية على الحاسوب أو الانترنت:

هي عبارة عن بيئة الكترونية متكاملة توفر معلومات عند الطلب وسهولة الوصول من قبل أي متدرب، وتتميز بالتنظيم الجيد بحيث يمكن الوصول فوراً إلى المعلومات والبرامج والصور والبيانات..... وذلك لتمكين المتدرب من انجاز المستويات المطلوبة من الأداء في أسرع وقت ممكن وبحد أدنى من دعم الأشخاص الآخرين. (سليمان الخليفة، 2000).

ويختص هذا النوع من التعلم بالتالي:

- يقوم المتعلم بتحديد كيفية ومقدار المعلومات التي يمكن الاطلاع عليها من النظام.
- يقوم المتعلم بالاعتماد على نفسه في حل المشاكل.
- يستخدم المتعلم النظام في الوقت المناسب بمعنى انه يمكن الوصول إلى النظام في الوقت والمكان الذي يريده فوراً.

3.10- الأقسام التخليية غير المتزامنة:

يعتمد هذا النموذج على التقاء المتعلم والمعلم عن طريق الانترنت وفي أوقات مختلفة للعمل على قراءة الدرس، وأداء وإنجاز الأعمال، ما يميز هذا النوع أن جميع المتعلمين يشتركون في تعلم نفس المعلومات ولكن لا يجتمعون في نفس الوقت، لذا فهو يتميز عن التعليم التقليدي انه يجمع العديد من المتعلمين من أماكن مختلفة وفي الوقت

الذي يناسبهم، ومن أهم خصائص هذا النموذج من التعليم انه يقدم التعليم الجماعي، وفي أي وقت.

4.10- الأقسام التخليية المتزامنة:

من أكثر أنواع التعليم عن بعد تطورا وتعقيدا، هو نموذج الفصول التخليية المتزامنة حيث يلتقي المعلم والطالب على الانترنت في نفس الوقت أي بشكل متزامن، ومن خصائصه التعلم في وقت محدد أي ان المعلم والمتعلم يقومان بالولوج الى الانترنت في أوقات معلومة ومحددة. (سليمان الخليفة، 2000).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه يمكن أن نصل إلى أن الاتجاهات الحديثة في توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بعد يأخذ مسارات أساسية وهامة متمثلة في التخطيط لتوظيفها بشكل فعال وكيفية استخدامها والاستفادة منها خلال المواقف التعليمية وكذا توفيرها لكل أطراف العملية التعليمية، كما يجب أن يتخذ قرار استخدام تكنولوجيا المعلومات بعد مناقشة أسس استخدامها ككيفية توظيفها مثلا ولأي هدف وفي أي مستوى.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبا التطبيق

تمهيد

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- إجراءات الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- عينة الدراسة الأساسية

2-3- أدوات الدراسة

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل تناولنا الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، حيث يتم التطرق فيه إلى المنهج المتبع والتعريف بمجتمع وعينة الدراسة، خطوات بناء أدوات البحث وتقنياته. كما سنحاول أن نتطرق إلى إجراءات الدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم عرض إجراءات الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج المتبع والعينة والتأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث.

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، وهي تهدف في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (عبد المجيد 2000، 38).

وقد قمنا بإجراءات الدراسة الاستطلاعية لهذه الدراسة بكل من ثانوية رابح اسطيمبولي تيزي وزو و ثانوية شيهاني بشير عزازقة من 06 إلى غاية 15 مارس 2018.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم واستبيان التعلم المنظم ذاتيا لعينة الدراسة ومدى فهم التلاميذ مصطلحاتها.
- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.
- التعرف على الظروف التي سيتم فيها البحث، والصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في تطبيق أدوات البحث.
-

1-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى:

- تحديد مجمع الدراسة وضبط العينة.
- تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.
- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لاستخدامها.
- وضع خطة لتطبيق الدراسة الأساسية.

2- إجراءات الدراسة الأساسية:

1-2- منهج الدراسة:

قد يعتقد البعض أن الباحث لديه الحرية المطلقة في اختيار منهج دراسته، إلا أن هذا الاعتقاد خاطئ، لأن لكل ظاهرة أو مشكلة صفات تختلف عن الأخرى وهذه الصفات تفرض على الباحث منهجا معيناً لحلها أو لدراستها. (محمد شفيق 1998، 58).

فدراستنا تبحث عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد بالإضافة إلى معرفة الفروق بين متغيرات الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص، لذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعرف أنه "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها بين ظواهر علمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى" (تركي رابح 1984، 130).

فبجئنا هذا يعتبر ضمن البحوث الوصفية التي تهدف إلى الموضوع من الماحية الوصفية والتحليلية، كما أن المنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف الظاهرة بل يقوم أيضا بربط الوصف بالمقارنة والتفسير.

