جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة وصفية تحليلية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص تأطير تربوي

إعداد الطالبتين:

– كشير نورة

– دالي عمر وردية

إشراف الدكتورة:

– سيد نوال

السنة الدراسية: 2017/ 2018

كلمة شكر

الحمد لله عزّ وجل عليه توكلنا في كل خطوة لإتمام هذا العمل المتواضع، نتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة المشرفة "سيد نوال" التي لم تبخل علينا بعملها ونصائحها وتوجيهاتها طيلة العام. كما نشكرها لتفهمها معنا ونتمنى لها كل الخير والنجاح في مشوارها المهني والحياتي.

كما نشكر الأساتذة الذين ساعدونا بإرشاداتهم ونصائحهم.

كما نتقدم بالشكر إلى الطاقم البيداغوجي لميدان العلوم الإجتماعية.

وأخيرا نشكر كل من أعاننا ماديا ومعنويا للقيام بهذا العمل المتواضع.

وردية

نورة

الإهــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى التي وهبتني الحياة، حبًا وتصميمًا ودفعا لغد أجمل وأعطتني من دمها وروحها وكانت نبع الحنان ورمز التضحية والصمود، إلى التي سهرت الليالي لأجل راحتي وعلمتني طلب العلم، فكان نجاحي هو حلمها، إلى الغالية التي لا نرى الأمل إلا من عينيها أمي الغالية حفظها الله.

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهدني طريق العلم، إلى من منحني التشجيع والحب ولم يبخل علي بجهده وتوجيهاته ونصائحه وماله طوال سنوات الدراسة، إلى القلب الكبير أبي العزيز حفظه الله وأطال من عمره.

إلى الروح التي سكنت روحي زوجي العزيز، أغيلاس الذي قدم لي الدّعم المادي والمعنوي، إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إبنتي الغالية زينب حفظها الله من كل مكروه.

إلى إخوتي الذين شاركوني عش الأسرة الدافئ والحنان أحمد وليسيا وبلال الذين أتمنى لهم النجاح في الدراسة.

إلى أمي الثانية مليكة وأبي الثاني محمد أكلي الذي أتمنى لهما طول العمر وإلى عائلة زوجي، وإلى جدتي فاطمة وذهبية أطال الله من عمرهما وكل أولادهم.

إلى صديقتي كاميليا، صوريا، ليليا، حسينة، حياة، مريم.

إلى أغلى صديقة التي شاركت معها هذا العمل " وردية" وكل عائلتها.

وإلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم قلمي.

نـــــورة

الإهــداء

إلى من أدين لهما بحياتي أمي وأبي أمد الله في عمرهما وجعلهما نورا وضياءا لي في كل خطوة في دربي.

إلى من أدين لهما بحبي وإلى من تعلمت معهم الحب والحنان والتواضع للعلم

إخوتي وأخواتي وأقربائي جميعًا.

وإلى كل الصديقات والزملاء الذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي.

وإلى كل من يقدر العلم والعمل.

ورديـــة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومعرفة الفروق بين الجنسين (ذكر – أنثى) والتخصص (علوم تجريبية وآداب).

تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مستوى ولاية تيزي وزو، وبإستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش 1991 ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي 1989 وإتباع المنهج الوصفي وإستخدام في الدراسة الإستطلاعية معامل ألفاكرومباخ لحساب الصدق وثبات المقياسين، وفي الدراسة الأساسية إستخدمنا معامل بيرسون (R) وإختبار (T) وتم معالجة البيانات الإحصائية بإستعمالSPSS.

وتوصلت نتائج بحثنا إلى ما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور– إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور– إناث) في الدافعية للتعلم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية– آداب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية– آداب).

Résumé de la recherche :

Le but de l'étude était de révéler la relation enter l'apprentissage auto- organisé et la motivation pour l'apprentissage chez les élèves du secondaire, et la connaissance des différences de genre (garçons, filles) et spécialisation (scientifiques et littérature).

L'étude a été réalisée sur un échantillon estimé de 200 étudiantes et étudiants des lycéens de l'état de Tizi-Ouzou , et en utilisant les outils de collecte de données représentés dans l'échelle d'apprentissage auto-organisé de Pin triche 1991 et une mesure de motivation pour l'apprentissage du Yousef Alqutami 1989, et suivre l'approche descriptive et l'utilisation dans l'étude exploratoire coefficient Alfa qrumbakh pour calculer la précision et la stabilité des mesures dans l'étude de base , nous avons utilisé laboratoires pressons et tester T et le données statistiques ont été traitées utilisation SPSS.

Nos résultats ont donnée les résultats suivants :

- L'existence d'une faible corrélation négative n'est pas statistiquement significative entre l'apprentissage organisé et auto-motivation pour apprendre ma deuxième année les élèves du secondaire.

- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre les sexes (garçons et filles) dans l'apprentissage auto-organisé élèves du secondaire.

- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre les sexes (garçons et filles) dans la motivation à apprendre pour les élèves du secondaire.

- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives dans l'apprentissage auto-organes pour les élèves de deuxièmes années du secondaire selon la variable de spécialisation (scientifiques-littérature)

-Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre pour les élèves de deuxièmes années du secondaire selon la variable de spécialisation (scientifiques-littérature).

فهرس المحتويات

كلمة شكر.

الإهداء.

ملخص البحث.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

مقدمة .....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية البحث 06

2- فرضيات البحث 09

3- أهمية البحث 09

4- أهداف البحث 10

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث..... 11

6- الدراسات السابقة 13

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد 22

1- نشأة التعليم المنظم ذاتيا 23

2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا 24

3- أهمية التعلم المنظم ذاتيا..... 25

4- سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا 27
5- مهارات التعلم المنظم ذاتيا 29
6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا 31
7-تصنيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا 36
8- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا 43
خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد 53
1- الدافعية.
1-1 تعريف الدافعية 54
1-2 المفاهيم المرتبطة بالدافعية 55
1-3 وظائف الدافعية 58
1-4 أنواع الدوافع..... 60
2- الدافعية للتعلم.
2-1 مفهوم التعلم.....63
2-2 مفهوم الدافعية للتعلم..... 64
2-3 عناصر الدافعية للتعلم..... 65
2-4 النظريات المفسرة للدافعية للتعلم..... 66
2-5 أهمية الدافعية للتعلم 70
2-6 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم 70
2-7 دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم..... 72
خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تمهيد 78

1- منهج البحث 79

2- الدراسة الاستطلاعية 79

3- مجتمع البحث 82

4- عينة البحث 83

5- أدوات البحث 87

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة 91

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل وتفسير النتائج 95

2- مناقشة النتائج 100

3- الإستنتاج العام 108

خاتمة 111

الإقتراحات 112

قائمة المراجع.

الملاحق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنـــــوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	81
02	توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية	83
03	توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات	84
04	توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور، إناث)	85
05	توزيع أفراد العينة حسب الشعب التعليمية.	86
06	حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ لمقياس التعلم المنظم ذاتيا	89
07	حساب الثبات لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفاكرومباخ	91
08	توزيع نتائج الفرضية الأولى	95
09	توزيع نتائج الفرضية الثانية	96
10	توزيع نتائج الفرضية الثالثة	97
11	توزيع نتائج الفرضية الرابعة	98
12	توزيع نتائج الفرضية الخامسة	99

فهرس الأشكال

الرقم	عنــوان الشكل	الصفحة
01	مكونات التعلم المنظم ذاتيا حسب بنتريش (Pentriche)	31
02	المكونات العامة لما وراء المعرفة	33
03	دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا	35
04	إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	36
05	نموذج الحتمية التبادلية الثلاثية لباندورا (Bandura)	46
06	الأطوار التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياتها الفرعية	47
07	هرم تصنيف الحاجات حسب "ماسلو"	56
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	81
09	توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية	83
10	توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات	84
11	توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور، إناث)	86
12	توزيع أفراد العينة حسب الشعب التعليمية	87

مقدمة

مقدمة:

لقد إختلفت مواضيع علوم التربية بإختلاف تخصصاتها، وخاصة في الآونة الأخيرة من القرن الواحد والعشرين، فلقد شاهد العالم عدة تغيرات وتطورات في شتى مجالات الحياة وخاصة المجال التكنولوجي، وهذا ما أدى بعلماء التربية وعلم النفس التربوي إلى التفكير في تحديث إستراتيجيات ووسائل التعليم والتعلم، لكي يتسنى للمتعلم مواكبة العصر والتفتح للعالم والإعتماد على أنفسهم مستخدمين هذه الوسائل.

ويعد التعلم المنظم ذاتيا إحدى الموضوعات التي نالت إهتمام الباحثين وخاصة في الدول العربية، إذ لم تعد الطرق التقليدية قادرة على الإستجابة لمتطلبات هذه التطورات، وعليه أصبح إستخدام التعلم المنظم ذاتيا الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق، الذي يساعد التلميذ في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادر على شرحها وتوضيحها بتعابيره الخاصة، ويعمل جاهدا على حل المشكلات المتنوعة التي تواجهه بعد التعامل بفاعلية معها والوصول إلى إتخاذ القرارت بنفسه، فلهذا التلميذ اليوم هو المسؤول عن معرفته وتطوير مهاراته وقدراته، فهو الذي يقود ويسير معارفه ويحاول قدر المستطاع جعلها أكثر مرونة وفعالية ليسهل عليه إكتسابها وتوظيفها وفهمها ولا يحدث ذلك إلا إذ توفرت قوة داخلية محركة لهذا الفعل التربوي الذي سمي بمصطلح الدافعية للتعلم.

تعتبر الدافعية للتعلم عنصرا مهما في العملية التربوية ذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد سلوك المتعلم، فالدافعية للتعلم هي المحرك والمحفز الرئيسي التي تساعد المتعلم على إنجاز أهدافه الدراسية وإكتساب معارف ومهارات جديدة وإستخدام وسائل حديثة متطورة، من أجل تحقيق تعلم فعال للمتعلم.

وقد سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور التلميذ وإعداده لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما ونابعا من مجهوده الخاص، وهذا ما يعرف بالتعلم المنظم ذاتيا الذي يهدف إلى تدريب التلميذ على إستعمال مجموعة من المهارات العقلية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير والبحث بنفسه عن المعلومات والتحكم قدر المستطاع في تعلمه، فإن

إستجابات المتعلم وردود أفعاله تختلف بإختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الإستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية للتعلم، حيث تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وأعماله وإبداعه وأرائه وفي المجال التربوي.

ومن هذا المنطلق تهدف دراستنا إلى تسليط الضوء على العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وعليه تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين أساسيين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

وقسم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول وهي كالتالي:

– الفصل الأول خاص بالإطار العام للإشكالية الذي يحتوي على: إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهميتها، أهدافها، تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث، الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذا البحث.

– الفصل الثاني خاص بالتعلم المنظم ذاتيا والذي يضم مجموعة من العناصر منها: تمهيد، نشأة التعلم المنظم ذاتيا، مفهومه، أهمية التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا، مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومكونات التعلم المنظم ذاتيا، وكذا تصنيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والنظريات المفسرة له وخلاصة الفصل.

– أما الفصل الثالث فيخص المتغير الدافعية للتعلم الذي يضم بدوره مجموعة من العناصر تتمثل في كل من: تمهيد، مفهوم الدافعية، المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وظائف الدافعية، أنواع الدافع، تعريف الدافعية للتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، النظريات المفسرة للدافعية للتعلم، أهمية الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم، دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم وخلاصة الفصل.

– أما الجانب التطبيقي فقسم إلى قسمين: أولا الفصل الرابع منهجية البحث وإجراءاتها التطبيقية الذي يتمحور في العناصر التالية: تمهيد، منهج البحث، الدراسة الإستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

– أما الفصل الخامس فتم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، الإستنتاج العام وخاتمة والإقتراحات.

كما تم عرض المراجع المعتمدة عليها في الحصول على المعلومات و المعطيات النظرية الخاصة بالموضوع مصاحبا بالملاحق الخاصة بالبحث.

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

1- إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- أهمية البحث.

4- أهداف البحث.

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث.

6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

شاهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات في قطاع التربية والتعليم وهذا راجع إلى النقائص التي عرفتها المقاربة التعليمية القديمة (المقاربة بالأهداف) بحيث كانت تهتم بالتلقين الكمي الذي يعني إسترجاع الكم المعرفي الذي تحصل عليه الطلبة خلال مشوارهم الدراسي، وهذا ما إستدعى إلى تغيير وتطوير وإعادة النظر في الأنظمة التربوية والتعليمية وجلب بيداغوجية جديدة المسمات المقاربة بالكفاءات التي تسمح للطالب بأن يشارك في بناء تعليماته والتقويم الذاتي لها **(حاجي فريد، 2005، ص 08)**.

وكل هذه الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية يرجع إلى عدة معيقات يواجهها المتعلم، فقد أكد علم النفس المعرفي على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين عن تعلمهم ولم يعد النظر للمتعلمين على أنهم متلقين للمعلومات فحسب، بل أكثر من ذلك فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر إستقرار ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولا في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي **(أحمد رشوان، 2006، ص 08)**.

فالتعلم المنظم ذاتيا ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أنّ المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها وأن معرفته تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة **(أحمد رشوان، 2006، ص 06)**.

فالتعلم المنظم ذاتيا لا يمكن حدوثه ما لم تتوفر لدى المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم وما يعرف بالدافعية للتعلم وهي شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق التعلم المنظم ذاتيا **(قطامي وآخرون، 2002، ص 30)**.

فقد تناولت عدة دراسات موضوع التعلم المنظم ذاتيا منها نجد دراسة بمبنيوتي (Bembenutty 2006) التي هدفت إلى الكشف عن إستخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ومعتقدات الفعالية الذاتية، حيث كشفت نتائج الدراسة

عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فعالية الذات لدى الطلبة .

(الجراح، 2010، ص 337).

ونجد أيضا دراسة أجراها (Darinceth 2007) هدفت إلى تأكيد فعالية التعلم الذاتي كأداة للتعلم لدى طلبة كلية الطب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين مارسوا التعليم الذاتي حصلوا على درجات عالية في الموضوعات الدراسية مقارنة بأقرانهم، كما كشفت الدراسة أن التعلم الذاتي الموجه يساعد الطلبة على تحسين التحصيل، وفهم الأفكار والمفاهيم بشكل أفضل **(جمال كمال، 2015، ص 35).**

وقد كشفت البحوث والدراسات أنّ هناك إرتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والعديد من العوامل النفسية والتربوية، ومن أهمها الدافعية للتعلم التي تعد من أهم الوظائف التي تستلزم وجودها لتحقيق الأهداف من بين هذه الدراسات نجد دراسة (Walters et Rosenthal 2000،) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (قيمة المهمة، الفعالية الذاتية، توجيه هدف التعلم، توجه هدف الأداء) وإستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (مكافأة الذات، الضبط البيئي، تنشيط الإهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء) التي توصلت نتائجها إلى أن المعتقدات الدافعية كمجموعة يمكن إستخدامها في التنبؤ بإستخدام التلاميذ لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية.

(أحمد رشوان، 2006، ص 113).

فالتّعلم الفعال أو الناجح يكمن في ضوء تمكن المتعلم من المبادأة الذاتية للتنظيم الذاتي لأعماله، فتعود درجة كبيرة من فشل الطلاب الأكاديمي في بداية تعليمهم إلى مشكلة إنخفاظ الدافعية ومن ثم هناك ضرورة ملحة لإيجاد نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والمعرفة وما وراء المعرفية وهو ما يتمثل في الإهتمام بما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا **(إبراهيم، 2005، ص 02).**

بإعتبار الدافعية شعور داخلي فإنها تعتبر من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية لأنها من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم، مع أخذ المعلم بعين الإعتبار ميولات وإهتمامات المراهقين المتمدرسين بتوجيه نشاطاتهم نحو مواقف تعليمية مختلفة وفعالة **(رمضان، محمد القذافي، 1997، ص 344)**.

فقد توفرت العديد من البحوث و الدراسات التي إهتمت بموضوع الدافعية المدرسية أو الدافعية للتعلم بإعتبارها محرك للسلوك الإنساني حيث تؤكد دراسة وتيل فارنن (1993 VALLERAND،THEILL) أن التلميذ الذي يتمتع بدافعية داخلية ودافعية خارجية بعزم مرتفع يثابر ويصبر في إنجاز نشاطه ويسير أهدافه التربوية بطريقة جيدة مقارنة مع التلميذ الذي يتمتع بدافعية خارجية بعزم ذاتي منخفض **(إبراهيم، 2006، ص 18)**.

كما نجد في هذا الصدد دراسة بنتريك وديجروت (1999) التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية والقيمة الداخلية بإعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا **(الجراح، 2010، ص 335)**.

وتشكل الدافعية للتعلم مكونا أساسيا في سعي التلميذ لتعلم المعارف ومختلف الأداءات والمهارات عن طريق مختلف المناهج والأبحاث المختلفة، فالدافعية شرط من شروط التعلم، فمن خلالها يسعى المتعلم إلى تحقيق مستوى عالي في تعلمه، فهي تؤثر بشكل إيجابًي في النجاح الدراسي للتلميذ، ومن خلال مختلف هذه الدراسات ووجهات نظر الباحثين التي تطرقت إلى موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم جاءت دراستنا هذه كمحاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

أما فيما يخص التساؤلات التي سوف نحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة فهي كالأتي:

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق تغير التخصص؟

2- فرضيات البحث:

1- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص.

3- أهمية البحث:

- تركزت هذه الدراسة على التعلم المنظم ذاتيا وأهميتة عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي وكيفية تحقيقه من خلال إستخدام مختلف إستراتيجيات التعلم اللازمة لذلك.

– تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، وتحديد أهميتها وأنواعها عند التلاميذ المتمدرسين وإبراز دورها في تحسين الأداء والتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز.

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

– بتنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يسعى المتعلم إلى خلق دوافع تجعله يتمكن من توليد الأفكار والأفعال اللازمة أثناء قيامه بعملية التعلم من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

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

4- أهداف البحث:

– تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا توجد علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

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

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

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

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

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث:

5-1 التعلم المنظم ذاتيا:

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

ب- إصطلاحًا: يشير مصطلح التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه.

يعرفه زمارمان (Zimmerman, 2001)، بأنه: «الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم».

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: «عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم التخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف» **(أحمد رشوان، 2006، ص 65).**

فالتعلم المنظم ذاتيا متعددة الأوجه «تتمثل في مقدرة الفرد على الإستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية».

(لطفي عبد الباسط، إبراهيم، 1996، ص 215).

التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها مثل الإستراتيجيات وضع الأهداف والتركيز في الإستراتيجية والمراقبة الذاتية.

نستخلص من التعاريف السابقة أن التعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم.

جـ- إجرائيا: التعلم المنظم ذاتيا هو مجموعة من الإستراتيجيات التي يعتمد عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي أثناء تعلمهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وتعبر عن الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش (Pintrich) سنة 1991.

2-5 الدافعية للتعلم:

أ- لغة: الدافعية جذور في اللّغة اللاتينية (mover) التي تعني بها يحفز، يدفع، يحرك.

(المنجد الأبجدي للطلاب، 1967، ص 495).

ب- إصطلاحا: يعرّفها "سلاقن" إن الدافعية للتعلم بأنها :«الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والإستكشاف والإشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته» **(بدر عمر، 1987، ص 93).**

ويعرف أحمد فلاح علوان الدافعية للتعلم بأنها: «ميل لجعل الأنشطة المدرسية ذات معنى وقيمة، لذلك يحاول المتعلم أن يحقق أقصى فائدة ممكنة منها».

(أحمد فلاح علوان، 2010، ص 294).

تعرف الدافعية للتعلم بأنها: «حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقته أي موقف تعليمي، ويهدف إلى إشباع دوافعه المعرفية».

(صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 292).

ج- إجرائيا: الدافعية للتعلم: هي حالة داخلية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تثير نشاطهم للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية لديهم، وتعبر عن الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989). فإن التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة لهذا المقياس يتميزون بدافعية عالية، والتلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة لهذا المقياس يتميزون بدافعية منخفضة.

3-5 التلميذ:

أ- لغة: تلميذ (تلميذة) إتخذه تلميذ، لفلان: صار تلميذا له، من تعلم منك صنعة أو حرفة أو علما، طالب العلم (**أحمد، 2006، ص145**).

ب- إصطلاحا: إن مصطلح التلميذ يعني مزاول للتعليم الإبتدائي أو المتوسط أو الثانوي، و التلميذ ركن هام في العملية التربوية فهو مبدئها وهدفها(**عبد الرحمان،1985،ص77**).

