جامعة مولود معمري تيزي- وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دلالات صدق و ثبات مقياس "بينتريش وزملائه"(1991) لاستراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تأطير تربوي

إعداد الطالبتين:

- ادير كريمة
- وراس فريدة

إشراف الأستاذ:

طباع فاروق

السنة الجامعية:2016-2017

إهداء

اهدي ثمرة جهدي إلى كل عائلتي صغيرهم و كبيرهم، خاصة إلى والوالدين الغاليين أطال الله في عمرهما و انعم عليهم الصحة و الهناء.

إلى أخواتي، رضوان و محند أكلي و أختي الكبيرة ليلية و زوجها إلى ابنة أختي الغالية "راضية".

إلى أبي الثاني و أمي الثانية اللذان ربياني عمي الغالي و زوجته "أحسن و سامية"

إلى خطيبي "يحيى" الذي كان دائم النصائح و إلى كل عائلته "رزقي" صغيرهم و كبيرهم خاصة "داسين و صوفيان"

إلى كل صديقاتي: كل واحدة باسمها.

إلى من شاركت معها هذا العمل المتواضع "فريدة"

إلى كل من ساعدني في إتمام هذا العمل المتواضع و كانوا معي طوال المشوار الدراسي.

كريمة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي و عملي المتواضع إلى أغلى وأعز إنسان على قلبي التي غمرتني بعطفها وحنانها والتي أسعى دائما لإرضائها و إسعادها "أمي" أطال الله في عمرها.

إلى "أبي" الذي أكن له فائق الحب والتقدير و الاحترام الذي ساعدني بقدر ما يستطيع لانجاز هذا العمل، أتمنى له دوام الصحة و العافية.

إلى أختاي العزيزتان "صونية" و "نسيمة".

إلى جدتاي أطال الله في عمرهما.

إلى أعمامي وزوجاتهم و أولادهم كل واحد باسمه.

إلى خطيبي "مراد" الذي أكن له الاحترام و كل عائلته بالأخص "أمي وردية".

إلى صديقتي الوفية تونسية، وكل الزميلات في الإقامة الجامعية.

إلى من شاركت معها هذا العمل المتواضع "كريمة" و كل عائلتها.

فريدة

كلمة شكر

نشكر الله تعالى و نحمده حمدا كثيرا على تسديد خطانا لإتمام هذا العمل.

كما نتوجه بعبارات الشكر و العرفان للأستاذ المشرف **"طباع فاروق"** الذي ساندنا في مختلف مراحل هذا البحث بالتوجيه و التصويب مبديا جميل الصبر و حسن النصيحة، و إصراره في التدقيق على كل كبيرة و صغيرة من الدراسة

فريدة و كريمة

فهرس المحتويات

إهداء

كلمة شكر

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

العنوان	الصفحة
- مقدمة.....	أ-ب-جـ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	06
2- أهداف الدراسة.....	08
3- أهمية الدراسة.....	09
4- تحديد مفاهيم الدراسة.....	09
5- الدراسات السابقة.....	12
الفصل الثاني: الصدق والثبات	
تمهيد الفصل.....	16
1- الصدق	
1-1- مفهوم الصدق.....	17
1-2- أنواع الصدق.....	17
1-3- العوامل المؤثرة في الصدق.....	19
2-الثبات	
1-2 مفهوم الثبات.....	20
2-2 طرق حساب الثبات.....	20
3-2 العوامل المؤثرة في الثبات.....	23
3-علاقة الصدق بالثبات.....	25
خلاصة الفصل.....	26

الفصل الثالث: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد الفصل..... 28

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا..... 29
2- مكونات التعلم المنظم ذاتيا..... 30
3- شروط التعلم المنظم ذاتيا..... 33
4- النظرية المعرفية الاجتماعية..... 34
5- إسهامات **"بينتريش"** في التعلم المنظم ذاتيا..... 36
6- استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا..... 39

خلاصة الفصل..... 43

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد الفصل..... 46

1- منهج الدراسة..... 47
2- أدوات جمع البيانات..... 47
3- عينة الدراسة..... 52
4- الأساليب الإحصائية..... 54

خلاصة الفصل..... 55

الفصل الخامس:عرض و مناقشة النتائج

تمهيد الفصل..... 57

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول 58
2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني..... 63
3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث..... 65
4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع..... 72

خلاصة عامة..... 74

المراجع..... 77

الملاحق..... 80

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	محاور و أبعاد مقياس الدافعية و عباراته	48
2	محاور و إبعاد استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	50
3	توزيع أفراد العينة حسب الكلية	52
4	توزيع أفراد العينة حسب السنوات الدراسية	53
5	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	53
6	معاملات ارتباط درجة العبارة بدرجة البعد للدافعية	58
7	ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للدافعية	60
8	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للدافعية	62
9	ثبات أبعاد الدافعية على حدى و المقياس الكلي	64
10	معاملات ارتباط درجة العبارة بدرجة البند للتعلم المنظم ذاتيا	65
11	ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا	68
12	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا	70
13	ثبات أبعاد استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و المقياس الكلي	72

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
1	مكونات التعلم المنظم ذاتيا	31
2	الحتمية التبادلية بين الذات و السلوك و البيئة	34

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبيان استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا	80

- مقدمة:

أصبح التعلم المنظم ذاتيا في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتيا والعمل على توضيح العلاقات و التفاعلات المشتركة بين تلك العمليات و الأداء الأكاديمي ومن بين هذه النظريات النظرية السلوكية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي و النظرية الثقافية الاجتماعية و نظرية معالجة المعلومات وبالرغم من اختلاف وجهات نظر تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتيا وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا التي كانت نتاجا للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكد على أن التعلم المنظم ذاتيا نشاط معرفي ودافعي و سلوكي في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تفترض تفاعل كل من العوامل الذاتية و البيئية والسلوكية في تعامل الفرد مع المهام التعليمية.

وقد عمل كل من "**بوستينن وبولكينن**" **(2001)** على حصر النماذج الحالية في هذا المجال و من أهمها "**نموذج Pintrich**"حيث يعد من أهم المحاولات في بناء العمليات و الأنشطة التي تساعده في تفعيل التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى توضيحه لأهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا من استراتجيات التعلم المعرفية وما وراء معرفية والدافعية و السلوكية.

ويشكل التعلم المنظم ذاتيا منحا جديدا و مهما حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، بينما تركز اهتمام نظرية التعلم المنظم ذاتيا على كيفية تمكين للمتعلم بشكل شخصي إن يثير وينتبه ويقوم بممارسات تعليمية إثناء تعلمه.

وقد اعتمدنا على نموذج **(1991)"pintrich & al"**في تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتيا الذي يركز على مكون الدافعية مكون التنظيم الذاتي حيث يعتقد **(1991) "pintrich & al"** بأن استخدام المتعلم لاستراتجيات المنظم ذاتيا تتطلب دافعية المتعلم لتنشيط تعدد الاستراتيجيات وفي هذا الإطار قدم **(1991)"pintrich & al"** مقياسا لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا و الذي يعد من المقاييس أكثر استخداما في البحوث التربويةو النفسية وفي الممارسات التربوية للمعلمين، لذلك هدفنا من خلال هذه الدراسة إلى ترجمةو تقدير صدقه وثباته في البيئة المحلية ولتحقيق ذلك قسمنا الدراسة إلى جانبين النظري والتطبيقي فالجانب النظري يتكون من ثلاثة فصول والجانب التطبيقي من فصلين وهما كالتالي:

الفصل الأول: نتناول فيه الإطار العام للدراسة من خلال طرح مشكلة للدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها إضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة وذكر بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

الفصل الثاني: نتناول فيه الصدقو الثبات أولا الصدق من خلال تعريفه، أنواعه والعوامل المؤثرة فيه وثانيا الثبات بتعريفه وطرق تقديره والعوامل المؤثرة فيه وثالثا العلاقة بين الصدق والثبات.

الفصل الثالث: نتناول فيه التعلم المنظم ذاتيا مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وخصائصه ومكوناته المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وشروطه ثم نحاول الإحاطة بالنظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا ونتناول إسهامات "**بينتريش**" في التعلم المنظم ذاتيا وفي الأخير سنعرض مختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الفصل الرابع: نتناول فيه إجراءات الدراسة الميدانية من حيث المنهج المستخدم وعينة الدراسة وأداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: نتناول فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة من خلال عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول والتساؤل الثاني والتساؤل الثالث والتساؤل الرابع وفي النهاية نقدم خلاصة عامة للدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- أهداف الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- تحديد المفاهيم.

5- الدراسات السابقة.

1-إشكالية الدراسة:

ترتكز البحوث التربوية في الوقت الحالي على التعرف على طرائق التعلم المثلى و هذا لا يأتي إلا من خلال تمكين الطلاب من امتلاك مهارات عديدة للتفكير وحل المشكلات و استيعاب المعارف العلمية و التكنولوجية المختلفة التي تساعدهم على فهم ما يتلقوه من معلومات نتيجة التطور العلمي الهائل الذي يشهده العالم.

فالإ تقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية يعد من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية و في مراحل التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب من تعلمهم كبيرة لأن بيئتهم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب بل يعتمد تقدمهم على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في تحسين و تطوير معارفهم و مهاراتهم **(رشوان، 2006، ص 2)**.

و قد أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تعد عملية بنائية فعالة يضع فيها المتعلمون أهدافا وفقا لتعلمهم حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الانجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد و القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية و البيئية، بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية **(التويجري، 2010، ص 4)**.

و على هذا الإطار أشار **(1990)**" **Pintrich & De Groot**" إلى وجود ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا للأداء الأكاديمي، يتمثل المكون الأول على استراتيجيات ما وراء المو فية كالتخطيط والمراقبة والتعديل ويتمثل المكون الثاني في إدارة وسيطرة الطلبة على المهام الأكاديمية كالمثابرة وعزم المشتتات والمشاركة ويتمثل المكون الثالث في استراتيجيات المعرفية كالتسميع والتفسير والتنظيم **(Pintrich & De Groot, 1990)**.

كما أكدت الدراسة التي أجروها في **(1991)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(**Pintrich & De 1990 ,Groot**).

يرتكز اهتمام البحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا على تطبيق النماذج العامة لتنظيم المعلومات و التنظيم الذاتي في مجال التعلم الأكاديمي وقد قدم نموذج "**بينتريش وزملائه**"**(1991)** نموذج هام التعلم المنظم ذاتيا الذي أسس وفق النظرية الاجتماعية المعرفية وتؤكد على أن التعلم المنظم ذاتيا يتحدد تبعا للعمليات الذاتيةو المؤثرات البيئية المحيطة بالفردو المحددات السلوكية في علاقة تبادلية، بمعنى أن نشاط المتعلم يتبع وفقا للمحددات الشخصيةو البيئيةو السلوكية بشكل تفاعلي نتيجة تأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية (**رشوان، 2006، ص 3**).

وبناء على النموذج الذي قدمه"**Pintrich, Smith, Garcia&Mckeachie, (1991)**" للتعلم المنظم ذاتيا يتضمن مكونات معرفية وما وراء المعرفية، فالمكونات المعرفية تتضمن المعرفة الفعلية للتعلم والتفكير والتذكر والفهمو المكونات ما وراء المعرفية تتضمن استراتجيات (التخطيطو المراقبةو التنظيم) ومكونات الدافعية تتضمن مكون القيمة الذي يحدد من خلالها المتعلم أهدافه للمادة وكيفية الاستفادة منها ومكون التوقع الذي يتمثل في معتقدات الفعالية الذاتية نحو أداء الطلاب للمهام الأكاديميةو المكون الوجداني الذي يتضمن قلق الاختبار وردود الفعل الانفعالية تجاه المهام(**الجراح، 2010، ص 335**).

وفقا للنموذج قدم **(1993), Pintrich,Smith ,Garcia & Mckeachie** مقياسا لاستراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة الذي يشتمل على **(81)** عبارة مقسمة إلى جزأين جزء الدافعية للتعلم وجزء استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ويشتمل جزء الدافعية على**(6)** أبعاد تحتوي على **(31)** عبارةو يشتمل جزء استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على **(9)** أبعاد ويحتوي على **(50)** عبا ة.

ونظرا لأهمية مقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لـ **(1993) ,Pintrich & al**" فقد ترجم إلى العديد من اللغات وتم تقدير صدقه وثباته في بيئات عديدة على غرار البيئة المحلية أي الأمريكية لـ **(Pintrich, Smith,Garcia, & Mckeachie,(1993** و المكسيكية لـ **(Maria Del, Carmen Ramirez Dorant, 2013)** و الإيرانية **(Feiz ,Hooman & kooshki, 2013).**

وقد أثبتت اغلب الدراسات تمتع مقياس إستراتجية الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا الذي أعده "**بينتريش وزملائه**"**(1991)** بصدق وثبات مقبول وفي هذا الإطار تندرج دراستنا الحالية ضمن هذا المنحى الذي يهدف أساسا إلى قياس الشروط السيكوميترية لمقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**"**(1991)** في البيئة المحلية وبالتالي تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1-ما دلالات صدق درجات مقياس استراتجيات الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)؟**

2- ما دلالات ثبات درجات مقاييس استراتجيات الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**"**(1991)؟**

3- ما دلالات صدق درجات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)؟**

4-ما دلالات ثبات درجات مقاييس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ"**بينتريش وزملائه**" **(1991)؟**

2-أهداف الدراسة:

- جمع أدلة عن صدق درجات مقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا باستخدام الأدلة الداخلية

- جمع أدلة عن ثبات درجات مقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا.

- التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ.