واختيارنا للمنهج الوصفي في بحثنا راجع إلى طبيعة الموضوع، حيث أن هذا المنهج يعطينا صورة واضحة لظاهرة من الظواهر أو حالة ما وفي بعض الأحيان وصف العلاقات الموجودة بين مكونات الظاهرة وتفسيرها.

2-2- عينة الدراسة الأساسية:

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو اختيار العينة، فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية لذلك إن اللجوء لدراسة كل المجتمع الأصلي ضرب كبير من الخيال لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها، وهذا ما دفع الباحثين إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي إضافة إلى مراعاة التباين في بعض الخصائص (محمد قريشي 2000، 83).

وتعتبر العينة أنها "مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة" (رجاء محمود أبو علام 2004، 148).

وقد اعتمدنا في دراستنا في اختيار أفراد العينة على أسلوب العينة العشوائية، وهي التي يتم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي.

واقترنت الدراسة الأساسية على تلاميذ أو طلبة التلّين عن بعد وتحديدًا المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول (03) يوضح المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة

التخصص	العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي للدراسة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	223	60	26,90%
علوم تجريبية	441	60	13,60%
المجموع	664	120	40,5%

يلاحظ من خلال الجدول (03) أن العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي في تخصص آداب وفلسفة يقدر بـ 223 طالب وطالبة، وتم سحب منهم لعينة الدراسة الأساسية 60 طالب وطالبة أي بنسبة 26,90% أما بالنسبة للعدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي في تخصص علوم تجريبية فيقدر بـ 441 طالب وطالبة وتم سحب منهم لعينة الدراسة الأساسية 60 طالب وطالبة أي بنسبة 13,60% مما يشير إلى أن عدد أفراد العينة في كلا التخصصين من عينة الدراسة يمثل أفراد المجتمع الأصلي.

جدول (04) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس

المجموع	عدد الطلبة		التخصص
	ذكور	إناث	
60	30	30	آداب وفلسفة
60	30	30	علوم تجريبية
120	60	60	المجموع
%100	%50	%50	النسبة المئوية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن عدد الإناث في كلا من التخصصين يقدر ب 60 طالبة أي بنسبة 50%، وان عدد الذكور في كلا التخصصين من عينة الدراسة الأساسية يقدر كذلك ب 60 طالب أي بنسبة 50% مما يشير إلى أن عدد الذكور يساوي عدد الإناث في كلا التخصصين.

الجدول (05) يوضح توزيع العينة في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

التخصص	عدد الطلبة	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	60	%100
علوم تجريبية	60	%100
المجموع	120	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن عدد الطلبة في تخصص آداب وفلسفة من عينة الدراسة الأساسية يقدر بـ 60 طالب وطالبة أي بنسبة 100%، وعدد التلاميذ في تخصص علوم تجريبية يقدر أيضا بـ 60 طالب وطالبة أي بنسبة 100% مما يشير إلى أن اختيار عدد الطلاب للدراسة الأساسية بالنسبة لكلا التخصصين متساوي.

2-3- أدوات الدراسة:

تختلف أدوات البحث ووسائله من دراسة لأخرى، وتحدد الأداة المناسبة للدراسة في ضوء الأهداف المناسبة لها وفرضياتها والأسئلة التي يسعى الباحث للإجابة عنها، وقد يحتاج الباحث إلى استخدام أكثر من أداة حتى يتمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرحها الدراسة بكل دقة (نوفل 2010، 245)، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أداتين للقياس هما:

- استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد.
- مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة.

وتم تطبيق أداتي هذه الدراسة في الوقت نفسه، وذلك لطبيعة الدراسة، حيث أن الغرض الأساسي منها هو البحث عن العلاقة بين مستوى التعلم النظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، لهذا قمنا بجمع الأداتين وقدمناها معا.

2-3-1- استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

✓ وصف المقياس كما جاء في دراسة ابتسام بحى وآخرون (2012):

قام بتعريب هذا الاختبار عزت عبد الحميد وصياغة عباراته بأسلوب واضح وبسيط مناسب لطلاب سنة أولى ثانوي، حيث يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من 46 عبارة موزعة على (3) ثلاث استراتيجيات مشتملة على (9) تسع استراتيجيات فرعية، حيث يتم الإجابة على عبارات المقياس بالتدرج من 1 إلى 5، ويشير رقم 1 إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة، بينما يشير رقم 5 إلى الموافقة على العبارة بشدة.

✓ الخصائص السيكومترية للاختبار في الصورة الأصلية:

يتمتع الاختبار في صورته الأصلية بصدق وثبات عالي، حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لهذا المقياس كما يتمتع بصدق تنبؤي لأداء الطلاب الحقيق في المقرر الدراسي.

✓ الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة المحلية:

يقصد بالثبات كما "مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو أفراد إذا ما تكررت عملية القياس" (محمد عوض 1998، 53).

