جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الإنسانية

التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة أولى ماستر

دراسة ميدانية بجامعة الجلفة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :

- ذويب رقية

إشراف الأستاذة:

د. بن قيدة مسعودة

السنة الجامعية: 1438-1439/ 2017-2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

اولا الحمد لله على كل شيء ، فلولا فضل الله تعالى لما وصلت الى هنا

اقدم في المقام الاول شكر وتقدير الى من كان لهما الفضل في تعليمي ، وافتخر بهما والدي العزيزين .

دون ان انسى الدكتورة المشرفة (بن قيدة مسعودة) التى تابعت هذا العمل و اشرفت عليه حتى النهاية

كما نشكر جميع اساتذة علم النفس التربوي .

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين

و إلى أخواتي و إخوتي

وزميلاتي و إلى كل طالب علم

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	
الإهداء	
فهرس الموضوعات	أ
ملخص الدراسة	د
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال و المخططات التوضيحية	ز
مقدمة	**7**
مدخل عام للدراسة	
اشكالية الدراسة	**10**
فرضيات الدراسة	**14**
اهداف الدراسة	**14**
اهمية الدراسة	**15**
تحديد المفاهيم	**16**
الدراسات السابقة و التعقيب	**17**
الفصل الاول :التعلم المنظم ذاتيا	
تمهيد	**25**
مفهوم التعلم	**26**
مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	**26**
عناصر التعلم المنظم ذاتيا	**27**
خصائص التعلم المنظم ذاتيا	**30**
نظريات التعلم المنظم ذاتيا	**32**
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**40**
نماذج التعلم المنظم ذاتيا	**43**

ابعاد التعلم المنظم ذاتيا	**47**
خلاصة الفصل	**50**
الفصل الثاني :دافعية الانجاز	
تمهيد	**52**
مفهوم الدافعية	**53**
مفهوم الدافعية الانجاز	**53**
انواع الدافعية	**54**
قلق الاختبار	
القيمة الداخلية لذاتية الفاعلية	
اساليب قياس الدافعية الانجاز	**55**
النظريات المفسرة لدافعية الانجاز	**56**
خلاصة الفصل	**60**
الجانب الميداني	
الفصل الثالث : منهجية البحث و اجرائتها التطبيقية	
التمهيد	**63**
منهج الدراسة	**64**
الدراسة الاستطلاعية	**65**
مجتمع الدراسة	**66**
عينة الدراسة	**66**
حدود الدراسة	**67**
ادوات الدراسة المستعملة	**67**
التقنيات الاحصائية المعالجة الاحصائية المستخدمة	**75**
خلاصة الفصل	**76**
الفصل الرابع :عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج الدراسة	
تمهيد	**78**

عرض وتحليل نتائج الدراسة	**81**
تفسر و مناقشة نتائج الدراسة	**86**
الاستنتاج العام	**91**
الخاتمة	**92**
الاقترحات	**93**
المراجع	**95**
الملاحق	

ملخص

هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز لدى طلبة اولى ماستر بجامعة زيا ن عاشور بالجلفة و كذا التعرف على علاقة كل من التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز تبعا لمتغير التخصص و الجنس تم اجراء الدراسة على عينة قدرها 85 , و تم إلغاء بعض من المقاييس عند المعاينة فبلغ عدد العينة 65 طالب وطالبة من كلية الادب و الحقوق والعلوم الاجتماعية و الانسانية و التكنولوجيا و باستخدام ادوات جمع البيانات التى تمثلت في مقياس التعلم المنظم ذاتيا و مقياس الدافعية الانجاز ، و باتباع المنهج الوصفي واستخدام و الاساليب الاحصائية المتمثلة في التكرارات ،النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار بيرسو ، و تي تاست .....

تم التوصل نتائج الدراسة الى:

1. وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر .

2. لاتوجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لطلبة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس .

3. لاتوجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لطلبة اولى ماستر تبعا لمتغير التخصص .

4. لاتوجد فروق في الدافعية الانجاز لطلبة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس .

5. لا توجد فروق في الدافعية الانجاز لطلبة اولى ماستر تبعا لمتغير التخصص .

Résumé:

L'étude visait à révéler la nature de la relation entre soi et motivation à la réussite organisé l'apprentissage chez les élèves du premier maître à l'uniforme Université N. Ashour Paljlvh et ainsi d'identifier la relation de chacun d'un soi et la motivation d'apprentissage organisé de réalisation selon l'étude variable de spécialisation et le sexe a été menée sur un échantillon de 85 étudiants Faculté des lettres et des droits sociaux et des sciences humaines et de la technologie, et en utilisant les données, ce qui était la mesure des outils d'apprentissage et de réussite collecte échelle de motivation auto-organisée, et suivant l'approche descriptive et l'utilisation des méthodes statistiques et des fréquences, pourcentages, moyenne arithmétique, seulement Norme Hrav, le test Persaud et T-TAST.....

Les résultats de l'étude étaient les suivants: 1 - Il existe une relation entre l'apprentissage auto-organisé et la réussite de la motivation chez l'étudiant de premier cycle en première année de master.

2Il n'y a pas de différences dans l'apprentissage auto-organisé pour les élèves de première classe en fonction de la variable de genre.

3Il n'y a pas de différences dans l'apprentissage auto-organisé pour les nouveaux étudiants selon la variable de spécialisation.

4Il n'y a pas de différences dans les résultats en matière de conduite pour les élèves, en fonction de la variable de genre.

5Selon la variable de spécialisation, il n'y a pas de différence de rendement en conduite pour les étudiants de première année.

Summary:

The study aimed to reveal the nature of the relationship between self and motivation to success organized learning in the students from the first teacher to the uniform University N. Ashour Paljlvh and thus to identify the relationship of each of a self and the motivation of organized learning achievement according to the variable study of specialization and sex was conducted on a sample of 85 students Faculty of Letters and Social Rights and Humanities and Technology, and using the data, what was the measure of learning tools and self-organized motivation scale collection success, and following the descriptive approach and the use of statistical methods and frequencies, percentages, arithmetic mean, only standard Hrav, the Persaud test and T-TAST .....

The results of the study were as follows: 1 - There is a relationship between self-organized learning and successful motivation in the first year undergraduate student.

2 There are no differences in self-organized learning for first-class students according to the gender variable.

3 There are no differences in self-organized learning for new students according to the specialization variable.

4 There are no differences in the results of conduct for students, according to the gender variable.

5 Based on the specialization variable, there is no difference in driving performance for first-year students.

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز حسب البعد و الاتجاه	72
متوسط حسابي لدراسة علاقة بين تعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة	82
حساب الفروق للتعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس	83
نتائج تحليل تباين أحادي الفروقفي متوسط التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص	84
تحليل نتائج دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس	85
تحليل تباين أحادي الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص	86

فهرس الأشكال و المخططات

عنوان الشكل	الصفحة
عناصر التعلم المنظم ذاتيا	27
تحليل ثلاثي لعملية التنظيم الذاتي	37
استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	41

مقدمة :

عرفت السنوات الاخيرة من البحث في مجال علم النفس التربوي الاهتمام بعدة متغيرات التى تكون حافز للطالب للتعلم ذاتيا دون الاتكال على احد المفاهيم المرتبطة او الانتظار لاخذ المعلومة من احد لذالك تم تسليط الضوء على أهمية التعلم المنظم ذاتيا حيث تعتبر الدافعية واحدة من مفاهيم المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيا ، ونظرا لاهمية الموضوع المتناول تاتي اهمية الدراسة للكشف عن علاقة بين كل من التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة حيث وذلك على إعتبار أن المتعلم اليوم هو المسؤول الأول عن المعرفة فهو الذي يقود ويسير معارفه، ويحاول بقدر المستطاع جعلها أكثر مرونة وفاعلية ليسهل عليه اكتسابها وتوظيفها.

كما أنَ التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير إيجابي في النجاح الأكاديمي، فأحد الأسباب الرئيسية وراء اعتبار التعلم المنظم ذاتياً على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة القوية بين عمليات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وهذا ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، التي تنص على أن سلوكيات المتعلم ودوافعه تؤثر على تحصيل وقد اهتم العديد من العلماء والباحثين في علوم التربية وعلم النفس بالتعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للانجاز نظرا لاهميتهما .(وصال ،2013 ص97)

حيث تم تقسيم الدراسة الي الجانب النظري و الجانب الميداني حيث تناول الجانب النظري **مدخل عام للدراسة** تم فيه طرح الاشكالية و تساؤلات الدراسة و وضع فرضيات وختامنا هذا الفصل بتحديد المفاهيم متغيرات الدراسة و دراسات السابقة

اما الفصل الاول في الجانب النظري قمنا فيه بالتكلم عن المفهوم التعلم و التعلم المنظم ذاتيا و عناصر وخصائص وايضا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و نماذجه و ابعاده

و الفصل الثاني من الجانب النظري تم تخصيصه لدافعية و دافعية الانجاز حيث تطرقنا لمفهومهما و انواع الدافعية للانجاز و اساليب قياسها و النظريات المفسرة لها

اما الفصل الثالث من الجانب الميداني تناول منهجية البحث و اجراءتها التطبيقية حيث تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية و منهج الدراسة و مجتمع الدراسة و العينة و حدود هذه الدراسة وايضا ادوات الدراسة المستعملة .

و الفصل الرابع الذي ختمنا به الدراسة تطرق الى عرض و تحليل وتفسير و مناقشة نتائج الدراسة و استنتاج العام وخاتمة و الاقترحات التى خرجت بها الدراسة و ايضا مراجع و ملاحق الذي اعتمدت عليهم الدراسة .

مدخل عام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- اهمية الدراسة
- تحديد المفاهيم
- الدراسات السابقة و التعقيب

إشكالية الدراسة

لقد شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعلّم المنظّم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من إختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا انها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلّم المنظّم ذاتياً التي كانت نتاجاً للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكّد على أنَّ التعلّم المنظّم ذاتياً نشاطٌ معرفي ودافعي وسلوكي للطلاب، والنماذج الخاصة بالتعلّم المنظم ذاتياً التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعلمية .(ابراهيم بن عبد الله ،2010 ، ص 2)

لذا فمن المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتياً سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية، خاصة أن الطالب هو محورها الاساسي، فالطالب في التعلم الذاتي قد يكون أكثر نشاطاً، لانه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائماً يخطط لوضع الاهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الاهداف التي خطط لها ، فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الاساليب والطرق التربوية التى تتناسب مع هذا التعلم (جراح ،2014 ص333)

ففي دراسة اجرها كل من باريس ونيومن 1999 اشارا فيها الي ان التعلم المنظم ذاتيا اصبح هدفا تربويا غاية في الاهمية للطلاب وموضوعا هما للبحث في علم النفس التربوي

تحديد ودراسة و بدا الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية في تحديد ودراسة بعض العمليات المفتاحية للتعلم المنظم ذاتيا ،اذ ان نظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتركز حول تعلم التلاميذ فحسب بل تمتد لتشمل التضمينات و المعالجات التربوية (لطفي ،1996 ،ص4)

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، بل أكثر فإن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، واعادة بناء المعرفة الموجودة بها،وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرار. ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في مجال التعلم الاكاديمي(وصال ،2013 ص96)

وقد أكّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية،حيث توجدالعديد من الأدلّة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كلٍّ من العوامل المعرفية و الدافعية (Zimmerman1989a) (، 2003 Wolters)

لذلك أصبح التعلّم المنظّم ذاتياً البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، والتي تنطلق من فرضية أنَّ فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته(ابراهيم عبد الله ، 2010 ص4)

وهذا ماجاءت به دراسةالعبدان 1993 م حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى تاثير اسلوب المعرفي المستقل في استخدام استراتجية التعلم اللغة الثانية

وفي دراسة اجرهاكل من بنتريك وديجروت 1999 هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التوجه و الدافعية و التعلم المنظم ذاتيا ،اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الذاتية والقيمة الداخلية باعتبارها مكونين للتعلم المنظم ذاتيا (جراح ، 2010 ص335)

و تمثل دافعية الإنجاز احد الجوانب المهمة في المنظومة الدوافع الانسانية و التى اهتم بدراستها الباحثون في المجال النفسي الاجتماعي و البحوث الشخصية و كذالك المهتمون بالتحصيل الدراسي و الاداء المعملي في اطار علم النفس التربوي ،هذا فضلا عن علم النفس المهني ودراسة الدوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي ، و بوجه عام حظي الدافعية للانجاز بالاهتمام اكبر بالمقارنة (hinshaw) 1992 التي ترمي بالدوافع الاجتماعية الاخرى (محمد خليفة ،2000ص16) ففي دراسة اخرى اجرها كل من هينشاو