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تقف على موضوعين هامين لهما ارتباطا كثيرا بالحياة الأكاديمية للطلبة ومستوى تحصيلهم وهما الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا. ويعود الفضل لـ "**باندورا**" في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعيو أن عمليات التنظيم الذاتي تساهم في إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين إذ يوصف الطلبة ذو التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذو دافعية عالية لأن لديهم استعداد أكبر للمشاركةو المثابرة لفترة زمنية أطول أثناء أداء المهام التعليميةو يبذلون جهدا أكبر من ذوي تنظيم ذاتي منخفض كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمة بكفاءةو بطرق مختلفة، إذ لديهم مخزون واسع من الاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية والقدرة على تنظيم وترتيب أنفسهم وتحديد أهدافهم التعليمية للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية و استقلاليةو نشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي.

لذلك يعتبر كلا من الدافعيةو التعلم المنظم ذاتيا من المكونات الأساسية لتحقيق تعلم فعال للطلبة خاصة في مراحل التعلم الجامعي، فقدرة الطلبة على تنظيم التعلم ومراقبة دافعتيهم يعتبر مؤشرا على النجاح الأكاديمي للطلبة، فاستخدام الاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تتطلب تحفيزا داخليا وخارجيا (دافعية) لتحقيق تعلم أفضل لزيادة الأداء الأكاديمي للمهام الدراسية.

5-تحديد المفاهيم:

الصدق:

اصطلاحا:

يعد الصدق من الصفات المرغوبة في أي أداة قياس ويتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض ما.

يعرفه " فرمان" (1962): "بمدى صلة فقرات الاختبار بالسمة المراد قياسها" **(فرمان، 1962، ص 73).**

يعرفه "براون" (1976): على أنه:"نسبة التباين الحقيقي المرتبط بأعراض الاختبار الذي يقيسه الاختبار" **(بنجر،1433، ص18).**

إجرائيا:

هو مجموعة الأدلة المجمعة لتفسير درجات استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا من خلال الأدلة الداخلية والبنائية.

الثبات:

اصطلاحا:

يعرف "الغريب" (1970) الثبات بأنه: " أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في نفس الظروف " **(الغريب، 1970، ص 653).**

يعرف "فرج" (1980) الثبات على أنه:" الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني" **(فرج، 1980، ص 242).**

إجرائيا:

يعني الثبات مدى دقة واستقرار واتساق درجات استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا ويظهر من خلال معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبيان.

الدافعية:

اصطلاحا: يعرفها "**ادوارد موراري**" **(1988)** على أنها:" الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقاب بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم **(بلحاج، 2011، ص 70).**

ويعرف "**بلقيس ومرعي**" الدافعية على أنها:" القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية ويستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه وخصائصه وحاجاته وميوله **(أبو جادو، 2000، ص 324).**

إجرائيا:

تعتبر الدافعية للتعلم الرغبة والطاقة التي يمتلكها المتعلم والتي تدفع به للمشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991).**

التعلم المنظم ذاتيا:

اصطلاحا:

يشير مصطلح التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم بها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه.

وقد عرفه "**زيمرمان**" على أنه:" عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم" **(مصطفي، 2015، ص 361).**

كما عرفه "**بينتريش**" بأنه: "الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية" **(مصطفى، 2015، ص 361).**

إجرائيا:

هو العملية التي يقوم بها الطالب لتنشيط معارفه وسلوكا ته وو افعه بشكل منظم لتحقيق أهدافه، وتظهر في العمليات الدافعية،و المعرفية، وما وراء المعرفية، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)**.

5-الدراسات السابقة:

- دراسة (1993)"Pintrich & Al":

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير الثباتو الصدق التنبؤي لاستبيان استراتجيات الدافعية للتعلم، و قد استخدموا النسخة الأصلية الأولى التي عبارة عن أداة تقرير ذاتي تتضمن **(81)**عبارة موزعا على**(15)** مقياسا فرعيا، منها **(6)** مقاييس للدافعية و**(9)** مقاييس لاستراتجيات التعلم طبق الاستبيان على عينة مكونة من **(380)** طالب في كلية "**wid western**" أغلبهم من السنة الرابعة **(365)** طالبا في **(37)** قسما في **(14)** مجالا دراسيا في خمس تخصصات (علم الطبيعة، علوم الإنسانية، علوم الاجتماعية، علوم الإعلام الآلي، اللغات الأجنبية)، تقريبا **(10)**، طلبة متطوعين من كل قسم شاركوا في الدراسة.

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لاختبار فائدة و إجرائية النموذج النظري، الأول لعبارات مقياس الدافعية و الثاني لعبارات استراتجيات التعلم واستخدموا لتقدير معاملات تحديد النموذج مؤشر جود المطابقة **(GFI)** ومؤثر جودة المطابقة لمصحح **(AGFI)**و جذر متوسط مربعات البواقي **(RMR)**و استخدمت تقديرات الاتساق الداخلي لمعامل ألفا ومعاملات الارتباط بيرسون بين مقاييس الدافعية و استراتجيات التعلم و درجات تحصيل الطلاب.

توصلت الدراسة إلى امتلاك استبيان الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا ثبات جيد نسبيا، يبدو أن الإطار النظري العام و المقاييس التي تقيسه صادقا بناء على التحليل العاملي التوكيدي إضافة إلى تمتع المقاييس بصدق تنبؤي مقبول(**Pintrich & Al,1991;1993**).

- دراسة (2010) ,Feiz,Hooman & koochki :

هدفت إلى فحص صدق و ثبات استبيان الاستراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة في إيران، بحيث طبق على عينة من (**504**) طالبا، في ستة معاهد عليا في طهران اختيروا بطريقة متعددة المراحل، استخدمت معاملات ألفا في تقدير الثبات و التحليل ألعاملي الاستكشافي في تقدير صدق التكوين الفرضي.

توصلت الدراسة إلى ثبات مقبول للاستبيان بمعامل ألفا بلغ (**0.95**) و صدق عاملي مكون من ستة عوامل تفسر (**45.96%**) من التباين الكلي، و بذلك تدعم النتائج المتوصل إليها بأن الاستبيان أداة مفيدة لتقييم الإستراتجية الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الإيرانيين (**Feiz,Hooman & koochki,2010**)

- دراسة (2014)Buyukozturk & Al :

حول دراسة صدق و ثبات للنسخة التركية لاستبيان إستراتجية الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا، هدفت الدراسة إلى تكييف استبيان الإستراتجية الدافعية للتعلم إلى التركية وقبل فحص و تأكيد لتكافؤ بين النسختين الانجليزية و التركية طبق الاستبيان على (**852**) طالبا من جامعتين من اجل فحص خصائص صدق و ثبات الاستبيان استخدم الباحثون التحليل ألعاملي الاستكشافي و التو كيدي، معاملات ألفا و معاملات البند بالدرجة الكلية و اختبارات بين متوسطي المجموعة العليا و المجموعة الدنيا .

توصلت النتائج إلى أن مقياس الدافعية له ستة عوامل مقياس استراتجيات التعلم له تسعة عوامل معاملات ألفا تراوحت بين (**0,14 و0,86**) و معاملات البند بالدرجة الكلية المصحح

وتراوحت بين (**0,66 و0,19**) وبناء على النتائج اختبارات الفروق بين المجموعة الدنيا دالة إحصائيا.

التعليق على الدراسات السابقة:

– هدفت الدراسات السابقة إلى تكييف مقياس استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا على بيئات مختلفة على غرار البيئة المحلية الأمريكية.

– طبق استبيان استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا على عينات متباينة تراوحت ما بين حوالي (300) و(800) طالب من طلاب الجامعةو هي عينات كبيرة تستجيب لمتطلبات تقدير صدق وثبات المقياس.

– أظهرت نتائج الدراسات السابقة تمتع استبيان استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بصدق داخلي مقبول للنموذج الذي أعده على أساسه.

– أظهرت نتائج الدراسات السابقة إلى تمتع استبيان استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا باتساق داخلي (ثبات) مقبول على معظم المقاييس الفرعية للدافعية أو استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الفصل الثاني:

الصدق والثبات

- تمهيد الفصل.

أولا: الصدق.

1- تعريف الصدق.

2- أنواع الصدق.

3- العوامل المؤثرة في الصدق.

ثانيا: الثبات.

1- تعريف الثبات.

2- طرق تقدير الثبات.

3- العوامل المؤثرة في الثبات.

ثالثا: العلاقة بين الصدق والثبات.

خلاصة الفصل.

- تمهيد الفصل:

يعد جوانب الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب توافرها في الاختبا ات و المقاييس النفسية والتربوية، كونه يؤثر في قدرة الاختبار في قياس ما وضع من اجل قياسه لذلك يمكن أن تندرج جميع الخصائص السيكومترية الأخرى تحت خاصية الصدق .

يعد الثبات خاصية هامة من خصائص السيكومترية للمقياسو الاختبارات النفسيةو التربوية التي يجب أن تتوفر فيها وذلك للتأكد على اتساق درجاتها.

يتناول هذا الفصل كلا من الصدق والثبات من خلال تقديم تعريفات لهما وأنواعهما وطرق تقديرهماو العوامل المؤثرة عليها والعلاقة بينهما.

أولا- الصدق (Validity):

1-تعريف الصدق:

توجد تعريفات كثيرة ومتنوعة للصدق منها:

يو ف "**جيولكسن**" **(1950)**: الصدق هو: "ارتباط الاختبار ببعض المحكات" **(معمريه، 2007، ص 130)**.

يو ف "**جلفورد**" **(1954)**: للصدق على أنه: "تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الأداء في مواقف الحياة " **(بنجر، 1433، ص18)**.

يو ف "**الغريب رمزية**": الصدق: « بمدى نجاح الاختبار في قياس الوقائع الخارجية والتجريبية" **(بنجر، 1433، ص 18)**.

يعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي أن تكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي يقيسها.

2-أنواع الصدق:

هناك أنواع عديدة من الصدق، إلا أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس صنفت الصدق إلى ثلاث أنواع رئيسية و هي:

2-1- صدق المحتوى (Content Validity):

يتعلق صدق محتوى الاختبار بالحكم على مدى كفاية مفرداته كعينة ممثلة لنطاق محتوى أو أهداف يفترض أن الاختبار يقيسها و على الرغم من أن صدق المحتوى ربما ينطبق على جميع أنواع الاختبارات المعرفية و مقاييس الشخصية، إلا أنه يناسب بدرجة أكبر الاختبارات التحصيلية المقننة أو التي يكتبها المعلم لطلابه و الحقيقة أنه لا يوجد مؤشر كمي أوعددي لصدق المحتوى و إنما يتم تقييم هذا النوع من الصدق عن طريق فحص محتوى مفردات الاختبارات فحصا منطقيا في ضوء ما يقيسه الاختبار التحصيلي من أهداف أو مستويات

تعليمية و ذلك لتعرف مدى كفاية مفرداته في قياس هذه الأهداف أو المستويات في ضوء محتوى مجال دراسي معين و هذا يتطلب تحديد النطاق الشامل للمفردات المراد معاينتها. **(علام، 2006، ص 107).**

2-2- الصدق المرتبط بالمحك (Criterion-Related Validity):

تتم هذه الطريقة بحساب معامل الارتباط بين الاختبار وبين اختبار آخر يطلق عليه المحك، وكلما كان معامل الارتباط مرتفعا كان معامل الصدق مرتفعا، حيث يتم مقارنة درجات الاختبار المطلوب حساب صدقه بمقاييس أخرى للأداء سواء في وقت سابق أو وقت متلازم مع وقت أداء الاختبار أو في وقت لاحق لتطبيقه (**أبو هاشم، 2006، ص8).**

و يمكن التمييز بين نوعين من هذا الصدق:

- **الصدق التلازمي:** يدل الصدق التلازمي على حجم العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار و درجاتهم على محك آخر، بحيث لا يكون هناك فاصل زمني بين أداء الأفراد على الاختبار وأداءهم على المحك ويدل الصدق التلازمي على قدرة درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام **(علي، 2005، ص 353).**

- **الصدق التنبؤي:** يهتم الصدق التنبؤي باستخدام درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء في المستقبل على مقاييس أخرى هي المحكات، فقد تستخدم درجات اختبار الاستعداد للنجاح في المدرسة بالتنبؤ بدرجات الطلبة في مواد دراسية معينة ومن أمثلتها اختبارات الاستعداد للنجاح في الجامعة أو اختبارات القبول بالجامعة و يدل هذا الصدق على مدى كفاءة درجات الاختبار في التنبؤ بسلوك المشارك في وقت لاحق، بمعنى أنه يوجد فاصل زمني لا يقل عن ستة أشهر بين تطبيق الاختبار وبين قياس السلوك المتنبأ به **(علي، 2005، ص353).**

2-3- صدق التكوين الفرضي (Construct Validity):

يعبر صدق التكوين الفرضي عن الدرجة التي يقيس بها الاختبار التكوين الفرضي أو الخاصية النظرية التي أعد لقياسها، فالصدق الخاص بالتكوين الفرضي يعتمد على الوصف التفصيلي للعلاقة بين التكوين الفرضي وعدد من السلوكات المختلفة وكلما زادت معرفتنا عن التكوين كلما كانت الفرص أفضل في تحديد ما إذا كان الاختبار يمثل قياسا مناسبا للتكوين و أحد النتائج هي أنه سوف يصبح من السهل أن نحدد (ما إذا كان الاختبار يمثل قياسا مناسبا للتكوين) صدق التكوين للمقياس ذات التكوينات الفرضية جيدة التعريف عنه في المقاييس ذات التكوينات الفرضية ضعيفة التعريف ومن ثم فصدق التكوين الفرضي هو مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي معين أو سمة معينة ويعتبر هذا النوع من الصدق أكثر من غيره على وصف أشمل **(أبو هاشم، 2006، ص 10)**.