وتم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل ألفا كرومبخ ثم تم التأكد في هذه الدراسة من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية وتحديد الثبات على عينة قوامها 30 طالب وطالبة المقبلين على شهادة الباكوريا آداب وفلسفة وعلوم تجريبية في كل من ثانوية رابع اسطمبولي بتيزي وزو و ثانوية شيهاني بشير بعزازقة، حيث بلغ معامل ثبات القياس بطريقة ألفا كرومبخ (0.94) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه فان الاختبار يتميز بدرجة ثبات عالية.

2-3-2- مقياس الدافعية للتعلم:

لضبط المتغير المتمثل في "الدافعية للتعلم" قمنا بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم "لأحمد دوقة" والذي يتضمن 50 بنداً.

✓ طريقة الإجابة:

يتم الإجابة على هذا المقياس بوضع علامة (×) أمام الاقتراح الذي يراه التلميذ مناسب لإجابته.

✓ اقتراح المقياس:

يحتوي هذا المقياس على (4) أربع اقتراحات:

- صحيح تماماً
- صحيح نوعاً ما
- غير صحيح
- لا أدري
- ✓ مفتاح التصحيح:
- صحيح تماماً 03
- صحيح نوعاً ما 02
- غير صحيح 01
- لا أدري 00

ويحدد المقياس ثلاث مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي:

- (1) من [0 إلى 49] درجة الدافعية للتعلم متدنية
- (2) من [50 إلى 99] درجة الدافعية للتعلم متوسطة
- (3) من [100 إلى 150] درجة الدافعية للتعلم مرتفعة

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة وأعلى درجة هي (150) درجة.

✓ صدق وثبات المقياس:

للتأكد من صدق وثبات المقياس، قمنا بحساب ثباته بعد ذلك استنتجنا الصدق الذاتي للمقياس وذلك كالآتي:

المقياس مكون من (50) بنداً، قمنا بحساب صدقه وثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث قمنا بتقسيم البنود إلى قسمين، بعدها جمعنا الدرجات التي تحصل عليها كل فرد على كل بند من بنود القسمين كل على حدى، ثم قمنا بحساب الثبات بالاعتماد على معامل بيرسن للارتباط الذي وجدنا قيمته تساوي 0.82، أما صدقه فيساوي 0.93.

وهذا ما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

الجدول (06) يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده

أبعاد المقياس	رقم البنود	المجموع
الأول: إدراك المتعلم لقدراته	01-03-05-07-10-13-16-19-20-22-24-26-28-31-34-36-37-38	18
الثاني: إدراك قيمة التعلم	02-04-06-08-09-12-15-18-21-23-25-27-32	13
الثالث: إدراك معاملة الأستاذ	33-43-47-48-49-50	06
الرابع: إدراك معاملة الأولياء	11-41-45-46	04
الخامس: إدراك العلاقة مع الزملاء	14-29-35-40-41	05
السادس: إدراك المنهج الدراسي	17-30-39-42	04
المجموع		50

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يعد الإحصاء ضرورة من ضروريات البحث العلمي في الوقت الحالي، بحيث يستحيل الاستغناء عنه في أي دراسة علمية، فهو ما يكسب البحث العلمي الدقة العلمية والصدق والوضوح ويمكن الباحث من تحليل نتائج دراسته بطريقة علمية محددة.

ولقياس فروض الدراسة واختبارها إحصائياً وبالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، استخدمنا معامل الارتباط بيرسن لحساب معامل الارتباط بين الدرجات وذلك بغية التحقق من الفرضية العامة للدراسة، واختبار T لدلالة الفروق للتحقق من الفرضيات الأخرى وذلك كما هو موضح فيما يلي:

3-1- معامل الارتباط بيرسن:

يستخدم هذا المعامل في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين وتتنوع قيمتها توزيعاً اعتدالياً بشرط ألا يقل عدد أفراد العينة عن 30 فرداً. (عبد المنعم أحمد الدريدي 2006، 176).

كما يستخدم للبحث عن العلاقة الارتباطية بين متغيرين كميين. (فريد كامل 2006، 146).

3-2- اختبار T. Test:

هو اختبار بارامترى يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة، ويستخدم T في حالة عدم وجود حقول مبوبة، وهذا المقياس له علاقة وثيقة ومباشرة مع الوسط الحسابي بأنواعه سواء كان هذا الوسط ببياناته المطلقة أو المبوبة، كذلك له علاقة وثيقة مع الانحراف المعياري. (طارق البدرى، سهيلة نجم 2008، 171).

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل حاولنا أن نتطرق إلى الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة انطلاقاً من إجراءات الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم الحديث عن إجراءات الدراسة الأساسية والمتمثلة في المنهج المتبع حيث بينا أننا استخدمنا المنهج الوصفي كونه المناسب لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم، وتناولنا الأدوات المستعملة في جمع البيانات، ثم قمنا بالتأكد من خصائصها السيكمترية وذلك بحساب الثبات، ووضحنا في الأخير الأساليب المتبعة في تحليلها.