الي تحديد المتغيرات العمليات الخاصة مثل مهارات ماوراء المعرفية ، و الاستراتيجية التنظيم الذاتي سجلوا مستويات مرتفعة من الدافعية و الانجاز الاكاديمي

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للانجاز نظرا لاهميتها ليس فقط في مجال النفسي ولكن ايضا في العديد من المجالات و الميادين التطبيقية و العملية كالمجال الاقتصادي ، و المجال الاداري ، و المجال التربوي ، و المجال الاكاديمي حيث تعد الدافعية للانجاز عاملا مهما لتوجيه السلوك الفرد و تنشيطه ، و في ادراكه للمواقف فضلا عن مساعدته في فهم و تفسير سلوك الفرد ، و سلوك المحيطين به كما تعتبر الدافعية للانجاز مكونا اساسيا في السعي الفرد تجاه تحقيقي ذاته ،و توكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و فيما يحققة من اهداف (محمد خليفة ،2000 ص16) وهذا ماجاءت به دراسة (عبد الله) 2001 للكشف عن علاقة بين دافعية الانجاز و تقدير الذات بالنسبة للاداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة بنيجريا و اظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضبط الداخلية وبين الاداء الاكاديمي ومن المعروف لدينا ان الدافعية هي القوى

المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فهي تقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الافراد في مستويات الدافعية لديهم، ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة، منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الافراد، ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد (قدوري خليفة، 2012 ص55)

وفي هذا الصدد نجد أنه ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام(...)على أن استثارة دافعية الطالب للتعلم وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، والى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يتعامل معها الطالب أثناء عملية التعلم، وهذا ما تؤكده معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التالميذ، فالمعلم مطالب بالاطلاع على أساليب إستثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعلمية قصد بلوغ وتحقيق الاهداف التربوية(اسيا ،كنزة ،2014 ص21)

وفي هذا الصدد ونظرا لاهميةالمتغرين في عملتي التعلم و التعليم ونضرا لاهمية تطبيقهما في المنظومة التربوية و حرص المعلمين على ذالك في المنهاج وفهم الطالب لها لهذا جاءت هذه الدراسة لتعمق اكثر فيهما و لتذليل اكثرالصعوبات التى تعترض هذا المتغيرين (التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز) و خروج في الاخير باهم النتائج وحلول و الاقترحات هذه الدراسة لذالك جاء الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية :

التساؤلات :

هل توجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر ؟

هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس ؟

هل توجدفروق في تعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير التخصص ؟

هل توجد فروق في الدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس ؟

هل توجد فروق في الدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي سنة اولى حسب متغير التخصص ؟

الفرضيات :

توجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي سنة اولى ماستر .

توجد فروق في تعلم المنظم ذاتيا لطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس .

توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير التخصص

توجد فروق في الدافعية الانجاز لطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير الجنس .

توجد فروق في الدافعية الانجاز لطالب الجامعي سنة اولى ماستر تبعا لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة :

كشف عن ما اذا كانت هنالك علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز .

معرفة ما اذا كانت هناك فروق في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس لطلبة اولى ماستر

معرفة ما اذا كانت هناك فروق في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص لطلبة اولى ماستر .

معرفة ما اذا كانت هنالك فروق في الدافعية للانجاز حسب متغير الجنس لطلبة اولى ماستر

معرفة ما اذا كانت هنالك فروق في الدافعية للانجاز حسب متغير التخصص لطلبة اولى ماستر .

أهمية الدراسة:

تتجلى اهمية الدراسة بانها تصلط الضوء لمعرفة اهم و انجع الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم المنظم ذاتيا كالاستراتيجيات المعرفة و ماوراء المعرفة ثم الاساليب و الطرق التى تساعد علي ذالك الاساتذة و الطلبة لرفع او تزويد مستوى الكفاءة لديهم حيث ان معرفة الدافعية الانجاز لدى كل طالب واهمية التعلم المنظم ذاتيا لديه يساهم في وضع استراتيجية متناسبة مع مادة التعليمية التى تتفق مع مستوى الطالب و الدافعية لديه كما تخدم نتائج الدراسة التعلم المنظم ذاتيا علاقته بدافعية الانجاز عملية التعلم ،هذه العملية التى لا تخلوى من المعلم ولا المتعلم الذي يمثلا وجهان لعملة واحدة و هي عملية التعلم فكان من هذه الدراسة تحسين مستوى اداء الطالب وزيادة دافعيته و تحميل المتعلم عبا تعلمه والبحث والكشف عن المعرفة بينما يكتفي المعلم بالتوجيه و بذالك تعم الفائدة لكليهما وتظهر اهمية التعلم المنظم ذاتيا من خلال تحقيق مهارة حل المشكلات حيث تكون لديه القدرة على التنظيم او الضبط الذاتي لسلوك و بنائه المعرفي ويتميز الطلاب المنظمين ذاتيا بان لديهم طرق كثيرة ينظمون بها دافعيتهم كما يضعون اهداف مناسبة لقدراتهم و ظروفهم المحيطة مع قابلية التغير كما له تاثير كبير على تقدير الذات حيث ان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطالب على الاستقلال و الشعور بالثقة في ذاته

تحديد المفاهيم :

تعريف التعلم المنظم ذاتيا :

اصطلاحا :

عمليه ذهنية نشطة يتمكن من خ لالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، وتتمثل في قدرة الطالب على الاستخدام الامثل للمكونات المعرفية، ما وراء المعرفية والدافعية، يعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الاولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، وحل المهام الاكاديمية، بإعتباره محور العملية التعلمية و يمكن تدريب الطلبة علىه من قبل المعلمين .(اسيا ،كنزة ،25،2014)

اجرائيا :

هي عملية التى يكون فيها الطالب سنة اولى ماستر هو المبادر او المقبل على عملية التعلم حيث يوجه و ينظم نفسه لمادة التعلم ويكتسب القدرة على حل المشاكل التى تواجهه في العملية التعلمية ويتمكن من الاستخدام الامثل لاستراتيجيات المتعددة حتى يتمكن من انجاز المهام التعلمية ويقوم الطالب بتقيم نواتج ماتعلمه كما يعبر عن مجموعة الدرجات التى يتحصل عليها الطاب الجامعي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي اعده الباحث و الذي قام بترجمته و تقنينه باحث

تعريف الدافعية الانجاز :

اصطلاحا :

وتعرف الدافعية الانجاز على أنه الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء من أداء الأعمال على خير وجه. (ربيع، 2007 ، ص83)

اجرائيا :

هو شعور(داخلي)يحرك سلوك الطالب الجامعي ويحثه ويدفعه الى تحقيق اهدافه و طموحاته ويظهر هذا الشعور الداخلي على شكل افعال ايجابية و يعبر عنها بمجموع درجات التى يحصل عليها الطالب الجامعي سنة اولى ماستر على مقياس الدافعية للانجاز الذي اعده الباحث

الدراسات السابقة :

6-أ- الدراسات السابقة للتعلم المنظم ذاتيا:

1/ الدراسات العربية :

دراسة إبراهيم (1996) هدفت للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة المنوفية بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا

والتحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا، وفي أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية :المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات

وفي دراسة أجراها أحمد (2007) على عينة تكونت من128) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، وقد اشارت بعض النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائيا بين التحصيل الاكاديمي أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

2- الدراسات الاجنبية :

دراسات سنك اخرون (1991):بعنوان علاقة التخطيط والتقدير الذاتي بالتعلم المنظم ذاتيا على عينة الدراسة 62 تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي و برهنت النتائج غلى صحة ذالك الافتراض . (ابراهيم 1996 ص 211)

:دراسة لمايوز (1992): بعنوان اثر استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات فهم القراءة و التعلم من النص على (21) طالبا Denney. Nelsonمن طلاب الجامعة و بعد قياس مهارات فهم القراءة باستخدام الاختبار الفرعي المتضمن في مقياس نيلسون . دين . و قياس استراتجيات التعلم من خلال قائمة اعدت لهذا الغرض و بعد دراسة مقرر في المهارات التعلم الفردي لمدة ستة عشر اسبوعا . اخضع ثلاثة طلاب في دراسة متعمقة لملاحظة ادائهم مع اجراء مقابلات اضافية معهم لمدة تسعة اشهر اخرى و طلب منهم تقديم بروتوتوكولات لفظية اثناء دراستهم لموضوعات القراءة اظهرت بعض من نتائج ان معظم الذين التحقوا بالمقرر التجريبي تحسنت لديهم مهارات فهم القراءة بدرجة ملحوظة ,و اقر جميع الطلاب اهمية الاستراتجيات المستعملة في مساعدتهم لكي يصبحوا متعلمين منظمين ذاتيا.(ابراهيم 1996 ص 212)

دراسة دي جونج (1993): الدراسة كانت لمعرفة الفروق الكمية و الكيفية في استخدام استراتجيات تنظيم التعلم بين الطلاب الناجحين و الاقل نجاحا ،على عينة شملت (100) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الاولى ثانوي و على افتراض ان ما وراء المعرفة يتضمن انشطة يستخدمها التلاميذ في توجيه و مراقبة و اختبار و تشخيص عملية ،واشارت الدراسة

في بعض من النتائج بتحليل بروتوكولات المفحوصين وجد ان التلاميذ مرتفعي اداء التعلم يستخدمون استراتجيات التنظيم الذاتي بصورة عالية مقارنة بمنخفضي التعلم ان الاختلاف في الاستراتجيات يعد دالة للخوف من الفشل الاكادمي (ابراهيم عبد الباسط 1996 ص 210)

دراسة هيجلي (1994): بعنوان المخاطرة الاكادمية و علاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا . اجريت الدراسة على عينة 92 طالبا من طلاب الجامعة يميلون الى المخاطرة ، التحقوا بمقر التعلم اعد ليعزز الاداء الاكادمي . برهنت النتائج ان مرتفعي الاداء هم ؤلائك الذين يتمتعون بوعي كافي باهمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و ان هناك علاقة بين المخاطرة الاكادمية و التنظيم الذاتي للتعلم ،كما ان الوعي للتعلم المنظم ذاتيا ذات اثر مستقل على الانجاز الاكادمي .(ابراهيم ع الباسط 1996 ص 210)

دراسة شابلي (1994):

بعنوان دراسة تجريبية لاستخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، في تحسين المهارات على عينة 83 تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي . تم تصنيفهم في مجموعتين درست احداهما من خلال استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فاسفرت النتائج عن وجود فروق دالة على استخدام استراتجيات تقويم الذات و التنظيم و التحويل و و ضع اهداف و التخطيط لصالح المجموعة التجريبية بالرغم من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في الذكاء ، الا ان المجموعة التجريبية تحسن لديها مستوى الثقة المعريفية و الثقة العالية بالنفس مقارنة بالمجموعة الضابطة . ليتضح من خلال عرض الدراسات السابقة تاكيدها على امكانية تعلم المنظم ذاتيا . و ان تلك المهارات تسلهم ايجابيا في تحسين مهارات القراءة ، الكتابة ، الفهم وتزيد في الثقة المعرفية للدارسين .(ابراهيم 1996ص 213) التعقيب : من نتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة هو نفي وجود علاقة بين القدرات العقلية كالذكاء و بين التعلم

المنظم ذاتيا . و هذا من خلال نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في الذكاء .