3-العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار:

يتأثر صدق الاختبار بثلاثة عوامل أساسية:

- طول الاختبار:

يزداد صدق الاختبار تبعا لزيادة عدد أسئلته لان ذلك الطول يضعف اثر الشوائب أو أخطاء القياس نظرا لكبر حجم عينة الأسئلة وبذالك يزداد معامل الارتباط الاختبار بالميزان وترفع القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار.

- ثبات الاختبار أو المحك:

يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك ويصل هذا الثبات إلى أقصاه عندما يصل طول الاختبار إلى ما لا نهاية ونجد أن النهاية العظمى للصدق لا يمكن أن تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات الاختبار أو المحك.

- تباين العينة:

بما أن الصدق صورة من صور الارتباطات القائم بين الاختبار أو المحكو حيث أن الارتباط يتأثر بالفروق الفردية داخل العينة، فإن الصدق يتأثر بتلك الفروق الفرديةو هكذا نجد أن التباين المنخفض التجانس يقلل من الصدق وأن التباين المرتفع يزيد من قيمة العددية لذلك الارتباط **(أبو هاشم، 2002، ص 29)**.

ثانيا: الثبات (Reability)

1-تعريف الثبات:

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبق عليه نفس الأداة وتحت نفس الظروف، فإذا طبقنا اختبارا ما على مجموعة من الأفراد ثم أعدنا التطبيق على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف فإننا نحصل على نفس النتائج **(علي، 2005، ص 35)**.

و هناك عدة مفاهيم لمعنى الثبات، يمكن أن نشير إليها بحيث يكون الاختبار ثابتا إذا تحقق ما يلي:

- أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد.

- أن تكون هناك علاقة قانونية بين بنود الاختبار، مما يدل على التناسق في البناء الداخلي للاختبار.

- يعني ثبات الاختبار دلالته على الأداء الفعلي أو الأداء الحقيقي للفرد الذي يعبر عنه بالدرجة الحقيقية التي يحصل عليها الفرد في اختبار ما **(معمرية، 2007، ص168)**.

2- طرق تقدير الثبات:

2-1- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد لا تقل عن **(30)** ثم إعادة التطبيق على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف، ويكون الفاصل الزمني بين التطبيقين في

حدود أسبوعان إلى ستة أسابيع، ويتحدد الفاصل الزمني بين التطبيقين وفق نوع التفسير المطلوب للدرجات ويكون معامل الثبات هو معامل الارتباط البسيط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني ويسمى معامل الثبات بإعادة تطبيق باسم معامل الاستقرار و هو يدل على استقرار الدرجات عبر الزمن ويتأثر معامل الثبات بعدد من العوامل أهمها أخطاء استقرار استجابات الأفراد وتذكره لبنود الاختبار من التطبيق الأول وتصلح هذه الطريقة لحساب ثبات جميع الاختبارات، عدا اختبارات الذاكرة، شريطة أن يتراوح الفاصل الزمني بين أسبوعين وستة أسابيع و مراعاة نفس الظروف **(علي، 2005، ص 360)**.

2-2- طريقة الصور المتكافئة:

في هذه الطريقة لحساب معامل الثبات يقوم الباحث بإعداد صورتين متكافئتين من الاختبار لقياس نفس الخاصية (قدرة أو سمة) ويعني التكافىء بين الاختبارين ما يلي:

- تقيسان نفس الخاصية.
- تساوي عدد البنود في الصورتين.
- تساوي معامل السهولة أو الصعوبة لكل بند من البنود الواردة فيهما.
- تساوي معاملات الارتباط بين البنود في كلتيهما.
- تساوي المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكلتا الصورتين.
- يحملان نفس تعليمات التطبيق.
- تشابه تام في أمثلة التوضيح.
- نفس الوقت المخصص للإجابة.

ويقدم الاختبار في هذه الطريقة كما يلي:

تقدم الصورة الأولى لعينة من الأفراد وبعد الانتهاء منها تقدم لهم الصورة الثانية التي تتضمن بنودا متكافئة مع الصورة الأولى لقياس نفس الخاصية، فتصبح لكل مفحوص درجتان، الأولى على الصورة الأولى والثانية على الصورة الثانية، فيحسب معامل الارتباط بطريقة "**بيرسون**" عادة بين الصوتين المتكافئتين والذي هو معامل ثبات الاختبار **(معمرية، 2007، ص 174)**.

2-3- طريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار مرة واحدة فقط ثم تقسم درجات العينة إلى نصفين متكافئين تماما من حيث العدد، مستوى السهولة والصعوبة ولكي يتحقق ذلك فإنه ينبغي أن يقسم الاختبار بحيث يحتوي نصفه الأول على الفقرات ذات الترتيب الفرديو القسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي وهذا يعني أن الاختبار يعطي بكامله في جلسة واحدةوفي حدود زمن واحد، إلا أنه بعد التطبيق تشتق درجتان منفصلتان، واحدة من تصحيح الفقرات ذات الأرقام الفرديةو الأخرى من تصحيح الفقرات ذات الأرقام الزوجية، ومعامل الارتباط بين الدرجتين يعطينا مقياسا للدقة التي يقيسها الاختبار **(أبو هاشم، 2006، ص 12)**.

2-4- طريقة الاتساق الداخلي:

وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل ومن أكثر المعادلات استخداما للقياس الداخلي هي:

- **معادلة "كودر وريتشاردسون" رقم (20) Kuder-Richardson:** وتعتمد على توفر بيانات عن تباين كل مفردة من مفردات الاختبار وفي حالة عدم توفر هذه البيانات يمكن استخدام الصيغة رقم **(21)** بنفس المعادلة وهي تتميز بالسهولةو السرعة في حسابها، حيث

أنها لا تحتاج إلى معرفة تباين البنود ولكن يعيبها أن أقل دقة من الصيغ السابقة وقد وضع "**كودر وريتشاردسون**" شروطا لاستخدام هذه المعادلة وهي:

- أن تكون درجة أسئلة الاختبار(صفر أو واحد).

- أن تكون عدد الأسئلة المتروكة كبيرة.

- تقارب مستوى صعوبة الأسئلة.

- تساوي معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة ومن الواضح أن هذه الشروط لا توجد في اختبارات المجال الوجداني ولذلك تتضح بعد استخدامها.

- معادلة ألفا كرونباخ:

ويعتبر معامل ألفا كرونباخ حالة خاصة من معادلة "**كودر وريتشاردسون**" ويمثل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى طرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات المتعددة وليست الثنائية (**السيد، 2006، ص 8-9**).

3- العوامل المؤثرة في الثبات:

هناك عوامل عديدة تؤثر في الثبات من بينها نذكر:

- طول الاختبار:

إن العامل الأول الذي يؤثر في ثبات الاختبار هو طوله، أي عدد البنود التي يتكون منها، فكلما زاد عدد البنود ارتفع الثبات، أي أن العدد الكثير من البنود يؤدي إلى الحصول على عينة أكبر من السلوك (الخاصية).

- تقارب مستوى صعوبة البنود:

في هذا العامل يتعين أن يكون مستوى صعوبة البنود كلها متقارب، فإذا كانت البنود تتراوح صعوبتها بين(**40 و60**) فإن معامل الثبات يكون مرتفعا أما إذا كان بعضها سهل جدا، وبعضها الآخر صعب جدا، فإنها تؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.

- الاستقلال بين بنود الاختبار:

ويعني الاستقلال هنا ألا تؤدي إجابة معينة على بند إلى إجابة على بند آخر، مثل أن تؤدي إجابة بالنفي أو بالإثبات على بند معين إلى الإجابة بنفس الطريقة على بنود أخرى، لأن هذا يؤدي ضمنا إلى انخفاض عدد البنود ويقلل من الفروق بين الأفراد، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.

- زمن الاختبار:

يؤثر الزمن المحدد للإجابة على الاختبار بشكل مباشر على الثبات، فاختبارات السرعة أو الموقوتة، تكون معاملات ثباتها مرتفعة مقارنة بالاختبارات التي تمنح متسعا من الوقت، و على ذلك ينبغي على مصمم الاختبار أن يحدد الوقت المناسب للإجابة، دون أن يعطي متسعا من الوقت للضعفاء في الإجابة حتى ولو كان الاختبار ليس موقوتا.

- تجانس العينة:

يؤدي التجانس الشديد لعينة الأفراد التي يحسب لها الثبات من خلال أدائها إلى انخفاض ملموس في معامل ثبات الاختبار، لأن التباين داخل هذه العينة المتجانسة، يكون منخفضا بقدر لا يسمح بتقدير التباين الحقيقي للاختبار أي ثباته **(معمرية، 2007، ص 186-188)**.

ثالثا- العلاقة بين الصدقو الثبات:

هناك علاقة أكيدة بين الصدق و الثبات، أي بين صدق الاختبار وثباته و خاصة أن كلا المفهومين يبحثان في مدى كفاءة الاختبار ومناسبته للمسلمات الرئيسية لنظرية المقياس، فمفهوم الثبات يبحث في مدى استقرار درجات الاختبار عندما تتغير الظروف الخارجية، بمعنى أن الثبات يختص بالاختبار ودرجاته، أما مفهوم الصدق فإنه يتجاوز الاختبار و درجاته إلى محك خارجي و ذلك من أجل تعيين معامل صدق الاختبار سواء بصورة بسيطة مباشرة أي بحساب معامل الارتباط بين الاختبار و المحك، أما المقارنة الطرفية أو بصورة أكثر تعقيدا عندما يستخدم منهج التحليل العاملي للوقوف على صدق الاختبار في ضوء تشبعه بالعوامل التي يقيسها.

و ربما كانت الصعوبة الأساسية في عملية تعيين صدق الاختبار هي إيجاد المحك الخارجي (الصدق أو المعتمد) الذي يمكن الرجوع إليه دون شك أو ترددو الاختبار الثابت أي إذا كان معامل ثباته عاليا هو اختبار أيضا عالي الصدق من الناحية النظرية، أما الاختبار الصادق أي إذا كان معامل صدقه عاليا، فلابدو أن يكون اختبار ثابت من الناحية النظريةو التطبيقية **(عبد الرحمان، 1998 ص 114).**

- خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم كل من الصدقو الثبات اللذان يعتبران خاصيتين هامتين التي لا يمكن الاستغناء عنها في البحوث العلمية، إذ يعتبر الصدق الجزء الأول في الفصل الذي تم دراسته في هذا البحث فمن خلال بحثنا هذا تناولنا أولا مفهوم الصدق الذي يعتبر الدرجة التي يمكن فيها الاختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرارو أنواع الصدق و تتمثل في صدق المحتوى الذي يتعلق بمحتوى الاختبار بالحكم على مدى كفاية مفرداته كعينة و الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الاختبار الصدق التلازمي الذي يدلنا على حجم العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبارو الصدق التنبؤي الذي يهتم بالتنبؤ بالأداء في المستقبلو أخيرا صدق التكويني الفرضيو عدد من السلوكات المختلفة و العوامل التي تؤثر في الصدق.

أما الجزء الثاني من الفصل فتطرقنا إلى مفهوم الثبات الذي يعتبر حصول الفرد على نفس درجات إذا طبق عليه عدة مرات، وطرق تقدير الثبات التي تتمثل في طريقة إعادة تطبيق الاختبار، طريقة الصور المتكافئة، طريقة التجزئة النصفية، كما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في الثبات من بينها طول الاختبار، تقارب مستوى صعوبة البند، الاستقلال بين بنود الاختبار، زمن الاختبار، تجانس العينةوفي الأخير تناولنا العلاقة بين الصدقو الثبات.

الفصل الثالث:

التعلم المنظم ذاتيا

- تمهيد الفصل.

1- تعريف التعلم المنظم ذاتيا.

2- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

3- شروط التعلم المنظم ذاتيا.

4- النظرية المعرفية الاجتماعية.

5- إسهامات **"بينتريش"** في التعلم المنظم ذاتيا.

6- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد الفصل:

يعد التعلم المنظم ذاتيا طريقة لنمذجة تعلم الطلاب داخل محيطهم المدرسي ويمنحهم الفرصة على التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلاليةو النشاط لديهم فالطريقة التي يفضلها الطالب في التعلم قد تؤثر على النشاطات المتعلقة بتعلمه فتجعل منه أكثر فعاليةو اهتماما أكبر بالمهمة فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته باستخدام الأساليب و الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

ولتفصيل ذلك، يهدف هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته وتحديد دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا، ثم نتناول شروط التعلم المنظم ذاتيا لننتقل بعدها إلى النظرية المعرفية الاجتماعية المؤسسة للتعلم المنظم ذاتيا لنتوج هذا الفصل بإسهامات "**بينتريش وزملائه**" في تحديد نموذج التعلم المنظم ذاتيا.

1-تعريف التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت تعاريف التعلم المنظم ذاتيا، ومن بين التعاريف نذكر:

– **يوف بينتريش:** على أن التعلم المنظم ذاتيا عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم و التحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيد أهدافهم و خصائص السياق في البيئة التعليمية **(الحسينان، 2010، ص 12)**.

– **يوف الفرماوي (1988):** التعلم المنظم ذاتيا بأنه توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ومصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلم **(رشوان، 2006، ص 07)**.

– **يوف زيمرمان (2008):** التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية التوجيه الذاتية و الاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية، كالاستعداد اللغوي إلى مهارة الأداء الأكاديمية، كالكتابة،و هو شكل من أنواع النشاط المذكورة الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف، والاستعراض، واختيار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة **(الحسينان، 2010، ص 17)**.

– **تعرف بوركتيس (1999):** التعلم المنظم ذاتيا بأنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة، و المهارات و الاتجاهات، التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن المواقف التعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والحياة **(رشوان، 2006، ص 08)**.

أوضحت التعريفات السابقة على أن التعلم المنظم ذاتيا عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من تطوير المهارات والاتجاهات وتحقيق أهداف،و استخدام الاستراتيجيات التي تناسبهم و تساعدهم في تحقيق أهدافهم.