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتحليل النتائج

تمهيد :

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

- 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
- 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
- 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
- 5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- 1- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى
- 2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية
- 3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة
- 4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة
- 5- مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة

الاستنتاج العام

الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، وهذا بعد تطبيق الأدوات القياسية على أفراد عينة الدراسة الأساسية، واختبار فرضيات الدراسة استخدمنا بعض الأساليب الإحصائية بهدف معرفة تحقق أو عرض التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من الفرضيات .

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي تنص انه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد"

المؤشرات الإحصائية	ن	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	دلالة الارتباط
المتغيرات				
التعلم المنظم ذاتيا	120	0.36**	0.01	دالة
الدافعية للتعلم				

الجدول رقم (07) يعرض لنا نتائج دراسة الفرضية الأولى باستعمال معامل الارتباط بيرسن

توجد علاقة ارتباطية موجبة من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه حيث أن قيمة معامل الارتباط تقدر ب 0.36 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يسمح لنا أن نقول انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على انه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس" تم استخدام اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

المتغير	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
التعلم المنظم ذاتيا	ذكور	60	983.155	27.555	-1.94	118	0.054	0.05	غير دالة
	إناث	60	165.500	26.101					

الجدول رقم (08) يعرض لنا نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين الإناث والذكور في التعلم المنظم ذاتيا.

تبين من خلال الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي عند الإناث يقدر ب 165.500 وهي قيمة اكبر من قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور والتي قدرت ب 983.155، أما الانحراف المعياري للإناث فيقدر ب 27.555 وهو اكبر من الانحراف المعياري للإناث فيقدر ب 26.101.

كما يتضح لنا من خلال الجدول أن نتائج تطبيق اختبار (T) قد جاءت لتوضح انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، فقيمة (T) تساوي

$T = -1.94$ وقيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.054) وهي اكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) أي هذا يعني انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التعلم المنظم ذاتيا.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيآلى أفراد العينة حسب متغير التخصص" تم استخدام اختبار (T) لاختبار هذه الفرضية، وتوصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول الموآلى:

المتغير	التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
التعلم المنظم ذاتيا	آداب وفلسفة	60	158.716	24.456	-0.81	118	0.416	0.05	غير دالة
	علوم تجريبية	60	162.766	29.667					

الجدول رقم (09) يوضح نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين شعبة آداب وفلسفة وعلوم تجريبية في التعلم المنظم ذاتيا

تبين من خلال الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي لشعبة آداب وفلسفة يقدر ب 158.71 وهي اصغر من قيمة المتوسط الحسابي لشعبة علوم تجريبية والتي قدرت ب 162.76، أما الانحراف المعياري لشعبة آداب وفلسفة فيقدر ب 24.456 في حين قدر الانحراف المعياري لشعبة علوم تجريبية ب 29.667.

تم تطبيق اختبار (T) للتأكد من هذه الفروق والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، فقيمة (T) تقدر بـ 0.81- ، وقيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة قدرت بـ (0.41) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) أي هذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس" تم استخدام اختبار (T) لاختبار هذه الفرضية، وتوصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

المتغير	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية للتعلم	ذكور	60	98.333	25.260	-4.45	118	0.000	0.05	دالة
	إناث	60	116.216	18.097					

الجدول رقم (10) يوضح لنا نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين الإناث والذكور في الدافعية للتعلم

تبين من خلال الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي عند الإناث يقدر بـ 116.216 وهي قيمة أكبر مقارنة بالمتوسط الحسابي لدى الذكور الذي يقدر بـ 98.333 وهذا الأمر يشير إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدى الجنسين في الدافعية للتعلم.

وللتأكد من هذه الفروق قمنا باستخدام اختبار (T) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بقيمة (T) قدرت ب 4.45- و قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0,000)، وهي أصغر من الدلالة المعتمدة (0,05) أي هذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة حسب متغير التخصص" تم استخدام اختبار (T) لاختبار هذه الفرضية، وتوصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

المتغير	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية للتعلم	آداب وفلسفة	60	104.500	26.640	-1.28	118	0.200	0.05	غير دالة
	علوم تجريبية	60	110.050	20.071					

الجدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين شعبة آداب وفلسفة وعلوم تجريبية في الدافعية للتعلم.