ج- إجرائيا: نعني بهم التلاميذ الذين يدرسون في قسم السنة الثانية من التعليم الثانوي تخصص آداب و علوم تجريبية، خلال السنة الدراسية (2018/2017) والتي تتراوح أعمارهم مابين (16-18 سنة).

6- الدراسات السابقة:

تعددت وإختلفت الدراسات التي أجريت حول موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم سواء العربية أو الأجنبية ونحاول عرضها كما يلي:

6-1 الدراسات العربية:

1- دراسة (مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1993):

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض المعتقدات الذاتية ذات الوظيفة الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الجوهرية، قلق الإختبار) بإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بإعتبارها تتكون من عاملين هما (إستخدام الإستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي للجهد) وتأثير المعتقدات الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء داخل الفصل الدراسي حيث توصلت الدراسة إلى:

- وجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية، وكلا من القيمة الداخلية والكفاءة الذاتية، ولا توجد علاقة دالة بينها وبين قلق الإختبار.

- توجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

وكلا من الكفاءة الذاتية، إستخدام الإستراتيجيات المعرفية وتوجد علاقة سالبة دالة بينهما وبين قلق الإختبار **(أحمد رشوان، 2006، ص 107- 108)**.

2- دراسة (فاطمة حلمي حسن فرير، 1995):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتكوّنت عينة الدراسة من 270 مشترك (135 تلميذ، 135 تلميذة) تراوحت أعمارهم بين 11 سنة و5 شهور، 14 سنة.

وأستخدم في الدراسة مقياس الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "Martinez-Pous، Zimmerman " سنة 1988 ومقياس القدرة العقلية العامة مستوى 12- 13 إعداد فاروق عبد الفتاح سنة 1984.

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الدرجة الكلية) وبين مستوى الذكاء.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الدرجة الكلية) في صالح البنات، وكذلك وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات البنين والبنات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية: (التنظيم والتحويل، طلب المعلومات، التركيب البيئي، التسميع والإستظهار، طلب العون، مراجعة السجلات) والفروق في صالح البنات.

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي **(أحمد رشوان، 2006، ص 108)**.

6-2 الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Pintriche et Degroote 1990):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (الإستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ من تلاميذ الصف السابع (100 من الإناث، 73 من الذكور) بمتوسط عمر 12 سنة و6 أشهر وإستخدم في الدراسة مقياس MSRP Matimalds Strategies for Learning لإستراتيجيات الدافعية للتعلم لقياس الكفاءة الذاتية، القيمة الذاتية، قلق الإختبار، إستخدام إستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفية، إستراتيجيات إدارة المصادر.

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- وجود علاقات إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كلا من الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية والاستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق الإختبار ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق الإختبار والتنظيم الذاتي.

- وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا **(أحمد رشوان، 2006، ص 102).**

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

2- دراسة (Walters 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وبعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والجهد والأداء داخل الفصل لدى تلاميذ

الصف التاسع والعاشر، وتكونت عينة الدراسة من 88 تلميذ وتلميذة في المدى العمري من 14 إلى 16 سنة.

وأستخدم في الدراسة مقياس الإستراتيجيات المعرفية (التسميع، التفصيل، التنظيم) وما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، الضبط) ومقياس للجهد والمثابرة ومقياس لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تنشيط الإهتمام، مكافئة الذات، حور الذات عن الأداء، الذات، حوار الذات عن الإتقان، الضبط البيئي).

وأشارت نتائج الدراسة في بعض نتائجها إلى:

– وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة وقوية بين إستراتيجيات التنظيم للدافعية، ما عدا العلاقة بين إستراتيجية حوار الذات عن الأداء وإستراتيجية تنشيط الإهتمام فكانت علاقة موجبة ضعيفة غير دالة.

– كانت إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية أكثر تكرارًا هي إستراتيجية حوار الذات عن الأداء، وتساوت إستراتيجيتي الضبط البيئي ومكافئة الذات في تكرارهما، ثم إستراتيجية حوار الذات عن الإتقان، ثم إستراتيجية تنشيط الإهتمام.

– وجود علاقة دالة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

– إستراتيجية حوار الذات عن الإتقان كانت أكثر الإستراتيجيات تنبئًا بإستراتيجيتي التخطيط والمراقبة، بينما إستراتيجيتي حوار الذات عن الأداء ومكافئة الذات كانت أكثر الإستراتيجيات تنبئًا بإستراتيجية التسميع **(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 113).**

3– دراسة (Eshel et Kohar, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المعتقدات الذاتية (إدراك التلاميذ لأسلوب الضبط في الفصل، الفاعلية، الذاتية الأكاديمية) الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا، والقيمة الجوهرية) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي لدى

عينة من تلاميذ الصف السادس قوامها 302 تلميذ وتلميذة (169 تلميذ، 139 تلميذة في المدى العمري من 12 إلى 13 سنة).

طبق عليهم مقياس لمعتقدات الضبط في الفصل وكذلك مقياس للإستراتيجيات المعرفية (التنظيم- التسميع) ومقياس للفاعلية الذاتية في الرياضيات ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا، وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين كلا من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا والقيمة الجوهرية وبين الإنجاز الأكاديمي.

- وجود فروق ذات دالة إحصائيا في المتغيرات موضوع الدراسة تبعًا لمعتقدات الأفراد عن أسلوب الضبط في الفصل، وكانت الفروق لصالح التلاميذ الذين يفضلون أسلوب الضبط الذاتي **(أحمد رشوان، 2006، ص 116).**

4- دراسة (Mosoulides et Filippo 2005):

تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من 187 طالبا وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبأت بالتحصيل الدراسي تليه قيمة المهمة، في حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الدراسي.

(الجراح، 2010، ص 335- 336).

- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أنّ دراسة (Pintrich et Degroote 1990) حول العلاقة بين مكونات الدافعية وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي وتكونت العينة من 173 تلميذ وتلميذة، 100 من الإناث و73 من ذكور وإستخدم في هذه الدراسة مقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSTP) وأهم النتائج المتوصل إليها هي

وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا. كما أن دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) هدفت إلى الكشف عن علاقة بعض المعتقدات الذاتية ذات الوظيفة الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتأثير المعتقدات الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء داخل الفصل الدراسي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية وتوجد علاقة دالة بين مستويات المرتفعة في إستخدام إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا، وكلا من الكفاءة الذاتية وإستخدام الإستراتيجية المعرفية، ودراسة فاطمة حلمي حسن (1995) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وفق متغير الجنس وتكونت العينة من 270 مشترك (135 تلميذ، 135 تلميذة)، وأستخدم في الدراسة مقياس الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس القدرة العقلية العامة، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وأن الإناث أكثر إستخداما لهذه الإستراتيجيات، ودراسة (1999) walters حول العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وبعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والجهد والأداء داخل الفصل وتكونت العينة 180 تلميذ من المدى العمري 14 إلى 16 سنة، وإعتمدت هذه الدراسة على مقياس الإستراتيجيات المعرفية ومقياس الجهد والمثابرة ومقياس الإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكثر تكرارًا هي إستراتيجية حوار الذات عن الأداء وتساوت إستراتجيتي الضبط البيئي ومكافئة الذات في تكرارها ثم تليها إستراتجية حوار الذات عن الإتقان، ثم إستراتيجية تنشيط الإهتمام.

أما دراسة (Eshel et Kohavi 2003) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من 302 تلميذ وتلميذة (169 تلميذ، 139 تلميذة) وإعتمدت الدراسة على تطبيق مقياس

معتقدات الضبط ومقياس الإستراتيجيات المعرفية ومقياس الفاعلية الذاتية في الرياضيات، ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت نتائجها أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين كلا من إستراتيجيات التعلم والمنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية في التعلم ذاتيا والقيمة الجوهرية وبين الإنجاز الأكاديمي. كما أن دراسة (Mosoulides et Filippo 2005) حول الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات وتكونت عينة هذه الدراسة من 187 طالبا وطالبة، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبأت بالتحصيل الدراسي ثم تليه قمة المهمة وفي حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الدراسي.

ومن جهة أخرى قمنا بتصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وقد لاحظنا أن هناك تشابه كبير بين الدراسات السابقة في إستخدام المقاييس لإيجاد العلاقة بين المتغيرات المختلفة. أما بالنسبة لنوع العينة التي أجريت عليها الدراسات فقد إختلفت وإذا رجعنا إلى الأدوات المستعملة لجمع البيانات فمعظم الدراسات إشتركت كلها في إستخدام المقايس وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية.

الفصل الثاني
التعلم المنظّم ذاتيا

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا.

تمهيد.

1- نشأة التعلم المنظم ذاتيا.

2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

3- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.

4- سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا.

5- مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

7- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

8- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التعلم المنظم ذاتيا طريقة مألوفة لتأقلم التلاميذ داخل محيطهم الدراسي ويمنحهم الفرصة على التعلم المستمر من خلال زيادة الإستقلالية والنشاط لديهم، فالطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم قد تؤثر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، فتجعل منه أكثر فعالية وإهتمامًا بالمهمة.

فقد أصبح من المتفق عليه أن الأفكار والمبادئ التربوية التقليدية التي تركز على المادة الدراسية وعلى ما حصله المتعلم من معلومات لم تعد مجدية في تحقيق أهداف التربية وفي حدوث عملية التعلم، فقد بدأ الإهتمام بالمتعلم بإعتباره محور العملية التربوية فيستوجب إكسابه إستراتيجيات مناسبة تمكنه من البحث عن المعرفة وتوظيفها وإنتاجها ما يجعل منه طرفًا فاعلاً ونشط في العملية التربوية.

وعلى هذا الأساس، سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى توضيح كل من نشأة التعلم المنظم ذاتيا، مفهومه، أهميته، سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا، مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته، إستراتيجيات والنظريات المفسرة التعلم المنظم ذاتيا.

1- نشأة التعلم المنظم ذاتيا:

نشأة التعلم المنظم ذاتيا وتحديد الأبعاد المختلفة له ساهمت فيها العديد من النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس وخاصة تلك النظريات والنماذج الخاصة بالتعلم كنظرية التعلم الإجرائي وأراء فيجوتسكي (Vygotsky)، ونماذج التعلم المعرفي ونظرية المعرفية الإجتماعية والنظريات البنائية، حيث أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم والتي كان لها أثر كبير لتحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وتحديد العمليات الفرعية فيه.

هناك جذور تاريخية لإتجاه التعلم المنظم ذاتيا والتي تؤكد على أن عملية التعلم عملية معرفية بنائية ومنها:

- جهود علماء النفس المعرفي: أمثال بارتليت (Bratlette 1932) وأبحاثه المبكرة عن الذاكرة والإتصال والتي وضحت كيف يمكن للفرد إسترجاع المعلومات منفصلة ولكن بصورة متكاملة.

- إسهامات نظريات تطور الذكاء: إبتداءً من بينيه (Binet) في القرن التاسع عشر، حيث يرى عديد من علماء النفس أن تطور الذكاء ينبع من التكيف البيئي، ويشير التكيف إلى الطرق المنطقية لتنظيم المعلومات، حيث يميل أصحاب النظرية إلى إرجاع التقدم إلى تكوين البنيات الجديدة والموجودة بالفعل إلى الزيادة في العمر.

- أعمال فيجو تسكي (Vygotsky 1962- 1978) والتي وجهت الإهتمام إلى الخبرات الإجتماعية وأكدت على العمليات الداخلية وإعادة البنية ودورها في تحسين التنظيم الذاتي.

(أحمد رشوان، 2006، ص 4- 5).

- كما ساهم كل من زيمارمان وسيشونك (Zimmerman, Skunk)، في بروز التعلم المنظم ذاتيا خلال كتبهما «التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي: النظرية- البحث- التطبيق» سنة 1989 ومن ذلك الحين أصبح موضوع التعلم المنظم ذاتيا من إهتمامات العديد من الباحثين **(إبراهيم، 2007، ص 17).**

– كما تبلور ظهور التعلم المنظم ذاتيا في ظل أعمال باندورا (Bandura) الذي أكد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي، حيث أشار أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم وإعتقاداتهم عن النتائج المترتبة عن تلك السلوكات **(الجراح، 2010، ص 333)**.

– كما أنّ ظهور التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في إهتمامات الباحثين وإنتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات في هذا المجال **(عطية، 2000، ص 93)**.

ونستخلص مما سبق أن نشأة التعلم المنظم ذاتيا ساهمت في ظهوره مجموعة من النظريات وجهود مجموعة من الباحثين، حيث سلطوا الضوء عليه مما جعله من المواضيع التي حظيت بإهتمام عدد من الدراسات والباحثين في العصر الحديث.

2– مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا راجع إلى بروز عددت دراسات ونظريات حيث نجد إختلاف بين الباحثين حول المفهوم الذي قدموه للتعلم المنظم ذاتيا وذلك راجع إلى إختلاف وجهات نظرهم وفكرهم وإتجاهاتهم.

يعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه: «تعلم ذاتي وهو ذلك النوع من التعلم والتعليم الذي يجعل الفرد يغير في سلوكه، وأدائه، بناء على رغبته ووفقًا لإستعداداته وقدراته، وإختياراته في التفاعل مع الأشخاص والمواد والمواقف وبناء على دافعيته نحو إحداث ذلك التغيير في سلوكه طبقا للطريقة التي يعتمدها» **(ندى عبد الرحيم، 2005، ص 19–20)**.

كما يعرفه زيمارمان (Zimmarman 1995) التعلم المنظم ذاتيا: «بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشيطا في عملية تعليمه حتى تحقق هدفه من التعلم» **(الجراح، 2010، ص 334).**

يرى كل من بيرجن، ورايلي وترنور (Rully et Traynor،Bergian) التعلم المنظم ذاتيا بأنه: «الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشيطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلم الأكاديمي الخاص بهم» **(واصل الهاني، 2013، ص 97).**

كما عرفه عبد الناصر الجراح على أنه: «قدرة المتعلم على وضع أهداف والتخطيط لعملية التعلم والإحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعليم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الإجتماعية من الآخرين» **(أحمد زراع، 2012، ص 28).**

ومن جهة نظرية بنتريش و ديقوت (Pintrich et Degoot 1990) يمكن وصف التعلم المنظم ذاتيا في ضوء ثلاثة مكونات هامة وهي: «إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن التخطيط والمراقبة وتعديل المعرفة وإستراتيجيات إدارة المصادر والتي منها إستراتيجيات إدارة الجهد والوقت وبيئة الدراسة والمكون الثالث يتضمن الإستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلمون في التعلم والتذكر والفهم».

(أحمد رشوان، 2006، ص 10).

ومن خلال ما تم ذكره سابقًا، يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة و تخطيط ووضع أهداف تعليمية ليتمكنوا من حل مشكلاتهم الدراسية.

3- أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في ظيفته الفعّالة والأساسية في مجال التربية والتي تساعد على تنمية المهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعدُّ من أهم الأهداف التربوية الحالية وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

كما توصل روزندال وأخرون (Rozenddal et al, 2003)، بعد إستعراضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتيا إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيا يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعليم المنشودة، إذ إنّ آليات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المتعلمين على التميز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإنّ الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة **(الهواري والخولي، 2006، ص 113)**.

تتمثل مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم وتجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، بحيث تعزز قدرة الطلبة على مواجهتها بالمزيد من المثابرة والإصرار وتكسبهم معلومات وأفكار من خلال إستثمار أفضل لوقت التعلم، والإنخراط بصورة فعالة في المواقف التعليمية المختلفة، لأنهم أكثر تركيزًا على أهدافهم، ويسعون جاهدين لتحقيقها.

كما أشار ندى عبد الرحيم محامدة على أن أهمية التعلم الذاتي تكمن فيما يلي:

1- المتعلم يأخذ دورا إيجابيا ونشيطًا في التعلم.

2- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.

3- يستطيع المتعلم أن يختصر زمن تعلمه ذاتيًا ويتحرر من قيود البرامج المحددة زمانيًا ومكانيًا.

4- يعد التعلم الذاتي من آليات تحسين حياة الإنسان، وذلك لأنه يمنح الفرد الفرصة لإطلاق قدراته الإبداعية، كما يساعد الفرد على تحقيق ذاته.

5- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

6- تدريب التلاميذ على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

(ندى عبد الرحيم، 2005، ص 29).

يتضح مما سبق أن للتعلم المنظم ذاتيا أهمية بالغة في مساهمته في تطوير وتنمية مهارات التعلم المستمر لدى الأفراد ويساعدهم في تنظيم دراستهم بشكل أكثر فعالية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

4- سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا:

إنّ المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدًا من الوعي بمسؤوليته وذلك بمراقبة أدائه الذاتي وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية بإعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والإستمتاع في التعلم من خلالها، و أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم في جعل المتعلم لديه دافعية ومثابرة وإستقلالية وإنضباط ذاتي وثقة في نفسه في أنه يستطيع إستخدام إستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

ويوصف ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذو دافعية عالية، لأن لديهم إستعدادات أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة ولديهم مخزون واسع من الإستراتيجيات 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 وإستقلالية.

(مصطفى قسيم وآخرون، 2015، ص 364).

ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا بالقدرة على ملاحظة الفشل والإستفادة من أخطائهم و القدرة على تعديل السلوكهم و توجيهه نحو أهدافهم، لذا فالتغذية المرتدة الذاتية لها دور هام في التعلم المنظم ذاتيا. ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين ولكن من المهم الكشف عن كيفية إكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها.

وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها التعلم المستقل والتعلم الإستراتيجي والتعلم المنظم ذاتيا وتشير هذه المصطلحات إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة مهام هي:

- تشخيص موقفًا تعليميًا معينا تشخيصا صحيحًا ودقيقًا.
- إختيار إستراتيجية تعلم مناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- مراقبة فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة.
- لديهم الدافعية في الإندماج في موقف التعلم حتى تحقيق الهدف.

(أحمد رشوان، 2006، ص 10- 11).

و يمكن إجمال سمات التعلم الذاتي في الآتي:

- يهدف التعلم الذاتي إلى تحقيق تعلم يؤكد إيجابية المتعلم ونشاطه، ويراعي خصائصه المتميزة.
- يؤكد التعلم الذاتي على توفر خيارات التعلم المتنوعة، والمصادر التي يحتاج إليها كل متعلم حتى يستثمر طاقته وفق قدراته وإستعداداته ورغباته.
- يتيح التعلم الذاتي للفرد المتعلم الفرص لتحمل مسؤولية تعلمة، فيمارس النشاطات المتنوعة، وفق قدراته وإستعداداته.
- يركز التعلم الذاتي على فردية المتعلم في الدراسة والتعلم، وعلى إمكانية تعاونه الشخصي مع المجموعة **(ندى عبد الرحيم، 2005، ص 28- 29).**

ويتضح مما سبق أنّ التعلم المنظم ذاتيا له قيمة كبيرة لدى المتعلمين لأنه يؤدي إلى إرتفاع إنجازاتهم في كل المهام التي يقمون بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى إندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، ويؤدي بالتالي إلى إكتساب المعرفة، وإتخاذ القرارات.

5- مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت مهارات التعلم الذاتي بتعدد مجالات المعرفة، ومصادرها المختلفة التي يمكن الإستفادة منها في هذا العصر، وتختلف تصنيفاتها بإختلاف وجهات نظر العلماء والباحثين فالتعلم الذاتي عملية تعلمية تتم في مجتمع يزخر بالمعرفة، وتعددت فيه تقنياتها. فإذا نظرنا إلى التعلم الذاتي كعملية تعلمية نجد مهارات تتعلق بالتخطيط لهذا التعلم والدراسة المستقلة ومهارات تتعلق بإجراءات تنفيذ التعلم وتنظيم عملية إكتساب المعرفة، ومهارات أخرى تتعلق بالتقويم الذاتي.

ويرى سعادة خليل أن هناك بعض السمات التي إعتبرها من بين مهارات التعلم الإنساني و التي يجب تعليمها للأجيال القادمة ليتمكنوا من مواجهة الحياة و من بين هذه المهارات مايلي:

- الرؤية و التخيل: وتتضمن تشكيل الرؤية، وإستخدامها في إيجاد حلول جديدة وإبداع أفكار جديدة.
- التفكير الناقد والقدرة على إصدار الأحكام: وتتضمن إبداء الرأي، وإصدار الأحكام، وإتخاذ القرارات، والقدرة على نقد الأفكار، والتوصل إلى ما يمكن تنفيذه من هذه الأفكار.
- الثقافة الهادفة: وتتضمن غرس أشكال متعددة من الثقافة، وتحليل المعاني لأي رموز من الأشكال الثقافية.
- التعاون والعمل الجماعي، والخدمة المجتمعية: الإرتباط مع مراكز الثقافة ومؤسسات المجتمع.
- القدرة على التكيف، والتغيير وإكتساب قدرات ومهارات جديدة.

(جمال كمال، 2015، ص 31).