يمتاز المتعلمون المنظمون ذاتيا بكونهم هادفون، فهم يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتيا في مراحل التعلم المتعددة، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية ذاتية، ويمتلكون دافعية داخلية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم إلى أقصى درجة ممكنة **(القرني، 2009، ص23)**.

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها المتعلم المنظم ذاتيا:

- يكون المتعلم على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، التنظيم).

- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية.

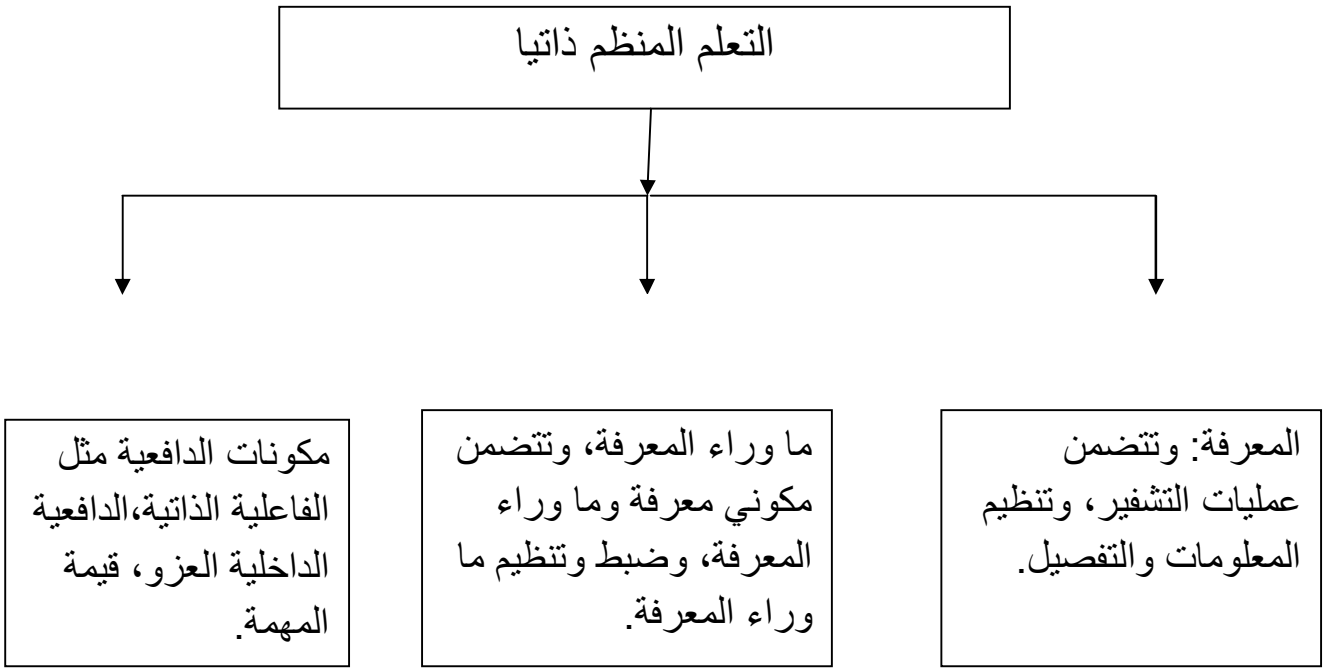
- تحمل المتعلم المسؤولية في اتخاذ قراراته التي تتصل باختيار الأساليب المختلفةو الأوقات المناسبة لتحقيق الأهداف.

- التفاعل الإيجابي بالمحتوى التعليمي **(بوبكري، 2012، ص34)**.

2- مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث مكونات أساسية تتمثل في المعرفة، ما وراء المعرفة و الدافعية، وتمثل هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، و هذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم(1): مكونات التعلم المنظم ذاتيا



2-1- المعرفة:

تمثل كل ما يصدر عن الفرد من استجابات، ويعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخليةو على ما يتوافر عليه في البيئة الخارجية من معلومات، فما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم حيث أن البعض يرجع فشل المتعلمين في التعامل مع المهام المعروضة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم،و على هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض لها بفاعلية **(رشوان، 2006، ص31)**.

فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الهدف منهاو المعلومات المطلوبة لأدائها، حيث تساعده في تكوين تنبأت وتوقعات للنتائج، وتسهل بالأداء الفعلي للمهمة و عمليات المراقبة وتقييم النواتج **(رشوان، 2006، ص32)**.

2-2- ما وراء المعرفة:

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة على يد "**فلافل**" **(1976)** وقد اشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة،و استخلص من خلالها أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها ومواضع قوته وضعفه المعرفي وو عيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات(**الحسينان، 2010، ص 47**).

ويشير "**فلافل**"**(1979)** إلى أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم ومن جهة أخرى تولد المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي، حيث أن مهارات ما وراء المعرفة تمثل حجر الزاوية في التنظيم الذاتي بعد استراتيجيات التجهيزو المعالجة المعرفية (**رشوان، 2006، ص 33**).

فمهارات ما وراء المعرفة تعتبر مهمة، فهي تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، وتساهم في الاستذكار الفعال، وتساعده في القدرة على الاحتفاظو الاستدعاء (**رشوان، 2006، ص 33**).

2-3- الدافعية:

أكدت العديد من الدراساتو البحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا على أن معرفة المتعلم باستراتيجيات التعلم الفعالة ومعرفته لكيفية تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة ليس من الضروري أن تقود إلى الاستخدام الفعلي لهاو إنما لابد من وجود دوافع قوية لاستخدام تلك الاستراتيجيات(**رشوان، 2006، ص 37**).

وتعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، وتعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل و المثابرة، فهي شرط من شروط التعلم، حيث أكدت العديد من النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دوافع معينة (**حسينان، 2010، ص 22**).

مكونات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في استراتجيات المعرفية واستراتجيات ما وراء المعرفية، والدافعية، كلها مرتبطة ومتكاملة فيما بينها ولا يمكن فصل واحدة عن الأخرى، فالمتعلم لا يمكن أن يكون منظما ذاتيا إلا إذا تكونت لديه هذه الاستراتجيات، إذ يمكن القول أننا لا يمكن الفصل بين المكونات الثلاثية للتعلم المنظم ذاتيا،و أن ضعف مستوى المتعلم في إحدى هذه العناصر يؤدي إلى تراجعو انخفاض مستوى التعلم المنظم ذاتيا.

يؤكد "**بينتريش و ديجروت**" **(1990)** على أهمية الدافعية في التعلم المنظم ذاتياو على الـ غم من العديد من نماذج الدافعية يمكن أن ترتبط بتعلم الطلاب ذاتيا إلا أنهما يفترضان أن نموذج التوقع و القيمة يقدم ثلاثة مكونات للدافعية يمكن أن ترتبط بمكونات التعلم المنظم ذاتياو هذه المكونات متمثلة فيما يلي:

- **مكون التوقع:** و يتضمن معتقدات الطلاب عن قدراتهم لأداء المهمة.
- **مكون القيمة:** يتضمن أهداف الطلاب و معتقداتهم عن أهميةو الاهتمام بالمهمة.
- **المكون الانفعالي:** يتضمن ردود الأفعال الانفعالية للمهمة **(الحسني، 2001، ص 25).**

3- شروط التعلم المنظم ذاتيا:

يستدعي التعلم المنظم ذاتيا ضبط أو تنظيم ثلاث جوانب عامة للتعلم المدرسيو هي:

3-1- التنظيم الذاتي للسلوك: الذي يستدعي بدوره التحكم الفعال لمختلف المصادر التي تقع تحت إمكانياته مثل: الوقت و بيئة الدراسة، ومكان التدريب،و استخداماته للآخرين، مثل الأقران،و الأساتذة للمساعدة **(دوقة، سليماني، بوجملين، غماري، 2014، ص 31).**

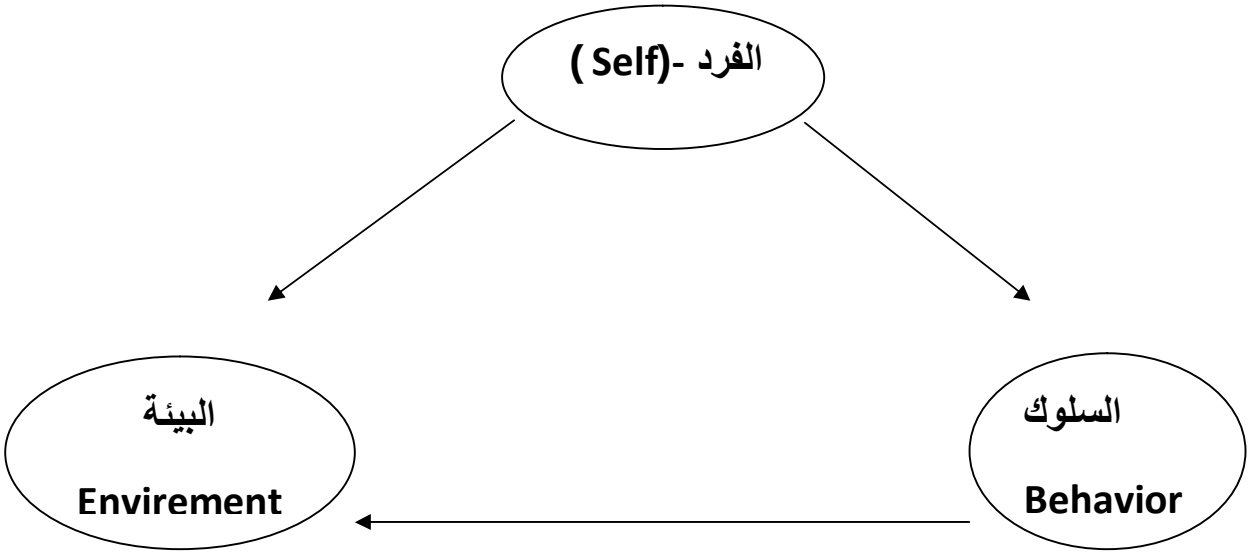
3-2- التنظيم الذاتي للدافعية و الانفعال: تقضي هذه الأخيرة التحكم و تغيير معتقدات التلميذ فيما يخص دافعيته مثل الثقة في الذات و توجيه الهدف حتى يتمكن من التكيف مع مطالب الدروس، بالإضافة إلى ذلك يمكن للتلميذ التعلم كيفية السيطرة على مشاعره مثل القلق حتى يتمكن من التعلم **(دوقة، سليماني، بوجملين، غماري ، 2014، ص 31).**

3-3- التنظيم الذاتي للمعرفة: تقتضي مراقبة أو التحكم في مختلف استراتيجيات المعرفة للتعلم مثل استخدام استراتيجيات البحث أو التحليل العميق التي تقود إلى أحسن تعلم و أداء يظهر لاحقا على التلميذ **(دوقة، سليماني، بوجملين، غماري، 2014، ص 32).**

4- النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية و الأهداف على عملية التعلم **(رزق، 2009، ص10)**. وتحلل نظرية "**باندورا**" السلوك في ضوء الحتمية التبادليةو التي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، و المؤثرات 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،و هذه التبادلية تتضح في الشكل التالي: **(السيد، 2009،ص 136)**.

شكل رقم 2: الحتمية التبادلية بين الذات والسلوكو البيئة



(السيد، 2009، ص 136)

ينظر إلى الأداء الإنساني كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكيةو البيئية و الشخصية فمثلا فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز(الجهد والمثابرة) و السلوك أيضا يؤثر في المتغيرات الشخصية، فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الإحصاء (السلوك) فإنهم يلاحظون تقدمهم و يزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك، مثلما يحدث عندما يقدم الأستاذ صيغة إحصائية جديدة (متغير بيئي) ووجه الطلاب انتباههم نحوها (سلوك)و السلوك يؤثر على البيئة، حيث إن الطلاب إذا ما ارتبكوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك)، فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة، كما أن المتغيرات الشخصيةو البيئية يؤثران في بعضهما، فعندما يحاول الطلاب ذو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة فإنهم قد يركزون بصعوبة ليجعلوا البيئة أقل تشتتا **(السيد، 2009،ص 137)**.

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 و هي: الملاحظة الذاتية،و الحكم على الذات،ورد الفعل الذاتي،و هي ليست من المفترض أن تكون منعزلة،ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاتهو هذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية وسلوكية متعددةو يركز منظور النظرية المعرفية الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة أو الإقناع اللفظيو عمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة بالإضافة إلى ذلك فإن العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة، والموقف قصد درستها بشكل منظم ويبدو أن النمذجةو خبرات الإتقان تؤثر بصفة خاصة على إدراكات الطلاب بفعالية الذات **(السيد، 2009، ص 138)**.

ويفترض أن التعلم المنظم ذاتيا لا يعتبر مهارة تطور تلقائيا كلما تقدم الأفراد في العمر و أيضا لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتيا، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من التغيرات النمائيةو التي يبدوا أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتيا مثل الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، و الأساس المعرفي و القدرة على عمل مقارنات اجتماعيةو غزوات القدرة (**السيد، 2009، ص 139**).

5- إسهامات "بينتريش وزملائه" في التعلم المنظم ذاتيا:

تعد إسهامات "**بينتريش وزملائه**" (**1990، 1991، 1994**) إلى التعلم المنظم ذاتيا ذات شهرة كبيرة، فقد حاولوا تفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا لإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمكونات المعرفية، ولذا ينقسم هذا النموذج إلى بعدين أساسيين، أحدهما يختص بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا، والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة إلى مكونين عامين هما: المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية) والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازن بين المعرفة التقريرية والإجرائية حيث أن المعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم المقدمة،بينما تتضمن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلم التذكر وفهم تلك المعلومات بينما ما وراء المعرفية فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبةو التنظيم (**التويجري، 2010، ص 39**).