6- ب - الدراسات السابقة لدافعية الانجاز

1/ الدراسة العربية :

دراسة محمد حامد 1986 :بعنوان علاقة مستوى التحصيل الدراسي و الدافعية للانجاز لدى عينة مكونة من 613 تلميذا بصف الثالث بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض وكشفت نتائجها عن وجود ارتباط ايجابي ذات دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي و الدافعية الانجاز لدى هؤلاء التلاميذ (محمد خليفة ،2000،ص 45)

بعنوان دافعية الانجازو علاقتها بمستوى التحصيل لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية

دراسة محمد رمضان1987:

بدولة الامارات العربية و قام الباحث بتقسيم افراد هذه العينة الى مجموعتين الاولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80/ فاكثر و الثانية ذات تحصيل والثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50 /الى 60 /وكشفت النتائج الدرسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا اكثر دافعية للانجاز (مرجع سابق :52)

دراسة وافية صحراوي (2002) :بعنوان قيم العمل و الدافع للانجاز لدى اطارات المؤسسات الجزائرية بلغت العينة (160) اطار ،هدفت الدراسة الى ابراز العلاقة بين الدافع للانجاز وقيم العمل وايضا معرفة الفروق بين الجنسين في واقع الانجازومن نتائج الدراسة هي لايوجد فرق في مستوى دافع الانجازلدى الاطارات ،بحسب قيم العمل السائدة لديهم

وايضا من نتائجها لايوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث و الذكور في دافع الانجاز (وافية صحراوي ،2002)

دراسة صالح بن رميح الرميح(2004)

عنوان :دافعية الانجاز لدى الاخصائين الاجتماعين ،عينة (222) من الاخصائين الطبين العاملين في المستشفيات الحكومية هدفت الدراسة الى دراسة دافعية الانجاز لدى الاخصائين الاجتماعين طبين بمستشفيات مدينة الرياض و المنطقة الشرقية اكدت ارتفاع معدلات دافعية الانجاز لدى العينة البحث بوجه عام (الرميح 2004)

6-ج- دراسات السابقة حول التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بالدافعية

الدراسات العربية :

دراسة كنزة واسيا(2014)بعنوان :التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي وتكونت العينة من 30 طالب و طالبة من قسم التكنولوجيا و الرياضيات وهدفت الدراسة للكشف عن وجود علاقة بين المتغيرين والكشف عن وجود فروق جنسية و استخدم فيها مقياسين الخاصين بكل متغير من متغيرات الدراسة ، حيث اشارت الدراسة في بعض النتائجها من وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية

الدراسات الاجنبية :

دراسة جنيفر(1987) عنوانها القدرة الدافعية و علاقتها بانشطة التعلم المنظم ذاتيا على عينة 21 تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتتمثل في ربط القدرة العقلية والدافعية الاكاديمية ببعض العمليات للتعلم المنظم ذاتيا و بعد تطبيق اختبار فرعي ضمن مصفوفة رافق و اختبار لفضي مقنن و اختبار هارتر لقياس الدافعية الاكاديمية ، ثم تدريب تلاميذ على مواقف التعلم المستقل و جماعي ،فاضهرت النتائج ان هنالك تغيرات في انماط

الانشغال المعرفي و ان هنالك علاقة غير دالة بين القدرة و الدافعية و انشطة التعلم المنظم ذاتيا

دراسة جارسيا و بنتريش (1991)،هدفت الدراسة للكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و اثره على الدافعية الجوهرية وفعالية الذات و تكونت عينةمن 367 طالبا جامعيا و استخدم فيها استبيان الاستراتيجيات الدافعة وماتوصلت اليه الى ان هنالك تاثير دال على دافعية و هذا النوع من التعلم

دراسة بارك(1992) عنوان الدراسة معرفة ابعاد التعلم المنظم ذاتيا من خلال دراسة المعتقدات الدافعة للتلاميذ وتكون العينة من 115 تلميذا من بين التلاميذ الصف الثالث ابتدائي(150) تلميذا من الصف الرابع و(123) تلميذا من الصف الخامس ،حيث اجاب التلاميذ على استبيان شملت على 123مفردة وبرهنت الدراسة على ان التعلم المنظم ذاتيا يتضمن كل من مكونات فاعلة الذات استراتيجيات المعرفة و ماوراء المعرفة و ماوراء الدافعية الضبط الاختياري لبيئة التعلم و ان هناك فروق بين الصفوف الثلاثة في التنظيم الذاتي لصالح الصفوف الاعلى .

التعقيب على الدراسات السابقة :

– ركزت بعض الدراسات على التعلم المنظم ذاتيا و علاقته ببعض المتغيرات و المفاهيم (كالتخطيط والتقدير الذاتي) المرتبطة اصلا بمتغير التعلم المنظم ذاتيا .

– لايمكن تعميم نتائج بعض من هذه الدراسات على كل الطلاب لانها اجريت على عينة محدودة العدد وهذا ما اختلفت مع الدراسة الحالية حيث عدد العينة اكبر و اختلفت مع دراست الحالية ان ركزت هذه الدراسة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

– في بعض من الدراسات العينة كبيرة احتوت على تلاميذ و تلميذات لم تتناول بعض من الدراسة الفروق من الناحية الجنس وهذا ما تناولته دراستنا ،دراسة الفروق من ناحية الجنس .

– بالنسبة لنتائج بعض من الدراسة و العينة لايوجد انصاف من حيث تقسيم العينة الى مجموعتين الاولى ذات تحصيل مرتفع و مجموعة الثانية ذات تحصيل منخفض و هذا عكس دراستنا حيث هنالك تساوي في اخذ العينة حيث عدد افراد العينة متساوي بالنسبة لكل تخصص .

الفصل الأول :التعلم المنظم ذاتيا

- تمهيد
- مفهوم التعلم
- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- عناصر التعلم المنظم ذاتيا
- خصائص التعلم المنظم ذاتيا
- نظريات التعلم المنظم ذاتيا
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- نماذج التعلم المنظم ذاتيا
- ابعاد التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

لقد شهد مجال علم النفس مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الاخيرة ونتيجة لذالك اصبح التعلم المنظم ذاتيا في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث كما له تاثير ايجابي للنجاح الاكاديمي و هذا ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي حيث ان التعلم المنظم ذاتيا يساعد المتعلم على تنظيم و تحديد اهدافه المسطرة لها وتساعد ايضا على تكوين ذاتي ايجابي وشخصية مخطيطة للمستقبل وتميز بين ماهو سلبي او عكس ذالك .

1. مفهوم التعلم :

يعتبر عماد زغلول (2012،81) التعلم من المفاهيم الاساسية في علم النفس وليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم وذلك لاختالافات بين علماء النفس، وتعدد التعاريف لموضوع التعلم، وعلى الرغم من ذلك إلاّ أن هذه التعريفات تتفق فيما بينها على إعتبار عملية التعلم أنها التغيير شبه الثابت أو الدائم في السلوك نتيجة الممارسة أو الخبرة وفي هذا الصدد يعرف محمد جاسم . 2009 ،133) التعلم بأنه عبارة عن عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق أثارها أو النتائج التي تظهر من عملية التعلم وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الانساني سواء كان إنفعاليا مثل إكتساب قيم، إتجاهات، عواطف، ميول جديدة أو عقلية مثل إكتساب المعلومات و مهارات الاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول لحل بعض المشكالات (اسيا ،كنزة ، 2014 ص28)

من التعرفين: عماد زغلول تعريف اعتبر مفهوم التعلم من المفاهم الاساسية في علم النفس بينما تعريف الثاني لمحمد جاسم عرفه التعلم على انه عملية داخلية ليظهر على شكل تعديل في السلوك .

2. مفهوم التعلم المنظم ذاتيا :

كما يعرفه ليندر وهاريس 1993 بانه ستخدام فعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية و الدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية

ويرى حمدي علي الفرماوي 1988 ":أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالاقبال على مادة التعلم وينظم الانشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الاهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الاهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه."(رشوان، 2006 ،07)(

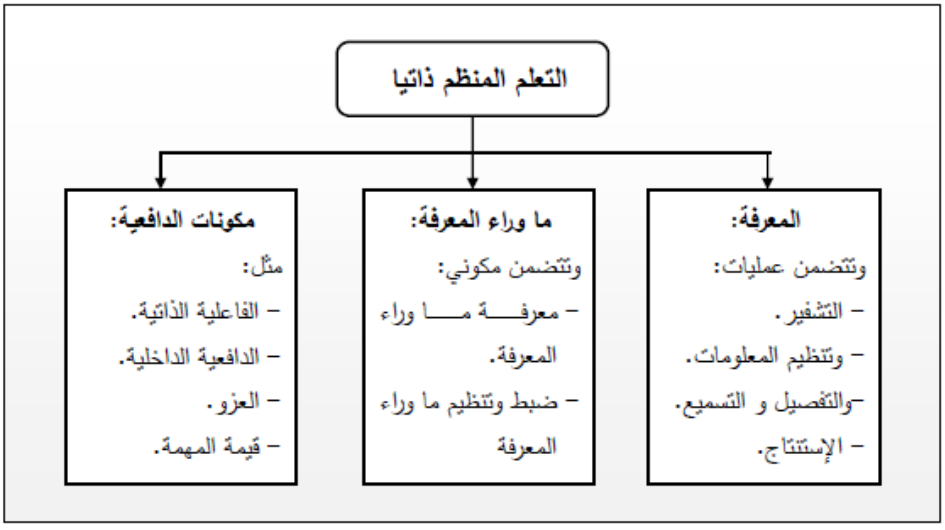
جاء في تعريف حمدي علي الفرماوي 1988 ان التعلم المنظم ذاتيا كان اشمل و اكثر تفسير من تعريف ليندر وهاريس حيث ركزا هذان الاخيران على مادة التعلم في تعريفهما بينما كان حمدي علي الفرماوي في تعريفه مركزا عن ذات الفرد في مجال تعلمه وتحديد اهدافه ومصادر المعرفة وبتقيم نواتج ماتعلمه

3. عناصر التعلم المنظم ذاتيا :

تعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه ،وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى يمارس الطلاب ثلاث مكونات للتعلم المنظم (Zimmerman...) ، ولقد قدم ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا الفاعلون الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم ،فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات.(ويمكن تمثيل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي

(مشري ، 2010 ص185)

الشكل 01 : عناصر التعلم المنظم ذاتيا .



1.3.المعرفة

لقد اكد الفلاسفة والمعلمون منذ الغريق القدماء على ان ما يعرفه الفرد قد يؤثر في مدىً

قدرته على التعلم، ويبدو أَن الفرد يتعلم بربط بالافكار الجديدة بالافكار القديمة، ولقد عمق ونقى علماء النفس المعرفي هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف آن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم، ويشير علماء النفس المعرفي إلى أن المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى بعدها معرفة سابقة . والمعرفة السابقة هي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته –"، ولقد أجريت بحوث في العقود الثالثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على تعلم .

الفرد، وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، بمعنى :أن أي معرفة جديدة محددة– حقائق، مفاهيم، مهارات –لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها(إبراهيم الحسينان، 2010 ص47)

وعلى هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الاكاديمية التي يتعرض لها بفاعلية، فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة، وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لادائها مثل القوانين،والحقائق وكذلك تساعده في تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج، وعلى هذا تسهل المعرفة الاداء الفعلي للمهمة(رشوان، 2116 ص 32) ومما سبق يمكن القول بأن للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الاستجابات التي تصدر من الفرد يكون ناتج بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى مقدرته على التعلم

2.3 . ماوراء المعرفية

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد فلافل 1976 ، وقد اشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد والعديد من الابحاث في السنوات التالية لذلك .ووضع من خلال هذه

الابحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خاللها أ ّن ما وراء المعرفة تعني" : معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعرفي و اقعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية." (إبراهيم الحسينان، 47،2101) ويشير (فلافل) 1979 أيضا إلى أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم، ومن جهة أخرى تولد هي المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي (رشوان، 2006 ،33)

كما تعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة لانها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تساهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل، إضافة لكونها تساعده في القدرة على الاحتفاظ واالستدعاء،(...) وتفيد أيضا في إختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعوق التقدم (رمزي ،45،2007)

ويتفق معظم المنظرين على أن ما بعد المعرفة لها مكونان :معرفة عن التكوينات المعرفية الادراكية و تتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة الاجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والاستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينهما والتي تؤثر في المعرفة والتعلم (...) والبنية الاخرى لما وراء المعرفة تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة أو ما يسمى بمهارت ما وراء المعرفة أو ميكانزمات تنظيم الذات وتتضمن الابعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم، وتتمثل في قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن

وعليه يمكن القول بأن ما وراء المعرفة مهمة لانها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي بعد استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية، حيث يعتمد التطبيق الصحيح للاستراتيجيات المعرفية على معرفة ما

وراء المعرفة الخاصة بتلك الاستراتيجيات بصفة خاصة وبالتعلم بصفة عامة(اسيا ،كنزة 2014 ، 47)

3.3 . الدافعية :

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع ، ولقد بنيت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة . فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لايستجيب للموضوع دون وجود دافع معين (حسينة، 2013 ص22)

وتعرف الدافعية على أنها ووة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة وائمة لذلك وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به(الاشياء والاشخاص والموضوعات والافكار والادوات ... الخ) (اسيا ،كنزة ،مرجع سابق)

4. خصائص التعلم المنظم ذاتيا :

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً بكونه هادفاً واستراتيجياً وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الاهداف ويراقبون ويقيمون الاداء ذاتياً في مراحل التعلم المتعددة، و يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية الذاتية عالية ، ويمتلكون دافعية داخليه ، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أقصى درجة ممكنة. ومن أهم الخصائص التي يميز بها هؤلاء على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها(التسميع، استخدام التفاصيل ،التنظيم) يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).

. يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كاإلحساس بفعالية الذات، وتبني الاهداف التعليمية، وتنمية الاحاسيس الايجابية نحو(المتعة ، الرضا، الحماس) وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

القدرة على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة

لديه القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس، في المواقف التعليمية المختلفة وماهر في مواجهة المشكالات .

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

يظهر مجهودا كبيرا في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي

كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الوجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي، مثل ما هي الادوات التي تلزمني في أداء المهمة

.يقِّيمون نواتج الاداء ذاتيا في ضوء محكات معينة، واذا وجدوا تفاوتا بين الاداء المرغوب الاداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم

يستخدمون التغذية الراجعة (درجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء) عند تقييمهم لاداء ا ذاتيا– .

ويوجهون جهودهم بشكل شخصي الكتساب المعرفة، والمهارة بدالً من الاعتماد على المعلمين، أو الاباء، أو أي عامل اخر. الدارسة

. واعون بقوتهم و ضعفهم الاكادمي ،و واعون بالاستراتجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي

. يخطط و يتحكم في الوقت و المجهود الذي يستخدمه في المهمة و يعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل ايجاد مكان مناسب للمذاكرة و طلب المساعدة الاكاديمية من المعلمين و الزملاء عند مواجهة الصعوبات الاكادمية (اسيا و كنزة ،2014 ص 34)

5. نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

لقد ظهرت العديد من النظريات و البحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات مقدمة تطبيقات و تفسيرات تطبقات و نماذج للخروج بالطالب القادر على مواجهة المشكلات ، لتبحث عن كيفية تحكم الطلاب على عمليات تعلمهم بطريقة ذاتية و بفاعلية

و قدمت نظريات التعلم المنظم ذاتيا مجموعة من الافتراضيات و هي :

ان الطلاب يمكنهم ان يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتجيات الدافعية ، و ما وراء المعرفية المختارة .

يمكنهم ان يختاروا ، و يبينوا ، و يخلقوا بيئات تعلم فعالة يلعبون دورا مهما في اختيار شكل و مقدار التعليم الذي يحتاجونه (وليد السيد ،130،2009)

و من بعض هذه النظريات نذكر:

- النظرية الاجرائية
- النظرية المعرفية الاجتماعية
- النظرية الظاهرية
- النظرية الارادة

1.5. النظرية الاجرائية

تؤكد نظريةالتعلم الاجرائي عل مفهوم التعزيز الذاتي و القدرة المتعلم على تميز بين المعززات المؤقتة و الدائمة

ويعتبر الاجرائيون ان سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الاخرى وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي فانهم يشيرون الى :

محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التى تشير اليها خبراتنا العامة بالالتزام و الضبط الذاتي والاندفاع

ان التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التى تؤدي الى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي وان الملامح الاساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الاجرائي تتضمن

ا/ محاولة تقديم و التفسير العلمي للظواهر التى تشير الىها خبراتنا العامة بالالتزام و الضبط الذاتي والاندفاع

ب/ان التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجييات التى تؤدي الي تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي

وان الملامح الاساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الاجرائي تتضمن:

الاختيار من بين الافعال البديلة

التعزيز النسبي لقيمة النتائج البدائل الاستجابة

موضوع ضبط المؤقت للبدائل

وعندما يشترك الطلاب في سلوك الضبط الذاتي فيها بالاندفاع ،او الالتزام فانهم يختارون من بين مجموعة بدائل مختلفة من الافعال ومن ثم فالسلوك الاجرائي يتوقف حدوثه على العواقب النتائج البيئة التى يحدث فيها السلوك ويزداد احتمال حدوث خلال التعزيز الايجابي

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا فان المنظرون الاجرائيون يؤكدون على ان الاستجابة الفرد المنظم ذاتيا لابد ان ترتبط بمثير معزز خارجي وينظرللاستجابات المنظمة ذاتيا على ان حلقات من الاستجابات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي (زمارمر 1989)

ويؤكد الاجرائيون على اهمية المراقبة الذاتية لكي تصبح متعلما منظما ذاتيا ، و ذالك من خلال تدريبهم على استخدام طرق تقييمية سلوكية معيارية معينة .

و لقد حلل المنظرون الاجرائيون (وليد السيد 2009) عملية التعلم المنظم ذاتيا الى عمليات فرعية تتضمن :

1. المراقبة الذاتية : و توصف بانها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة ، و التسجيل لسلوك الفرد الذاتي ، و تتم على خطوتين:

أ . المراقبة الذاتية : حيث تتطلب من الفرد ان يميز حدوث الاستجابة المرجوة و التي يجب ان تضبط .

ب . التسجيل الذاتي : حيث يسجل الفرد بعض ابعاد الاستجابة المرجوة مثل : التكرار ، و الدوام ، و الكمون .

2. التعليمات الذاتية : و تقدم التعليمات الذاتية مثير تمييزي يؤدي الى سلوكيات محددة ، او نتائج سلوكية تؤدي الى التعزيز .

3 . التقيم الذاتي : و هو يتطلب من الطالب ان يقارن بعض ابعاد سلوكه مع المجموعة من المعايير او المحكات .

4 . التقويم الذاتي : و هو يتطلب ان يقيم الطالب الاداء ، ثم يعدل او يبدل الاستجابات السابقة بناء على نتائج التقييم .و بينما يتطلب تقييم الذات ان يتم التمييز بين بعض

المعايير او الاداء المطلوب و اداء الطلب ،فانتقويم الذات يتطلب تعديل الاداء ليقترب اكثر من المعايير.

5. التعزيز الذاتي : و هو عملية التي يكون فيها الفرد عادة بعد تحقيق مستوى الاداء او المعيار على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة و الذي بدوره يؤدي الى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الاداء

فان الاجرائيون هم الاكثر وضوحا بالنسبة للعلاقة بين الاداء Zimmerman .2001) و من بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيا(

الذاتي و البيئة المباشرة ،و يتم تحديد العمليات الداخلية من خلال ظهورها في السلوك الواضح ،و العلاقة الوظيفية بين هذا السلوك و البئية هي بؤ رة اهتمام البحث الاجرائي ،و هذه العلاقات البيئية تعتبر مفيدة في تتمة الاجراءات الفعالة

(وليد السيد 132،2009)

2.5 . النظرية الظاهرتية

لقد تم صياغة مصطلح علم الظواهر في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الاوروبيين ، و قد بدا كرد فعل للنظريات الحتمية و النظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الانساني، و المدخل الظاهراتي يركز على فهم ادراكات ،و افنراضات ،و معقدات و قيم الافراد و انسجامهم بسبب الامكانيات اللانهائية للتاثرو التفاعل.

و يؤكد الظاهراتيون على اهمية ادراكات الذات بالنسبة للاداء السيكولوجي للانسان ، (زمارمار 2001) ويفتر ض في هذه الادراكات انها نظمت في هوية مميزة او مفهوم الذات و الذي يؤثر في كل مظاهر الاداء السلوكي بما فيه التعلم الاكاديمي و التحصيل

،ومن المفترض ان الخبرة الانسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة و التى يمكنها ان تحرف المعلومات الداخلية اما بشكل ايجابي او بشكل سلبي وفقا لمفهوم ذات الفرد .

و يفترض الظاهراتيون ان مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا هو ان نعزز او نحقق مفهوم الذات لدى الفرد ،فالذات تعتبر قوة منظمة للدافعية و السلوك ،و الدور الاساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية لكي نسلك و نثابر في انشطة التعلم كدالة لتقييم الهدف الشخصي ، و ارتباط انشطة التعلم باهداف الفرد و معتقداته حول كفاياته و قدراته الذاتية .

كما يفترضون ان الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لاداة الانسان السلوكي ،و الافراد لا يتعلمون كي يكونوا واعين ذاتيا ، او تفاعليين ذاتيا ،و لكنهم يكونواكذالك بطبيعتهم (اسيا و كنزة ، 2014 ص38)

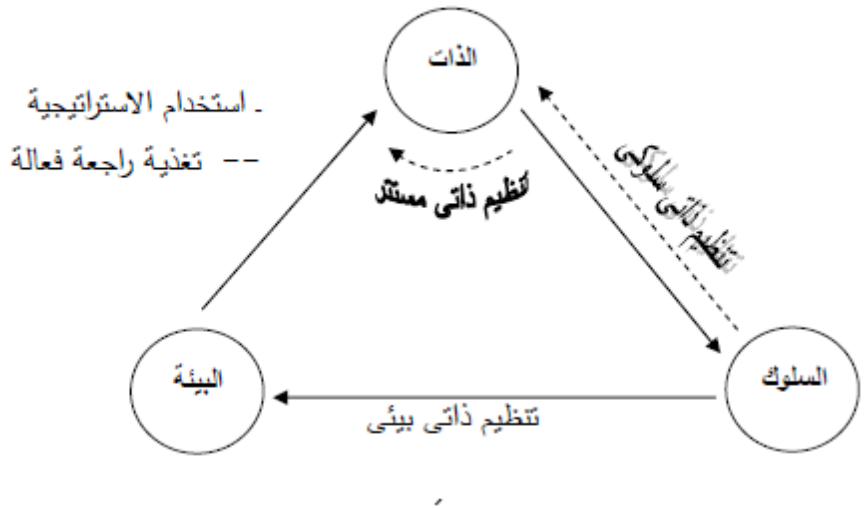
3 .5 . النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم مثل التوقع و تاثير النماذج الجتماعية و الاهداف على عملية التعلم

السلوك في ضوء الحتمية التبادلية و التي ترى ان التفاعلات بين العوامل Bandura ،2009،10).و تحلل هذه النظرية لباندورا

السلوكية ،و الشخصية الداخلية ،و المؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض و تبعا للنظرية المعريفية الاجتماعية ، فان التعلم النظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية و لكن هذه العمليات من المفترض ان تتاثر بالاحداث السلوكية و البيئية بطريقة تبادلية ،و هذه التبادلية تتضح في الشكل التالي

شكل رقم (2) يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي



(وليد السيد ،136، 2009)

فالاداء الانساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية ،و البيئية ،و الشخصية ، فمثلا فعالية الذات (متغير شخصي)يؤثر في سلوك الانجاز (اختبار المهام الجهد المثابرة)، و السلوك ايضا يؤثر في المتغيرات الشخصية ،فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الاحصاء (سلوك)،فانهم يلاحظون تقدمهم ،و يزيدون من فعالية الذات لديهم ،كما تؤثر البيئة على السلوك ،مثلما يحدث عندما يقدم الاستاذ صيغة احصائية جديدة (متغير بيئي)و يوجه الطلاب انتباههم نحوها (سلوك)، و السلوك يؤثر على البيئة ، حيث ان الطلاب اذا ما ارتبكوا و تحيروا من شرح الاستاذ (سلوك)، فانه قد يعد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي)كما ان المتغيرات الشخصية و البيئية يؤثران في بعضهما ،فعندما يحاول الطلاب ذو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة ،فانهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي)ليجعلوا البيئة اقل تشتتا ،و يبدو تاثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد الاستاذ الطلاب بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي)مثل"اجابة صحيحة

" ،فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي)،و هذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى ،او في نمذجة التاثيرات ثنائية الاتجاه ،فالتاثيرات البيئية قد تكون اقوى من التاثيرات السلوكية ،او الشخصية في بعض السياقات ، و القوة النسبية ،و النمذجة المؤقتة للسلبية التبادلية بين المؤثرات الشخصية ،و البيئية ،و السلوكية يمكن ان تتغير من خلال:

ا .الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي

ب . نواتج الاداء السلوكي.