تتمثل مهارات التعلم المنظم ذاتيا مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم، وتجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، بحيث تعزز من قدرة الطلبة على مواجهتها بالمزيد من المثابرة والإصرار.

كما تمثل هذه المهارات مجموعة من العمليات والإجراءات التي توجه المتعلمين نحو إكتساب المعلومات والأفكار من خلال إستثمار أفضل لوقت التعلم، والانخراط بصورة فعالة في المواقف التعليمية المختلفة، لأنهم أكثر تركيزًا على أهدافهم ويسعون جاهدين إلى تحقيقها وإستخدام إستراتيجيات متعددة أثناء ذلك ورغم إستقلاليتهم إلا أنهم يتوجهون بطلب المساعدة عند الحاجة.

وفي هذا السياق يشير الجراح إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات تعلم منظم ذاتيا يتميزون بدافعية داخلية عالية، وإستخدام أنماط مختلفة من التفكير وحل المشكلات ويستخدمون مهارات ما وراء المعرفية أثناء تنفيذ أنشطة التعلم، ويتجهون نحو الإعتماد على النفس والإستقلالية، كما أنهم أكثر حرصًا على مراقبة ذواتهم وتقويمها.

وتعتبر مهارات التعلم المنظم ذاتيا سمة يمكن إكتسابها من خلال البيئة التربوية والثقافية المحيطة، وعليه فإن درجة إكتسابهم تتم خلال الممارسة الإيجابية وما يترتب عليها من خبرة، كما تسهم عملية التأمل الذاتي في تعزيز هذه الخبرة.

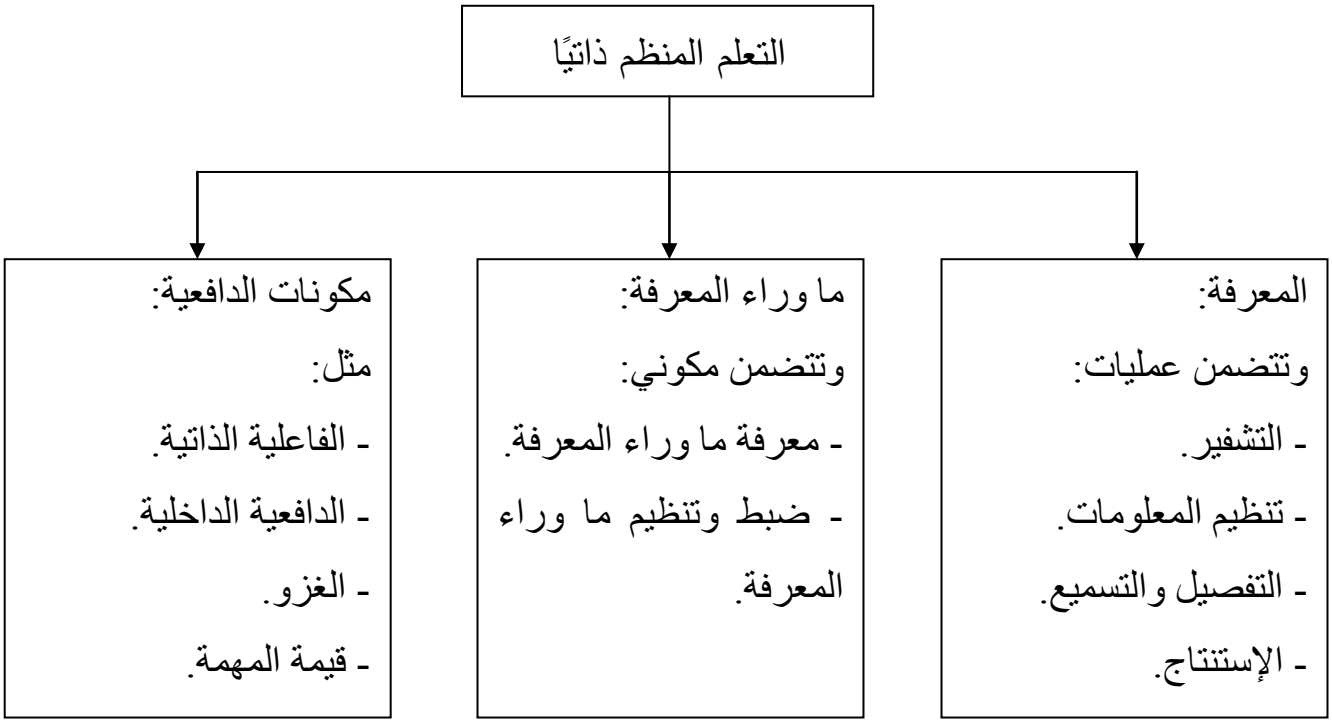
كما تشير الدباس إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيا يتم وفق مراحل متعاقبة، تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي من خلال عمليات تنظيم المعرفة وتخزينها وربطها بالمعارف السابقة وإسترجاعها، كما أن المراقبة وضبط الذات يسير وفق هذا التتابع، مع الحاجة دائما إلى تطوير الخطط والأهداف حسب التغذية الرجعية التي تبنى على العمليات السابقة **(عادل ريان، 2014، ص 465)**.

مما سبق يتضح أنّ مهارات التعلم المنظم ذاتيا تساعد في توجيه المتعلمين نحو إكساب المعلومات والمعارف المتنوعة وذلك بإستخدام إستراتيجيات تعلم متعددة، مما يؤدي إلى إيجاد الحلول للعقبات التي تصادفهم، وتوليد أفكار جديدة من خلال الإنخراط بصورة فعالة في المواقف التعليمية المختلفة وذلك بفضل دافعيتهم الداخلية القوية ومراقبة ذواتهم وتقويمها.

6- مكونات التعلم ذاتيا:

تعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيًا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بصفة عامة ولهذا للتعلم ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية والتي تحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا إحداث نوع من التكامل بينما في صورة تسهل من فهم التعلم والأداء الأكاديمي **(أحمد رشوان، 2006، ص 31).**

ويمكن تمثل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي:



شكل (01): مكونات التعلم المنظم ذاتيا حسب بنتريش(Pintrich).

(أحمد رشوان، 2006، ص 31)

6-1 المعرفة:

تساهم المعرفة في الإتقان والتنظيم والتفكير الناقد وإختيار المعلومات الصحيحة التي يتلقاها المتعلم بمحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة والتي تشمل بالإحتفاظ بالمعلومات **(مصطفى و قسيم وآخرون، 2015، ص 363).**

لقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على حياة الفرد، وقد أظهرت النتائج أنّ معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكنيات التعلم الجديدة، بمعنى أنّ أي معرفة جديدة محددة بحقائق، ومفاهيم ومهارات لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها **(جابر، 1999، ص 309)**.

يرجع البعض فشل المتعلمين في التعامل مع المهام المعروضة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم وعدم كفاية معلوماتهم السابقة، مما يجعلهم غير متآكدين من فاعلية إستراتيجياتهم وأفعالهم ولهذا يستخدم هؤلاء إستراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهة وهو ما يؤدي في النهاية إلى ضعف مستوى التعلم الأكاديمي، وحتى مع توفر دوافع قوية وإرتفاع مستوى الفاعلية الذاتية فإن المتعلم لا يؤدي المهمة على النحو المطلوب عندما تكون المعرفة والمهارات المتطلبة للأداء محدودة وغير كافية **(أحمد رشوان، 2006، ص 32)**.

وعلى هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الإستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض بها بفاعلية **(أحمد رشوان، 2006، ص 32)**.

ومما سبق يتضح بأن للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الإستجابة التي تصدر من الفرد تكون ناتج وثمرة على ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى مقدرته على التعلم.

6-2 ما وراء المعرفة:

يرى ستيرنبرج (Sternbergy 1983) أن ما وراء المعرفة تشكل عمليات عالية الرتبة لتجهيز ومعالجة المعلومات يستخدمها الفرد في التخطيط والمراقبة وتقويم الأداء

(لطفي عبد الباسط، 1996، ص 205).

وقد أشار العالم نوزاد (Noushad) أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها، وذلك تبعا لإدراكه الشخصي وتقييم

معلوماته وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه، ويضيف كل من (Sema et Burcu) أن ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلم على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها وتنظيمها وإدارتها من حيث الضبط والتحكم فيها **(رحاب، 2010، ص 185).**

ويشير (Zimmerman 1989) أنّ مصطلح ما وراء المعرفة يعبر عن عمليات إتخاذ القرارات التي تنظم إختيار وإستخدام أشكال المعرفة المتنوعة

(أحمد رشوان، 2006، ص 34).

فقد وضع كل من بنتريش و أخرون (Printrich et al) مخطط لمكونات العامة لما وراء المعرفة كما هي موضحة في الجدول التالي:

1- معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن: (أ) المعرفة عن المعرفة بصفة عامة (المعرفة الإستراتيجيات المعرفية). - المعرفة التقريرية. - المعرفة الإجرائية. - المعرفة الشرطية. (ب) المعرفة عن المهام والسياقات وكيفية تأثيرها على المعرفة. (ج) المعرفة عن الذات.
2- المراقبة المعرفية أو أحكام ما وراء المعرفة وتتضمن: (أ) أحكام السهولة أو الصعوبة. (ب) مراقبة التعلم والفهم أو تميز حدوث تعلم. (ج) الشعور بالمعرفة. (د) أحكام.
3- الضبط والتنظيم أو مهارات ما وراء المعرفة: وتتضمن: (أ) تخطيط الأنشطة. (ب) إختيار وإستخدام الإستراتيجية. (ج) ضبط المصادر. (د) الضبط الإرادي.

الشكل (02): المكونات العامة لما وراء المعرفة.

(أحمد رشوان، 2006، ص 36)

ويتضح مما سبق أنّ ما وراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، وتساعده على تنمية قدرته.

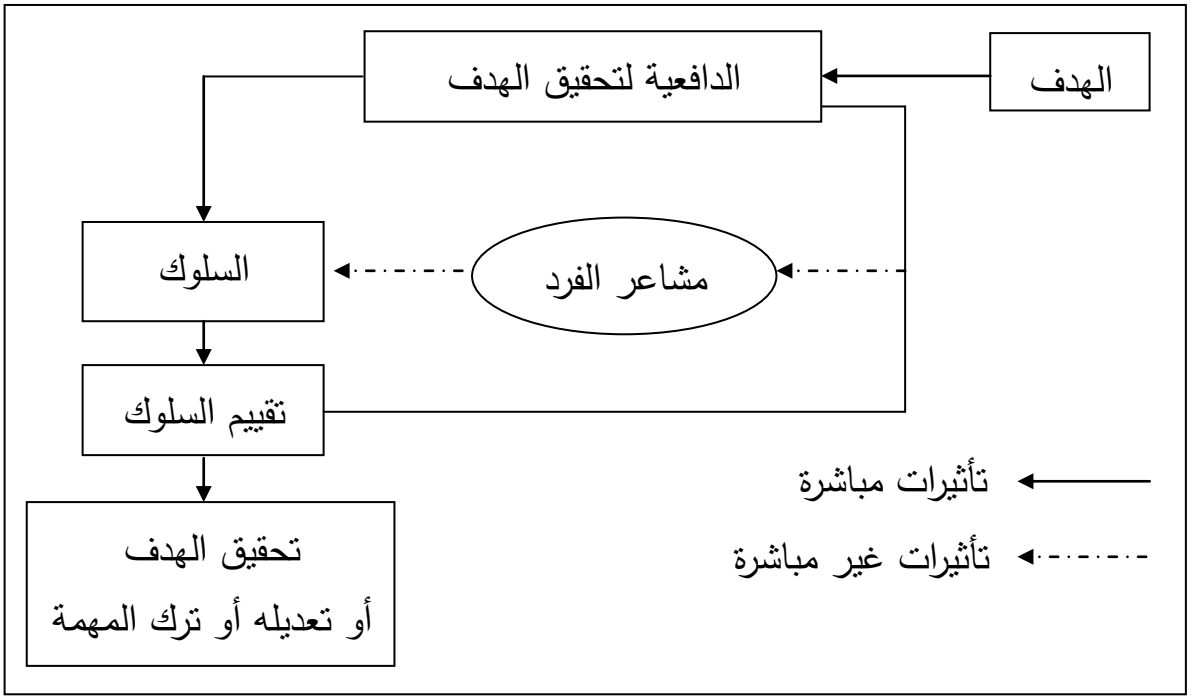
6-2 الدافعية:

تعمل الدافعية كموجهات للسلوك الإنساني ويكون الطالب الذي يملك دافعية أكثر إستعداد للتركيز والإهتمام بالموضوع مجال الدراسة وقادر على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة وأكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية وثراء

(أحمد حسن، 1990، ص 29).

كما أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا على الدافعية كمكون هام للتعلم المنظم ذاتيا حيث تؤدي الدافعية دورًا بارزًا في عملية التعلم ورفع مستوى الإنجاز الأكاديمي وإستخدام إستراتيجيات التعلم الفعالة، فهناك عدة دراسات حول الدافعة مثل دراسة إمام مصطفى سعيد سنة (2000) ودراسة (Busato Abreuserie et all, 1955) التي أثبتت أنّ تحسن الدافعية يصاحبه تحسن في توجه المتعلمين نحو التعلم وكذلك يصاحبه تحسن حول معتقدات الذاتية **(أحمد رشوان، 2006، ص 37).**

ويتضح دور الدافعية كعملية في التعليم المنظم ذاتيًا من خلال النموذج التالي والذي أفترض من قبل (Sansone et Harachiewiz, 1996):



شكل رقم (03): دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا.

(أحمد رشوان، 2006، ص 37).

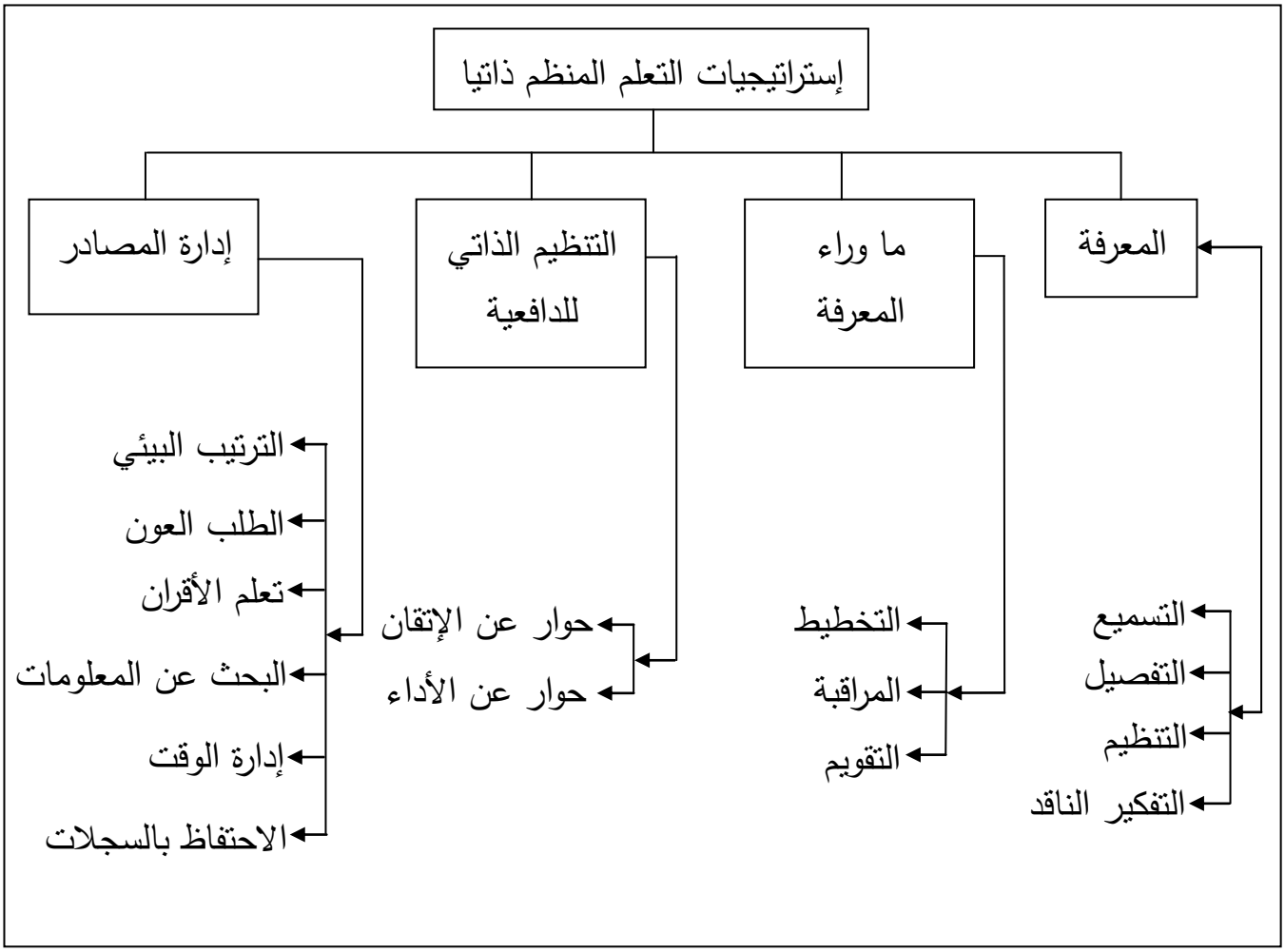
ويوضح الشكل السابق أهمية الدافعية كعملية في التعلم المنظم ذاتيا، فالتعلم هنا يوجه بهدف، والأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول إليها أو النواتج السالبة التي يحاول الفرد تجنبها ودافعية الفرد لتحقيق الهدف تعمل على تحدد سلوكه وتساهم في تركيز الإنتباه وإختيار المهام والأنشطة وتوجيه إختيار الإستراتيجية والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا تركز على بعدين للدافعية، هما درجة أهمية العمل وبالتالي درجة أهمية الهدف ودرجة توقع الفرد لدى قدرته على تحقيق هذا الهدف، ويوضح النموذج كذلك أهمية المشاعر والإنفعالات أثناء التعامل مع المهام والتي تؤثر بدرجة كبيرة على المثابرة وكم الجهد والانتباه **(أحمد رشوان، 2006، ص 38).**

نستخلص من كل ما تم عرضه من مكونات التعلم المنظم ذاتيا أن المتعلم لا يمكن أن يكون منظمًا ذاتيا إلا إذا تكونت لديه إستراتيجيات معرفية تمكنه من فهم المهام ورسم الأهداف المرغوب الوصول إليها وأدائها، وكذلك الدافعية التي تساهم لدى المتعلم في توليد

القوة والرغبة في إنجاز المهام وبلوغ الأهداف المرجوة، فهي ركيزة أساسية لحدوث أية عملية تعلم، كما تعتبر إستراتيجية ما وراء المعرفية مساعدة للمتعلم في تجهيز ومعالجة معلوماته وإتخاذ القرارات المناسبة.

7- تصنيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

وضع الباحثين العديد من الإستراتجيات التي يستخدمها المتعلمين لفهم وتعلم المادة التعليمية والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم إذا طبقوها بفعالية، حيث هناك العديد من التصنيفات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والشكل التالي يوضح التصنيف لهذه الإستراتيجيات:



الشكل رقم (04): إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

(نقل عن مشري، 2014، ص 197).

ومن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ما يلي:

7-1 إستراتيجيات المعرفية:

هي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

وتعتبر الإستراتيجيات المعرفية من الإستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة وهذه الإستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة مثل إستدعاء المعلومات، والكلمات أو المهام الأكثر تعقيدا التي تتطلب فهم المعلومات.

(مصطفى وقسيم، 2015، ص 362).

7-1-1 التسميع:

يتمثل التسميع في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة **(مصطفى و قسيم وآخرون، 2015، ص 362).**

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

7-1-2 التفصيل:

تتضمن إستراتيجية التفصل محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الإستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للفرد.

(أحمد رشوان، 2006، ص 56).

7-1-3 التنظيم:

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

7-1-4 التفكير الناقد:

تتضمن إستراتيجيات التفكير الناقد محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واعي وضبط صريح وبتخطيط مسبق.

التفكير الناقد يمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ويمكنه من فهم الأسباب والإرتباطات والتي تكمن وراء الحقائق ، حيث تساعد هذه الإستراتجية المتعلم بالرجوع إلى المصادر الموثوقة، والتي من الممكن أن يقبلها كدليل عند سماع خبر، أو عند الحاجة لمعرفة صدق المعلومة **(الإمام وإسماعيل، 2010، ص 103)**.

7-2 إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعتبر إستراتيجيات ما وراء المعرفة عنصرًا هامًا في إتخاذ القرارات أثناء التعلم، وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية وتنسيق عملية تعلمه وتحتوي إستراتيجيات ما وراء المعرفية ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات و هي كما يلي:

7-2-1 التخطيط:

وهي تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه أو وضع وتحديد أهداف محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار.

(أحمد رشوان، 2006، ص 56).