تبين من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي لشعبة آداب وفلسفة يقدر ب 104.500 وهي اصغر من قيمة المتوسط الحسابي لشعبة علوم تجريبية والتي قدرت ب 110.050، أما الانحراف المعياري لشعبة آداب وفلسفة فيقدر ب 26.640 في حين قدر الانحراف المعياري لشعبة علوم تجريبية ب 20.071

وللتأكد من وجود هذه الفروق تم تطبيق اختبار (T) للفروق والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصيصين في مستوى الدافعية للتعلم، فقيمة (T) تقدر بـ 1.28-، وقيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة قدرت بـ (0.200) وهي اكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) أي هذا يعني انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التخصيصين في مستوى الدافعية للتعلم.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعلم عن بعد". وقد توصلت نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى تأكيد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

ونائج هذه الدراسة تتفق مع:

نتائج دراسة "Alexander et moriphy" (1998). عن وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والمقاييس الفرعية لإستراتيجيات التعلم (إدارة الوقت-القدرة على التركيز-انتقاء الأفكار الأساسية-اختبار فعالية الذات-اختبار فعالية الذات-واختبار الإستراتيجيات.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة كمال إسماعيل (2012) وجزء من نتائج دراسة yamauchi et tanka (1998) عن وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتيا، وكشفت النتائج أيضا عن وجود ارتباط بين الدافعية الداخلية وكل من التجهيز العميق، والتجهيز السطحي في حين ترتبط الدافعية الخارجية بالتجهيز السطحي فقط.

وأیضا كشفت دراسة كل من Zimmeeman, Bandura et Marties-Pons (1992) في إطار الدافعية المنظمة ذاتيا عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيا، وفعالية الذات في الانجاز الأكاديمي (كجانب دافعي) فضلا عن ارتباط

فعالية الذات في الانجاز الأكاديمي بأهداف الطلاب، وان كل من فعالية الذات في الانجاز الأكاديمي وأهداف الطلاب ذات تأثير على درجة التحصيل النهائي.

ويمكن تفسير تلك العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، من خلال الدور الفعال الذي تلعبه استراتيجيات التعلم بحيث تمكن التلاميذ من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها وتجهيزها واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من التحكم والسيطرة على عملية تعلمه مما يساعد على توفير الوقت، ويجنبه التشتت والضغوط الناتجة عن مختلف المواقف التعليمية، فالتحصيل الجيد الناتج عن استخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلم يعطيه ثقة عالية في نجاحه عند انجاز مهامه الأكاديمية وبالتالي يجنبه بقدر كبير القلق والتوتر الناجم عن الامتحانات من الأداء عليها. (زوليخة عاشور وآخرون، 2009).

ويمكن تفسير وجود علاقة بين التعلم والدافعية للتعلم بكون التعلم المنظم ذاتيا يعتمد بشكل أساسي على دافعية المتعلم في الموقف التعليمي بإيجابية وفاعلية خاصة أثناء عملية التعلم، وهذا نفس ما ذهب إليه كل من "بيرجن" و "رايلي" و "ترنور" في وصفهم للمتعلمين المنظمين ذاتيا بأنها الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشطين في سلوكهم ودافعتهم خلال التعلم الأكاديمي الخاص بهم، وهذا أيضا ما تؤكد دراسة "بنتريك" و "ديجروت" (1990) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية والقيمة الداخلية للدافعية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا. (الجراح 2010، ص 335).

وفي هذا الصدد يذكر Schunk et Ertmer (1999) أن التعلم يتزايد بزيادة فعالية الذات والدافعية للتعلم من ناحية ومن ناحية أخرى بما يعتقد فيه الطلاب بخصوص معرفتهم بالكيفية التي يؤدون بها على نحو أفضل، وذلك من خلال العمل الجاد والبحث عن المساعدة أو استخدام الاستراتيجيات الأخرى الأكثر فعالية (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا) وذلك لان الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا يعتبرون بأنهم ذوي دافعية عالية، لان لديهم استعداد اكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهدا اكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق

مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي. (الجراح 2010، ص 334).

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

وتنص الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس" وقد أسفرت نتيجة الفرضية برفض الفرضية أي أنها لم تتحقق وقبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس".

ونائج المتحصل عليها تتفق مع النتائج التي توصل إليها "بوكلي" و "بلومفلد" (1990) من عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تتفق كذلك مع النتائج التي توصل إليها عزت عبد الحميد (1999) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التكرار، الإتقان، التنظيم وطلب المساعدة ووجود فروق لصالح الذكور فيما يخص استراتيجيات التفكير الناقد، واستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، وإدارة بنية ووقت الدراسة وإدارة الجهد وتعلم الرفاق (السيد 2009، ص 240).

ونفس المعطيات ذهبت إليها دراسة أجراها "هونج" و "بنج" و "رويل" (Hong, Peng et al, 2009) للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة، قيمة الدافعية، الجهد، الإصرار، التخطيط واختبار الذات وكذا الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب، فأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص" وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث حيث أنها لم

تتحقق وقبول الفرضية الصفرية التي تقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة تبعا لمغير التخصص.