ت .التغيرات في السيلق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور على ان التوقعات الناتجة تحدد دافعية الفرد،وان الافراد يكونون مدفعين بالنتائج العواقب التى يتوقعون ان يتلقونها نتيجة سلوكهم بدلا من المكافات الفعلية نفسها كما يتم تاكيدها على دور فاعلية الذات و التى تؤثر على اختيار المهام و المثابرة وبذل الجهد و التحصيل . وتبعا لنظرية المعرفية ،فان الوعي الذاتي يتضمن واحد او اكثر من الحالات مثل فاعلية الذات المدركة ذاتيا التى تنبثق من استجابات الذاتية المحددة وتعتبر الملاحظة الذاتية المحددة ، و تعتبر الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوة عندما ترتكز على الشروط التى يحدث على اساسها التعلم مثل الوقت و المكان و مدة الاستمرار الاداء و تتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات وهي :الملاحظة الذاتية و الحكم الذاتي ،و رد فعل الذاتي وهي ليست من المفترض منعزلة ، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض ، فالملاحظة الذاتية من المفترض انها تشجع المتعلم على تقيم ذاته،و هذه الاحكام عن ذات بدورها من المفترض ان تؤدي الى ردود افعال شخصية و سلوكية متعددة

ويركز منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة او الاقناع اللفظي ،وعمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة بالاضافة الى

ذالك فان العوامل البيئية طبيعة المهمة و الموقف قد درست بشكل منظم ويبدوا ان النمذجة و الخبرات والاتقان تؤاثران بصفة خاصة على الادراكات الطلاب لفاعلية الذات

ويفترض ان التعلم المنظم ذاتيا لايعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدم الافراد في العمر وايضا لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية وبالرغم من ان التعلم المحدد قد يكون في حاجة الى ان ينظم ذاتيا فان هنالك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا تتاثر بنمو الافراد كما يوجد عدد من التغيرات النمائية و التى يبدوا انها تؤثر في التعلم المنظم ذاتيامثل :الفروق العمرية في القدرة على الفهم اللغة،و الاساس المعرفي ،و القدرة على عمل مقارنات اجتماعية و عزوات القدرة (اسيا وكنزة ،2014، 41)

4.5. النظرية الارادة:

ويعتبر اصحاب هذه النظرية ان الارادة من اهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا حيث تشير الى الميل للمحافظة على تركيز والجهد نحو تحقيق الهدف بالرغم من مشتتات المحتملة و في حياتنا اليومية في حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الارادة مثل :العزيمة وقوة الارادة والنظام و التوجيه الذاتي ،و سعة الحيلة وكلها تتضمن القدرة على مواصلة المهام الصعبة

وتتميزا الارادة عن الدافعية في كون ان الافراد المدفوعين قد ينشغل بالهم بافكار واهتمامات غير مرتبطة بالمهمة ولكن العمليات الارادية من المفترض ان توجه السلوك في ظل الظروف الاداء المطلوب ،كما انها تلعب دورا اساسيا في ربط التفكير بالحدث (السلوك)وقد وضع فالي و اخرون 2003 نموذجا يشمل ثلاثة ابعاد تعتبر سببا اساسيا للتحصيل الدراسي وهي :

ا. البعد الانفعالي الدافعي

بـ . البعد المعرفي

ج البعدي الارادي

فلكي يحدث التعلم ذو معنى لابد ان يكون الطلاب مدفعين (اي لديهم دافعية)

ويمتلكون الاستراتيجيات المعرفية اللازمة ويكونون قادرين على ادارتها وتنظيمها بالاضافة الى امتلاكهم لدرجة عالية من الارادة ليحافظوا على جهد اللازم ،والانتباه والتركيز لتحقيق الهدف المرجو (مرجع سابق ، 136)

6استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

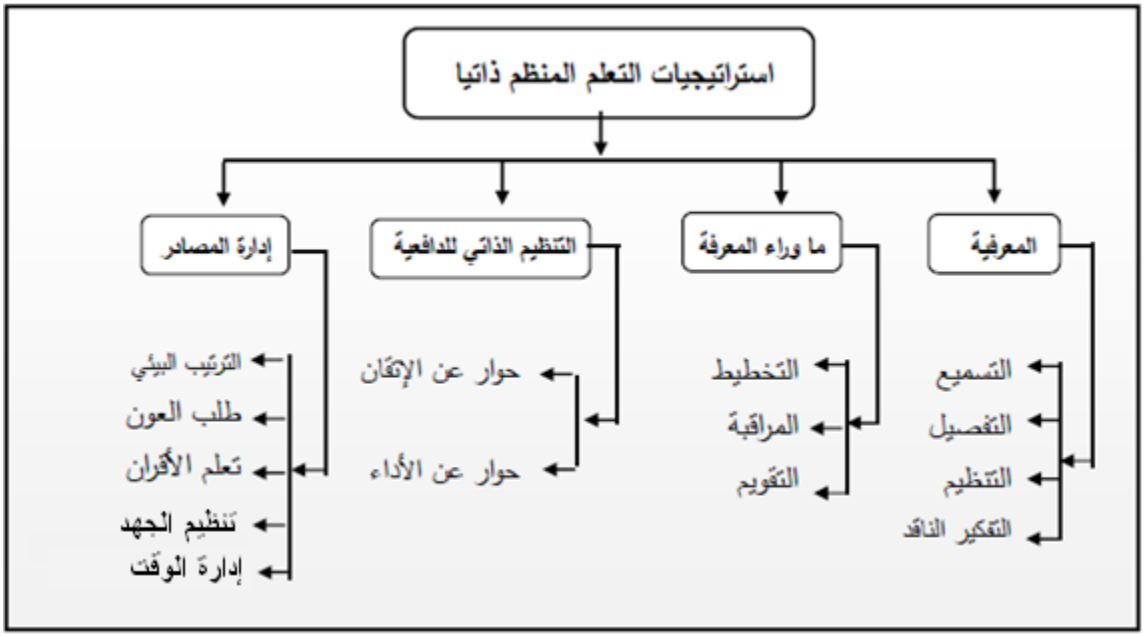
أكّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتي اً ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدّلة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم و الدافعية (ابراهيم الحسنات ،2010 ،96)

وتعرف الإستراتيجية على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين تعلمه، أما مصطفى(2006) فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة

معرفية واجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعيته إلى التعلم(مشري ،2014 ،195)

يوضح الشكل(3)التالي التصنيف العام للاستراتيجيات :

يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:



(مشري ، 2014،196)

1.6الاستراتيجية المعرفية :

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

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

2.6الاستراتيجية ما وراء المعرفة :

ماوراء المعرفة هو مصطلح يستخدم لوصف معرفة الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية . وهو يختلف عن المعرفة من حيث أن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي وهو يشير إلى عمليات اتخاذ القرارات والتي تنظم اختيار واستخدام أنماط متعددة من المعرفة وبأكثر دقة نقصد بإستراتيجيات ما وراء المعرفة أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا، وتمثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم، كما تعني أيضا التفكير في العمليات المعرفية، وتعني أيضا التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية

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

وتؤثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل غير مباشر على عمليات التعلم، حيث تعمل هذه الأخيرة على تنظيم وتخطيط الممارسات والنشاطات من اجل تحقيق الهدف من التعلم بأكثر فاعلية، وفي هذا الصدد لاحظ كل من أن الاطفال الذين لا يستخدمون ما وراء المعرفة يكون تعلمهم دون هدف، وهذا ما يؤثر سلبا على مهارات تحسين ذواتهم.

وعلى نجاحهم وتأتي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بعد الاستراتيجيات المعرفية، وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك الاستراتيجيات لتحقيق هذه ، الأهداف

3.6. استراتيجية التنظيم الذاتية للدافعية :

ويتضمن هذا المجال من التنظيم أي استراتيجيات قد يستخدمها الأفراد للتحكم ،وتنظيم دافعيتهم ووجدانهم . وتعد الدافعية محددا هاما في تعلم وتحصيل الطلاب داخل المواقف

الأكاديمية، وفي نفس الوقت، فإنَّ نقص الدافعية يمثِّل مشكلة يشعر بها الطلاب في كل المستويات العمرية، والتعلم يعد عملية شاقة، والمهام الأكاديمية مليئة بالعقبات التي من المحتمل أنْ تتداخل مع قدرة الطلاب على الاحتفاظ بمستوى تكيفي من الدافع للإنجاز وتتضح أهمية إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أنه من الضروري التمييز بين كون الفرد إستراتيجيا وبين إمتلاكه الإستراتيجيات ،فمعرفة الفرد بماهية الإستراتيجية يختلف تماما كون الفرد ميالا لاستخدام الإستراتيجية وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة .

استراتيجية ادارة المصادر :

وتشير إستراتيجيات إدارة الموارد إلى الأنشطة التي تُدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تُعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، ويمكن النظر لهذه الإستراتيجيات على أنها تمثل إستراتيجيات معرفية، و إستراتيجيات ما وراء معرفية . ولكنها في الواقع مختلفة تمامًا لدرجة تسمح بجعلها ، إستراتيجيات منفصلة وتساعد استرتيجيات إدارة الموارد على التكيف مع بيئتهم، وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم

7النماذج التعلم المنظم ذاتيا :

1النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا:

أفترض هذا النموذج من قبل زيمرمان وز ملائه في الأعوام ١٩٨٦ م، ١٩٨٨ م ١٩٨٩ م، وهو أحد النماذج المبكّرة الذي تم بناؤه في ضوء نظرية التعّلم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي ل باندورا والذي يفترض أنَّ العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة، ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل المتع لَّم مع المهام الاكاديمية وقد افترض بندورا ١٩٨٦ م كما أشرنا سابقاً عند الحديث عن النظرية المعرفية الاجتماعية، ثلاث محددات للتنظيم الذاتي للتعّلم، وهي :المحددات الشخصية ، والمحدد ات البيئية، والمحددات السلوكية، حيث يرى أن السلوك يكون نتاج تأثير مصادر خارجية ،

نظرة Zimmerman ومصادر ذاتية، وعلى أساس هذا الافتراض قدم زيمرمان ١٩٨٩ م أولويةً للتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالب، حيث عد أنَّ فعالية الذات مفتاح شخصي) ذاتي(مؤثِّر من بين الأنماط الكبرى للتأثير) وهي المؤثّرات الشخصية، والبيئية، والسلوكية(، كما أشار إلى أنَّ ملاحظة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات توصف على أ نها فئات أساسية للتاثير المرتبط بالأداء ويتضمن هذا النوذج اربعة خطوات كما هي عليه في الشكل :

١ –التقويم الذاتي والمراقبة

وتحدث عندما يحدد الطلاب مدى فعالية طرق تعلمهم الحالية، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة

٢ –تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي

وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقه ، فالطلاب الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة، يمكنهم تحليل المهام الجديدة إلى عناصر، وأنْ يحددوا أهدافاً، ويضعوها بصورة فعالة أكثر من الطلاب الجدد، واختيار استراتيجية تعّلم جيدة لتحقيق الهدف، يعتمد على مخزون الطلاب من الاستراتيجيات الموجودة والمتاحة، ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون ا المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكام وصف استراتيجية جديدة، وتوضيحها وشرح فعاليتها.

٣ الخطوة الثالثة في الحلقة هي تطبيق الاستراتيجية والمراقبة

وتحدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ استراتيجية تعّلم في سياقات منظّمة ، ويراقبون الدقة في تطبيقها، فالطلاب يحتاجون للتركيز على أداء كل جوانب الاستراتيجية تماماً مثلما يفعل نموذج مدرب وذو مهارة، فالطلاب الجدد غالباً ما يطلبون تغذيةً راجعة اجتماعية ، وإرشادًا حينما يحاولون تنفيذ الاستراتيجية معتمدين على أنفسهم.

٤ –الخطوة الرابعة في الحلقة هي مراقبة الناتج الاستراتيجي:

وتحدث عندما يركِّز الطلاب انتباههم على نتائج تعّلمهم من أجل تعديل الاستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها، وتعتمد جودة مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الاستراتيجية إلى عادة روتين وتحديد الأهداف الناتجة عن الاستراتيجية، وسمات الاستراتيجية عند الطالب

2. الثلاثي ل بوكارتس : الطبقات النموذجية

وتبعاً لهذا النموذج هناك ثلاث

كفاءات للتعّلم المنظّم ذاتياً تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن عد أنَّ تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظّم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أنْ ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي، ويفترض هذا النموذج أنَّ تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعّلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي

1تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:

وتتمّثل القضية الأساسية هنا في قدرة المتعلِّم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزج و التوفيق بطريقة فعالة

2. تنظيم عملية التعلم

تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعّلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتياً، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجهت الكثير من الانتباه لهذه العمليات التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة المهمة ، والتي تتضمن التوجيه والتخطيط وإنجاز الخطة، والمراقبة و الاختيار والتشخيص ، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والإنعكاسات.

3تنظيم الذات

يلقي هذا البعد اهتماماً متنامياً في مجال التعّلم المنظّم ذاتياً، حيث يمثّل الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيس للسلوكيات المرتبطة بالتعّلم، وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل :ما الذي يجعل المتعلِّم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم ؟ ، أو لا يجعله يحدد أهدافاً خاصة لتعّلمه ؟، وما الذي يدفع المتعلِّم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير ؟، وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تهم في فهم نظام الضبط هذا، وخاصةً ما يتعّلق بتحديد الأهداف .