7-2-2 المراقبة:

تتطلب المراقبة الذاتية الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك، حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية.

تعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتيًا، لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث إتجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها.

(أحمد رشوان، 2006، ص 44).

7-2-4 التقويم:

تتمثل هذه الإستراتيجية في قيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده، إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي إذا ما كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم **(أبو علام، 2004، ص 40).**

والتقويم من المكونات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا التي تسمح للمتعلم بمقارنة للمخرجات بالمعايير الموضوعية للأداء أو الأهداف المراد تحقيقها.

وتعود أهمية التقويم الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فإن المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف **(أحمد رشوان، 2006، ص 59).**

7-3 اِستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية:

تلعب إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية دورًا جوهريًا في تعلم الطلاب، حيث تساعدهم في إتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق الأهداف المخططة لها، كما تعد الدافعية محددً هامًا في تعلم وتحصل الطلاب وتشمل إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما يلي:

7-3-1 حوار الذات عن الاتقان:

فيها يحاول استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو التوضيح أو التأكد على أسبابه لإكمال العمل وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان وإكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل وأنه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة بالتالي يؤكد لنفسه أنه لبد أن يكمل العمل أو المهمة **(أحمد رشوان، 2006، ص 57)**.

7-3 حوار الذات عن الأداء:

فيها يحاول المتعلم الحديث إلى الذات، لوصف أسباب إكمال العمل، وتوضحيها وتأكيدها، وهنا يحاور نفسه بتذكيرها أن هدفه الحصول على درجة مرتفعة أو التفوق على الأقران، أي أن يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتيجة الأداء أكثر من التعلم نفسه **(أحمد زراع، 2012، ص 55)**.

7-4 إستراتيجيات إدارة المصادر:

وتشير إستراتيجية إدارة مصادر التعلم إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وهي تعتبر إستراتيجيات لتنظيم سلوك الفرد **(مصطفى قسيم، 2015، ص 633)**.

تشمل إستراتيجيات إدارة المصادر فيما يلي:

7-4-1 الترتيب البيئي:

وتفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة تساعده على التعلم وذلك بالإبتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز إنتباهه في تعلم مهام موضوع التعلم **(أحمد رشوان، 2006، ص 05).**

7-4-2 طلب العون:

تعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التعلم الفعالة التي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، فالطالب الذي يرغب في الإتقان والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ في طلب المساعدة من الآخرين بدل من الإنسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل.

وتتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة وتعد من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الإجتماعي، وقد إقترح Nelsen) (le Gall 1981 أن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عديد من المكونات التي تتحسن بمرور العمر وتتضمن العون ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون وتوظيف الإستراتيجيات الفعالة للحصول على مساعدة.

(أحمد رشوان، 2006، ص 57).

7-4-3 تعلم الأقران:

ويقصد بها مشاركة المتعلم للأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم والإستفادة من التعلم الجماعي **(أحمد رشوان، 2006، ص 59).**

7-4-4 البحث عن المعلومات:

تشير إستراتيجية البحث عن المعلومات إلى مختلف محاولات المتعلم الوصول إلى معلومات تفيده في تحقيق مزيدًا من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به وذلك من مصادر غير إجتماعية كالذهاب إلى المكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات، ولا تتضمن هذه الإستراتيجية مراجعة الكتاب المقرر وتتمثل في إعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب نقطة إنطلاقه لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

(أحمد رشوان، 2006، ص 57).

7-4-5 إدارة الوقت:

إستراتيجية إدارة الوقت تتضمن إتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى عمل جدول وقت مخصص له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه.

(أحمد رشوان، 2006، ص 59).

7-4-6 الإحتفاظ بالسجلات:

تشير هذه الإستراتيجية إلى محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فها نتائج أدائه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج إستخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، وتتضح هذه الإستراتيجية من خلال إحتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات وتسجيلها بغرض الاستفادة منها كلما أمكن وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد وتسجيل الملاحظات والإستفادة أثناء المذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى أو تسجيل ملاحظات عن ملاحظات المحاضرة عن طريق الإيجابة في الإمتحان.

(أحمد رشوان، 2006، ص 59).

يتضح مما سبق أن كل الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، تساعد المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمة وتنظيم دافعيته وتحديد أهدافه، كما أن لها أهمية كبيرة حيث أن إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورًا مهما وأساسيا في حياة المتعلمين لأنه يؤدي إلى إرتفاع إنجازاتهم في كل المهام الموكلة لهم.

8- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

لقد ظهرت العديد من النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في نهاية القرن الماضي، ولكل نظرية توجيهاتها وإهتماماتها ورئيتها الخاصة، وسيتم عرض هذه النظريات كما يلي:

8-1 النظرية الإجرائية:

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

ويركز الإجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية لكي يصبح الفرد متعلما منظما ذاتيا، وذلك من خلال تدريبهم على إستخدام طرق تقييمية سلوكية، وقد قسموا عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية تتضمن:

1- المراقبة الذاتية: وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي، وتتم على خطوتين:

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

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

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

3- التقييم الذاتي: هو مطلوب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير.

4- التقويم الذاتي: وهو يتطلب أن يقيم الطالب الأداء، ثم يعدل أو يبدل الإستجابات السابقة بناءًا على نتائج التقييم، ويتطلب تقييم الذات أن يتم التميز بين بعض المعايير الأداء المطلوب وأداء الطالب.فإن تقويم الذات تتطلب تعديل الأداء ليقرب أكثر من المعايير.

45- التعزيز الذاتي: هو العملية التي يكون فيها الفرد بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الإستجابة والذي يؤدي بدوره إلى زيادة إحتمالية حدوث إستجابة الفرد لمستوى الأداء.

ومن بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيا، فإن الإجرائيون هم الأكثر وضوحًا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية عن طريق ظهورها في السلوك الواضح **(أنور عباس، 2017، ص 415).**

يمكن القول من خلال كل ما جاءت به النظرية الإجرائية أن سلوك الفرد المنظم ذاتيا محكوم بالبيئة التي يعيش فيها وأن كل إستجابات الفرد للتعلم المنظم ذاتيا يكون مرتبط بمثيرات خارجية التي تضمن تكرار ودوام السلوك.

8-2 النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد نظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعي والأهداف على عملية التعلم **(محمد رزق، 2009، ص 10).**

كما تؤكد النظرية أن التعلم ليس عملية لإكتساب المعلومات بل هو عملية فاعلة يبنى فيها المتعلم المعلومات والمهارات مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، ويكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، وأصحاب هذه النظرية يولون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل وهو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي.

ويعود الفضل إلى بندورا (Bandura) في التأكيد على عملية التنظيم الذاتي لدى المتعلمين حيث أشار أنهم يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم وإعتقداتهم عن النتائج المترتبة عن سلوكاتهم، وأن عملية التنظيم الذاتي تسهم في إحداث تغيرات في السلوك.

وتعتمد النظرية المعرفية الإجتماعية على عدة من الأسس والإفتراضات، تتمثل أن الأفراد يتعلمون السلوكات عن طريق النمذجة لسلوكات أو مخرجات سلوكات الأخرين، كما أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة أن يقابله تغير في سلوكه، إضافة إلى أن نتائج السلوكات التي يقوم بها الفرد تلعب دورا هاما في تعلمه، وأن المعرفة التي يمتلكها تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم، وأن الأفراد يتحكمون بشكل كبيرا بأفعالهم والبيئة من خلال إتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، أو تغير أنفسهم.

(الجراح، 2010، ص 333).

ويرى باندورا (Bandura) أن معظم التعلم الإنساني يتم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا (Bandura) عام 1977 قائلاً: «سوف يكون المتعلم مرهقًا للغاية، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإنّ معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج أي: أن الفكر يكون فكرة عن كيف يؤدي الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة، وبما أنّ الناس يستطيعون تعلم ما يعلمون» **(جابر، 1999، ص 19).**

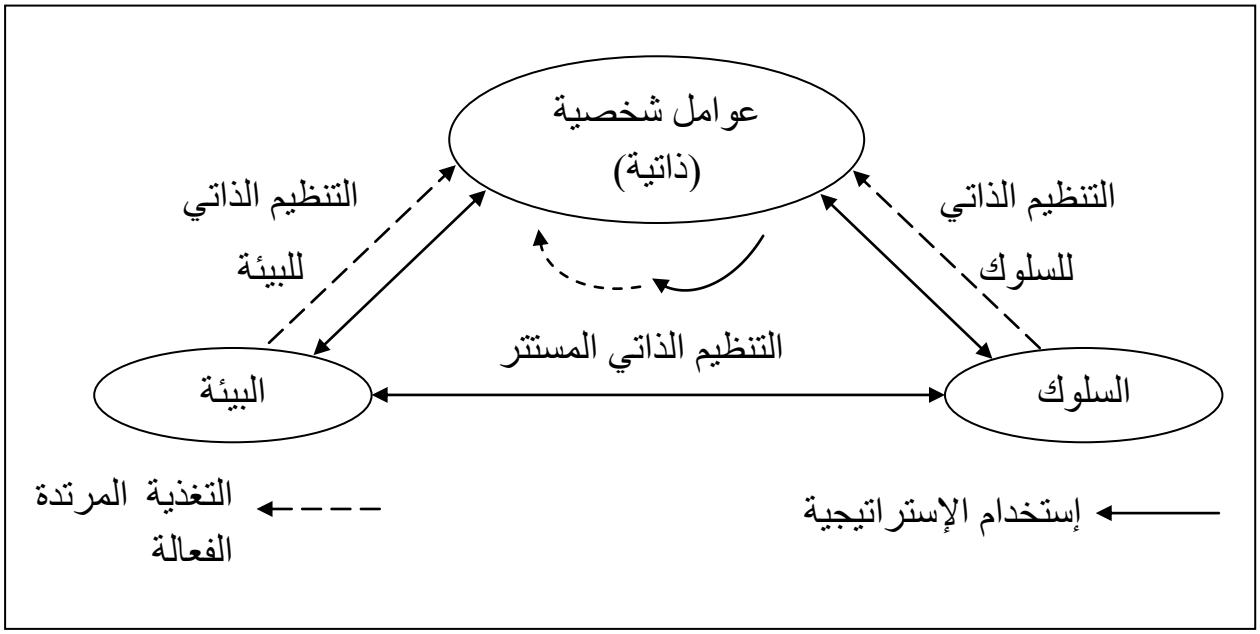
فقد قام باندورا بإفتراض ثلاثة محددات للنشاط الإنساني فيما يلي:

– المحددات الشخصية التي تتضمن معتقدات المتعلمين وإتجاهاتهم المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم.

– المحددات البيئة التي تمثل جودة التدريس والتغذية المرتدة والمعلومات المعروضة والعون من قبل الأقران والأسرة.

– المحددات السلوكية التي تكون نتيجة تأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية.

في ظل هذه النظرية يرى باندورا (Bandura) أن التعلم الفرد يتم في ضوء الحتمية التبادلية الثلاثية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئة كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعًا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وتتضح هذه التبادلية في الشكل التالي:

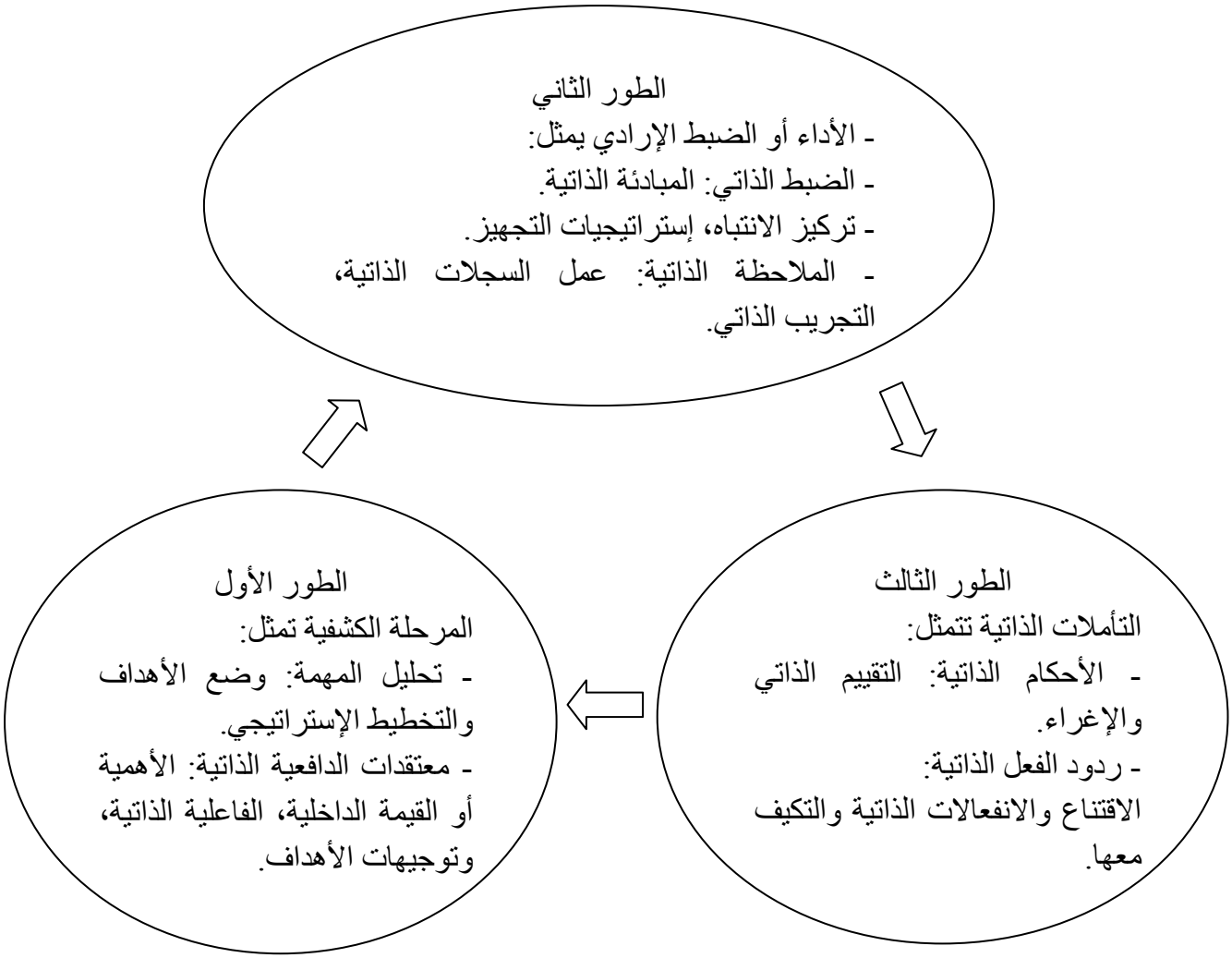


الشكل رقم (05) نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ "باندورا".

(أحمد رشوان، 2006، ص 16).

تؤكد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أنّ التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد بالعمليات الذاتية فقط وإنما يتأثر بالعوامل البيئية المحيطة بالفرد والمحددات السلوكية.

وتبعا لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لبندورا يفترض زيمرمان (Zimmerman) أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطور تربطها علاقة تبادلية وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (06): الأطور التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياتها الفرعية.

(أحمد رشوان، 2006، ص 17).

من الشكل السابق يمكن شرح العمليات التي تتم في الأطور التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا كما يلي:

– الطور الكشفي: يشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، حيث يتم التأكيد على أنّ السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة التي يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

– طور الأداء أو الضبط الإرادي: يشمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

– طور التأملات الذاتية: الذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج جهوده ورضاه عن الأداء.

في كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي التي تعد بمثابة إستراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك **(أحمد رشوان، 2006، ص 17)**.

مما سبق يتضح أن النظرية المعرفية الاجتماعية ساهمت في تأسيس مبادئ التعلم الذاتي من خلال التأكيد على أن المعرفة نتاج للتفاعل المستمر بين الفرد ومختلف المحددات البيئية المحيطة به من خلال التنظيم الذاتي للبيئة والتنظيم الذاتي للسلوك والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة بكل حرية وإستقلال بهدف الوصول إلى تعلم فعال والرضا عن الأداء.

خلاصة الفصل:

مما سبق نستخلص أن ظهور التعلم المنظم ذاتيا راجع إلى ظهور عدة نظريات ونماذج في علم النفس المعرفي، حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة وتخطيط ووضع أهداف تعليمية ليتمكنوا من حل مشكلاتهم الدراسية.

كما أن لهذا التعلم أهمية كبيرة في مساهمته في تطوير وتنمية مهارات التعلم المستمر لدى الأفراد ويساعدهم في تنظيم دراستهم بشكل أكثر فاعلية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، فالتعلم المنظم ذاتيا له قيمة كبيرة لدى المتعلمين لأنه يؤدي إلى إرتفاع إنجازاتهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أنّ إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى إندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، ويؤدي بالتالي إلى إكتساب المعرفة وإتخاذ القرارات، كما أن مهارات التعلم المنظم ذاتيا تساعد في توجيه المتعلمين نحو إكتساب المعلومات والمعارف المتنوعة وذلك بإستخدام إستراتيجيات تعلم متعددة، مما يؤدي إلى إيجاد حلول للعقبات التي تصادفهم، وتولد أفكار جديدة من خلال الإنخراط بصورة فعالة في المواقف التعليمية المختلفة وذلك بفضل دافعيتهم الداخلية القوية ومراقبة ذواتهم وتقويمها، فالمتعلم لا يمكن أن يكون منظمًا ذاتيا إلا إذا تكونت لديه إستراتيجيات معرفية تمكنه من فهم المهام ورسم الأهداف المرغوب الوصول إليها وأدائها، كما تعتبر إستراتيجية ما وراء المعرفة مساعدة للمتعلم في تجهيز ومعالجة معلوماته وإتخاذ القرارات المناسبة، وكذلك تساهم الدافعية لدى المتعلم في توليد القوة والرغبة في إنجاز المهام لبلوغ الأهداف المرجوة، فهي ركيزة أساسية لحدوث أية عملية تعلم.

تعتبر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وتساعد المتعلم على تعمل مسؤولية تعلمه وتنظيم دافعية وتحديد أهدافه، كما أنّ لها أهمية كبيرة

حيث أن إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورًا مهما وأساسيا في حياة المتعلمين لأنه يؤدي إلى إرتفاع إنجازاتهم في كل المهام الموكلة لهم.

كما تناولت عدة نظريات موضوع التعلم المنظم ذاتيا من بينها النظرية الإجرائية التي ترى أن سلوك الفرد المنظم ذاتيا محكوم بالبيئة التي يعيش فيها وأنّ كل إستجابات الفرد للتعلم المنظم ذاتيا يكون مرتبط بمثيرات خارجية التي تضمن تكرار ودوام السلوك، كما جاءت النظرية المعرفية الاجتماعية التي أكدت أن المعرفة ناتج للتفاعل المستمر بين الفرد ومختلف المحددات البيئية المحيطة به من خلال التنظيم الذاتي للبيئة والتنظيم الذاتي للسلوك والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة بكل حرية وإستقلال بهدف الوصول إلى تعلم فعال والرضا عن الأداء.

الفصل الثالث

الدافعية للتعلم

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد.

1- الدافعية.

1-1 تعريف الدافعية.

1-2 المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

1-3 وظائف الدافعية.

1-4 أنواع الدوافع.

2- الدافعية للتعلم.

2-1 مفهوم الدافعية للتعلم.

2-2 عناصر الدافعية للتعلم.

2-3 النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

2-4 أهمية الدافعية للتعلم.

2-5 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

2-6 دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثر دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وإن دوافع السلوك الإنساني يزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره وذلك بمعرفة الدوافع التي تدفعه إلى القيام بنشاطاته اليومية في مختلف المواقف والتنبؤ بالسلوك الإنساني مستقبلا، إضافة إلى ضبطه وتوجيهه، وتظهر أهمية الدافعية في مختلف الميادين ففي ميدان التربية والتعليم تكمن أهميتها في مدى نجاح التلاميذ في الدراسة كما تعتبر شرطا من شروط التعلم.

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الدافعية، أنواعها، والمفاهيم المرتبطة بها بالإضافة إلى وظائفها، ثم التعرض إلى الدافعية للتعلم تعريفها، عناصرها، أهيمتها والنظريات المفسرة لها، والعوامل المؤثرة فيها، ودور المعلم في إثارتها.

1- الدافعية:

1-1 تعريف الدافعية:

حظي موضوع الدافعية باهتمام كبير من طرف علماء النفس وبالتالي نجد إختلاف في تفسير مفهوم الدافعية، فكل واحد حسب خلفيته النظرية، حيث عرفها الباحث "ليندلي" "Lindley" (1957) بأنها عملية إستثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط.

(محمد خليفة عبد اللطيف، 2000، ص 54).