ويفترض هذا النموذج كما ورد في "**حسن**" (**1999**) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية المتمثلة في:

- **الاستراتيجية المعرفية:** والتي يستخدمها في التعلم والتذكر والفهم والمتمثلة في التسميع واستخدام التفاصيل والتفكير الناقد.

- **استراتيجية ما وراء المعرفية:** تتمثل في التخطيط والمراقبة والتنظيم.
- **استراتيجية إدارة المصادر:** ويتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة **(التويجري، 2010، ص 40)**.

6- استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا:

تتضمن استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا قسمين من الاستراتيجيات: استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد صنفت وفق هذا المنحى من طرف "**بينتريش وزملائه**" **(1991، 1993)** وأعدوا على أساسها مقياسا لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا.

6-1- استراتيجيات الدافعية:

تتضمن استراتيجيات الدافعية عمليات فرعية متمثلة في:

أ- **مكون القيمة (Value Component)** ويتضمن ثلاثة استراتيجيات فرعية:

- **التوجه الداخلي للهدف (Intrinsic Goal Orientation):** ويشير التوجه الداخلي للهدف إلى إدراك الطالب لأسباب انغماسه في مهمة التعلم، في استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا **(MSLQ)** يشير إلى الأهداف العامة للطالب وتوجهه إلى الدرس ككل. والتوجه الهدفي الجوهري يتعلق بالدرجة التي يتصور الطالب نفسه أنه يشارك في مهمة لأسباب مثل التحدي، والفضول، والإتقان. وأن امتلاك التوجه الداخلي للهدف نحو مهمة أكاديمية يشير إلى أن مشاركة الطالب في مهمة هي غاية في حد ذاتها، وبالأحرى المشاركة وسيلة لتحقيق الغاية.
- **التوجه الخارجي للهدف (Extrinsic Goal Orientation):** التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بالدرجة التي يتصور الطالب نفسه أنه يشارك في مهمة لأسباب مثل العلامات، والمكافآت، والأداء، وتقييم الآخرين،

والمنافسة، وعندما يكون الفرد في مستوى عالي في التوجه الخارجي للهدف فإن انخراطه في مهمة التعلم هو وسيلة لتحقيق غاية، فالاهتمام الرئيسي للطالب لا ترتبط بشكل مباشر بالمشاركة في المهمة نفسها (مثل الدرجات والعلامات) بل يرتبط بالمكافآت، ومقارنة الأداء بأداء الآخرين.

- **قيمة المهمة (Task Value)**: تختلف قيمة المهمة عن التوجه نحو الهدف في أن قيمة المهمة تشير إلى تقييم الطالب لمدى اهتمامهم، ومدى أهميته ، وفائدة الحديث (ماذا أفكر في هذه المهمة)، ويشير التوجه الهدفي إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة (لماذا أفعل هذا)، وينبغي أن تؤدي القيمة العالية للمهمة إلى زيادة المشاركة في تعلم الأفراد، وتشير قيمة المهمة في استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا (**MSLQ**) إلى تصورات الطلاب للمواد الدراسية من حيث الفائدة، والأهمية، والمنفعة.

ب-مكون التوقع (Expectancy Component): ويتضمن مكون التوقع التحكم في المعتقدات التعلمية من الكفاءة الذاتية للتعلم والتحصيل:

- **التحكم في المعتقدات التعلمية (Control Of Learning Beliefs)**: التحكم في معتقدات التعلم يشير إلى اعتقاد الطلاب لأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج إيجابية، وتتعلق بالاعتقاد بأن النتائج تتوقف على مجهود الفرد على عكس العوامل الخارجية مثل المعلم، فإذا اعتقد الطلاب أن جهودهم للدراسة تؤدي إلى اختلاف في تعلمهم، ينبغي أن يكونوا أكثر رغبة للدراسة أكثر استراتيجية وفعالة، فإذا شعر الطالب بأنه يمكن ضبط أدائه الأكاديمي فإنه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقة لإحداث تغيرات مرغوبة.

- **الكفاءة الذاتية للتعلم والتحصيل (Self-eficacy For learning and performance):**

الأبعاد التي يتألف منها هذا المقياس تقوم بتقييم جانبين من جوانب التوقع: توقع النجاح والكفاءة الذاتية، ويشير توقع النجاح إلى توقعات الأداء، وتتعلق على وجه التحديد بأداء المهمة، فالكفاءة الذاتية هي تقييم ذاتي لقدرة الفرد على إتقان المهمة، وتشمل الكفاءة الذاتية الأحكام حول قدرة الفرد على انجاز مهمة وكذلك ثقته في مهارات للقيام بهذه المهمة.

ج- المكون الوجداني (Affective Component) ويتضمن:

- **قلق الاختبار (Text Anxiety):** لقد تبين أن قلق الاختبار يؤثر سلبا على التوقع والتحصيل الأكاديمي، ويعتقد أن قلق الاختبار له عنصرين: مكون القلق أو المكون المعرفي، ومكون الانفعالية، يشير مكون القلق إلى الأفكار السلبية للطلاب التي تضبط الأداء، في حين يشير مكون الانفعالية إلى إثارة الجانبين الوجداني والفسيولوجي للقلق، وقد تبين أن الاهتمام والانشغال بالتحصيل الدراسي هي أكبر مصادر ضعف الأداء، ومن المفروض التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة والمهارات في الاختبارات التي يساعد التقليل من مستوى القلق.

6-2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية واستراتيجيات إدارة المصادر:

أ- استراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (Strategie Cognitive and Metacognitive) وتتضمن:

- **التسميع (Rehearsal):** تتضمن استراتيجيات التسميع الأساسية تلاوة أو تسمية العناصر من القائمة التي يمكن حفظها، واستخدام هذه الاستراتيجيات بسيطة وتفعيل

المعلومات في الذاكرة بدلا من الحصول على معلومات جديدة في ذاكرة طويلة المدى، ويفترض أن هذه الاستراتيجيات تؤثر على عمليات الانتباهو الترميز، لكنها تبدو أنها لا تساعد الطلاب على بناء اتصالات داخلية بين المعلومات أو دمج المعلومات مع المعرفة السابقة.

- **التفصيل (Elaboration):** استراتيجيات التفصيل تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى من خلال بناء اتصالات داخلية بين العناصر التي يمكن استخلاصها، وتشمل استراتيجيات الإعداد، والاقتباس، والتلخيص، وتدوين الملاحظات، وهذا يساعد المتعلم في دمج وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة.
- **التنظيم (Organisation):** استراتيجيات التنظيم تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وبناء ترابطات بينها، ومن أمثلة استراتيجيات التنظيم: تجميع، وتلخيص، واختيار الفكرة الرئيسية في قراءة المقاطع، فالتنظيم هو مسعى نشط يتطلب جهد، وينتج من إشراك المتعلم بشكل وثيق في المهمة، ومن المفروض أن يؤدي إلى تحصيل أفضل.
- **التفكير الناقد (Critical Thinking):** يشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقوم الطلاب بتطبيق معرفة سابقة في وضعيات جديدة من أجل حل المشكلات، والوصول إلى القرارات، أو إجراء عمليات تقييم حاسمة فيما يتعلق بمعايير التميز.
- **التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة (Metagnitive Self-Regulation):** يشير ما وراء المعرفة إلى الوعي والمعرفة، والتحكم في الإدراك، فقد ركز استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا على جوانب الضبط والتنظيم الذاتي لإستراتيجية ما وراء المعرفة وليس على جانب المعرفة. هناك ثلاث عمليات عامة تشكل أنشطة التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم تساعد أنشطة التخطيط مثل تحديد الأهداف وتحليل المهمة تحليل على تفعيل أو الشروع في الجوانب ذات الصلة

بالمعرفة السابقة التي تجعل تنظيم واستيعاب المواد أسهل، وتشمل أنشطة المراقبة تتبع اهتمام فرد عندما يقرأ فرد آخر، والاختبار الذاتي والاستجواب مما يساعد المتعلم على فهم النصوص ودمجها بالمعرفة السابقة، ويشير التنظيم إلى الضبط الدقيق والتعديل المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أن تقوم الأنشطة المنظمة بتحسين الأداء من خلال مساعدة المتعلمين على فحص وتصحيح سلوكهم عند شروعهم في مهمة.

ب-إستراتيجية إدارة المصادر (Resource Management Strategie)

وتتضمن:

- **وقت وبيئة الدراسة (Time and Environnement):** إلى جانب التنظيم الذاتي للمعرفة، يجب أن يكون الطلاب قادرين على إدارة وتنظيم وقتهم وبيئات دراستهم، وتتضمن إدارة الوقت الجدولة الزمنية، والتخطيط، وإدارة وقت الدراسة، وهذا لا يشمل فقط وضع جانب من وقت الدراسة، ولكن الاستخدام الفعال لوقت الدراسة ووضع أهداف واقعية، وتختلف إدارة الوقت من حيث المستوى من دراسة يومية إلى جدولة أسبوعية وشهرية، وتشير إدارة بيئة الدراسة في هذا الإطار إلى أن الطالب يقوم بعمله الدراسي من الناحية المثالية ينبغي أن تكون بيئة دراسة المتعلم منظمة، وهادئة، وخالية نسبيا من المتشتتات البصرية والسمعية.
- **تنظيم الجهد (Effort Regulation):** ويشمل التنظيم الذاتي أيضا قدرة الطلاب التحكم في جهودهم والاهتمام في مواجهة الانحرافات والمهام، وإدارة الجهد إدارة ذاتيا، وتعكس التزام استكمال الفرد أهداف الدراسة حتى عندما تكون هناك صعوبات، وإدارة الجهد مهم للنجاح الأكاديمي لأنه يدل فقط الالتزام بالهدف ولكن أيضا ينظم استمرار استخدام استراتيجيات التعلم.

- **تعلم الأقران (Peer Learning):** لقد تبين أن تعاون الطالب مع زملائه له آثار إيجابية على الانجاز، والحوار مع الأقران يمكن أن يساعد المتعلم على توضيح المواد الدراسية والوصول إلى مهارة لا يمكن بلوغها بمفرده.
- **طلب المساعدة (Help Seeking):**جانب آخر من جوانب البيئة أن الطالب يجب أن يتعلم طلب المساعدة ودعم من الآخرين، وهذا يشمل كل من الزملاء والمدربين، فالطلاب الجيدًون يعرفون ويستطيعون تحديد شخص لتقديم لهم بعض المساعدة، وهناك مجموعة كبيرة من البحوث التي تشير إلى أن مساعدة الأقران، والتعليم بين الأقران، ومساعدة المعلم الفردية تسهل التحصيل العلمي للطلاب **(Garcia and Pintrich, 1995).**

- خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتضح لنا أن التعلم المنظم ذاتيا عملية قائمة على نشاط الطلاب أنفسهم، حيث يقوم الطلاب بالتخطيط ووضع الأهداف ومراقبة وإدارة المصادر المختلفة لخلق بيئة مناسبة ومشجعة للتعلم، إذ تعتبر بمثابة بنية متعددة الأوجه لتشمل مكونات معرفية، وما وراء معرفية، والدافعية التي لها دور كبير في عملية التعلم وجوانب سلوكية تعمل على جعل الطلاب ينغمسون بفعالية في التعلم، وقد اعتمد ربط المكونات المعرفية وما وراء المعرفية والمكونات الدافعية على النظرية الاجتماعية المعرفية **لباندورا** التي تؤكد على الحتمية التبادلية بين العوامل السلوكية والشخصية و البيئية التي تتفاعل بينها، وفي هذا الإطار اعتبرت إسهامات "**بينتريش وزملائه**" ذات أهمية كبيرة في تأطير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث تكامل مع المكونات المعرفية والمكونات الدافعية، وفي هذا الإطار تصنف استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا وفق "**بينتريش وزملائه**" في استراتيجيات الدافعية التي تظهر من خلال التوجهات الداخلية والخارجية، وقيمة المهمة والتحكم في المعتقدات التعليمية والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية التي تظهر في التسميع والتفصيل والتنظيم و التفكير الناقد والتنظيم الذاتي لما ر اء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر التي تظهر في وقت وبيئة الدراسة وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد الفصل.

1- منهج الدراسة.

2- أدوات جمع البيانات.

3- عينة الدراسة.

4- الأساليب الاحصائية.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد الفصل:

يعتبر الجانب التطبيقي جزء مكمل للجانب النظري الذي حاولنا فيه الإلمام بمختلف المفاهيم و المتغيرات المرتبطة بموضوع دراستنا، مما لاشك فيه أن لكل بحث أو دراسة علمية منهج و أسلوب يتبع بهدف بناء بحث سليم.

سنتناول في هذا الفصل للمنهج المتبع وأدوات جمع البياناتو العينة وخصائصهاو الأساليب الإحصائية المستخدمة على تحليل بيانات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إن مرحلة تحديد المنهج يأتي في مقدمة إجراءات الدراسة لأن لكل منهج تصميماته ومع العلم أن كل دراسة ينبغي أن تستند إلى منهج معين يعتمد عليه الباحث في جمع بياناته وتحليل نتائجه ويتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد المشكلة وأهدافها وقد لخص **عزيز حنا آخرون (1999)** ذلك في قولهم تختار المشكلة منهج بحثها وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها(**الأزرق، 2000، ص 248**).

ولتحقيق أهداف الدراسة والكشف على دلالات صدق وثبات مقياس"**بينتريش وآخرون**" **(1991)** لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا اعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه الملائم لتحقيق أهداف الدراسة، ويعتبر من أكثر المناهج استخداما خاصة في مجال العلوم التربوية والنفسيةو الاجتماعية، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية لظاهرة معينة ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كميا وكيفيا.