3 . لنموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي ل بول بينتريش :

ويعدهذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه في ١٩٩٠ م، ١٩٩١ م، ١٩٩٤ م في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

(Pintrich & De Groot ,1990 ; Pintrich, et al., 1994)

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما :المعرفة الفعلية) المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية(، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلِّم عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن(ابرهيم بن عبد الله ،77،2010)

المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلِّم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

الأهمية النظرية:

١ –تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها، حيث لم تجتمع هذه المتغيرات في دراسة سابقة رغم أهميتها، ويشير باريس وباريس (Paris & Paris, 2001) إلى أنَّ مجلة علم النفس التربوي قامت بالتركيز على موضوع التعلم المنظم ذاتيا في العديد من الأعداد و عبر العديد من السنوات، كما أنَّ الأسلوب المفضل في التعلم التعاوني والتنافسي والفردي (لم يتم التطرق إليه كثيرًا على المستوى المحلي أو العربي رغم أهميته في المواقف التعليمية.

٢ –إن تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج بينتريش) ٢٠٠٠ م (في البيئة السعودية يبرز أهمية الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثقافية التي تنعكس آثارها على المتغيرات النفسية ومنها التعلم المنظم ذاتياً، خصوصاً أنَّ تصورات بينتريش عن التعلم المنظم ذاتياً جاءت من خلال دراسات على عينات أمريكية من الطلاب البيض ولم يمّثل الطلاب من الأعراق الأخرى سوى نسبة (٥ %)من مجموع العينة المستخدمة (Wolters , Pintrich & Karabenick, 2003) كما أكد عدد من الباحثين.

على أن للثقافة تأثيرًا كبيرًا على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (Purdie,1994 ; Purdie & Hattie ,1996; Purdie, et al, 1996 ; Chye, Walker & Smith, 1997; Purdie et al.2000).

٣ –يسهم الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالمتغيرات قيد الدراسة في بيئتنا السعودية في زيادة فهم طبيعة الأداء المعرفي، والدافعي، والسلوكي والوصول حده الامثل توضح الدراسة تلك الاستراتيجيات

8. ابعاد التعلم المنظم ذاتيا :

ستند ابعاد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام العديد من الاسئلة التى يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها ،فيشير (جول 2004: 112) ان السؤال الذي

يطرحه المتعلم لماذا اتعلم ؟ يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف اتعلم ؟ الاساليب المستخدمة للتعلم ،و نميز هنا بعض من الابعاد هي :

البعد الاول :ويتعلق بالسؤال لماذا ؟ويشير الى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيا ،فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا لابد ان يكونوا قادرين على اختبار المهام و المشاركة فيها بفاعلية (زمارمان 1988 :285)

البعد الثاني ويتعلق بالسؤال كيف ؟ ليشير الى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي ،ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين الاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة و تحديد الاستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة ،و التى تتفق مع المتطلبات المهمة من جهة اخرى ،ويؤكد (زمرمان ، 1998 :74) ان المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتيا يتميزون بالتخطيط الجيد قبل اداء المهام حتى اذا اصبحوا اكثر خبرة ،ادوا المهام صورة اوتوماتيكية دون التخطيط المسبق لها .

البعد الثالث : ويتعلق بالسؤال متى ؟ويشير الى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم ،فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي اصبحوا اكثر استقلالية في التنظيم و التحكم في وقت تعلمهم ،ويتميز الافراد ذوو التنظيم الذاتي بفعالية اكثر لتخطيط اوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا (زمرمان ،1997: 109)

البعد الرابع :ويشير الى التساؤل ماذا ؟وهو يرتبط بالاداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا ، فلكي يصبح الفرد منظما ذاتيا لابد ان يكون قادر على اختيار وتعديل وتغير و تكييف استجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الاداء التى يصل اليها بحيث يحدث ذالك كله بالتزامن مع التغذية الرجعية الناتجة عن هذه الاستجابات .

البعد الخامس :ويتعلق بالسؤال اين ؟ويشير الى الطريقة التى ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعلمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم ،او استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على اداء المهام المختلفة ،وعلى رغم من ان المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب :الزحام او الضوضاء او التلفاز او نقص الوسائل التعلمية

الا انهم غالبا مايتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها .(زمرمان ،1997ص110)

البعد السادس : ويتعلق بالسؤال مع من ؟ويشير الي البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا ،وهو السمة التى تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا فلديهم وعي بامكانية تلقي المساعدة من الاخرين ، و هم على دراية بطريقة و اسلوب المباداة لطلب المساعدة ،كما انهم واعون تماما للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الاقران ،او المعلمين وذلك على النقيض تماما من غيرهم غير المنظمين ذاتيا و الذين يبدون ترددا كبيرا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة ‘وذالك لعدم درايتهم الكافية بما يسالون عنه او الخوف من نظرة الاخرين لهم (زمرمان ،1998ص75)

الخلاصة :

بعد التعرف على ماهية التعلم المنظم ذاتيا وتناول اهم العناصره و استراتيجياته يمكن القول ان للتعلم المنظم ، اهمية كبيرة تتمثل في ان له دورا في التغلب على المشكلات الدراسة و ايجاد الحلول المناسبة للمواقف التعلمية لما لا المواقف الحياتية ايضا .

الفصل الثاني : دافعية الانجاز

- تمهيد
- مفهوم الدافعية
- مفهوم الدافعية الانجاز
- انواع ادافعية للانجاز
- اساليب قياس الدافعية للانجاز
- النظريات المفسرة لدافعية الانجاز
- خلاصة

تمهيد :

تعد الدافعية للانجاز احد المكونات الجوهرية لتحقيق الفرد ذاته ،و ذالك ان الانسان يشعر بتحقيق ذاته من خلال ماينجزه ويحققه من طموحات ، ومن خلال هذا الفصل سنتعرف على مفهوم الدافع و الدافعية الانجاز و انواعها و طرق قياسها وفي نهاية خلاصة ختام .

الفصل الثاني : دافعية الانجاز

1: مفهوم الدافعية .

يعرفها (القطامي)على انها الحالات الداخلية او الخارجية التي تحرك سلوكه و توجهه نحو تحقيق هدف او غرض معين و تحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذللك الهدف (جادو ،292،2005)

عرفها احمد محمد عبد الخالق (301،2006) بانها حالة من الاثارة او التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي الى سلوك باحث عن هدف و تنتج هذه الحالة عن حاجة ما و تعمل على تحريك السلوك و تنشيطه نحو هدف معين (العايش مرغي ، 2014 ،ص 64)

تعريف احمد محمد عبد الخالق وضح ان الدافعية ناتجة عن حاجة ما بينما في تعريف قطامي اشار على ان الدافعية حالات داخلية او خارجية تحرك الفرد .

2. مفهوم دافعية الانجاز :

- . يعرفها (يوسف محمد 2012) بانها عبارة عن مجموعة البواعث الداخلية و الخارجية التي توجه و تحرك الفرد بالاتجاه الايجابي الذي يحقق له طموحاته وتطلعاته و خططه المستقبلية بما يحسن من معتقدات الفرد عن نفسه .
- . يعرفها اتكنسون بانها ذالك المركب الثلاثي من قوة الدافع و مدى احتمالية نجاح و الباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له (لرشاد عبد العزيز موسى 1994)

حسب التعريف الاول لمحمد يوسف لدافعية الانجاز على انها هي المسؤولة عن تحريك الفرد باالاتجاهات لتحقيق طموحاته و خطط المستقبلية بينما التعريف لاتاكنسون بثلاث مكونات هي قوة الدافع و مدى احتمال نجاح الفرد و الباعث ذاته .

- . يعرف مواري دافعية الانجاز على انها تهيا ثابت نسبيا في الشخصية ،يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق او بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الاشباع و ذالك في المواقف التى تتضمن تقييم الاداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (الخالد ،2003 ،ص 216)
- و يعرفها فيرنون بانها السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز و التفوق .و يعرفها ايضا على انها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الانشطة التى تعتبر معيارا للامتياز و التى تكون معيار للنجاح و الفشل فيها واضح و محدد.

(الزيات ،2004 ،455)

من التعرفيين : موراي ،تهيا قابل للتغيير اي انه نسبي غير ثابت في الشخصية ، اما فرون فركز على انه سلوك او انه دافع يوجه السلوك لكي يكون فرد ناجح .

3 . انواع دافعية الانجاز :

ميز **فيروف** بين نوعين من دوافع الإنجاز هما :الدافع الذاتي والدافع الاجتماعي.

.3-1دافع الإنجاز الذاتي:

ذكر أن المحرك لهذا الدافع ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمدا على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه أهدافًا يحاول تجاوزها.

.3-2- دافع الإنجاز الإجتماعي

يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية. وبتقدم السن يندمج النوعان الذاتي والاجتماعي في دافع إنجاز واحد، وهنا تبرز حاجة

الفرد لتكوين هذا الدافع لكي يشعر بالثقة بالنفس في سن مب كرة بالإضافة إلى حاجته لكسب خبرات ناجحة ليقارن بها بغيره من أقران .(بوعزيز،2014،ص88)

3. اساليب قياس الدافعية الانجاز :

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين وهما:

-**الفئة الأولى :** المقاييس الإسقاطية.

-**الفئة الثانية :** المقاييس الموضوعية.

5-4-1-الفئة الأولى : المقاييس الإسقاطية

تقوم هذه المقياس على فكرة بسيطة مؤديها إن الأشكال والمواقف الفارغة تدفع الشخص إلى تكميلها أو توضيحها فإذا كان من الصعب استكمالها من خلال العناصر التي تحتوي عليها، فإن العوامل اللاشعورية تنشط لاستكمالها، وبذلك يتضح لنا الجانب اللاشعوري عيوبه وأخطائه ورغبته المكبوتة إلى غيره من الناس والأشياء إ لا أن علماء النفس وضعوا لها مفاهيم أخرى منها تأويل سلوك الغير على أساس خبراتنا الشخصية الشعوريةوتأويل ما ندركه من مدركات عارضة على أساس الحالة النفسية الشعورية واللاشعورية.

ومن بين الإختبارات الإسقاطية التي وضعها الباحثون لقياس ماوضع لقياسه نجداختبار موضوع (تاتي)الذي أعدده **موراي** عام 1938 ، أما البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب البحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

1-ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص ؟

2-ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3-ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

4-ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز(خليفة ،97،2000)

وبالرغم من هذا فإن عدة باحثين انتقدوا هذه الأساليب الإسقاطية فهناك من اعتبر بأّنها لا تقيس دافع الإنجاز بل تصف انفعالات المبحوث، بالإضافة إلى أّنها تتسم بالذاتية وتستغرق وقت طويل في عملية التصحيح ونتيجة لهذا ف كر الباحثون في طرق اخرى تقيس دافع الإنجاز

الفئة الثانية : المقاييس الموضوعية

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز مثل مقياس تقدير الذاتي في تصميم الأدوات التي وضعوها لقياسه .فقام كل من(وينر وككولا1970) بإعداد مقياس لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، كما قام كوستلر (1967) بوضع مقياس الدافع للإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين بينما قام كل من(ميراباي1968 ،، ولن 1969) ومقياس هرمانز 1970 بوضع مقياس عن الدافع للإنجاز للكبار (ابراهيم عبد الله ،100،2010)

5. النظريات المفسرة لدافعية الانجاز :

5. 1. نظرية التوقع . القيمة :

تمكن **أتكنسون** و**فيثر** من صياغة نظرية التوقع القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزي، ويرتكز أتكنسون في نظريته على نمط الدافعية المستثارة لدى الفرد وأن ما يتصف به الموقف من خصائص

معينة إنما يستثير دوافع مختلفة، وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق وينتج عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك، وافترض أتكنسون أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أدائه في هذه الأعمال نلاحظ من هذه النظرية أن أتكنسون يرى أن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا مع عدم إنكاره دور البواعث الخارجية هي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وأن الميل لتحقيق النجاح دافع متعلم كما يضع فيه الفرد اعتبارا للمجتمع على عكس الفرد الذي لديه دافع إنجاز منخفض فإنه يرجع فشله للمجتمع، ونلاحظ أيضا تحديده لدافعية الإنجاز بمعادلة رياضية أي أّننا نستطيع قياس دافعية الإنجاز للفرد سواء كان دافعه مرتفعا أم منخفض.

5. 2. نظرية التقرير الذاتي

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي وافترض علماء هذه النظرية أمثال **دوشارم، ديسي، رايان، وايت،** أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم.

ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت أو إسعاد شخص آخر أو نتيجة إرغام خارجي والتي يشيرون لها بصدر الضبط الخارجي أي أن الأفراد يميلون للقيام بالسلوكات التي يكون مصدرها داخلي لا السلوكات التي تكون نتيجة لمصدر خارجي توضح نظرية التنافر المعرفي ضرورة تقرير الفرد لسلوكه بنفسه وعدم إجباره على القيام بنشاط لا يرغب فيه حتى يحقق الاستقلال الذاتي والذي يعد من أهم عوامل دافعية الإنجاز المرتفعة.