يعني بذلك أنّ الدافعية حالة تستثر سلوك الفرد وتنظم نشاطه وتوجهه للوصول إلى تحقيق الهدف أو الغاية المرغوبة.

في حين يعرفها "يتيج" (1983) على أنها: «شرط يساعد على إستمرار النمط السلوكي لتحقيق الإستجابات أو لا تتحقق، كما يعرفها على أنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف».

(Madeline Blanque Ford, 2001, P 02).

كما تعتبر "ألان ليورفبيان" الدافعية على أنها «مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه» **(Alain Lieury fabien, 1997, P 195)**.

كما يرى "يلقيس" والباحث "مرعى" أن الدافعية هي: «تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه (خصائصه، حاجاته، ميوله)».

(صالح محمد علي أبو جادو،2000، ص 324).

في حين يعرف "السيد خير الدين" (1983) الدافعية أنها: «الطاقة الكامنة للكائن الحي تعمل على إستثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ويتم ذلك عن طريق إختيار الإستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة».

(محمد شلبي باهي، وآخرون، 1998، ص 07).

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الدافعية تعتبر حالة داخلية لدى الفرد تثير نشاطه للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية، أما في المجال التعليمي فالدافعية حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

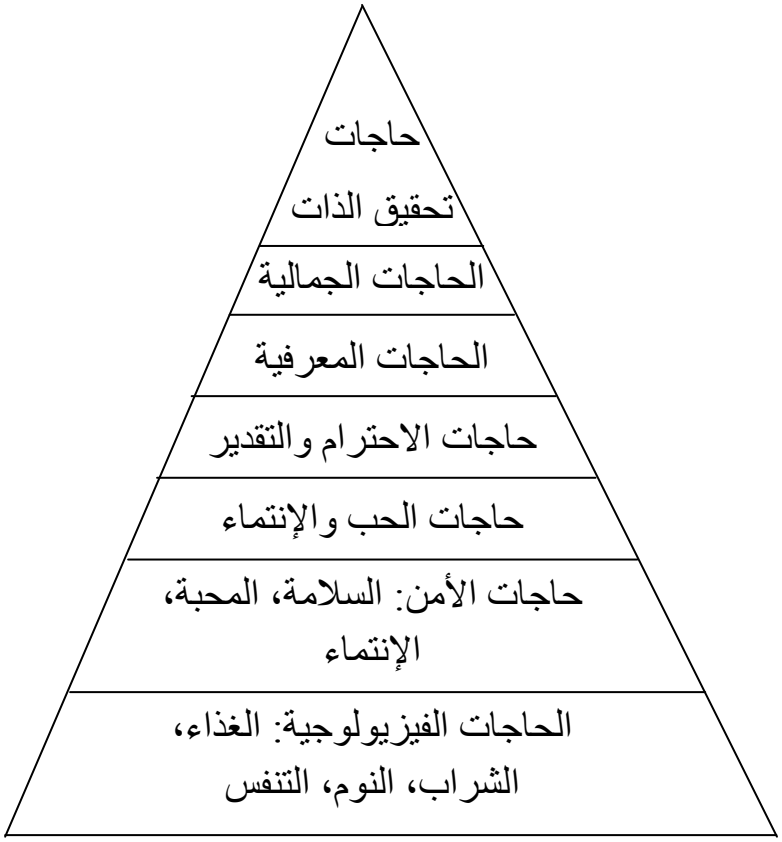
1-2 المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

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

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

وإقترح (Maslow, 1970)، طريقة معينة لتصنيف الحاجات والدوافع، فقد إفترض وجود نظام هرمي للحاجات يبدأ من الحاجات الأساسية التي يولد بها الإنسان ويتصاعد إلى حاجات نفسية أكثر تعقيدا.

ويوضح الشكل الآتي تخطيط لتصنيف الهرمي للحاجات كما إقترحه "ماسلو".



شكل رقم (07) هرم تصنيف الحاجات حسب ماسلو.

(علي أحمد عبد الرحمن عباصرة، 2006، ص 98).

يتضح من خلال الشكل رقم (07) أن الحاجات تتدرج حسب أهميتها في حياة الفرد من قاعدة الهرم إلى قمته، إذ يلاحظ أن الحاجات الفسيولوجية من الغذاء، الشرب، والنوم والتنفس، الإخراج هي الحاجات الأكثر أهمية ولا يمكن الإستغناء عنها، ثم تليها حاجات الأمن، وحاجات الحب والإنتماء، وحاجات الإحترام والتقدير، ثم الحاجات المعرفية والجمالية، وفي قمة الهرم حاجات تحقيق الذات.

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

والبواعث تستخدم فيما يلي:

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

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

(صالح عبد العزيز النصار وآخرون، 2006، ص 05).

2-3 الميل:

تعد الميول نحو التعلم من الدوافع المهمة التي تساعد في إكتساب العادات وتكوين إتجاهات إيجابية نحو التعلم، الأمر الذي يجعل ميول التلاميذ، إلى التعلم أمرا طبيعيا ولا سيما في المراحل المتقدمة من الدراسة.

وكثيرا ما يقترن الميل بالدافعية والقدرة، فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم إضافة إلى الفرص المتاحة له **(الإبراهيم عبد الرحمن، 1987، ص 16).**

2-4 الإتجاهات:

الاتجاهات نحو التعلم هي الاستجابات المكتسبة سلبا أو إيجابيا، فهي ليست وراثية، حيث يكتسبها الطفل من الولدين في المنزل ومن بيئته العامة وزملائه.

وتتضمن الاتجاهات ثلاثة جوانب أساسية وهي كالتالي:

1- هدف: ما يرغب الفرد في الوصول إليه أو الحصول عليه، ويشبع الدافع في آن واحد.

2- حالة إنفعالية وجدانية: هي الشعور نحو الموضوع بشعور معين سواء كان الشعور إيجابيا أو سلبيا.

3- توجيه السلوك: ذاك أنه بناء على الحالة الانفعالية لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه فهو ينزع إلى القيام بسلوك معين، إما مؤيدا أو معارضا له والاتجاهات مثل الدوافع تثير النشاط وتوجهه نحو هدف معين **(حسين أبو رياش وآخرون، 2006، ص 15).**

2-5 القيم:

عرفها (البيومي) على أنها المرغوب فيه، بمعنى أي شيء مرغوب من الفرد أو الجماعة، وموضوع الرغبة قد يكون موضوعا ماديا أو علاقة إجتماعية أو أفكار بصفة عامة، يتطلبه ويرغبه المجتمع **(محمد أحمد محمد البيومي، 2002، ص 100).**

2-6 الطموح:

هو ما يأهل الفرد تحقيقه، ومستوى الطموح يؤثر في درجة نشاط الفرد، فالفرد الذي يطمح إلى الإلتحاق بكلية الطب سوف يدرس بجد ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك وللطموح علاقة بالخلقية الأسرية وبالنجاح السابق.

(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 249).

نستخلص مما تم عرضه سابقا أنه بالرغم من تعدد المفاهيم المرتبطة بالدافعية إلا أن لكل منها أهمية بالغة لدى الفرد بصفة عامة ولدى المتعلم بصفة خاصة، حيث يسعى دائما إلى إشباع الحاجة وذلك من خلال مجموعة من الحوافز والبواعث التي تدفعه إلى السعي أكثر وتحقيق النجاح.

3-1 وظائف الدافعية:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف التالية:

3-1 الوظيفة الإستشارية للدوافع:

إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، وأن أفضل الاستشارة أن تكون متوسطة حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن **(خليل المعايطة، 2000، ص 145).**

3-2 الوظيفة التوقعية للدوافع:

الوظيفة التوقعية تتطلب من المعلم أن يشرح للتلميذ ما يمكن عمله بعد أن ينتهي من وحدة دراسية معينة، وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية، وأن توقعات التلاميذ قد تكون آنية كتعلم مهنة جزئية والتوقعات على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح وبخبرات النجاح والفشل.

3-3 الوظيفة الباعثية للدوافع:

البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فالتلاميذ يتوقعون أن يظهروا إهتماما كبيرا بمادة دراسية يرتبط بها باعث أكبر من مادة أخرى **(خليل المعايطة، 2000، ص 154- 155).**

3-4 الوظيفة العقابية للدوافع:

حيث تؤدي الدافعية وظيفة لدى الفرد لتجنب العقاب أو المثيرات المؤلمة، ونتائج العقاب في التعليم غير مضمونة، ولكن بالرغم من ذلك فلا غنى عنه في التربية، لكن ضمن أسس إستخدامه من حيث أنه يجب أن ينبع السلوك مباشرة وأن يكون مستمرا لإنهاء السلوك غير المرغوب.

بالإضافة إلى مجموعة من وظائف أخرى للدافعية للتعلم تتمثل في ما يلي:

1- مساعدة المتعلم على أن يستجيب لمواقف معينة ويهمل مواقف أخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

2- مساعدة المتعلم على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمون الذي يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمون الذين ليس لديهم دافعية مرتفعة قد يصبحون مصدر السخرية داخل القسم.

(صالح حسين الداهري، 2008، ص 181).

3- تدفع الدافعية للتعلم على تكرار السلوك الناجح، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان بسبب عمليات التعزيز، إذ يصبح دافع التعلم هو الحصول على الثواب بشكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب.

4- تعد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان، وهي تحمل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين، علما أن السلوك المعقد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، فالتلميذ الذي يقوم بتحرير مجلة مدرسية قد يقضي وقتا طويلا في مطالعة الصحف وكتابة المقالات ويقضي في ذلك ساعات بعد الدراسة، وهذه النشاطات قد تكون مرتبطة بإشباع عدّة حاجات كالحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجة إلى الشعور بالأهمية والاستقلالية للإنجاز.

(أحمد حسين، 1990، ص 08).

مما سبق يتضح أن الدافعية للتعلم لا تقتصر على إستثارة السلوك لدى المتعلم فحسب وإنما تساعده على إختيار السلوك المناسب وفقا للمواقف التعليمية التي يتواجد فيها، وهذا ما يساعده على تحقيق نوع من الإتزان المعرفي.

4-1 أنواع الدوافع:

تصنف الدوافع على أساس فطري ومكتسب، لأن الدافع أو قوة داخلية، جسمية نفسية تثير السلوك في مواقف معينة ومن بينها نجد ما يلي:

4-1 الدوافع الفطرية:

تسمى كذلك بالدوافع الغريزية وهي التي تدفع الفرد إلى إلتماس أهداف طبيعية موروثة، وتتنوع الدوافع الفطرية وتظهر فيما يلي:

- ظهورها منذ الولادة أي قبل أن تكون الخبرة والتعلم.
- دوافع خاصة بالحفاظ على بقاء الفرد وتسمى بالحاجات البيولوجية، بحيث يجب إشباعها بصورة فورية نسبيا وإلا كان مصيره الموت وهي الهواء، الإخراج، الأكل والنوم... إلخ
- دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات وهي الحب.

– دوافع خاصة بالحفاظ على الذات وهي دافع الجنس والأمومة.

– دافع تمكن الإنسان من إستكشاف البيئة والتعامل وهي دافع الاستطلاع.

تبقى الدافع الفطرية مشتركة بين كل الأفراد مهما إختلفت البيئة والحضارة، فكل فرد يسعى إلى الحفاظ على ذاته وإبراز قدراته وإمتلاك المشاعر **(محمد شفيق، 2002، ص 197)**.

2-4 الدوافع المكتسبة:

هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي وهي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب أثناء تفاعله مع البيئة وعادة ما يصنف علماء النفس هذه الدوافع إلى ما يلي:

2-1 دوافع إجتماعية عامة:

تتمثل في كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبرته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما إختلفت الحضارة التي ينتمي إليها وتبدو واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات والإشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية.

2-2 دوافع إجتماعية فردية:

تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن البعض، فقد يكتسبها لخبرته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنه يميل إليها، وما هذه الدوافع والميول إلا إتجاهات نفسية تعبر عن إستعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو أشياء معينة **(حسين فايد، 2004، ص 92- 94)**.

كما نجد دوافع أخرى خاصة بالعملية التعليمية والتعلمية تعمل على تسهيل عملية التعلم ولها علاقة وثيقة بها وتتمثل في الدوافع التالية:

2-3 الدافع إلى الإستكشاف والاستطلاع:

تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديدا يستثير الرغبة في الاستطلاع أكثر ولكن عندما يكون غير مرتبط بأية خبرة سابقة، أي الموقف التعليمي الجديد يثير في المتعلم حب الاستطلاع والاستكشاف للمعرفة.

فكلما كانت هناك خبرات تعليمية جديدة، يشجع المتعلم على الاستطلاع والبحث والاستكشاف.

2-4 دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:

وجد أن التقدم في العمل يتأثر بفعل هذا الدافع بالتدرج ووجود دافع التنافس يؤدي بالمتعلم إلى الإجتهاد والعمل المثابر للحصول على أعلى النتائج ومنه تحقيق التقدير لذاته.

2-5 الدافع إلى الإنجاز والنجاح:

يتمثل في إنجاز الطالب دروسه بصفة جيدة أي الحصول على علامات جيدة من أجل النجاح **(صلاح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 153).**

2-6 الدافع إلى المعرفة:

يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات فالدوافع المعرفية تتمثل في حب الإستطلاع والميل إلى التعرف على كل شيء.

(مصطفى زيدان،1983، ص 152).

يتضح مما سبق أن مختلف أنواع الدوافع تلعب دورا أساسيا وفعالا في العملية التعليمية بحيث لكل نوع دوره في خلق التقدم وبعث الرغبة في المعرفة والتعلم ومن ثم التأقلم والتفاعل وبعدها القدرة على مواجهة مختلف المواقف.

2- الدافعية للتعلم:

2-1 مفهوم التعلم:

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وليس من السهل وضع تعريف محدد له، ويكمن ذلك في أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم.

فعلم النفس وصف التعلم أنه: «عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين، كحل المسائل الرياضية، إكتساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الاجتماعية».

(عبد الرحمن العيسوي، 2004، ص 105).

يعرف (جيلفورد Guilford) التعلم أنه «تغيير في السلوك ناتج عن إستثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لمواقف معقدة».

(حسين ياسين طه وآخرون، 1990، ص 16).

أما (كيتس Gates) فيرى أن التعلم هو « تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بمجهود متكرر يبذله الفرد للإستجابة لهذا الوضع إستجابة مثمرة» **(فاخر عاقل، 1993، ص 14).**

في حين يرى (ثورب Thorpe) التعلم أنه «مجموعة تغيرات تكيفية تحدث لسلوك المرء، وهي في محصلتها تعبير عن خبراته في التلاؤم مع البيئة».

(حسين فايد، 2005، ص 106).

نستخلص مما سبق أن التعلم هو تعديل في السلوك ناتج عن منبهات بسيطة أو معقدة، يؤدي إلى إكتساب عادات وإتجاهات ومعرفة جديدة التي بواسطتها يتأقلم الفرد مع البيئة الجديدة.

2-2 مفهوم الدافعية للتعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم باختلاف وجهات نظر الباحثين والمدارس علم النفس، فلكل واحد وجهة نظر معينة من بينهم نجد ما يلي:

- يعرف "هوبارت هرمانز" الدافعية للتعلم على أنها «الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة» **(أحمد عواد، 1998، ص 90)**.

ويرى "هوستن" الدافع للتعلم أنّ: «عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين».

- في حين ترى "سلاقن" أن الدافعية على أنها «الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته».

(بدر عمر، 1987، ص 93).

- أما "هوسن" يرى الدافع للتعلم بأنه «عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الإمتياز أو هو التفوق على الآخرين» **(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1989، ص 203)**.

- كما يرى "بيلر" و"سنومان" "Biellre،Snowman, 1990 "، أن الدافعية للتعلم على أنها «الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة.

(أحمد محمد الزغبي، 2005، ص 248).

- حسب "Larousse" الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وإنتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي **(Larousse, 1994, P 96)**.

- فالدافعية للتعلم حسب "Larousse" هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره، فهي رغبة تحث المتعلم على التعلم قصد الوصول لتحقيق الرغبة المنشودة كالنجاح.

– الدافعية للتعلم حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة .

(صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 292).

يتضح مما سبق أن الدافعية للتعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية الصعبة عن طريق مجموعة المشاعر والطاقة والرغبات التي تدفع به إلى الإنخراط في نشاطات التعلم التي تؤديه إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة، كما تعتبر الدافعية للتعلم أو الدافعية المدرسية حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعليمي.

2-3 عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدّة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وهي تتمثل فيما يلي:

3-1 حب الاستطلاع:

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

3-2 الكفاية الذاتية:

أي يكون الفرد بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم، ليست لديهم الدافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد مايلي:

– إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.

– الخبرات البديلة.

– الإقناع اللفظي.

– الحالة الفسيولوجية كالشعور بالنجاح أو الفشل.

3-3 الإتجاه:

يعتبر إتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية لا تظهر دائما خلال السلوك الإيجابي لدى التلاميذ، وقد تظهر فقط بوجود الدروس.

3-4 الكفاية:

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات **(ثائر غباري، 2008، ص 140)**.

3-5 الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثارية تحارب الملل، وينبغي على إستراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط كما أنّ للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية أن يمنح المعلم شهادة أو تشجيع للتلميذ حين يتقنون التعلم **(ثائر غباري، 2008، ص 140)**.

نستخلص أن عناصر الدافعية للتعلم لا يمكن إعتبار أن كل واحد منها مستقل عن الآخر، فهي متداخلة فيما بينها، وتحدث لدى الفرد يهدف إشباع حاجياته المختلفة وبالخصوص الحاجة إلى التعلم.

3-2 النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

تنوعت النظريات التي إهتمت بتفسير الدافعية، ولكل نظرية فترة زمنية معينة وتختلف كل نظرية عن الأخرى لإختلاف الخلفية النظرية ومن بين أهم النظريات نجد ما يلي:

3-1 النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية عادة بالنظرية الإرتباطية أو نظرية المثير/ الإستجابة ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة ومن بين زعماء هذه المدرسة "ثورندايك Thorndike" و"سكينر Skinner"، وقد إعتمد "ثورندايك Thorndike" على مبدأ

مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزد من إحتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لإفتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك.

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

(محمد وآخرون، 1998، ص13).

يتضح مما تقدم أنّ التفسرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، بحيث أنه لا يمكن إشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري، فحالات الإشباع الناتجة عن أداء إستجابات معينة والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية وإستثماراتها عند الفرد.

3-2 النظرية المعرفية:

تفسير النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة إستثمارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لإستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرّة تمكنه من إتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.

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

(تيسر مفلح كوافحة، 2004، ص 145).

تؤكد هذه النظرية على حرية الفرد وقدرته على الاختيار بحيث يستطيع أن يواجه سلوكه كما يشاء، غير أن هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجة الفيزيولوجية ويرون أنّ هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية.

3-3 النظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أنّ الدافعية حالة إستثارة داخلية لإستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد Freud" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور، والغريزة عند تفسير السلوك السري وغير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي، كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسمى "فرويد" مفهوم الكتب **(تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص 145).**

فهو يُردُ كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أنّ كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس ورغبات

الطفولة المبكرة التي تكبت، ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل والملاحظ أن "فرويد" لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية.

3-4 النظرية التعلم الاجتماعي:

أشهر روادها الباحث "روتر" "Rotter" يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيط به.

ولقد بني "روتر Rotter" النظرية على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أنّ الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات وليس المكافآت في حد ذاتها التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع.

(نبيل محمد زايد، 1999، ص 72).

تفسّر هذه النظرية الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد، وليس المكافآت هي التي تزيد من تكرار السلوك.

بعد تطرقنا لمختلف النظريات المفسرة للدافعية، يتضح لنا أن لكل منها وجهة نظر معينة وفق الأسس الفكرية للباحثين فنجد النظرية السلوكية تُفسر الدافعية بالتعزيز أي كلما كان تعزيز السلوك أدى إلى تعلمه وتقويته، أما "ثروندايك" يرى أن الدافعية تكون بدافع حاجة معينة في حين النظرية المعرفية تفسر الدافعية على أنها الحالة الداخلية التي تحرك معارف وأفكار المتعلم وتدفعه لتحقيق هدف مرغوب، أما نظرية التحليل النفسي ترى أن الدافعية سلوك مدفوع داخليا بغريزة الجنس والعدوان، في حين نظرية التعلم الاجتماعي تفسر الدافعية على أساس الاعتقاد وإمتلاك طموحات للنجاح، رغم ذلك فكل نظرية تكمل الأخرى ويجب أخذها كلها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية.

2-4 أهمية الدافعية للتعلم:

تتمثل أهمية الدافعية فيما يلي:

1- أنّ الدافعية شيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعلم لجلب التلاميذ للدرس وتحضيرهم للإكتساب المعرفي.