2-أداة الدراسة:

2-1- التعريف بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

استخدمنا في دراستنا مقياس "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** وقد سمي بمقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياو هذا المقياس في صورته الأجنبية عبارة عن أداة للتقرير الذاتي صمم لقياس توجهات الدافعيةو استراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة وينقسم المقياس إلى جزأين: جزء الدافعية ويشمل على **(31)** عبارة تقيس معتقدات الطلبة وهدف المقرر الدراسي ومعتقداتهم في مهاراتهم والنجاح في المقرر وقلقهم المتعلق بالامتحانات ويشمل جزء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على **(50)**عبا ة تضمنت استراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادرو عليه فإن المقياس يتكون من **(81)** عبارة.

تتم الإجابة على جميع عباراته المتدرجة في **(7)** نقاط من **(1 إلى 7)** حيث يشير الرقم **(1)** إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبا ة إطلاقا على الطالب المستجيب ويشير الرقم

(7) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماما على ذلك الطالب المستجيب في حالة العبارةالموجبة، أما في حالة العبارة السالبة تعكس هذه الدرجات (**Pintrich, et al, 1991**).

2-2- أبعاد مقياس الدافعية:

يشمل مقياس الدافعية على ثلاث محاور وهي: مكون القيمة ويتضمن: التوجه الداخلي للهدفو التوجه الخارجي للهدف وقيمة المهمة ومكون التوقع يتضمن: التحكم في المعتقدات التعلميةو الكفاءة الذاتيةو المكون الوجداني يتضمن:قلق الاختبار.

جدول رقم (1): محاورو أبعاد مقياس الدافعيةو عباراته

المحاور	الأبعاد	عدد العبارات	العبارات
مكون القيمة	التوجه الداخلي للهدف	4	1، 16، 22، 24
	التوجه الخارجي للهدف	4	7، 11، 13، 30
	قيمة المهمة	6	4، 10، 17، 23، 26، 27
مكون التوقع	التحكم في المعتقدات الذاتية	4	2،*9، 18، *25
	الكفاءة الذاتية	8	5، 6، 12، 15، 20، 21، 29، 31

المكون الوجداني	قلق الاختبار	5	*3، 8، *14، 19*، *28
المجموع	06	31	1، 2، *3، 4، 5، 6، 7، 8، *9، 10، 11، 12، 13، *14، 15، 16، 17، 18،*19، 20، 21، 22، 23، 24، *25، 26، 27، *28، 29، 30، 31

*عبارات سالبة

2-3- أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يشمل مقياس التعلم المنظم ذاتيا على ثلاث محاور متضمنة **(9)** أبعاد موزعة على **(50)** عبارة و هي: استراتيجيات المعرفية وتتضمن التسميع و التفصيل و التنظيم و التفكير الناقد واستراتيجيات ما وراء المعرفية تتضمن (التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر تتضمن إدارة الموارد وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة).

جدول رقم (2): محاورو أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المحاور	الأبعاد	عدد العبارات	العبارات
استراتيجيات المعرفية	التسميع	4	39، 46، 59، 72.
	التفصيل	6	53، 62، 64، 67، 69، 81.
	التنظيم	4	32، 42، 49، 63.
	التفكير الناقد	5	38، 47، 51، 66، 71.
استراتيجيات ما وراء المعرفية	التنظيم الذاتي لما وراء المعرفية	12	*33، 36، 41، 44، 54، 55، 56، *57، 61، 76، 78، 79.
إدارة المصادر	إدارة الوقت	8	35، 43، *52، 65،70، 73، *77، *80.
	تنظيم الجهد	4	*37، 48، *60، 74.

	تعلم الأقران	3	34، 45، 50.
	طلب المساعدة	4	*40، 58، 68، 75.
المجموع	**09**	**50**	32،*33، 34، 35، 36، *37، 38، 39، *40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، *52، 53، 54، 55، 56، *57، 58،

*عبارات سالبة

			62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، *77، 78، 79، *80، 81.

* عبارات سالبة

3-عينة الدراسة:

تمثل العينة خطوة هامة من خطوات البحث العلمي في الدراسة، لذلك لا يمكن الاستغناء عنها وهي عبارة عن مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختبار لكي يمثلوا خصائص مجتمعهم وفي دراستنا تم اختيار العينة بطريقة قصدية اشتملت على (350) طالب وطالبة في جامعة مولود معمري بتيزي-وزو من جميع المستويات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، ماستر1، ماستر2) من أربعة كليات (كلية الحقوق والسياسية وآداب ولغات وعلوم طبيعية وتكنولوجية وعلوم إنسانيةو اجتماعية).

تم تطبيق استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا على طلبة تتراوح أعمارهم بين **18** و **30** سنة بمتوسط عمر قدر بـ **(23,10)** سنة بانحراف معياري **(2,40)** من بينهم **(265)** إناث و**(85)** ذكور، منهم **(90)** حقوقو علوم سياسية **(70)** آداب ولغات **(104)** علوم طبيعية وتكنولوجية **(86)** علوم إنسانيةو اجتماعية.

وقد توزعت عينة الدراسة وفق الكلية والسنةو الجنس كما يلي:

جدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب الكلية

الكلية	التكرارات	النسبة المئوية
حقوقو علوم سياسية	90	25,7
آداب ولغات	70	20
علوم طبيعية وتكنولوجية	104	29,7
علوم إنسانيةو اجتماعية	86	24,6
المجموع	350	100

يتضح من الجدول رقم **(3)** أن كلية علوم طبيعية وتكنولوجية تحتل أكبر نسبة تقدر بـ **(29,7%)** تليها كلية الحقوقو علوم سياسية بنسبة **(25,7%)** ثم علوم إنسانية واجتماعية بنسبة **(24,6%)** وأخيرا كلية آداب ولغات بنسبة **(20%)**.

جدول رقم(4): توزيع أفراد العينة حسب السنوات الدراسية

السنة	التكرارات	النسبة المئوية
سنة أولى	78	22,2
سنة ثانية	77	22
سنة ثالثة	57	16,3
ماستر1	38	10,9
ماستر2	100	28,6
المجموع	350	100

يبين الجدول رقم **(4)** أن نسبة السنة لماستر2 تمثل أكبر نسبة تقدر بـ **(28,6%)** ثم تليها السنة الأولى بنسبة تقدر بـ **(22,2%)** ثم السنة الثانية بنسبة تقدر بـ **(22%)** ثم السنة الثالثة بنسبة تقو بـ **(16,3%)** ثم ماستر1 الذي يمثل أصغر نسبة تقدر بـ **(10,9%)**.

جدول رقم(5): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الإناث	265	75,7
الذكور	85	24,3

المجموع	350	100

يتضح من خلال الجدول رقم **(5)** أن عينة الدراسة مرتفعة لدى الإناث تقدر نسبتها بـ **(75,7%)** أما فيما يخص الذكور نسبتها تقدر بـ **(24,3%)** أي أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمنا في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية للإجابة على التساؤلات المطروحةو هي:

- معاملات بيرسون لتقدير الصدق الداخلي للبنودو الأبعاد.
- معاملات الثبات لألفا كرونباخ.

- خلاصة الفصل:

هذا الفصل عبارة عن نظرة شاملة لمنهجية البحث، تطرقنا فيه لتحديد المنهج المستخدم حسب طبيعة الموضوع الذي تناولناهو المتمثل في المنهج الوصفي المناسب لوصف الظواهر والأحداث وكذا العينة المتكونة من **(350)** طالب وطالبة من التعليم الجامعي وتوزيع أفراد العينة حسب متغيرات التخصص والمستوى الدراسي والجنس، كما تناولنا الأساليب الإحصائية التي استخدمناها في الإجابة على التساؤلات والتي تمحورت حول معاملات بيرسون ومعاملات الثبات لألفا كرونباخ.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

- تمهيد الفصل.

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول.

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني.

3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث.

4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع.

خلاصة عامة.

- تمهيد الفصل:

بعدما تناولنا في الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية بتحديد المنهج وأداة جمع البيانات ووصف العينةو الأساليب الإحصائية المستخدمة سوف نتناول في هذا الفصل عرض نتائج تساؤلات الدراسة كل على حدة، ونناقشها بالتفصيل ليختم الفصل بخلاصة عامة توجز ما تناولناه طيلة الدراسة.

1- عرض و مناقشة نتائج التساؤل الأول:

1-1-عرض نتائج التساؤل الأول:

ينص تساؤل الدراسة الأول على: ما دلالات صدق درجات مقياس استراتيجيات الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)؟**

و للإجابة على التساؤل اعتمدنا على معامل الارتباط **بيرسون** بين البند و البعد الذي ينتمي إليه، و ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية و ارتباط البعد بالدرجة الكلية للدافعية لمقاييس الدافعية.

جدول رقم (6): معاملات ارتباط درجة العبارة بدرجة الُبعد

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
التوجه الداخلي للهدف		**التحكم في المعتقدات التعلمية**	
1	**0,63	2	**0,50
16	**0,57	9	**0,65
22	**0,50	18	**0,38
24	**0,60	25	**0,65
التوجه الخارجي للهدف		**الكفاءة الذاتية**	
7	**0,68	5	**0,53
11	**0,66	6	**0,52

13	**0,51	12	**0,55
30	**0,52	15	**0,59
قيمة المهمة		20	**0,63
4	**0,49	21	**0,53
10	**0,61	29	**0,55
17	**0,57	31	**0,55
23	**0,59	**قلق الاختبار**	
26	**0,55	3	**0,62
27	**0,65	8	**0,24
		14	**0,62
		19	**0,63
		28	**0,70

**الارتباط دال

عند مستوى الدلالة **0,01**

يتضح من الجدول **(6)** أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا، ففي بعد التوجه الداخلي للهدف تراوحت معاملات الارتباط بين **(0,50 و0,63)** وفي بعد التوجه الخارجي للهدف تراوحت معاملات الارتباط بين **(0,51 و0,57)** وفي بعد قيمة المهمة تراوحت

معاملات الارتباط بين **(0,49 و0,64)** أما في بعد التحكم في المعتقدات التعلمية تراوحت معاملات الارتباط بين **(0,38 و0,65)** وفي بعد الكفاءة الذاتية تراوحت معاملات الارتباط بين **(0,51 و0,63)** وفي بعد قلق الاختبار تراوحت بين **(0,24 و0,69)** وتؤكد هذه النتائج على اتساق كل العبارات بالبعد الذي ينتمي إليه مما يثبت على انتماء البنود إلى الأبعاد التي تندرج ضمنها وبذلك فهي صادقة.

جدول رقم (7): ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للدافعية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,39	16	**0,45
2	**0,35	17	**0,40
3	**0,34	18	**0,33
4	**0,36	19	**0,20
5	**0,39	20	**0,47
6	**0,33	21	**0,47
7	**0,18	22	**0,42
8	**0,14	23	**0,38
9	**0,18	24	**0,20
10	**0,46	25	**0,20

11	0,06	26	**0,39
12	**0,46	27	**0,39
13	**0,28	28	**0,33
14	**0,25	29	**0,41
15	**0,40	30	**0,18
		31	**0,44

الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,01

يتضح من خلال الجدول رقم **(7)** أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية جاءت متباينة رغم أن معظم معاملات الارتباط مرتفعة إلا أن بعض معاملات البنود جاءت منخفضة بحيث تراوحت معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية بين **(0,06 و0,47)** ودالة إحصائيا باستثناء ارتباط البند رقم **(11)** بالدرجة الكلية.

فالعبارات رقم **(1، 2، 3، 4، 5، 6، 10، 12، 15، 16، 17، 18، 20، 21، 22، 23، 26، 27، 28، 29، 31)** جاءت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس مقبولة تفوق **(0,30)** ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** فهي بنود صادقة، في حين جاءت معاملات ارتباط البنود **(7، 8، 9،11، 13، 14، 19، 24، 25، 30)** بالدرجة الكلية جاءت ضعيفة أقل من **(0,30)** رغم أن معاملات ارتباطها دالة إحصائيا باستثناء البند رقم **(11)** إلا أنها غير مقبولة لذلك فهي غير صادقة.

جدول رقم (8): ارتباط الُبعد بالدرجة الكلية للدافعية

البعد	معامل الارتباط
التوجه الداخلي للهدف	0,62**
التوجه الخارجي للهدف	0,29**
قيمة المهمة	0,69**
التحكم في المعتقدات التعلمية	0,44**
الكفاءة الذاتية	0,75**
قلق الاختبار	0,45**

الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,01

يتضح من خلال الجدول رقم **(8)** أن معاملات ارتباط الأبعاد بالنسبة للدافعية بالدرجة الكلية تراوحت ما بين **(0,29 و0,75)** وهي مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0,01** رغم أن معامل ارتباط بعد التوجه الخارجي للهدف بلغت قيمته **(0,29)** إلا أنها قريبة جدا من **(0,30)** لذلك تؤكد هذه النتائج على انتماء أبعاد (التوجه الداخلي للهدف، التوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، التحكم في معتقدات التعلمية، الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار) بالدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد على صدق أبعاد مقياس الدافعية لـ "**Pintrich & al**" **(1991)**.

1-2-مناقشة نتائج التساؤل الأول:

توصلت نتائج التساؤل الأول إلى اتساق عبارات مقياس الدافعية بالبعد الذي ينتمي إليها وبالدرجة الكلية وارتباط أبعادها بالدرجة الكلية، باستثناء ضعف ارتباط العبارات (7، 8، 9، 11، 13، 14، 19، 24، 25، 30) بالدرجة الكلية التي تنتمي إلى أبعاد (التوجه الخارجي للهدف، قلق الاختبار، التحكم في المعتقدات الذاتية، التوجه الداخلي للهدف) في حين جاءت بنود بعدي (قيمة المهمة والكفاءة الذاتية) كل معاملاتها مرتفعة ودالة إحصائيا التي ساهمت على تماسك البنية الداخلية لمقياس الدافعية.