3.5. نظرية التنافر المعرفي:

صاحب هذه النظرية هو **هوليون فستنجر** وهي امتداد لنظرية (التوقع . القيمة) وتشير هذه النظرية إلى أن كل شخص لديه عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته ومعرفة ما يحدث في العالم، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر فإن أحدهما يزول مما يحدث توتر للفرد يجعله يسعى للتخلص منه.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه وأشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

1-آثار ما بعد اتخاذ القرار.

2آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات

أي أن عدم الاتساق يحدث نتيجة لأن الفرد اتخذ قرارا متسرع أو عدم معرفته بالنتائج اللاحقة على اتجاهاته وقيمه، وبالنسبة لآثار السلوك المضاد للاتجاه فإن الشخص يعطي تقديرا كبيرا لعمل ما بالرغم من أنه يتعارض مع معارفه وينجزه فقط لتحقيق شيء ما قد يكون مثلاً كسبا ماديا وهذا ما يحدث عدم التناسق بين القيم والسلوك .وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز كما تساعد هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض مستشاري التوجيه وانخفاض مستوى دافعيتهم للإطلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء مستشاري التوجيه بحالة شبيهة بالتنافر

المعرفي فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للإرشاد والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ومن خلال هذه النظرية يتضح أن التنافر بين المعارف ي ولد تنافر الفرد مما يدفعه إلى إزالة التوتر بالتخلص منه، أو تجنب مثل هذه المواقف في المستقبل

5. 4. نظرية الهدف

تأتي النظرة المكملة لدافعية الأفراد وسلوكهم من الإطار النظري لأهداف الإنجاز حيث تحتوي الدافعية للإنجاز على مجموعة خاصة من الأهداف) تتضمن الكفاية (تتمايزي النظرة المكملة لدافعية الأفراد وسلوكهم من الإطار النظري لأهداف الإنجاز

خلاصة الفصل

في ختام هذا الفصل نستنتج ان الدافعية هي المحرك او الدافع المنشط الذي يوجه الفرد لتحقيق ما يطمح اليه ، وفي ظل هذه الدراسة دافعية الانجاز لدى الطلبة و مدى ارتباطه بالتعليم المنظم لها ارتباط كبير حيث تمثل الدافعية للانجاز حلقة الوصل بينهما ، وذالك ان حتى يتعلم الطالب ذاتيا يجب ان تكون هناك دافعية للانجاز المهام و المثابرة و البحث حتى يحقق الاهداف المرجوة .

رجانب الميداني

الفصل الثالث : منهجية البحث و اجراءاتها التطبقية

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- حدود الدراسة
- ادوات الدراسة المستعملة
- التقنيات الاحصائية (المعالجة الاحصائية المستخدمة)

تمهيد:

بعد تعرضنا للاطار النظري لدراسة بالمتغيرين التعلم المنظم ذاتيا ،و دافعية الانجاز سنتناول في هذا الفصل الى عرض الاجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا الحالية و التى تطرقت الى المنهج المتبع و العينة الدراسة و معرفة مدى كفاءة ادوات القياس المعتمدة في الدراسة

2. منهج الدارسة:

يعتبر المنهج من أساسيات أي بحث علمي ,فهو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحثفي دارسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وقد يعتقد البعض أن الباحث لديه الحرية المطلقة في اختيار منهج درسته الا أن هذا الاعتقاد خاطئ ,لأن لكل ظاهرة أو مشكلة صفات تختلف عن الأخرى ,وهذه الصفات تفرض على الباحث منهجا معينا لدراستها أو لحلها .

ولأنه من المعروف لدينا أنّ طبيعة مشكلة محل الدارسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، وبما ان موضوع دراستنا يهدف للكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالدافعية للانجاز لطلبة اولى ماستر جامعة زيان عاشور بالجلفة بالإضافة إلى معرفة الفروق بين متغيرات الدراسة، تبعا لمتغير الجنس والتخصص، لذلك اعتمدنا في هذه الدارسة على **المنهج الوصفي(منهج وصفي نوع الدراسة ارتباطية)**

هو المنهج الملائم لهذه الدراسة والذي ينصب على وصف الظواهر وتحليلها كما هي موجودة في الواقع، كما أنه يأخذ بالمنحى الإحصائي في دراسة العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات ودلالة الفرق فضلا على أنه الأكثر إستخداما في مجال الدراسات النفسية والإجتماعية.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه " إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي وائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو إجتماعية أخرى

بأنه " الطرق العلمية التي يستعين بها ، كما يعرفه محمد الجوهري وآخرون

الباحث في حل مشكلات بحوثه وترتبط إرتباطًا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج البحث في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث إلى المعلومات .

2. أ. الدراسة الارتباطية : تركز على قياس العلاقة الارتباطبية بين المتغيرين او اكثر لدى عينة من الافراد بهدف معرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات و التعبير عنها بصورة كيفية او كمية (غريب ، 2016ص48)

1. الدراسة الاستطلاعية :

1. 2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، وهي تهدف في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدارسة (كنزة و اسيا ،93،2014)

وقدم تم اجراء دراسة استطلاعي بجامعة زيان عاشور بالجلفة في فيفري 2018 حيث شملت هذه دراسة 85 طالب وطالبة من قسم اولى ماستر علوم الاجتماعية و الانسانية و حقوق و الادب و قسم التكنولوجيا

1. 3. اهداف الدراسة الاستطلاعية

لقد هدفت دارستنا الاستطلاعية لتحقيق ما يلى:

- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءت البحث وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الأدوات المستعملة.
- التحقق من ملائمة المقاييس ومدى فهم الطلبة لمصطلحاتها
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الدافعية للتعلم.

التعرّف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجهنا في

تطبيق أدوات البحث.

اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقاييس لتفاديها في إجراء الدراسة الأساسية.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاتصال بأمانة معهد الرياضيات والإعلام آلي لمعرفة التوزيع الزمني لأفراد العينة، وبرمجة حصة لتطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية

1. 4. نتائج الدارسة الإستطلاعية:

من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.

التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لاستخدامها.

تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.

تحديد خطة تطبيق إجراءات الدرا سة

3. مجتمع الدراسة:

ويقصد بمجتمع الدراسة جميع العناصر التى تشكل هذا المجتمع و التى يسعى الباحث بطبيعة الحال ان يعمم عليها نتائج دراسته ،وتحدد عناصر هذه الدراسة بمجموعة من الطلبة بجامعة زيان عاشور 85 طالب و طالبة و تم إلغاء 17 مقياس عند تصحيح المقاييس ليبلغ عدد العينة 68 طالب و طالبة

4. عينة الدراسة :

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو إختيار العينة ، فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية ذلك أن اللجوء إلى دراسة كل المجتمع الأصلي ضرب من الخيال لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها، وهذا ما دفع الباحثين إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي إضافة إلى مراعاة التباين في بعض الخصائص (محمد

وريشي، 2000 ، 83)

وتعرف العينة بأنها " مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة(" رجاء محمود أبوعلام ،2004)

ولقد أعتمدنا في هذه الدارسة في إختيار أفراد العينة على أسلوب **العينة العشوائية (بسيطة)**، وهي

، تلك العينة التي يتم إختيارها بأسلوب عشوائي، والتي يعرفها(غريب حسين 2016) بأنها " الطريقة التي يتم فيها اختيار وحدات من المجتمع بدون أي معيار وتكون فيها حظوظ الاختيار متساوية بين افراد (وحدات) المجتمع ويستخدمه الباحث اذا كان افراد المجتمع الاصلي للدراسة معروفين ، وفي هذه الحالة يتم الاختيار العشوائي على اساس تكافؤ الفرص الاختيار امام جميع افراد المجتمع دون تدخل من طرف الباحث .

وقد إقتصرت الدراسة الأساسية على كلياتٍ العلوم الإجتماعيةوالانسانية والحقوق والادب وكلية العلوم والتكنولوجيا

،وتحديدا طلبة سنة أولى ماستر

5. حدود الدراسة :

حدود الزمانية :انجز الجانب الميداني من الدراسة في نهاية شهر فيفري 2018 بالضبط في 2018/02/25 .

الحدود المكانية : اجراء الدراسة في معهد العلوم الاجتماعية و الانسانية والادب و الحقوق و التكنولوجيا في جامعة زيان عاشور بالجلفة .

6. الادوات المستعملة للدراسة :

تختلف أدوات البحث ووسائله من دراسة إلى أخرى، وتحدد الأداة لمناسبة لدراسة في ضوء الأهداف المناسبة لها وفرضياتها والأسئلة التي يسعى الباحث للإجابة عنها، وقد

يحتاج الباحث إلى استخدام أكثر من أداة حتى يتمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرحها الدراسة بدقة(نوفل، 2010 ،245)

وبناء عليه وبعد الحصول على أدوات جمع البيانات، اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين للقياس هما:

- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد
- مقياس الدافعية للانجاز لعبد اللطيف محمد خليفة

1. مقياس التعلم المنظم ذاتيا:

وصف المقياس كما جاء في دراسة (ابتسام بحى 2012)

قام بتعريب هذا الاختبار عزت عبد الحميد وصياغة عباراته بأسلوب واضح وبسيط مناسب لطلاب سنة أولى ثانوي، حيث يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من 46عبارة موزعة على ثلاثة استراتجيات مشتملة على تسع استراتيجيات فرعية، حيث يتم الإجابة على عبارات المقياس بالتدرج من 0 إلى5 ، ويشير رقم 0 إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة، بينما يشير الرقم 5 إلى الموافقة على العبارة بشدة في حالة العبارة الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

، وجميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه فما عدا العبا رات ذات الأرقام (2،،6،28،21،9 45 43،)

فهي سالبة الاتجاه، وأقصى درجة يمكن إن يحصل عليها المستجيب على جميع العبارات الاستبيان هي 231 ، بينما أول درجة يمكن أن يحصل عليها هي 36 ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الخصائص السيكومترية للاختبار في الصورة الأجنبية:

يتمتع الاستبيان في صورته الأجنبية بثبات عال وصدق جيد، حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقيق من صدق البناء الكامن لهذا المقياس، كما يتمتع بصدق تنبؤي لأداء الطلاب الحقيقي في المقرر المدرسي.

الخصائص السيكومترية للاختبار في الصورة العربية:

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

ثبات المقياس:

تم التأكد من معامل الثبات بطريقة" ألفا كرونباخ : "حيث بلغ معامل ثبات المقياس) 1.89، وتراوحت نسبة ثبات الأبعاد الثالثة بمعامل ألفا كر ونباخ وكان معامل الثبات للبعد الاول(الاستراتيجيات المعرفية) 1.73 ، والبعد الثاني(استراتيجيات ماوراء المعرفة من 1.55 (.الى) 1.60 ، أما البعد الثالث(استراتيجيات ادارة الموارد من 1.74 الى1.77

صدق المقياس:

أ –**الصدق العاملي:**

تم حساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية بتدوير (فاريماكس)، حيث تشبعت العوامل الثلاثة(الإستراتيجية المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، الاستراتيجيات إدارة الموارد)بعامل جذره الكامن 2.5 ، وفسر % 82.68 من التباين الكلي لدرجات الاستبيان، وكان تشبع العامل(الاستراتيجيات المعرفية 1.92)، وتشبع العامل الثاني الاستراتيجيات ماوراء المعرفية 1.91)، وتشبع العامل الثالث(الاستراتيجيات إدارة الموارد)

ب – صدق المحك:

تم حساب الصدق التجريبي للمقياس بمحك خارجي وهو مقياس استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا من إعداد لطفي إبراهيم2001، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة (.الكلية للاستبيانين) 1.50 (، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى1.10 (

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة المحلية:

تم التأكد في هذه الدراسة من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية وتحديدا الثبات، على عينة قوامها 31 طالب وطالبة تخصص سنة أولى رياضيات واعلام آلي.

مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات، ، و يقصد بالثبات كما عرفه(عوض ،1998ص53) أو القيم لنفس الفرد أو أفراد إذا ما تكررت عملية القياس ."وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ، والذي يعتبره(سعد (عبد الرحمان،1998ص172)بأنه حالة خاصة من(قانون كودر ريتشاردسون)الذي اقترحه(كرونباخ)، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة وبذلك فأنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزءين من أجزاء الاختبار، ويربط معامل(ألفا كرونباخ) ثبات الاختبار بثبات بنوده فإزدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات" حيث بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة(الفا كرونباخ)ب 1.83 (وهو دال عند مستوى) 1.10 وعليه فان الاختبار يتميز بدرجة ثبات جيدة.