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

3- تمثل الدافعية أساسا هاما في عملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي ولها إرتباط وثيق بها، فهي محركات سلوك التلميذ في المدرسة على العموم وهي مصدر طاقته المعرفية.

4- إنّ الدافعية في المجال التربوي تشكل للمعلم والمتعلم غاية ووسيلة لعملية التعلم، فهي غاية من إحدى غايات التعلم وأهدافه **(علي أحمد عبد الرحمان، 2002، ص 27).**

نستخلص أنّ أهمية الدافعية تظهر في عملية التعلم كونها عامل النجاح في الموقف التعليمي، وذلك من خلال تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد أثناء التعلم، مما يجعله فاعل داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وذلك بهدف إشباع حاجاته.

2-5 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة تعدد من الأمور يمكن تحديدها فيما يلي:

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

2- المكفآت: تستخدم المكافآت عندما لا يكون لدى المتعلم رغبة في تعلم موضوع معين ويتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة بنفس الوقت والإبتعاد عن المكافآت بطريقة تدريجية عندما تتحسن رغبة التلميذ بالمادة التي كانت رغبته معدومة.

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

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

5- مبادرات التلميذ وإعتماده على نفسه: يتم ذلك من خلال إشراك المتعلم في وضع أهداف العملية التربوية وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية.

(أبو دنيا، وآخرون، 2009، ص 75).

نستخلص مما تقدم أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم سواء من الناحية الايجابية أو السلبية ومن بينها العوامل المرتبطة بكفاية المعلم في اِستثمار دوافع التلاميذ تعد شرطا لنجاحه في إستثارة نشاطهم، وتوجيه هذا النشاط، وضمان إستمراره حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه لذلك عليه ألا يفرط في إستخدام المكافآت، وأن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين التلاميذ، وأن يتعرف على معدل التقدم لدى تلاميذه ومستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق إستعداداتهم، مما قد يؤدي إلى الفشل والشعور بالإحباط.

2-6 دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين وإستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات وإستعدادات المتعلمين، فدفع المتعلم لأداء مهام لا يتناسب مع قدراته وإمكاناته لاشك أنه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو التعلم ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة.

(محمود عطية هنا، 1984، ص 08).

- لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة إستعداداتهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء، وعدم التعرض للإحباط مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم.

- على المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى إستعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد.

- يجب على المعلم الإهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الإستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وتنويع الأنشطة، والوسائل الحسية للإدراك وذلك من أجل جلب إهتمام وإنتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة **(نادي فهمي الزيود، 1999، ص 58).**

- يجب كذلك على المعلم إعتماد إستراتيجيات للتدريس وتقديم فرص لإنتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الإستراتيجيات نجد:

- تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.
- تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة.

- تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.
- تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم وإهتماماتهم داخل الفصل وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقا.
- تهيئة بيئة تعلم توفر فرص للنجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب، وتحفيز المتعلمين على بذل الجهد للتغلب عليها.

(مني إبراهيم اللبودي، 2005، ص 139).

من خلال ما سبق يتضح أنّ للمعلم دور أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب إنتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل وتشجيعهم لإكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

خلاصة الفصل:

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع الهامة خاصة في مجال النفس التربوي والذي يظهر في العديد من الدراسات والنظريات التي أقيمت في هذا الصدد، فالدافعية تعتبر حالة داخلية لدى الفرد تثير نشاطه للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية، أما في المجال التعليمي فالدافعية للتعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية الصعبة عن طريق مجموعة المشاعر والطاقة والرغبات التي تدفع به إلى الإنخراط في نشاطات التعلم التي تؤديه إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة، كما تعتبر الدافعية للتعلم أو الدافعية المدرسية حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعليمي.

بالرغم من تعدد المفاهيم المرتبطة بالدافعية إلا أن لكل منها أهمية بالغة لدى الفرد بصفة عامة ولدى المتعلم بصفة خاصة، حيث يسعى دائما إلى إشباع الحاجة وذلك من خلال مجموعة من الحوافز والبواعث التي تدفعه إلى السعي أكثر وتحقيق النجاح.

فالدافعية للتعلم لا تقتصر على إستثارة السلوك لدى المتعلم، فحسب وإنما تساعده على إختيار السلوك المناسب وفقا للمواقف التعليمية التي يتواجد فيها، وهذا ما يساعده على تحقيق نوع من الإتزان المعرفي، وللدوافع أيضا أنواع كلها تلعب دور أساسيا وفعالا في العملية التعيلمية بحيث كل نوع دوره في خلق التقدم وبعث الرغبة في المعرفة والتعلم ومن ثم التأقلم والتفاعل وبعدها القدرة على مواجهة مختلف المواقف وكذا الحصول على نتائج عالية في الامتحانات والإلتحاق بالجامعة.

كما تطرقنا إلى مختلف النظريات المفسرة للدافعية، حيث أن لكل نظرية منها وجهة نظر معينة وفق الأسس الفكرية للباحثين، فنجد النظرية السلوكية تفسّر الدافعية بالتعزيز أي كلما كان تعزيز السلوك أدى إلى تعلمه وتقويته، أما "ثروندايك" يراها أنها تكون بدافع حاجة معينة، في حين النظرية المعرفية تفسر الدافعية على أنها الحالة الداخلية التي تحرك معارف المتعلم لتدفعه لتحقيق هدف مرغوب، أما نظرية التحليل النفسي فترى أن السلوك مدفوع داخليا بغريزة الجنس والعدوان، بالإضافة إلى نظرية التعلم الاجتماعي تُفسر الدافعية على

أساس الاعتقاد وإمتلاك طموحات للنجاح، رغم ذلك فكل نظرية تكمل الأخرى، كما أن للدافعية للتعلم عناصر لا يمكن إعتبارها أنّ كل منها مستقل عن الآخر فهي متطفلة فيما بينها، وللدافعية للتعلم أهمية تربوية تكمن في كونها عامل النجاح في الموقف التعليمي، من خلال تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد أثناء التعلم، مما يجعله فاعل داخل حجرة الدراسة أو خارجها وذلك بهدف إشباع حاجاته.

إلا أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية ومن بينها العوامل المرتبطة بكفاية المعلم في استثمار دوافع التلاميذ تعد شرطا لنجاحه في إستثارة نشاطهم وتوجيه هذا النشاط، وضمان إستمراره حتى يتحقق الهدف فيتضح أن للمعلم دور أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب إنتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل وتشجيعهم لإكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تمهيد.

1- منهج البحث.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مجتمع البحث.

4- عينة البحث.

5- أدوات البحث.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري الذي يضم مختلف الجوانب التي لها علاقة بموضوع الدراسة، من ضبط المفاهيم الأساسية، وتناول الجوانب المتعلقة بمتغيرات الدراسة، بالتالي تناول الجانب التطبيقي الذي بواسطته يتم إختبار فرضيات الدراسة والإجابة على تساؤلاته وفيه يتم تحديد المنهج المتبع والتطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- منهج البحث:

تختلف مناهج البحث العملي بإختلاف موضوع ومشكلة البحث ولقد تم التناول في هذه الدراسة المنهج الوصفي بإعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسة إذ يعرف أنه: «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة» **(سامي، 2000، ص 324)**.

بما أننا تناولنا في دراستنا هذه التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، فالهدف الذي نسعى إلى تحقيقه هو وصف هذه الظاهرة وصفا علميًا دقيقا، وكذلك وصف العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين وكذا المفاهيم المرتبطة بها لهذا يمكن القول أن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر المناهج إستعمالا في العلوم الإنسانية والإجتماعية.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات، فهي دراسة مسحية إستكشافية، وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرًا لإرتباطها المباشر بالميدان مما يضفى صفة الموضوعية والإبتعاد عن الذاتية.

وبناء على ذلك وقبل البدأ في إجراءات الدراسة الأساسية حاولنا القيام بدراسة إستطلاعية التي الهدف منها:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

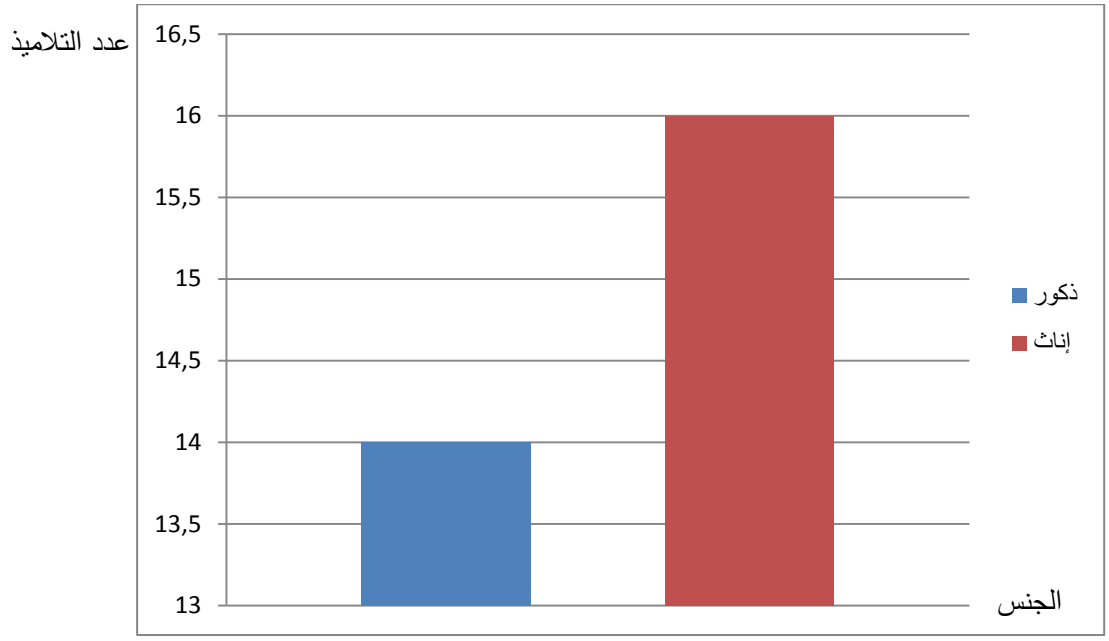
- محاولة الكشف عن الصعوبات أو العراقيل التي يمكن أن نصادفها في تطبيق الدراسة الأساسية لمواجهتها أو تفاديها، وذلك بتجميع ملاحظات خاصة بالإجراءات التي يمكن إتباعها عند تطبيق الدراسة الأساسية.
- تسجيل ملاحظات حول تطبيق أدوات جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- معرفة مدى وضوح العبارات من قبل التلاميذ.
- التأكد من شمولية بنود المقياس لموضوع دراستنا.
- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لإستخدامها.
- تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

ولهذا قبل الشروع في البحث قمنا ببحث إستطلاعي والهدف الرئيسي منه ضبط متغيرات البحث والتأكد من وجود عينة دراستنا، وصلاحية الأدوات التي يمكن إستخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليمتها، كما تم توزيعها في منتصف الفصل الثاني من السنة الدراسية 2017- 2018 من تاريخ 19 و20 فيفري 2018 في ثانوية بوجيمع الجديدة وثانوية جبلة متعددة التخصصات والمتقنة الجديدة بتيزي وزو، حيث تمثلت عينة الدراسة الإستطلاعية من 30 تلميذ وتلميذة، شعبة آداب وشعبة علوم تجريبية من السنة الثانية ثانوي، تكونت من 14 ذكور و16 إناث، تم توزيع عليهم كل من مقياس التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الدافعية للتعلم.

جدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ذكور	14	%46.66
إناث	16	%53.33
المجموع	30	%100

شكل رقم (08): أعمدة بيانية تمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.



يتضح لنا من خلال الجدول رقم (01) والشكل رقم (08): الذي يمثل توزيع العينة في الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس، أن جنس الإناث تحتل أكبر نسبة بـ 53.33% بينما جنس الذكور قدر بنسبة 46.66% ومنه نلاحظ أنّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

من خلال هذه الدراسة تم التأكد من سلامة وصحة ووضوح عبارات كلا المقياسين ولم يستلزم علينا إعادة صياغتها وذلك لأننا لم نلاحظ أي صعوبات وإبهام لدى التلاميذ هذه العينة حين إيجابتهم على فقرات هذين المقياسين، مقياس التعلم المنظم ذاتيا "بنتريش"

"Pintrich 1991" المتكون من 46 بند ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي 1989 المتكون من 36 بند.

كما تم تحديد موضوع البحث بدقة، وضبط فرضيات الدراسة بالشكل النهائي، وأيضا ضبط أدوات جمع البيانات بشكل نهائي وتحديد عينة البحث.

3- مجتمع البحث:

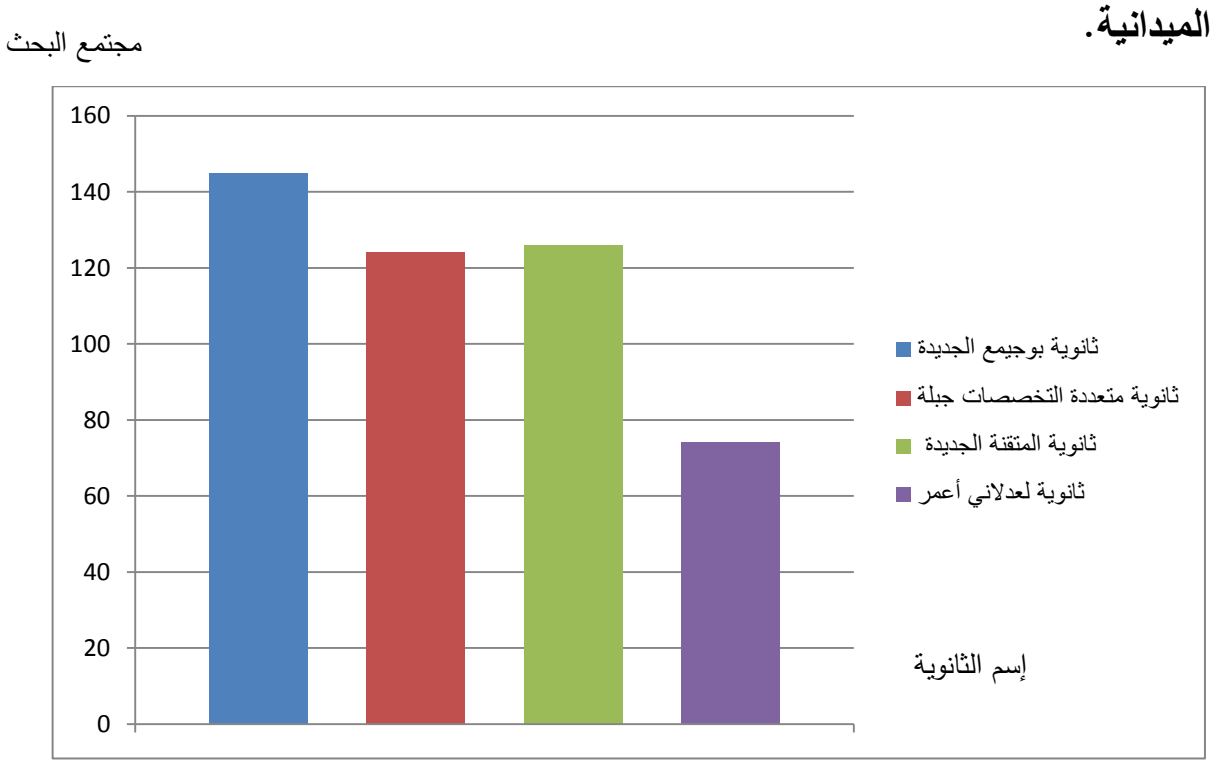
يقصد بالمجتمع الأصلي (مجتمع الدراسة) جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها أو قياسها، فالباحث يعمم النتائج عليه، وبذلك فإننا لا ندرس عينات إنما ندرس مجتمعات، فالعينة التي نختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع.

فالمجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة يتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وشعبة علوم تجريبية، حيث تكونت من (469) تلميذ وتلميذة كل من ثانوية بوجميع الجديدة، متعددة التخصصات جبلة، المتقنة الجديدة، لعدلاني أعمر.

جدول رقم (02): يمثل توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية.

إسم الثانوية	مجتمع البحث	عينة البحث	النسبة المئوية
ثانوية بوجميع الجديدة	145	40	%27.58
ثانوية متعددة التخصصات جبلة	124	60	%48.38
ثانوية المتقنة الجديدة	126	80	%63.49
ثانوية لعدلاني أعمر	74	20	%27.02
المجموع	469	%100	%42.64

شكل رقم (09): أعمدة بيانية تمثل توزيع مجتمع البحث في ثانويات إجراء الدراسة الميدانية.



من خلال هذه الجدول رقم (02) نلاحظ أنّ ثانوية المتقنة الجديدة هي التي تحتل أكبر نسبة من التلاميذ 63.49%، ثم ثانوية متعددة التخصصات 48.38%، وتليها ثانوية بوجميع الجديدة بـ 27.58% وأخيرًا ثانوية لعدلاني أعمر بنسبة 27.02%.

4- عينة البحث:

إعتمدنا في دراستنا على إختيار عينة بحثنا بشكل قصديا، وذلك لأن دراستنا هذه تتطلب إختيار عينة خاصة تتمتع بخصائص معينة.

العينة القصدية العمدية والتي تعني أن أساس الإختيار هو خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث **(محمد بوعلاق، دون سنة، ص 21)**.

حيث أنّ المجتمع الأصلي لدراستنا هم التلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي، وقد تم توزيع المقاييس على عينة البحث بشكل قصدي من هذا المجتمع و ذلك من أربعة "04" ثانويات مختلفة، وهي ثانوية بوجميع الجديدة، ثانوية جبلة متعددة التخصصات، ثانوية المتقنة الجديدة ثانوية لعدلاني أعمر معاتقة إبتداء من تاريخ 11 إلى 15 مارس 2018.

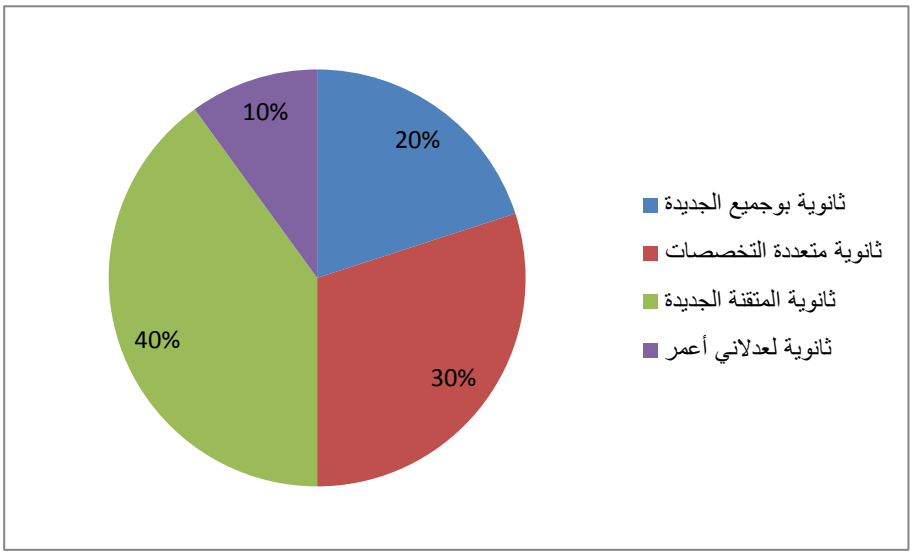
ويقدر حجم العينة 200 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الثانية ثانوي تخصص آداب وعلوم.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات.

المؤسسة التعليمية	عدد أفراد العينة	النسبة المؤوية
ثانوية بوجميع الجديدة	40	%20
ثانوية متعددة التخصصات جبلة	60	%30
ثانوية المتقنة الجديدة	80	%40
ثانوية لعدلاني أعمر	20	%10
المجموع	200	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (03) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات المختارة لهذه الدراسة أن نسبة تلاميذ ثانوية المتقنة الجديدة تيزي وزو تحتل أكبر نسبة التي قدرت بـ 40%، ثم تليها ثانوية متعددة التخصصات جبلة بنسبة 30%، ثم مثلت ثانوية بوجميع الجديدة بنسبة 20%، وتليها في الأخير ثانوية لعدلاني أعمر بنسبة 10%.

شكل رقم (10): دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات.



من خلال الشكل رقم (10) يتبين لنا أنّ توزيع أفراد العينة كان بشكل متقارب ونسب مئوية متقاربة أيضا، ونجد أنّ ثانوية المتقنة الجديدة وزع عليها 80 نسخة على كل تلميذ وتلميذة بنسبة 40% وهي الأولى في التوزيع الذي قمنا به، وكما يوضح الشكل أن أقل توزيع قمنا به هو لثانوية لعدلاني أعمر بعدد 20 نسخة على 20 تلميذ وتلميذة ما يعادل نسبة 10% والعدد الإجمالي لأفراد عينة دراستنا هي 200 تلميذ وتلميذة.