ويمكن تفسير غياب الفرق بين التخصصات الأدبية والعلمية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أن الطلاب يتبعون نفس الطريقة للحصول وتجهيز المعلومات بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم الدراسية، وكذا فان التمكن من توظيف آليات التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى تحسين التعلم وتطوير المهارات العقلية.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

وتنص الفرضية الرابعة على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس" وقد أسفرت النتائج على قبول الفرضية أي أنها تحققت. وهذه النتائج تتفق مع بعض أجزاء دراسة كل من (عبد الباسط عبد الغني 2007) و (حسينة بن سيتي 2013) ويرجع هذا الاختلاف إلى:

- الإفرازات التي افرزها التغير الاجتماعي، حيث تغيرت نظرة المجتمع إلى مواصلة الإناث للتعلم ومشاركتها للجنس الآخر، حيث بلغت نسبة الفتيات في الجزائر المسجلات في التعليم الجامعي 62% لسنة 2008 وذلك حسب التقرير الوطني للتنمية البشرية (CNES)، وهذا دليل على أنهن أصبحن أكثر شغف للحصول على تعلم أفضل وذلك لتحقيق الأهداف المسطرة خاصة في تحمل المسؤولية مستقبلا.
- عدم تقارب الإطار المرجعي الثقافي بين الجنسين خاصة في الوسط الجامعي يجعل دافعتهم نحو التعلم تختلف.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من خلال التنوع في الأنشطة التعليمية
- عدم مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين، واهتماماتهم وميولهم وبذلك لا يجد كل متعلم ما يناسب اهتماماته ويشبع حاجاته بما يتلاءم وخصائصه.

- عدم مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية داخل القسم وخارجه سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المعلم والمتعلمين، كعدم توفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية والمساواة بين الجنسين فمثلاً قد نجد اغلب الأساتذة البنات يميلون إلى الإناث داخل القسم خاصة من خلال المشاركة نحو دروس معينة مما يجعل الذكور تنخفض لديهم الدافعية نحو التعلم وبالتالي تدني مستوى التحصيل الدراسي.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعاً للتغير التخصص" وقد أسفرت النتيجة على رفض فرضية البحث حيث أنها لم تتحقق وقبول الفرضية الصفرية التي تقر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها "غوتفرايد" (1985)، وقد أرجع السبب في عدم وجود فروق بين التخصصين في مستوى الدافعية للتعلم إلى انتشار الوعي بين الطلبة والارتقاء بمستواهم الأكاديمي، الانفعالي، الاجتماعي، النفسي والتربوي باعتبارهم احد مخرجات النظام الجامعي، والحرص من قبلهم على التغيير الجذري في المفاهيم والمعتقدات السائدة من قبل، وخاصة في النظرة المتحيزة التي كانت موجودة بشدة على بعض التخصصات، وما كان سائداً بكثرة حول الاختلاف الموجود بين التخصصات العلمية والأدبية.

و ما قد يفسر سبب عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة في مختلف التخصصات، هو تأثير الدافعية بالعوامل الذاتية مثل العمليات العقلية (كذاكرة ، الإدراك، التفكير) وهذا ما أشار إليه احمد زكي صالح حيث أكد أن هناك علاقة هامة بين القدرة على التحصيل والقدرات العقلية لدى الطلاب، وقد أوضحت معظم الدراسات المختلفة واهما دراسة "بيرت" في انجلترا، و "بوندي" و "تريمان" أن هناك ارتباط موجب بين اختبارات الذكاء والتحصيل المدرسي بالإضافة إلى تأثير عامل القدرات الخاصة، كالقدرات اللغوية والعددية وعامل ضعف وقوة الذاكرة (حياة قليدة وآخرون 2013، ص 97) كما يمكن أن

تعود إلى أسباب غير مباشرة كرضي الطالب عن تخصصه الدراسي مهما كانت طبيعته سواء كان علوم اجتماعية أو علوم تجريبية أو أي تخصص آخر وهذا ما طرحته نظرية التنافر المعرفي، إذ تشير إلى أن الشخص قد يعمل على عمل معين وبشكل أدق تخصص معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة وهذا نتيجة ما نلاحظه في وقتنا الحالي من تزايد عدد الطلاب في القسم الواحد، وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية في التدريس، وكذلك عدم تنوع استراتيجيات التعلم.

الاستنتاج العام:

في هذا الجزء الأخير من الفصل الميداني وانطلاقاً من نتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية وكل ما يتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم والتعليم عن بعد، واعتماداً على البيانات الإحصائية المتحصل عليها وانطلاقاً من الهدف الرئيسي للدراسة وهو التأكد من وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد وانطلاقاً من تساؤلات الدراسة توصلنا إلى ما يلي:

ليحقق تلاميذ التعليم عن بعد مستوى عالي من التعلم المنظم ذاتياً لا بد أن تتحول الدافعية من مجرد طاقة واستعداد إلى دافع وأداء ظاهر وملحوظ، وهذا يكون بتوفير الظروف المشجعة والمستثيرة لقدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم في المحيط الذي يعيشون فيه، وتبين من خلال هذه الدراسة وبعد تطبيقنا لاستبيان التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الدافعية للتعلم على طلبة التعليم عن بعد، وبعد قيامنا بالتحليل الإحصائي توصلنا إلى أن الهدف العام للدراسة قد تحقق أي أن الدافعية للتعلم موجودة لدى معظم أفراد العينة بمستويات مختلفة غير أن هذه الدافعية بحاجة إلى ظروف ملائمة لاستثارته وكذا أهم الشروط التي تساعد على تحقيق تعلم ذاتي ناجح، ولتحقيق هذا الأخير يجب توفير بيئة اجتماعية تتسم بالأمان والاستقرار والتفاهم والاحترام.