ولكن رغم ذلك فإن معظم العبارات متسقة مما يشير إلى صدق عبارات مقاييس الدافعية وتتفق هذه النتائج على جزء منها بدراسات **Dorantes et al (2013)** التي توصلت إلى تمتع مقياس الدافعية لـ "**بينتريش و زملائه**" **(1991)** بصدق داخلي مقبول.

تؤكد هذه النتائج رغم انخفاض بعض معاملات عبارات المقياس بالدرجة الكلية إلا أن البنية الداخلية للمقياس بوجه عام متسقة بما فيه الكفاية ما يؤكد صدق عبارات المقياس، هذه النتيجة تتوافق مع دراسات **Buyukozturk et al, (2014)** و **Maria Del KARMAN, (2013)** التي أكدت على تماسك البنية الداخلية للمقياس، كما يمكن أن يعود انخفاض معاملات ثبات مقاييس الدافعية إلى انخفاض عدد عبارات كل مقياس فرعي من المقاييس لأن ضعف عدد العبارات يؤدي إلى انخفاض في معامل الثبات.

1-عرض و مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

2-1- عرض نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني للدراسة على: ما دلالات ثبات مقاييس الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** ؟ وللإجابة على هذا السؤال استخدمنا معامل الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ لتقدير الثبات.

جدول رقم (9): معاملات ثبات أبعاد مقاييس استراتيجيات الدافعية

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
التوجه الداخلي للهدف	4	0,33
التوجه الخارجي للهدف	4	0,39
قيمة المهمة	6	0,59
التحكم في المعتقدات التعلمية	4	0,29
الكفاءة الذاتية	8	0,68
قلق الاختبار	5	0,50

يتضح من خلال الجدول رقم **(9)** أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس الدافعية ضعيفة باستثناء بُعد الكفاءة الذاتية الذي بلغ **(0,68)** في حين بلغت معاملات ثبات بُعد التوجه الداخلي للهدف **(0,33)** وبُعد التوجه الخارجي للهدف **(0,39)** وبُعد قيمة المهمة **(0,59)** وبُعد التحكم في المعتقدات التعلمية **(0,29)** وبُعد قلق الاختبار **(0,50)**. فكل أبعاد مقياس الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** جاءت ضعيفة وغير مقبولة باستثناء بُعد الكفاءة الذاتية، لذلك تمتاز مقاييس الدافعية بثبات ضعيف، وبالتالي عدم اتساق درجات مقاييس الدافعية.

2-2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

توصلت نتائج التساؤل الثاني إلى ضعف معاملات ثبات مقاييس الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** باستثناء بُعد الفعالية الذاتية الذي كان مقبولا إلى درجة معينة. هذه

النتائج تؤكد عدم اتساق عبارات مقاييس الدافعية (باستثناء بُعد الكفاءة الذاتية) وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى تمتع مقاييس الدافعية لـ "**بينتريش وزملائه**" كدراسات **Buyukozturk, (2014)** و **Feizet et al, (2010)** و **Pintrich &al, (1991 ;1993)** ويمكن أن تعود نتائج الدراسة الحالية إلى نمطية إجابات الطلاب على المقياس بمعنى اختيار الطلاب لنفس الاستجابات طيلة العبارات، عما أدى إلى عدم اتساق الاستجابات، وكذلك يمكن أن تعود إلى مشكلة السياقية بمعنى اختلاف وحدة التعلم التي كان بصدد دراستها من طرف الطلاب لأن السياق يؤثر على استراتيجيات الدافعية بسبب أننا عند ترجمتنا للمقياس كانت معظم العبارات تنطلق بـ "**في مثل هذا القسم...**" لكن عند تقديمنا للمقياس على الطلاب استغنينا على بداية العبارة، لذلك تحتاج هذه العبارات إلى مزيد من التدقيق اللغوي للعبارات.

2-عرض و مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

3-1- عرض نتائج التساؤل الثالث:

ينص تساؤل الدراسة الثالث على: ما دلالات صدق مقياس التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)**؟ للإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا على معامل الارتباط بيرسون بين البند بالبعد الذي ينتمي إليه و ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس و ارتباط البعد بالدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول رقم (10): معاملات ارتباط العبارة بدرجة البُعد

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
التسميع		**التفكير الناقد**		**إدارة الموارد**	
39	**0,57	38	**0,51	35	**0,32

46	**0,59	47	**0,62	43	**0,54
59	**0,64	51	**0,42	52	**0,32
72	**0,62	66	**0,51	65	**0,52
التفصيل		71	**0,52	70	**0,47
53	**0,59	**التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة**		73	**0,56
62	**0,51	33	**0,26	77	**0,40
64	**0,55	36	**0,39	80	**0,37
67	**0,54	41	**0,36	**تنظيم الجهد**	
69	**0,56	44	**0,41	37	**0,53
81	**0,60	54	**0,37	48	**0,48
التنظيم		55	**0,49	60	**0,61
32	**0,65	56	**0,41	74	**0,48
42	**0,62	57	**0,25	**تعلم الأقران**	
49	**0,56	61	**0,40	34	**0,63
63	**0,62	76	**0,38	45	**0,76

	78	**0,52	50	**0,71
	79	**0,25	**طلب المساعدة**	
			40	**0,51
			58	**0,51
			68	**0,66
			75	**0,52

الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,01

يتضح من خلال الجدول رقم **(10)** أن معظم معاملات ارتباط البُند بدرجة البُعد مرتفعة ودالة إحصائيا، باستثناء البنود رقم **(33، 57، 79)** مع بُعد التنظيم الذاتي لما وراء معرفية، بينما جاءت معاملات ارتباط البنود بأبعادها مرتفعة ودالة إحصائيا عند **(0,05)**، فقد تراوحت معاملات الارتباط مع بُعد التسميع بين **(0,57 و0,64)** وبُعد التفصيل بين **(0,51 و0,60)** وبُعد التنظيم بين **(0,56 و0,65)** وبُعد التفكير الناقد بين **(0,42 و0,62)** وبُعد التنظيم الذاتي لما وراء معرفي بين **(0,25 و0,52)** حيث كما أشرنا جاءت ثلاثة بنود معاملاتها أقل من **(0,30)** ومع بُعد إدارة الموارد بين **(0,32 و0,56)** وفي بُعد تنظيم الجهد بين **(0,48 و0,61)** وفي بُعد تعلم الأقران بين **(0,63 و0,76)** وفي بُعد طلب المساعدة بين **(0,51 و0,66)**. تؤكد النتائج على اتساق بنود مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالأبعاد التي تنتمي إليها باستثناء ثلاث عبارات في بعد التنظيم الذاتي لما وراء معرفي **(33، 57، 79)** التي لم تصل إلى الحد الأدنى المطلوب.

جدول رقم (11): ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا

العبا ة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,29	26	**0,15
2	0,09	27	**0,35
3	**0,25	28	**0,34
4	**0,34	29	*0.11
5	**0,29	30	**0,25
6	0,01	31	**0,35
7	**0,24	32	**0,28
8	**0,23	33	**0,31
9	−0,08	34	**0,39
10	**0,28	35	**0,19
11	**0,41	36	**0,38
12	**0,41	37	**0,24
13	**0,31	38	**0,44
14	**0,24	39	**0,33

15	**0,41	40	**0,26
16	**0,37	41	**0,37
17	**0,37	42	**0,34
18	**0,28	43	**0,28
19	**0,22	44	**0,17
20	**0,29	45	**0,39
21	0,02	46	0,03
22	**0,42	47	**0,41
23	**0.27	48	**0,22
24	**0,40	49	0,07
25	**0,35	50	**0,45

الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,01

*الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,05**

يبين الجدول رقم **(11)** أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية جاءت متباينة رغم أن معظم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا إلا أن بعض معاملات البنود جاءت منخفضة، بحيث تراوحت معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية بين **(0,08-)** و**0,45)**.

فالعبارات رقم **(4، 11، 13، 15، 16، 17، 22، 24، 25، 27، 28، 31، 33، 34، 36، 38، 39، 41، 42، 45، 47، 50)** جاءت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس مقبولة فوق **(0,30)** ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** فهي بنود متسقة مع الدرجة الكلية، في حين جاءت معاملات ارتباط البنود **(1، 2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 14، 18، 19، 20، 21، 23، 26، 29، 30، 35، 37، 40، 43، 44، 46، 48، 49)** بالدرجة الكلية جاءت ضعيفة أقل من **(0,30)** رغم أن معاملات ارتباطها دالة إحصائيا باستثناء البنود رقم **(2، 6، 9، 21، 46، 49)** إلا أنها غير مقبولة لذلك فهي غير صادقة.

جدول رقم (12): ارتباط البعد بالدرجة الكلية

البُعد	**معامل الارتباط**
التسميع	0,56**
التفصيل	0,70**
التنظيم	0,51**
التفكير الناقد	0,52**
التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة	0,76**
إدارة الموارد	0,54**
تنظيم الجهد	0,35**
تعلم الأقران	0,33**

طلب المساعدة	0,29**

الارتباط دال عند مستوى الدلالة **0,01

يتضح من خلال الجدول رقم **(12)** أن معاملات ارتباط الأبعاد بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية تراوحت ما بين **(0,29 و0,76)**و هي مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** رغم أن معامل ارتباط بعد طلب المساعدة بلغت قيمته **(0,29)** إلا أنها قريبة جدا من **(0,30)** لذلك تؤكد هذه النتائج على انتماء أبعاد (التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، إدارة الموارد، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، طلب المساعدة) بالدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد على صدق أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)**.

3-2- مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

توصلت نتائج التساؤل الثالث إلى تباين في معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية وبدرجة البُعد الذي تنتمي إليها، فقد جاءت ثلاثة عبارات غير متسقة بدرجة البُعد **(33، 57، 79)** التي تنتمي إلى بُعد التنظيم الذاتي ما وراء معرفي وارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس حيث أن أكثر من نصف العبارات **(26)** عبارة تنتمي إلى مختلف أبعاد المقياس غير متسقة بالدرجة الكلية لمقياس "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغم أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مقبولة على اعتبار أن التعلم المنظم ذاتيا تكوين فرضي متعدد الأبعاد.

تؤكد هذه النتائج عدم اتساق البنية الداخلية للمقياس، مما يتعارض مع معظم نتائج الدراسات السابقة **Pintrich et al, (1993)** ; **Feiz et al, (2013)** ; **Dorantes et al, (2014)**، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن بعض العبارات ارتباط مرتفع ودال بالبُعد الذي ينتمي إليه أي صدق ذات ارتباط منخفض بالدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى الأبعاد

الفرعية (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، إدارة الموارد) في حد ذاتها ذات أبعاد فرعية متباينة من حيث العمليات التنظيمية للتعلم مما يؤكد على تعدد أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم.

3-عرض و مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

4-1- عرض نتائج التساؤل الرابع:

ينص تساؤل الدراسة الرابع على: ما دلالات ثبات مقاييس التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه" (1991)؟**، وللإجابة على السؤال استخدمنا معامل الاتساق الداخلي لألفا كرومباخ لتقدير الثبات.

جدول رقم (13): معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
التسميع	4	0,42
التفصيل	6	0,56
التنظيم	4	0,44
التفكير الناقد	5	0,34
التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة	12	0,43
إدارة الموارد	8	0,39
تنظيم الجهد	4	0,14

تعلم الأقران	3	0,49
طلب المساعدة	4	0,22

يتضح من خلال الجدول رقم **(13)** أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس التعلم المنظم ذاتيا ضعيفة، فقد جاءت معاملاتها على النحو التالي: بُعد التسميع **(0,42)** وبُعد التفصيل **(0,56)**، وبُعد التنظيم **(0,44)** وبُعد التفكير الناقد **(0,34)** وبُعد التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة **(0,43)** وبُعد إدارة الموارد **(0,39)**، وبُعد تنظيم الجهد **(0,14)** وبُعد تعلم الأقران **(0,49)** وبُعد طلب المساعدة **(0,22)** فهي معاملات لم تصل إلى الحد الأدنى المطلوب، لذلك جاءت ضعيفة وغير مقبولة لأنها غير متسقة، وبالتالي توصلت نتائج التساؤل إلى عدم ثبات درجات مقاييس التعلم المنظم ذاتيا.

4-2- مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

توصلت نتائج التساؤل الرابع إلى انخفاض معاملات ثبات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما يؤكد على عدم اتساق عبارات المقاييس وهذا ما أكدته البنية الداخلية للمقياس. وقد جاءت هذه النتائج متعارضة مع الدراسات السابقة التي توصلت إلى تمتع مقياس "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** على غرار **Dorantes et al,(2013); Feiz et al, (2014); Pintrich& al,(1993); Buyukozturk& al, (2014)** .

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى قلة عدد عبارات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)** مما أثر على معاملات الثبات، إضافة إلى نمطية إجابات الطلاب على عبارات المقاييس على اعتبار أن أغلب الطلاب يميلون إلى اختيار الاستجابات الطرفية بمعنى يميلون إلى اختيار تنطبق تماما علي **(الدرجة 7)** أو لا تنطبق تماما علي **(الدرجة 1)** مما يساهم على ضعف اتساق عبارات مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ "**بينتريش وزملائه**" **(1991)**.

- خلاصة عامة:

اتجهت الدراسات الحالية إلى البحث عن دلالات صدق وثبات المقاييس النفسيةو التربوية نظرا للأهمية التي تحضى بها على المستوى العالمي، كما يعتبر مقياس أو استبيان استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا **لبينتريش وزملائه (1991)** من المقاييس التي أصبحت تحضى اهتمام الباحثين السيكومتريين على المستو ى المحلي (الأمريكي) وعلى المستوى العالمي.