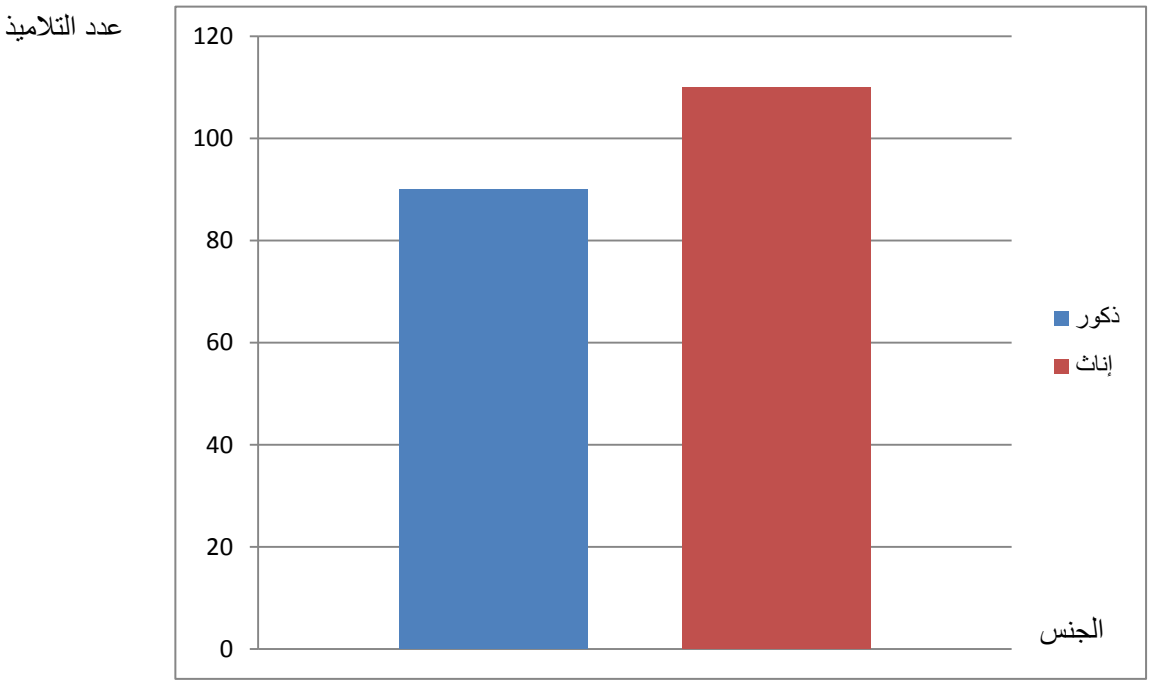
في دراستنا قمنا بتجزئة عينة الدراسة حسب الجنس (الذكور، إناث) المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي.

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور، إناث).

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ذكور	90	%45
إناث	110	%55
المجموع	200	%100

من خلال الجدول رقم (04) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس، أن جنس الإناث تحتل أكبر نسبة بـ 55%، بينما جنس الذكور قدرت النسبة التي مثلها بـ 45%، منه نلاحظ أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور وهذا يمكن أنه راجع بالطبيعة إلى عدد التلاميذ الإجمالي.

شكل رقم (11): أعمدة بيانية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور، إناث).



من خلال الشكل رقم (11) يتبين أن أغلب أفراد العينة حسب الجنس هم إناث بعدد 110 ما يقارب بنسبة 55% أما الذكور فكان عددهم 90% تلميذ ما يقدر بنسبة 45 وهذا يعود أن عدد الإناث المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي أكبر من عدد الذكور.

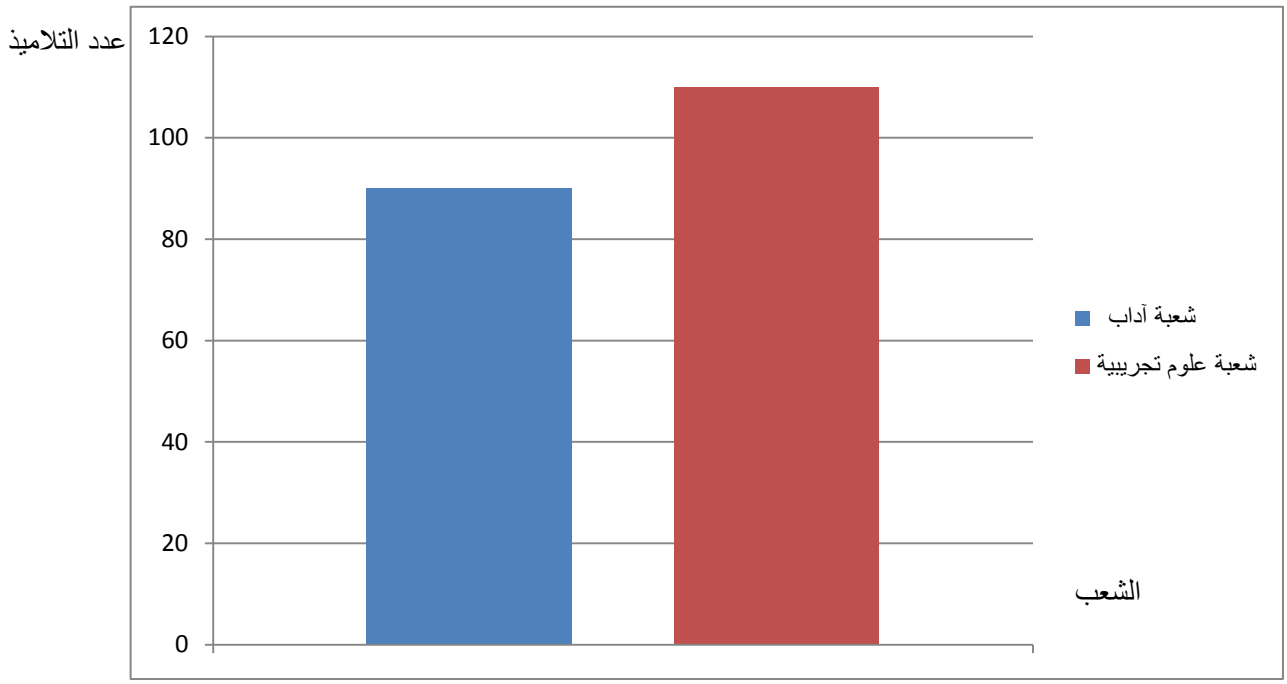
وبعد تقسيم أفراد العينة حسب متغير الجنس تطرّقنا بعدها إلى تقسيمه حسب متغير التخصص (آداب، علوم تجريبية).

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعب التعليمية.

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة المؤوية
آداب	90	%45
علوم تجريبية	110	%55
المجموع	200	%100

يبين لنا الجدول رقم (05): الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعب التعليمية أن أكبر نسبة تمثل شعبة علوم تجريبية التي قدرت بـ 55%، ثم تليها نسبة شعبة آداب التي إحتلت نسبة 45%.

شكل رقم (12): أعمدة بيانية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعب التعليمية.



نلاحظ من خلال الشكل رقم (12) أنّ شعبة علوم تجربة تحتل الرتبة الأولى وذلك بعدد (110) تلميذ بنسبة مئوية قدرها (55%)، أما شعبة آداب تتكون من (90) تلميذ بنسبة (45%).

5- أدوات البحث:

لقد قمنا بتطبيق أداتين في هذا البحث لغرض معرفة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، وتتمثل هاتان الأداتان في:

5-1 مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش 1991:

أعد هذا المقياس من طرف (بنتريش 1991)، يسمى مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم(motivation strategies for learning questionnaire) الذي رمز له بـ "mslq"، الذي

يعبر في صورته الأجنبية عن أداة لتقرير الذاتي وقد صمم لقياس التوجهات الدافعية عن أداة لتقرير الذاتي وقد صمم لقياس التوجهات الدافعية وإستخدام إستراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة على أساس منظور عام معرفي إجتماعي (Social –cognitive)، وينقسم المقياس إلى جزئين أساسيين هما:

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

أ- ثبات وصدق المقياس في صورتهما العربية:

قام عبد الحميد 1999 بتعريب وتقنين المقياس على 311 طالب جامعي، وتم حساب ثبات العبارات بإستخدام معامل ألفا وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه العبارة، تتوصل إلى أن جميع العبارات ثابتة، كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية عن طريق حساب معامل ∝ لكل مقياس.

كما تمّ الحساب الكلي للمقياس بثلاثة طرق: طريقة إعادة الإختبار بفاصل زمني قدره 3 أسابيع على عينة عددها (100 طالب وطالبة)، تم إختيارها عشوائيا من بين العينة الإستطلاعية المستخدمة، فوجد أن معامل الإرتباط بين درجة الأفراد في التطبيقين هي (0.57) لقسم الدافعية، و(0.62) لقسم إستراتيجيات التعلم عند مستوى الدلالة (0.01) وبطريقة التجزئة النصفية، فكان معامل القياس ككل هو (0.62)، وذلك بطريقة معامل ألفا وقد بلغت قيمته (0.91) للمقياس ككل عند مستوى الدلالة (0.01).

ب- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل ألفا كرومباخ في حالة عدد العبارات (49) عبارة حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.79) وذلك بعد حذف العبارات وهي تحت رقم (35)، (37)، (46)، حيث أشارت بيانات معامل ألفا كرزمباخ إلى أن الثبات سيرتفع في حالة حذفها من (0.77) إلى (0.79) وتم حذف العبارات الثلاثة وإستقرت الصورة النهائية على (46) عبارة.

ويعد صدق المقياس الذي تم حساب صدق العاملين بطريقة المكونات الأساسية (بتدوير فاريماكس) وبصدق المحك الذي تم حساب الصدق التجريبي للمقياس بالإستعانة بمحك خارجي، وهو مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد لطفي إبراهيم سنة (2001)، وبعد العمليات التي قاموا بها وصلوا أن مقياس التعلم ذاتيا يتكون من 46 عبارة.

ولحساب الثبات في الدراسة الإستطلاعية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا إعتمدنا على طريقة ألفا كرومباخ، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم (06): يوضح ألفا كرومباخ للتعلم المنظم ذاتيا.

عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
46	0.846

فمن خلال الجدول رقم (06): نلاحظ أنّ معامل ألفا كرومباخ (0.84) مرتفع ومنه أن مقياس التعلم المنظم ذاتيا يمتاز بثبات مرتفع يمكن الإعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

5-2 مقياس الدافعية للتعلم:

وضع مقياس الدافعية للتعلم يوسف القطامي سنة (1989)، وقد إستعان بمقياسين الدافع للتعلم المدرسي لكل من (Kozeki Entwistheet) و(Russel)، وتضمن المقياس في صورته الأولية على (60 عبارة)، ثم تم تعديله في سنة 1992 وبقي المقياس يحتوي على

(36 عبارة)، والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم.

قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين كل الفقرات وتطبيقه على الصف التاسع والثاني ثانوي، حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.12) و(0.76) وقد كانت كلها إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

وتم حساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، حيث طبقه "بن يوسف أمال" على عينة اِستطلاعية بطريقة عشوائية عددها (200) طالب وطالبة من ثانوية محمد بوضياف، أحمد لامرشي ومالك بن نبي بولاية البلدية، بعد مرور 15 يوما من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينية، وهذا لتأكيد صدق المقياس وقدرت بنسبة (78%)، أما نسبة الثبات وصلت إلى (0.86)، فنجده صالح لقياس الدافعية للتعلم.

مفتاح التصحيح:

يجب التلاميذ على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الإيجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة، وقد تم تنقيط العبارات الإيجابية بالإعتماد على سلم (ليكارت) بخمس نقاط من (01 إلى 05) وإختيار إجابة واحدة من أصل خمسة إيجابات بالنسبة للعبارات الموجبة، وعلى العكس بالنسبة للعبارات السالبة في الأرقام التالية (2، 4، 9، 10، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33)، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين (36) كحد أدنى و(180) كحد أقصى.

ولحساب الثبات في الدراسة الإستطلاعية لمقياس الدافعية للتعلم إعتمدنا على طريقة معامل ألفا كرومباخ، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم (07): يوضح قيمة ألفا كرومباخ للدافعية للتعلم.

عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
36	0.865

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أنّ عدد البنود 36 فلهذا معامل ألفا كرومباخ يساوي (0.86) مرتفع منه أن مقياس الدافعية للتعلم يمتاز بثبات مرتفع يمكن الإعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

عند إجرائنا لهذا البحث إستعملنا الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والإجتماعية "SPSS"، وإستعملنا في بحثنا هذا كل من معامل الإرتباط برسون وإختبار T لدراسة العلاقة بين التعلم ذاتيا والدافعية للتعلم.

6-1 معامل الإرتباط (بيرسون Person):

الذي يعتبر من مقايس التي تستعمل لمعرفة العلاقة بين صفتين أو أكثر مثل معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

يرمز لهاذ المعامل بحرف (R)، وهو يعد كأحد المؤشرات الإحصائية...، لدراسة قوة وإتجاه العلاقة بين المتغيرين (X، Y) أحدهما مستقل وثانيهما تابع، وقيمة هذا المعامل تتراوح بين (+1) و(−1)، وتدل القمة الخطية (+1) أو (−1) لمعامل برسون على وجود علاقة تامة بين المتغيرين، بالمقابل تدل القيمة المساوية (0) على إنعدام وجود علاقة خطية بين المتغيرين المدروسين، وكلما إقتربت قيمة برسون من (+1) أو (−1) دال ذلك على وجود علاقة قوية بينهما، وإذا إقترب من (0) دل ذلك على ضعف العلاقة

(محمد بوعلاق، 2012، ص 79).

6-2 اختبار T:

يعود الفضل إلى ظهور هذا الإختبار إلى العالم الإنجليزي (William Sely Glisset) ويستعمل هذا الإختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة والغير المرتبطة للعينات المساوية وغير المساوية، وتوجد مجموعة من النماذج لإختبار T ولكل نموذج مجال إستخدامه **(محمد بوعلاق، 2012، ص 141)**.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

1- عرض وتحليل وتفسير النتائج.

2- مناقشة النتائج.

3- الإستنتاج العام.

1- عرض وتحليل وتفسير النتائج:

1-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

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

جدول رقم (08): يبين العلاقة الإرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم.

المتغير	قيمة معامل الإرتباط برسون R	القيمة الدالة P	مستوى الدلالة ∝
التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم	−0.067	0.34	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08): أنّ قيمة معامل برسون (R) يساوي R= −0.067 ،حيث القيمة الدالة (P = 0.34) أكبر من مستوى الدلالة (∝= 0.05) أي P= 0.34 > 0.05، فإن توجد علاقة إرتباطية سالبة عكسية ضعيفة غير دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أي كلما إرتفع التعلم المنظم ذاتيا نقصت الدافعية للتعلم وهي غير دالة إحصائيا أو يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا قد يحتاج إلى قليل من الدافعية للتعلم.

2-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

جدول رقم (09) يبين الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا.

متغير الجنس في التعلم المنظم ذاتيا	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الإنحراف المعياري Sd	قيمة T المحسوبة	القيمة الدالة P	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة ∝
ذكر	90	156.23	18.69	-2.12	0.91	178	0.05
أنثى	110	161.74	17.87				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن عدد الإناث (N = 110) ومتوسط حسابهم ($\bar{X}$ = 161.74) والإنحراف المعياري Sd = 17.87 أكبر من عدد الذكور (N= 90) ومتوسط حسابهم ($\bar{X}$ =156.23) والإنحراف المعياري Sd=18.69 وبتطبيق إختبار T للفروق وجدنا أن T المحسوبة تساوي (-2.12) ونلاحظ أن القيمة الدالة تساوي (0.91) أكبر من مستوى الدلالة ∝ = 0.05 أي P= 0.91 > 0.05 ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

جدول رقم (10) يبين الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

متغير الجنس في الدافعية للتعلم	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الإنحراف المعياري Sd	قيمة T المحسوبة	القيمة الدالة P	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة ∝
ذكر	90	107.04	24.63	-0.140	0.88	198	0.05
أنثى	110	107.51	23.23				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن عدد الإناث (N = 110) ومتوسط حسابهم ($\overline{X}$ = 107.51) و الإنحراف المعياري Sd = 23.23 أكبر من عدد الذكور (N= 90) ومتوسط حسابهم ($\overline{X}$ =107.04) والإنحراف المعياري Sd=24.63 وبتطبيق إختبار T للفروق وجدنا أن قيمة T المحسوبة تساوي (-0.140) ويتضح أن القيمة الدالة تساوي 0.88 أكبر من مستوى الدلالة ∝ = 0.05 أي 0.05 < P= 0.88 ومنه تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابع:

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

جدول رقم (11) يبين الفروق بين التخصص في التعلم المنظم ذاتيا.

متغير الجنس في التعلم المنظم ذاتيا	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الإنحراف المعياري Sd	قيمة T المحسوبة	القيمة الدالة P	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة ∝
علوم تجريبية	110	156.85	17.28	-2.022	0.42	198	0.05
آداب	90	162.10	19.36				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن أفراد العينة في تخصص العلوم التجريبية بلغ (N = 110) والمتوسط الحسابي ($\overline{X}$ = 156.85) وإنحراف معياري (Sd = 17.28)، أما بالنسبة لتخصص آداب، فعدد أفراد العينة بلغ (N= 90) والمتوسط الحسابي ($\overline{X}$=162.10) وإنحراف معياري (Sd=19.36) وبتطبيق إختبارT للفروق وجدنا قيمة T المحسوبة تساوي (-2.022) والقيمة الدالة تساوي (P= 0.42) أكبر من مستوى الدلالة ∝ = 0.05 أي P= 0.42 > 0.05 ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص.

1-5 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص.

جدول رقم (12) يبين الفروق بين التخصص للدافعية للتعلم.

متغير الجنس في الدافعية للتعلم	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	االنحراف المعياري Sd	قيمة T المحسوبة	القيمة الدالة P	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة ∝
علوم تجريبية	110	107.99	22.96	0.378	0.74	198	0.05
آداب	90	106.71	24.76				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن أفراد العينة في تخصص العلوم التجريبية (N = 110) والمتوسط الحسابي ($\overline{X}$ = 107.99) والإنحراف المعياري (Sd = 22.96)، وأما بالنسبة لتخصص آداب (N= 90) والمتوسط الحسابي ($\overline{X}$=106.71) والإنحراف المعياري (Sd=24.76) وبتطبيق إختبار T للفروق وجدنا أنّ قيمة T المحسوبة تساوي (T=0.378) والقيمة الدالة تساوي (P= 0.74) أكبر من مستوى الدلالة (∝ = 0.05) أي 0.05 < P= 0.74 ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص.

2- مناقشة النتائج:

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى أنه:

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

فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها يتضح أن توجد علاقة إرتباطية سالبة ضعيفة غير دالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهذا يعني أن كلما يزيد التعلم المنظم ذاتيا قلت الدافعية للتعلم وذلك بنسبة ضعيفة، وكلما قل التعلم المنظم ذاتيا زادت الدافعية للتعلم بنسبة ضئيلة.

وهذا يمكن تفسيره من أنه يمكن أن يتأثر التلاميذ بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية كالتوتر والقلق والضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ من طرف المدرسة والأسرة والمجتمع بصفة عامة.

وكذلك يمكن أن يتأثر التلاميذ بالخبرات والتجارب السابقة التي تعتبر عاملا أساسيا في عملية التعلم الذاتي، حيث نجد أن التلاميذ لا يملكون أفكار ومعلومات كافية تساعدهم على تنظيم تعلمهم بأنفسهم وتدفعهم لذلك، حيث أن ضعف التوعية والتوجيه والإرشاد من طرف المعلمين والموجهين والأسرة نحو الإعتماد على إستراتيجيات وأساليب التعلم الذاتي فالتلاميذ يحتاجون إلى من يثيرون دوافعهم للتعلم والزيادة من وعيهم بأهمية تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

نتائج دراستنا تختلف عن نتائج دراسة (Pintrich et Degroote, 1990)، التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

(رشوان، 2006، ص 102).

كما تختلف نتائج دراستنا مع دراسة (عبد الحميد مجيد، 1993) حول مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي، والتي بينت أنّ هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في الفعالية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الإهتمام برفع مستوى مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **(بن يوسف أمال، 2008، ص 04)**.

يتضح لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها أن هناك عدة عوامل تتدخل في شدة وإتجاه العلاقة بين متغيرات دراستنا منها عوامل داخلية تتعلق بنفسية وقدرات التلاميذ وعوامل خارجية متعلقة بالمحيط الإجتماعي له.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية أنه:

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

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

تختلف نتائج دراستنا مع نتائج دراسة إبراهيم (1996) التي أظهرت أن الإناث أكثر إستخداما من الذكور للتعلم المنظم ذاتيا على المقايس ككل، وتتفق دراستنا مع نتائج دراسة (عبد الحميد 1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التكرار، الإتقان، التنظيم، البحث عن المساعدة).