وفيما يخص بوجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم، توصلنا إلى قبول الفرضية والتي كان مفادها أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم عن بعد، حيث بلغت قيمة $R = 0.36$ وبالتالي تبين أنه كلما زادت الدافعية زاد مستوى التعلم لدى أفراد العينة وهذا ما توصلت إليه كل من دراسة "Alexander et Moriphy" و "كمال إسماعيل".

أما عن الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس توصلنا إلى عدم وجود فروق لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس ، فكانت قيمة $R = 0.054$ وبالتالي الفرضية لم تتحقق وانعدام الفروق بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي للتعليم

وكانت النتيجة موافقة لنتائج دراسة كل من "عزت عبد الحميد" و "Hong, Peng et Roweel"

وفيما يخص الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة حسب متغير التخصص، أسفرت النتائج على لرفض الفرضية، أي أنها لم تتحقق بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة حسب متغير التخصص حيث بلغت قيمة $R = 0.41$ وهذا يدل على غياب الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصصات المدروسة وهذه النتائج تتفق مع نتائج

فين حين تم قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس، وهذا الاختلاف راجع إلى عدة عوامل، وهذه النتائج موافقة لنتائج كل من "عبد الباسط عبد الغني" و "حسينة بن سيتي".

أما فيما يخص الفرضية الأخيرة الخاصة بالفروق بين أفراد العينة حسب متغير التخصص دائما في مستوى الدافعية للتعلم، توصلنا من خلال الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مختلف التخصصات فيما يخص الدافعية للتعلم وهي مطابقة لنتائج كل من "غوتفرايد" الذي أرجع السبب في غياب الفروق إلى انتشار الوعي بين التلاميذ والطلبة والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والتربوي.

الاقتراحات:

- حث الطلبة على التعامل مع المعلومات والسعي للحصول عليها وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- ان يقوم المتعلمون باستثارة الدافعية عند معلمهم والعمل على الرفع منها قدر المستطاع.
- اتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن رغباتهم وما يجول في خاطرهم والعمل معهم على تصحيح الاخطاء بطريقة تكفلهم عن الوقوع في الاخطاء المماثلة لها.
- وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ
- زيادة الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا خصوصا لطلاب التخصصات النظرية.
- التأكيد على اهمية التعلم من اجل الاتقان، وليس فقط التعلم من اجل الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.
- ضرورة تدريب التلاميذ على استخدام مهارات الدراسة كطريقة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم بدلا من الحصول عليها جاهزة.
- مساعدة التلاميذ على تعلم كيفية البحث والتعامل مع المعلومات.
- استعمال الطرق الحديثة في التدريس القائمة على التنظيم الذاتي للمعلومات والتعلم الفردي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1- الكتب:

- 1- إبراهيم وجيه محمود بدون سنة، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- 2- احمد إسماعيل حجي (2003): التعليم الجامعي المفتوح عن بعد. عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.
- 3- احمد دوقه وآخرون (2001): سيكولوجية التعلم ما قبل التدرج. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة.
- 4- احمد سيد كردي (2001): مهارات التعلم الذاتي. موقع موسوعة الإسلام والتنمية.
- 5- احمد محمد الزغبى (2003): مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية. دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى.
- 6- احمد محمد الزغبى (2005): مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية. دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى.
- 7- إسماعيل فادي (2004): البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد. دار المسيرة للنشر، الأردن.
- 8- أمال بن يوسف (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. الجزائر
- 9- تيسير مفلح كوافحه (2004): علم النفس التربوي. الجامعة الأردنية، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- الثالثة. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، الطبعة الأولى.
- 10- ثائر احمد غبري (2008): الدافعية، النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

- 11- جمال مثقال قاسم (2001): علم النفس التربوي. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- 12- جودت احمد سعادة (2002): استخدام الحاسوب والانترنت في مبادئ التربية والتعليم. دار الشرق للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
- 13- حابس سليمان (2001): عوامل الدافعية. المملكة الأردنية، عمان، الطبعة الأولى.
- 14- حامد عمار (2006): إضافات ثقافية واقصاءات تربوية. دار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى.
- 15- حنان عبد الحميد العناني (2005): علم النفس التربوي والمراهقة. دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثالثة.
- 16- خماسي العيبي (2012): التقنيات الحديثة والتعلم الذاتي. المملكة العربية السعودية.
- 17- زايد محمد نبيل (2003): الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.
- 18- الزيات مصطفى فتحي (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 19- سامي محمد ملحم (2011): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة، الأردن.
- 20- سهير كامل احمد (2004): التوجيه والإرشاد النفسي. مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، بدون طبعة.
- 21- السيد محمد الربيعي وآخرون (1425) هـ: التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية
- 22- الصالح احمد عبد الله (2000): الاتجاهات الحديثة في التعليم. جمعية المعلمين الكويتية، الكويت.