وفي هذا السياق تتد ج دراستنا ضمن هذا المنحى لأنها هدفت إلى البحث عن دلالات صدق وثبات استبيان استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا **Motivation For Learning Strategies (MSLQ) لـ"بينتريتش وزملائه" (1991).**

ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بترجمة الاستبيان من الانجليزية إلى العربية والذي يتكون من **(81)** عبارة موزعة على جزأين: جزء للدافعية يتضمن **(31)** عبارة تتدرج ضمن **(06)** مقاييس فرعية، وجزء الاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا يتضمن **(50)** عبارة تتدرج ضمن **(09)** مقاييس فرعية.

وقد طبق استبيان استراتجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا على عينة من الطلاب الجامعيين اشتملت على **(350)** طالبا من تخصصات متنوعة، ومعتمدين في تصميم الدراسة على المنهج الوصفي وأساليب إحصائية متمثلة في "معامل **بيرسون**" ومعاملات الثبات "**لألفاكرونباخ**".

توصلت نتائج الدراسة عموما على تمتع مقاييس الدافعية ببنية داخلية متسقة ثم انخفاض بعض عبارات بعض المقاييس،و عدم ثبات مقاييسها باستثناء عبارات مقياس الكفاءة الذاتية. كما توصلت إلى عدم تمتع مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ببنية داخلية متسقة في أكثر من نصف عباراته، إضافة إلى عدم تمتع مقاييس التعلم المنظم ذاتيا بثبات مقبول. مما يتطلب مزيدا من البحث باستخدام طرق للكشف عن دلالات استبيان استراتجيات الدافعية

للتعلم المنظم ذاتيا باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي واستخدام دراسات إمكانية التعميم.

المراجع

المراجع:

1- إبراهيم عبد الله، الحسينان.(2010). استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

2- أبو جادو.(2000). علم النفس التربوي.عمان: دار المسيرة.

3- أحمد دوقة، سليماني، بوجملين حياة،عقاري.(2014). دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، كنوز المحكمة للنشر والتوزيع.

4- بلحاج، فروجة.(2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقاته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. رسالة ماجستير، غير منشورة،جامعة تيزي- وزو.

5- بوبكري، ليلى.(2012). علاقة مستوى التحصيل باستراتجيات التعلم عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

6- الجراح ،عبد الناصر.(2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. المجلة الأردنية في علوم التربية،(6)، (4)، ص(333-343).

7- الحسني، نادية السيد.(2001). علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ببنهاء (226-286).

8- رزق، محمد عبد السميع.(2009). استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. (71)، ص (1-43).

9- رشوان، ربيع عبده أحمد.(2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز.القاهرة: عالم الكتب.

10- السيد، أبو هاشم حسن محمد.(2006). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام **spss**. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

11- السيد، وليد شوقي شفية.(2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

12- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان.(2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. الكويت: دار الكتاب الحديث.

13- عبد الرحمان، سعد.(1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

14- عزت، عبد الحميد محمد حسن.(1999). دراسة بنية الدافعية استراتجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية. (44)، ص ص(101-152).

15- علام، صلاح الدين محمود.(2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

16- علي سعيد، عبد الله القرني.(2009). التعلم الذاتي وعلاقته بتكنولوجيا التعليم. المملكة العربية السعودية.

17- الغريب، رمزية.(1970). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

18- فرج، صفوت.(1980). القياس النفسي وتصميم أدواته. باتنة: منشورة الحبر.

19- الهيلات مصطفي، قسيم.(2015). استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين وطلبة غير الموهوبين.المجلة الأردنية في علوم التربية (12)، (4)، ص ص(358-371).

20- وفاء، محمد بنجر.(1433-1434). بعض دلالات صدق و ثبات مقياس الاستجابات التكييفية للضغوط النفسية لدى الفئة العمرية (16-18)سنة. رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.

21- Cőkce Erturan Ilker- Yunus Arsalan. (2014). Avalidity And Reability Study__Of The Motivated Strategie For Learning Questionnaire, Educational Science Theory & Practice,pp(829-833à.

22- Feiz,P; Hooman,H,A & Kooshki,Sh.(2013). Assessing The Motivated Strategie For Learning Questionnaire (MSLQ), In Irania Students; Construct Validity and Reability, Procidia- Social and Behavioral Science,(84),pp (1820-1825).

23- Garcia,Teresa,Pintrich.(1995). Paper Presented At The Annual Meeting Of Amercican,Educational Research Association (San Francisco).

24- Maria Del Carmen Ramirez-Dorantes' ,José Enrique Canto Y Rodrogez , & Al,Psuchometric Validation Of the Motivation Strategie for Learening Questionnaire, With Mexican University Students.

25- Paul R. Pintrich. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning And Teaching Contexts. University Of Michigan pp (667-686).

26- Paul; Pintrich, Roeser Elisabeth A.M De Groot. (1994). Classemen and individual Differences in Early adolescents' Motivation and Self Regulated Learning. University Of Michigan, Ann Arbor Journal Of Early Adolescence, Vol, (14), pp(139-161).

27- Pintrich,P,R.(1999).,The Role of Motivation in Promoting and Sustraining Self-Regulated Learning.International Journal of Educational Research,(31), pp(459-470).

28- Paul R.Pintrich, David A.F Smith, Teresa, Garcia, and Wilbert.J Meckeachie.(1993).Reability and Predictive Validity of the motivated strategie For Learning Questionnaire (MSLQ).The University Of Michigan,(53).

29- Paul R.Pintrich and Elisabeth,V De Groot (1990).Motivation and Self-Regulated Learning Components Of Classroom Academic Performance, The University Of Michigan,Vol,(82),N,(1), pp(33-40).

الملاحق

ملحق(1): استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا.

1-1- مقاييس الدافعية لـ "بينتريش وزملائه" (1991).

الاسم(إذا رغبت):.....

الكلية:.....

القسم:.....

المستوى الدراسي:.....

التخصص:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:.....سنة

التعليمة:

الأسئلة التالية تسأل حول دافعيتك واتجاهاتك لهذا القسم. تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، فقط أجب بدقة قدر الإمكان. استخدم المقياس أدناه للإجابة على الأسئلة فإذا اعتقدت أن العبارة تنطبق تماما عليك ضع دائرة على الرقم 7، وإذا كانت العبارة لا تنطبق تماما عليك ضع دائرة على الرقم 1، وإذا كانت العبارة تنطبق بشكل أكثر أو أقل قدم الرقم بين 1 و7 الذي يناسبك أكثر.

1 2 3 4 5 6 7

لا تنطبق علي أبدا **تنطبق علي تماما**

الرقم	العبارة	7	6	5	4	3	2	1
1	في قسم مثل هذا، أفضل المادة الدراسية التي تتحداني وبالتالي أستطيع تعلم أشياء جديدة.	7	6	5	4	3	2	1
2	إذا درست بطرق مناسبة، حينها سأكون قادرا على تعلم المحتوى في هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
3	عندما أجيب على الاختبار أفكر في أدائي السيئ مقارنة بالطلبة الآخرين.	7	6	5	4	3	2	1
4	أعتقد بأنني سوف أكون قادرا على استخدام ما تعلمته في هذا الدرس في دروس أخرى.	7	6	5	4	3	2	1
5	أعتقد بأنني سوف أتحصل على علامة ممتازة في هذا القسم	7	6	5	4	3	2	1
6	أنا على يقين بأنني أستطيع فهم المحتوى أكثر صعوبة الوارد في قراءات هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
7	حاليا الحصول على علامات جيدة في هذا القسم هو الشيء أكثر إرضاء لي في الحقيقة.	7	6	5	4	3	2	1
8	عندما أجيب على الاختبار أفكر في أجزاء الأسئلة من الاختبار التي أستطيع الإجابة عليها.	7	6	5	4	3	2	1
9	إنه خطئي إذا لم أتعلم المحتوى في هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
10	من المهم بالنسبة لي تعلم محتوى المادة في هذا القسم.	7	6	5	4	3	2	1
11	حاليا الشيء أكثر أهمية لي في الحقيقة هو تحسين معدل علامتي، وبالتالي فان اهتمامي الرئيسي في هذا القسم هو الحصول على علامة جيدة.	7	6	5	4	3	2	1
12	أنا واثق بأنني أستطيع أن أفهم المصطلحات الأساسية التي دُرّست في هذا الدرس	7	6	5	4	3	2	1
13	إذا كان بإمكاني أريد الحصول على أحسن العلامات في هذا القسم من معظم الطلاب الآخرين.	7	6	5	4	3	2	1
14	عندما أجيب على الاختبارات أفكر في عواقب الفشل.	7	6	5	4	3	2	1
15	أنا واثق بأنني قادر على فهم المحتوى الأكثر تعقيدا الذي يقدمه المدرس في هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1

16	في قسم مثل هذا، أفضل المادة الدراسية التي تثير فضولي حتى وإن كانت صعبة للتعلم.	7	6	5	4	3	2	1
17	أنا مهتم جدا بمجال محتوى هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
18	إذا حاولت بجد بما فيه الكفاية، فسوف أفهم محتوى الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
19	أشعر بالارتباك وعدم الارتياح عندما أجيب على الامتحان.	7	6	5	4	3	2	1
20	أنا واثق بأنني أستطيع أن أقوم بعمل ممتاز في الواجبات والاختبارات في هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
21	أتوقع أن أحقق نتائج أفضل في هذا القسم.	7	6	5	4	3	2	1
22	الشيء أكثر إرضاء لي في هذا الدرس هو محاولة فهم المحتوى قدر الإمكان.	7	6	5	4	3	2	1
23	أعتقد بأن محتوى الدرس في هذا القسم مفيد للتعلم بالنسبة لي.	7	6	5	4	3	2	1
24	عندما تتاح لي فرصة في هذا القسم، أختار الواجبات المدرسية التي أستطيع أن أتعلمها حتى وإن كانت لا تضمن لي علامة جيدة.	7	6	5	4	3	2	1
25	إذا لم أفهم محتوى الدرس، فلأنني لم أبذل جهدا كافيا.	7	6	5	4	3	2	1
26	أحب مجال موضوع هذا الدرس.	7	6	5	4	3	2	1
27	فهم مجال موضوع هذا الدرس مهم جدا لي.	7	6	5	4	3	2	1
28	أشعر بأن قلبي ينبض بسرعة عندما أجيب على الامتحان.	7	6	5	4	3	2	1
29	أنا على يقين بأنني أستطيع إتقان المهارات التي يتم تدريسها في هذا القسم.	7	6	5	4	3	2	1
30	أريد أن أعمل بجد في هذا القسم لأنه من المهم إظهار قدرتي لعائلتي، وأصدقائي، وصاحب العمل، أو الآخرين.	7	6	5	4	3	2	1
31	نظرا لصعوبة هذا الدرس والمعلم ومهاراتي، أعتقد أنني أحقق أفضل في هذا القسم.	7	6	5	4	3	2	1

ملحق1-2- مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ"بينتريش وزملائه" (1991).

التعليمة:

الأسئلة التالية تسأل حول استراتيجيات تعلمك ودراستك في هذا القسم. ومرة أخرى لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة،أجب على الأسئلة حول كيفية دراستك في هذا القسم بدقة قدر الإمكان. استخدم نفس المقياس للإجابة على الأسئلة المتبقية،فإذا اعتقدت أن العبارة تنطبق تماما عليك ضع دائرة على الرقم 7، وإذا كانت العبارة لا تنطبق تماما عليك ضع دائرة على الرقم 1، وإذا كانت العبارة تنطبق بشكل أكثر أو أقل عليك ضع دائرة على الرقم بين 1 و7 الذي يناسبك أكثر.

لا تنطبق علي أبدا **تنطبق علي تماما**

		1	2	3	4	5	6	7
32	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
33	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
34	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
35	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
36	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
37	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
38	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
39	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

40	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.	7	6	5	4	3	2	1
41	عندما تكون المعلومة غير واضحة فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.	7	6	5	4	3	2	1
42	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	7	6	5	4	3	2	1
43	أستغل وقت دراستي لهذا المقرر الدراسي استغلالا جيدا.	7	6	5	4	3	2	1
44	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية فإنني أغير من طريقة قراءتي لها.	7	6	5	4	3	2	1
45	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	7	6	5	4	3	2	1
46	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم وأقرأ الدرس عدة مرات.	7	6	5	4	3	2	1
47	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أو لا.	7	6	5	4	3	2	1
48	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم به.	7	6	5	4	3	2	1
49	أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم الدروس بشكل أفضل.	7	6	5	4	3	2	1
50	عند مذاكرة دروسي فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.	7	6	5	4	3	2	1
51	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها.	7	6	5	4	3	2	1
52	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي.	7	6	5	4	3	2	1
53	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والقراءات والمناقشات.	7	6	5	4	3	2	1
54	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة.	7	6	5	4	3	2	1

55	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
56	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
57	غالبا ما أتلقى ما أقرأه في القسم لكن لا أعرف ما يعنيه كلية.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
58	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
59	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
60	عندما يكون المقرر الدراسي صعبا فإما أن أتركه أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
61	عند دراسة موضوع ما أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
62	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
63	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
64	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
65	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
66	أحاول التلاعب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
67	عندما أستذكر دروسي أكتب ملخصات للأفكار الرئيسية من القراءة والمفاهيم من المحاضرات.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
68	عندما لا أستطيع فهم المادة الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

69	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا القسم بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
70	أتأكد دائما من أنني أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
71	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
72	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
73	أحضر الدراسة بانتظام.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
74	عندما تكو ن المواد الدراسية المقررة غير شيقة فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن انتهي.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
75	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
76	عندما أستذكر دروسي أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
77	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
78	عندما أدرس في هذا القسم أحاول أن أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
79	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
80	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
81	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات.	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**