ودراسة (هونج وآخرون 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيئية **(الجراح، 2010، ص 333)**.

وتختلف النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة "Seligman Duchworth" على أن الإناث أكثر إستخداما من الذكور لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتية في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة **(أحمد دوقة وآخرون، 2014، ص 88)**.

تختلف دراسة (فاطمة حلمي، 1990) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتيا والتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البنين والبنات في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا التالية (التنظيم، التحويل، طلب المعلومات، التركيب البيئي، التسميع والإستظهار، طلب العون، مراجعة السجلات) والفروق في صالح البنات **(رشوان، 2006، ص 108)**.

يمكن تفسير نتائج دراستنا التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في التعلم المنظم ذاتيا يعود إلى زيادة الوعي بين الجنسين بأهمية التعلم الذاتي الذي يساهم في بناء وتطوير معارفهم وقدراتهم بشكل خاص وتعويد أنفسهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

فعدم وجود الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا راجع إلى جهود الفرقة التربوية كالمعلمين ومستشار التوجيه المدرسي الذين يحثون التلاميذ على ضرورة التعلم الذاتي، كما ساهمت الوسائل التعليمية الجديدة كالإنترنت والحاسوب إلى رغبة المتعلمين في البحث عن المعلومات والمعارف وتنمية قدراتهم بأنفسهم.

فيعود عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا إلى إندماج المتعلمين في محتوى المادة المتعلمة ومحاولة فهمها بطريقة ذاتية من أجل ترسيخ المعلومات في الذهن بشكل أفضل، مما يسمح ببقائها في الذاكرة لوقت أطول.

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تبين النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور – إناث) في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

فتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (Pintriche et al, 1994)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مكونات الدافعية بإستثناء الفاعلية الذاتية وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفية وإستراتيجيات إدارة المصادر **(رشوان، 2006، ص 107)**.

ودراسة (جهات أبو راشد العمران 1994) التي تختلف مع نتائج دراسة فرضيتنا، حيث تناولت هذه الدراسة موضوع الدافعية للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديمغرافية، لدى عينة من الطلبة في مرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين سنة 1994، إشتملت على 377 تلميذ وتلميذة تم إختيارهم عشوائيا من ثماني مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإكمالية بدولة البحرين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في مقياس الدافعية للتعلم.

(محمد، 2007، ص 16).

تختلف نتائج دراستنا مع نتائج دراسة العمر (1995) التي هدفت إلى الكشف عن مدى توفير الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس، فتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية لصالح الإناث.

(حسينة، 2013، ص 48).

ودراسة (محمود عبد القادر، 1978) التي تختلف عن نتائج دراستنا، حيث أثبتت تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للتعلم، وهذا بناءا على عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف التنشئة الإجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية، ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين والبعض الآخر يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية، ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين والبعض الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح على الإناث، ومنها ما هو راجع إلى الجانب الفيزيولوجي وأنماط الشخصية، وهذه الدراسة تتناقض مع نتائج دراسة فراضيتنا حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2002، ص 98)**.

يمكن تفسير نتائج دراستنا التي توصلنا إليها إلى عدم وجود فروق بين الجنس (ذكر، أنثى) في الدافعية للتعلم راجع إلى تساوي الطموح بين الذكور والإناث في المسار الدراسي وتقارب الإطار المرجعي الثقافي بين الجنسين خاصة في الوسط المدرسي يجعل دافعيتهم للتعلم نفسها، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من خلال تنويع في الأنشطة التعليمية، وتوفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية والمساواة بين الجنسين.

فأهمية الدافعية للتعلم تظهر في عملية التعلم كونها عامل النجاح في الموقف التعليمي، وذلك من خلال تحرر الطاقات الكاملة لدى الفرد أثناء التعلم التي تدفعه إلى تحقيق وإنجاز أغراضه التعليمية.

4-2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة أنه:

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

تبين النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية، آداب).

وتختلف النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة بنتريش ((Pintrich 2004) التي توصلت إلى أن الطلاب قد يستخدمون إستراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة، وأن دافعيتهم للمقررات المختلفة تتنوع بشكل يقيني للمقررات الدراسية التي يدرسها طلاب التخصصات العلمية تحتاج إلى إستخدام إستراتيجيات تعلم مختلفة وتتطلب من الفرد إتقان الكثير من هذه الإستراتيجيات لكي يتعلموا ويتذكروا ويفهموا المواد الدراسية التي يدرسونها ويقومون بالتحليل والتركيب والإستنتاج والتطبيق، مما يتطلب إستخدام إستراتيجيات متنوعة.

وتختلف نتيجة دراستنا مع دراسة الدباس (2004) التي تهدف إلى معرفة الفروق في إستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا، بين طلبة السنة الأولى الجامعي وطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي التجصيل المرتفع و ذوي التحصيل المتدني في تخصصات علمية وأدبية وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الأداء بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في إستخدام إستراتيجيات التعلم.

(إبراهيم، 2010، ص 130).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات كدراسة ولتر (Wliter 1998) ودراسة إبراهيم 2010 التي توصلت إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتخصص الدراسي بين العلميين والأدبيين.

وهذا يعني أن تخصص علوم تجريبية وتخصص آداب يميلون إلى التعلم المنظم ذاتيا وذلك بسبب وعيهم بأهمية التعلم الذاتي وضرورة البحث عن المعلومات والمعارف بالطريقة الذاتية من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم والزيادة من معارفهم لأن ذلك يعود بشكل إيجابي على أدائهم الدراسي.

فالتعلم الذاتي يمنح للمتعلم فرصة التعلم المستمر من خلال زيادة الإستقلالية والنشاط لديه، ويستطيع تنظيم دراسته بشكل أكثر فاعلية، مما يؤدي إلى إنعكاس هذه الفاعلية على التفوق المعرفي وعلى كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، فالمتعلم يجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، حيث يمنحه التعليم الذاتي حرية الإبداع وإستخدام أنماط مختلفة من التفكير وحل المشكلات وذلك بإستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا التي يكتسبها من خلال البيئة التربوية.

2-5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم التجريبية، آداب)".

تبين النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية، آداب). وتختلف نتائج دراستنا مع نتائج دراسة العمر (1995) التي هدفت إلى الكشف عن مدى توفير الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت وأثر بعض المتغيرات المستقلة الجنس، التخصص والمعدل في هذين المتغيرين، فتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية لصالح الإناث، وأن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية **(حسينة، 2013، ص 48)**.

تختلف النتائج التي توصلنا إليها مع الدراسة التي أجراها (محمد حسن 1999) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش، وتكونت عينة الدراسة من 435 طالبا وطالبة (199 بالفرقة الأولى، 236 بالفرقة الرابعة) منهم (197 ذكور، 238 إناث، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية في جميع مقياس المعتقدات الذاتية الدافعية وإستراتيجيات التعلم) **(رشوان، 2006، ص 110)**.

ويمكن تفسير نتائج دراستنا التي توصلنا إليها إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفق متغير التخصص (علوم تجريبية، آداب) إلى أن التخصص لا يؤثر في الدافعية لدى التلاميذ وهذا يكمن لسبب صغر حجم عينة الدراسة، وكذلك أنّ عملية التعلم سواء كانت لدى تخصص آداب أو تخصص علوم تجريبية تتطلب وجود عامل أساسي وهو الدافعية للتعلم لدى التلاميذ التي تولد في نفوس المتعلمين الرغبة في التعلم والبحث عن المعارف والمعلومات والقيام بمختلف المهام الموكلة لهم.

فإختلاف التخصص بين التلاميذ يعود إلى الفروق الفردية بينهم وإختلاف قدراتهم وإمكانياتهم وميولاتهم العلمية وهذا الشيء لا يتأثر بالدافعية للتعلم.

الإستنتاج العام:

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

لقد حاولت هذه الدراسة أن تنتهي ولو بقليل في إثراء المواضيع التربوية بإعتبارها القاعدة الأساسية التي تساعد التلميذ في تنمية إستعداداته وإمكاناته وقدراته بما يتلائم مع حاجاته وإهتماماته وميوله وتجعله قادرا على تحمل مسؤولية تعلمه، وتساعده على تحقيق أفضل تعلم والإستمرار في تطوير وإستحداث معارفه ومكتسباته، وذلك من خلال تنظيم تعليمه بكل الفعالية لتلائم قدراته وخبراته في التعلم لذلك يكون عضوا فعال ونشطا وبناءا في عملية التعلم.

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

كما حاولنا أيضا من خلال هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور- إناث) والتخصصات (علوم- آداب) فيما يخص متغير الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة التي تتكون من 200 تلميذ وتلميذة.

ولقد إستخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأدوات البحث والمتمثلة في مقياس التعلم المنظم ذاتيا (لبينتريش 1991) ومقياس الدافعية للتعلم (ليوسف قطامي، 1989) مستخدما الأساليب الإحصائية المتمثلة في الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية والإنسانية SPSS، هذا من أجل التحقيق من مدى صحة الفرضيات المقترحة لهذه الدراسة وبها توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي تمت مناقشتها وهي كالتالي:

– وجود علاقة إرتباطية سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة لثانية ثانوي.

فهذا يدل أن هناك عدّة عوامل تتدخل في شدة وإتجاه العلاقة بين متغيرات دراستنا منها عوامل داخلية تتعلق بنفسية وقدرات التلاميذ وعوامل خارجية متعلقة بالمحيط الإجتماعي له.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور– إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى زيادة الوعي بين الجنسين بأهمية التعلم الذاتي الذي يساهم ببناء وتطوير معارفهم وقدراتهم بشكل خاص وتعويد أنفسهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

فعدم وجود الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا راجع إلى جهود الفرقة التربوية كالمعلمين ومستشار التوجيه المدرسي الذين يحثون التلاميذ على ضرورة التعلم الذاتي. كما ساهمت الوسائل التعليمية الجديدة كاالأنترنت والحاسوب إلى رغبة المتعلمين في البحث عن المعلومات والمعارف وتنمية قدراتهم بأنفسهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وأيضا يمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلنا إليها أن السبب راجع إلى تساوي الطموح بين الذكور والإناث في المسار الدراسي، وتقارب الإطار المرجعي الثقافي بين الجنسين خاصة في الوسط المدرسي يجعل دافعيتهم للتعلم نفسها، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من خلال تنويع في الأنشطة التعليمية، وتوفير جوّ تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية والمساواة بين الجنسين.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا دلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية، آداب).

وهذا يفسر أن تخصص علوم تجريبية وتخصص آداب يميلون إلى التعلم المنظم ذاتيا وذلك بسبب وعيهم بأهمية التعلم الذاتي وضرورة البحث عن المعلومات والمعارف بالطريقة الذاتية من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم والزيادة من معارفهم لأن ذلك يعود بشكل إيجابي على أدائهم الدراسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفوق متغير التخصص (علوم تجريبية، آداب). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التخصص لا يؤثر في الدافعية لدى التلاميذ لأن عملية التعلم سواء كانت لدى تخصص علوم تجريبية أو تخصص آداب تتطلب وجود عامل أساسي هي الدافعية للتعلم، التي تولد في نفوس المتعلمين الرغبة في التعلم والبحث عن المعارف والمعلومات والقيام بمختلف المهام الموكلة لهم.

خاتمة:

يعتبر موضوع التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم من المواضيع الهامة بالنسبة للمنظومة التربوية بصفة عامة وللتلاميذ بصفة خاصة، وذلك لما له من فائدة في تحسين نتائج التلاميذ والرفع من مستواهم التعلمي، لذلك عمدنا في هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وشعبة علوم تجريبية.

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

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور– إناث) في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور – إناث) في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية –آداب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق متغير التخصص (علوم تجريبية– آداب).

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

إقتراحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثتان ما يلي:

- توعية التلاميذ بأهمية تحمل مسؤولية تعلمهم والإعتماد على الذات في البحث عن المعارف وتعويدهم على هذه المبادئ منذ الصغر.
- وضع برنامج لتنمية دافعية للتعلم ومهارات التعلم والإستذكار لدى التلاميذ.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن رغباتهم وما يجول في خاطرهم والعمل معهم على تصحيح الأخطاء بطريقة تكفل لهم عدم الوقوع في الأخطاء المماثلة لها.
- تشجيع المعلمون طلاباتهم على البحث عن المعلومات والتعامل معها بجدية، مما يشجعهم على ستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تدريب التلاميذ على إستنباط الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي وتدريبهم على حل المشكلات.
- توفير جوّ مدرسي الملائم لرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك لتحقيق أهداف تعليمية.
- التنويع من طرق التدريس وهذا من أجل لفت إنتباه التلاميذ ولزيادة دافعيتهم وفهمهم وتركيزهم.
- العمل على رفع معنويات ودافعية المتعلمين ومساعدتهم على تعلم التعامل مع المعلومات.
- إستعمال الطرق الحديثة على التعلم المنظم ذاتيا والتي تم توضحها في الجانب النظري.
- على الأساتذة تقديم بحوث فردية للتلاميذ تشجيعا وتعزيزا للتعلم بالذاتي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

1. الإبراهيم عبد الرحمان (1987): **التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقات**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، مصر.
2. إبراهيم قشقوش (1989): **دافعية التعلم وقياسها**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
3. أبو جادو، صالح محمد علي (1998): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1.
4. أبو دنيا، نادية المرعب (2009): **علم النفس التربوي**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
5. أحمد حسن اللقاني، عودة عبد الجواد أبو سنينة (1990): **التعلم والتعليم الصفي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
6. أحمد حسين (1990): **التعلم الوصفي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
7. أحمد دوقة (2014): **سيكولوجية الدافعية للتعلم**، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1.
8. أحمد رشوان عبده (2006): **التعلم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
9. أحمد عواد (1998): **قراءات في علم النفس التربوي**، مكتب النهضة، القاهرة، ط10.
10. أحمد محمد الزغبي (2005): **علم النفس النمو**، المكتبة الوطنية، الأردن، عمان.
11. تسيير مفلح كوافحة (2004): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4.

12. ثائر أحمد غباري (2008): **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
13. جابر، جابر عبد الحميد (1999): **إستراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، مدينة مصر.
14. حاجي فريد (2005): **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
15. حسين أبو رياش (2006): **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر، عمان.
16. حسين فايد (2004): **علم النفس العام، مؤسسة علم النفس العام**، القاهرة– مصر.
17. حسين فايد (2005): **علم النفس العام، رؤية معاصرة**، مؤسسة مورس الدولية للنشر ومؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
18. حسين ياسين وأمينة (1990): **علم النفس العام**، المكتبة الوطنية، بغداد.
19. خليل المعايطة (2000): **علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
20. رجاء محمود أبو علام (2004): **التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار المسيرة، القاهرة.
21. رمضان محمد القذافي (1997): **الصحة النفسية والتوافق**، مكتب جامعة الحديث، القاهرة، ط3.
22. الزيات مصطفى فتحي (2001): **علم النفس المعرفي**، دار النشر للجامعات، مصر.
23. الزيات مصطفى فتحي (2006): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات**، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2.
24. سامي ملحم (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، الأردن، ط1.
25. صالح حسين الداهري (2008): **مبادئ الصحة النفسية**، دوائر النشر، الأردن.

26. صالح محمد علي، أبو جادو (1998): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
27. صالح محمد، علي أبو جادو (2000): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط2.
28. عبد الرحمان، محمد الهاشمي، **أصول علم النفس العام**، دوان المطبوعلت الجامعية، الجزائر.
29. عبد الرحمن العسوي (2004): **معالم علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1.
30. عبد الرحيم إبراهيم السفاسفة (2005): **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، مركز يزيد للنشر، الأردن.
31. عطية محمود هنا (1984): **الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
32. على أحمد عبد الرحمن (2002): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار الكلمة للنشر والتوزيع، الأردن.
33. علي أحمد، عبد الرحمان عياصرة (2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار النشر الراية، الأردن.
34. فاخر عاقل (1976): **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت.
35. فاخر عاقل (1993): **التعلم ونظرياته**، دار العلم للملايين، لبنان.
36. محمد بوعلاق (دون سنة): **الموّجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر.
37. محمد خليفة عبد اللّطيف (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ط1.
38. محمد شفيق (2002): **العلوم السلوكية**، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
39. محمد شلبي باهي وأمينة، إبراهيم شلبي (1998): **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز للكتاب والنشر، القاهرة.

40. محمد صالح وإسماعيل، الإمام عبد الرؤوف محفوظ (2010): **التفكير الإبداعي والناقد رؤية معاصرة**، مؤسسة الورق، الأردن.
41. محمد محمود بن يونس (2007): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
42. محمد مصطفى زيدان (1983): **نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية**، دار النشر والتوزيع، الجزائر.
43. محمد، أحمد البيومي (2000): **علم إجتماع القيم**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية.
44. منى إبراهيم اللبودي (2005): **صعوبات القراءة والكتابة**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1.
45. نادر فهمي الزيود (1999): **التعلم والتعليم الصحي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط4.
46. نبيل محمد زايد (1999): **الدافعية للمتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1.
47. ندى عبد الرحيم محامدة (2005): **التعلم المستمر والتثقيف الذاتي**، دار الصفاء للنشر، عمان، ط1.
48. يوسف قطامي (2002): **علم النفس التربوي**، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن.

قائمة الرسائل الماجستير والدكتوراه:

49. إبراهيم، بن عبد الله الحسبان (2010): **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض.
50. أمال، بن يوسف (2008): **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

51. حسينة بن ستي (2013): **التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
52. مشري سلاف (2014): **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا والاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.

قائمة المجلات:

53. إبراهيم إبراهيم أحمد (2006): **برنامج تدريبي الإستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول في ضوء مستوى الذكاء**، مجلة التربية، جامعة عين الشمس، العدد 30.
54. إبراهيم حنان، محمد نور الدين (2007): **إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بعادات الإستنكار والاتجاهات نحو التعلم الجامعي لدى طلاب الجامعة، الاتجاهات نحو التعلم الجامعي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 55.
55. أبو عباس محمد (2017): **أثر إستراتيجية عظم السمك بتحصيل الكيمياء والتعلم المنظم ذاتيا لطلاب الصف الثاني متوسط**، مجلة البحوث التربوية والنفسية إبن الهشم، العدد 32.
56. أحمد فلاح العلوان وآخرون (2010): **العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية**، جامعة الحسن بن طلال، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر.
57. بدر عمر (1987): **دراسات مسيحية للدافعية لدى طلاب الجامعة**، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ط4.

58. الجراح عبد الناصر (2010): **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 06، العدد 04.

59. جمال فرغل إسماعيل، والخولي، الهواري، منال على محمد (2006): **التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين**، المجلة المصرية للدراسات 16. (20).

60. جمال كمال الفليت (2015): **مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 10، العدد 02.

61. زراع، أحمد زراع أحمد (2012): **برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى التلامي**ذ، المجلة العلمية، 28 (02).

62. شيماء نصر، قطب إبراهيم، رحاب (2010): **ماهية ما وراء المعرفية وعلاقتها بالتفكير والتعلم المنظم ذاتيا**، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 16.

63. صالح عبد العزيز النصار (2006): **الدافعية لقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة علمية محكمة كلية التربية**، جامعة عين الشمس، القاهرة، ط4.

64. عادل ريان (2014): **القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في المهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 28، العدد 03.

65. عبد السميع محمد، رزق (2009): **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 71، الجزء الأول.

66. عبد الله محمد رزق، **مصطفى قسم الهيلات، أحمد يوسف الخواجا (2015): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة الغير الموهوبين**، مجلة جامعة الإمارات، المجلد 06، العدد 02.

67. كمال إسماعيل، عطية (2000): **العلاقة بين أبعاد التعلم، المنظم ذاتيا بعبري (سلطانة عمان)**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد2.

68. لطفي عبد الباسط إبراهيم (1996): **مكونات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي**، مجلة مركز البحوث التربية بجامعة قطر، العدد 10.

69. واصل الهاني سالم العمري (2013): **درجة إمتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة اليرموك**، المجلد 21، العدد الرابع، الأردن.

4- قائمة القواميس والمعاجم:

70. أحمد قبيعة (2006): **المعجم العربي المصور**، دار الراتب الجامعية، لبنان.

71. المجند الأبجدي للطلاب (1976): دار المشرق، بيروت، لبنان.

5- قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

72. Alain Fabian Linry (1997) : **Larousse**, **la motivation à l'école**, édition sunad, Paris.

73. Grande Larousse, Dictionnaire (1994) : **Encyclopédique de psychologie**, France.

74. Madelin Blanquefrot (2001) : **Approche graphologique et psychologue**, référence de J. Penyert, Paris.