- 23- صالح محمد علي أبو جادو (2000): علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 24- صالح محمد علي أبو جادو (2005): علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الرابعة.
- 25- صلح حسين الداهيري (2005): مبادئ الصحة النفسية. دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
- 26- طه الحاج الياس (1999): التعليم غير النظامي تعليم الكبار. دار مجدلاوي للنشر، عمان، الطبعة الأولى.
- 27- العامري إسماعيل (2001): عارف التربية والتحديات التكنولوجية. دار الكتاب، القاهرة.
- 28- عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين (2012): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم. الإسكندرية.
- 29- عبد الرحمن عدس (2008): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي. دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، الطبعة الرابعة.
- 30- العتوم عدنان (2005): علم النفس المعرفي في النظرية والتطبيق. دار المسيرة 184، الأردن، الطبعة الأولى.
- 31- عزام احمد حامد (1996): أصول التربية والتعليم. دار الشرق العربي، الأردن.
- 32- علي سعيد عبد الله القرني (2009): التعلم الذاتي وعلاقته بتكنولوجيا التعليم. المملكة العربية السعودية.
- 33- علي محمد شمو (2004): التعليم عن بعد. مطبعة سولو، الخرطوم، الطبعة الأولى.
- 34- عماد عبد الرحيم الزغلول (2006): مقدمة في علم النفس التربوي. مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

- 35- عماد عبد الرحيم الزغلول (2012): مقدمة في علم النفس التربوي. مركز
يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
- 36- فايز مراد دندش (2003): معنى التعلم وكهنة. دار الوفاء لدنيا للطباعة،
الإسكندرية، الطبعة الأولى.
- 37- اللقاني احمد حسن (1999): التعلم والتعليم الصفّي. دار الثقافة للنشر
والتوزيع، عمان.
- 38- ليلي بوبكري (2012): علاقة مستوى التحصيل باستراتيجيات التعلم عند
تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. الجزائر.
- 39- محمد حسن العميرة (2002): المشكلات الصفية. دار المسيرة للنشر
والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى.
- 40- محمد حسين أبو رياش، سليم محمد شريف (2009): أصول استراتيجيات
التعلم والتعليم. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 41- محمود محمود الحيلة (2001): التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. دار
الكتاب الجامعي، الصين، الطبعة الأولى.
- 42- نايفة قطامي (2009): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر للنشر
والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 43- وليد رفيق السيد شوقي (2009): طرق المعرفة والمعتقدات المعرفية
وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كلية التربية جامعة الزقازيق.
- 44- يوسف محمود قطامي (2009): مبادئ علم النفس التربوي. دار الفكر
للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

2- المجالات:

- 45- احمد - احمد عطية (2007) " تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربوي العربي لدول الخليج في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم"، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (98).
- 46- الجراح عبد الناصر (2010): "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من جامعة اليرموك"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد (6).
- 47- رداوي، زين بن حسين (2002): "المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (41).
- 48- رزق محمد عبد السميع (2009): "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة" مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (71).
- 49- عبد الحميد عزت (1999): "دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم واثرها على التحصيل الدراسي لدى طالب كلية التربية جامعة الزقازيق"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (33).
- 50- وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (أكتوبر 2006) "فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المدرسة الثانوية" مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (68).

3- الرسائل:

- 51- سوسن إبراهيم أبو العلا (2000): "اثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

52- السيد، وليد شوقي شقية (2009): "طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق مصر.

53- محمد صلاح محمد (2008): "إدماج الانترنت وعلاقته بتنظيم الذات وجب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

- 54- Alain Fabian Linry, (1997), Larousse : La motivation a lecole, Edition sunad, Paris.
- 55- Boekaerts, M. 1999: Self-regulted learning, where we qre today?. International Jornal of Education Research, 31, 6.
- 56- Brophy, J.E. 1998: Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill.
- 57- Williams, J. (1996): The relation between efficacy for self-regulated lezrning and domain-spific academic performance, controlig for test anxiety. Jornal of research and development in education, V. 29, N.2.
- 58- Zimmerman, B.J, (1989) : Model of self regulated learning and learning and academic achievement, cited in B. Zimmerman and D. Schunk.