2. مقياس الدافعية للإنجاز :

اعتمدنا في هذا البحث على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أنجزه الباحث (خليفة عبد اللطيف،2006) لقياس الدافعية للإنجاز لدى الراشدين ، و المعد بالبيئتين المصرية و السودانية و الذي اختص بمجتمع طلاب الجامعة ، ويحتوي هذا المقياس على خمسين بندا تضم خمسة أبعادا هي : (الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل) وتحتوي على عبارات موجبة

و أخرى سالبة في كل أبعاد المقياس ،و نمثل توزيع العبارات حسب البعد و الاتجاه في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): توزيع عبارات مقياس الدافعية للإنجاز حسب البعد و الاتجاه

بعد / المفهوم / اتجاه العبارة	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل
العبارات الموجبة	46،31 6،21،26، 1	،47،37،32 27،22،17،2	،48،43،38 28،13،23، 8	،49،44،39،34 29،24،14،9،4	50،45،40 35، 2015 30،25،،5
العبارات السالبة	41،36،1 6،11	42،12،7	33،18	19	10

يقابل البنود الموجبة في كل مستوى الدرجات الآتية:

- لا يعبر عنك على الإطلاق ⟵ 01 درجة
- يعبر عنك إلى حد ما ⟵ 02 درجة

- يعبر عنك بدرجة متوسطة ⟵ 03 درجات

- يعبر عنك إلى حد كبير ⟵ 04 درجات

- يعبر عنك تماما ⟵ 05 درجات

بينما يقابل البنود السالبة في كل مستوى الدرجات التالية:

- لا يعبر عنك على الإطلاق ⟵ 05 درجات

- يعبر عنك إلى حد ما ⟵ 04 درجات.

- يعبر عنك بدرجة متوسطة ⟵03 درجات

- يعبر عنك إلى حد كبير ⟵ 02 درجة

- يعبر عنك تماما ⟵ 01 درجة

تجمع درجات الفرد بعد الإجابة على كل البنود، لتشكل في النهاية علامة الفرد في المقياس.

حيث أن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الفرد في المقياس هي:

50 x 5 = 250 درجة.

وأدنى علامة يمكن أن يحصل عليها الفرد في المقياس هي 50 x 1 = 50 درجة.

- **ثبات المقياس:**

تم تقدير ثبات المقياس بوجه عام بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني يتراوح بين 10 و 15 يوما وذلك لدى عينتين من الطلبة:

الأولى: عينة مصرية قوامها 35 طالبا وطالبة

الثانية: عينة سودانية قوامها 22 طالبا وطالبة.

حيث تبين أن معامل ثباته (ارتباط بيرسون) لدى العينة المصرية هو (r =0.81) ولدى العينة السودانية هو (r=0.76) مما يعني الاعتماد على هذا المقياس بدرجة معقولة من الثقة.

- **صدق المقياس:** تم تقدير صدق المقياس بثلاثة طرق هي على النحو الآتي:

طريقة الاتساق الداخلي:

تسمى أحيانا هذه الطريقة بطريقة التكامل المتبادل وهي تعني أن مجموع إجابات المبحوث على الأسئلة التي نتناول جوانبنا مختلفة لمجال واحد تلتقي فيما بينها على تكوين صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية (**Anastasi 1982**) من خلال (**خليفة، عبد اللطيف، 2006 ص25**)

تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين المقاييس الفرعية والمقياس العام، واتضح أنها دالة إحصائيا في كل من العينتين المصرية والسودانية ويعد هذا كما يقول " Anastasi" مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، وصدقه في قياسه للظاهرة موضع البحث وتراوحت الارتباطات بين 0.54 و 0.77

الصدق العاملي: يعد الصدق العاملي شكلا متقدما من أشكال الصدق وفيه يستخدم التحليل العاملي للحصول على تقدير كمي لصدق المقياس في شكل معامل إحصائي، وهو تشبع المقياس على العامل الذي يقيس المجال المعين، فنحن نبدأ من مصفوفة ارتباطية بين عدد من المتغيرات التي تقيس مجالا متجانسا ونخرج م تحليل هذه المصفوفة عامليا بعدد من

الفئات التصنيفية هي العوامل التي تعبر عن التباين المشترك بين هذه المتغيرات (Oppenheim, 1970) في **(خليفة، عبد اللطيف 2006 ص27)**

وقد أجرى "عبد اللطيف خليفة"تحليلا عامليا للمكونات الخمسة التي اشتمل عليها المقياس، وأسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن انتظام هذه المكونات الخمسة في عامل واحد في كلتا العينتين، المصرية (ن= 404) أو سودانية (ن= 250) واستوعب هذا العامل 32% من التباين لدى العينة المصرية و 41.1% لدى العينة السودانية.

وبالتالي يمكن أن نتعامل مع الدافعية للإنجاز كتكوين فرضي أحادي البعد

يشير هذا النوع من الصدق إلى كفاءة المقياس المستخدم وقدرته على التمييز بين المجموعات المختلفة، وقد أسفرت نتائج الدراسة التي قام بها "عبد اللطيف خليفة" عن قدرة هذا الدراسة على التمييز ين الطلاب المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز، كما ميز بين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في الدافعية، مما يدل على الصدق التمييزي الذي يتمتع به هذا المقياس. **(خليفة، عبد اللطيف محمد 2006 ص29)**

7- التقنيات الاحصائية المستخدمة :

اختبار برسون

اختبار تي تست

اختبار تحليل التباين

الانحراف المعياري

المتوسط الحسابي

التكرار

النسبة المئوية

خلاصة

تم عرض في هذا الفصل الاجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق الى المنهج الذي اتبعناه في دراستنا ، وعينة الدراسة و طريقة اختيارها ثم تناولنا ادوات الدراسة و الاساليب المستخدم

الفصل الرابع :

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد
- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
- الاستنتاج العام
- الخاتمة
- الاقترحات
- المراجع
- الملاحق

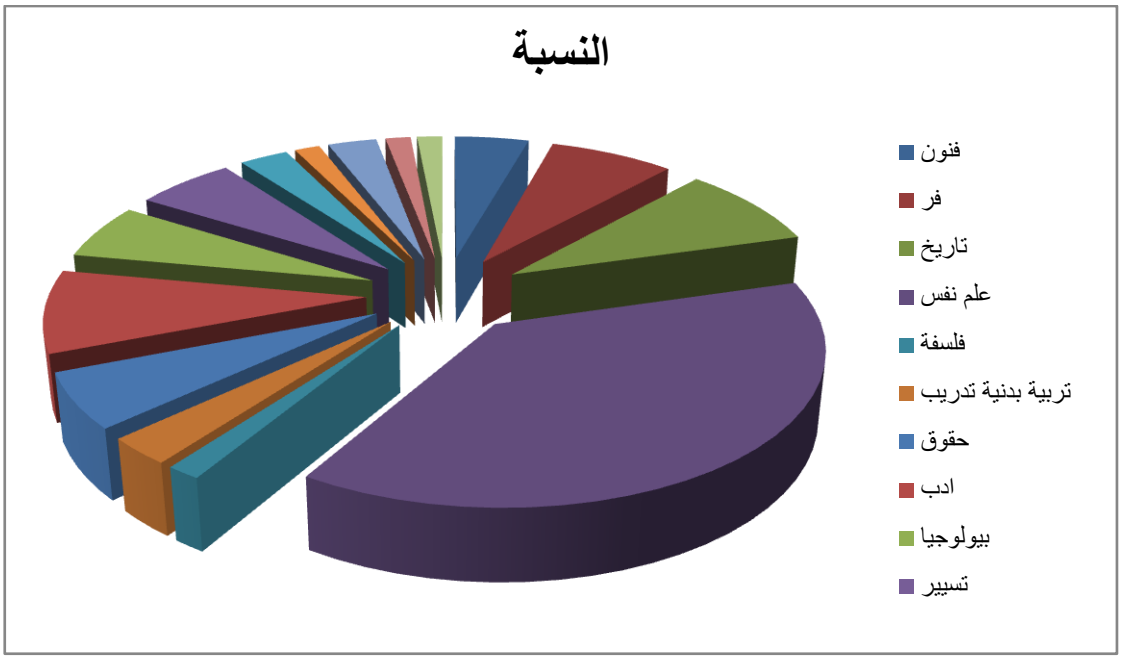
التمهيد :

بعد تطرونا في الفصل السابق وما يحتويه من إجراءات منهجية، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية الانجاز من خلال المقياس موزع على 85 طالب وطالبة، وبعد جمع البيانات وتفريغها وحساب معاملات الإرتباط بالإعتماد على برنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية) SPSS ، سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها وفق ما أسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة الفرضيات المطروحة ، ثم التطرق إلى تفسير النتائج ومناقشتها وفق لمشكلة البحث.

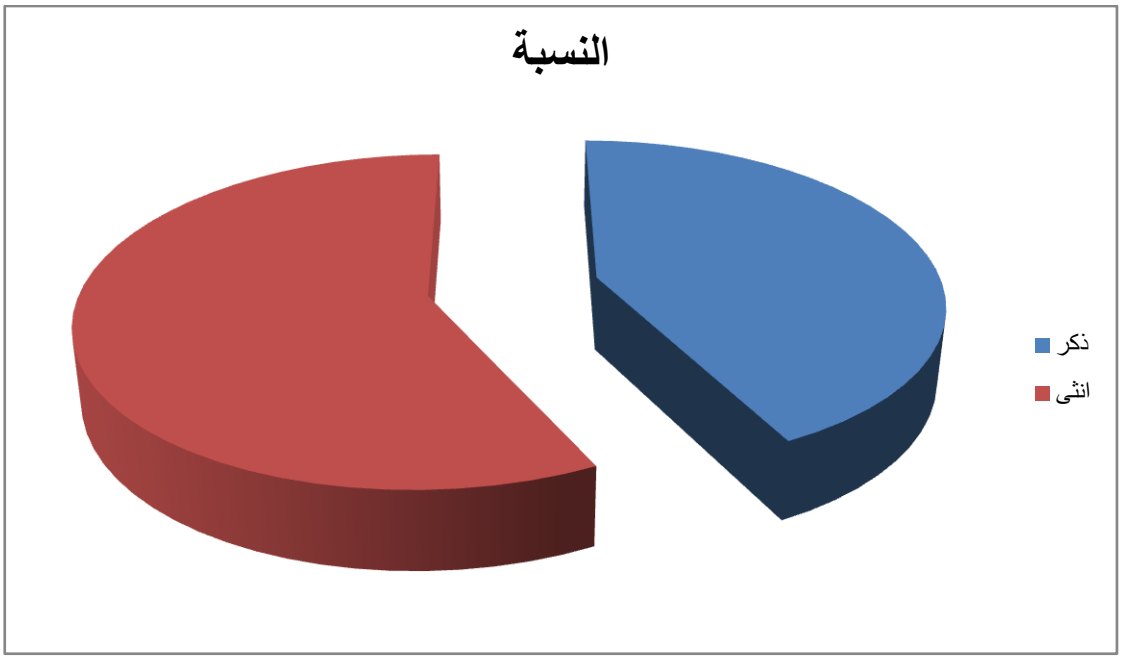
خصائص العينة :

1 التخصص:

	التكرار	النسبة المئوية
فنون	3	4,4
فر	5	7,4
تاريخ	6	8,8
علم نفس	26	38,2
فلسفة	1	1,5
تربية بدنية تدريب	2	2,9
حقوق	4	5,9
ادب	6	8,8
بيولوجيا	4	5,9
تسيير	4	5,9
فلسفة	2	2,9
علم اجتماع الاتصال	1	1,5
تربية بدنية تربوي	2	2,9
تربية بدنية مكيف	1	1,5
رياضيات	1	1,5
المجموع	68	100,0



	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	29	42,6
انثى	39	57,4
المجموع	68	100,0



عدد البنود	الفا كرومباخ
95	0.745

ثبات قوي

اولا :عرض وتحليل نتائج الدراسة

لتاكد من الفرضية العامة و التى تنص على وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للانجاز لدى طلبة اولى ماستر بجامعة الجلفة ، وهذا ما توضحه نتائج في الجدول ادناه .

1- الفرضية الاولى :

الجدول رقم 02 : متوسط حسابي لدراسة علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بدافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة

		المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
	تعلم المنظم ذاتيا	177.79	27.27	0.602	0.05	0	دال
	دافعية الانجاز	164.76	23.23				

من خلال الجدول 02: نلاحظ ان المتوسط الحسابي لتعلم المنظم ذاتيا بلغ (177,79)ودافعية الانجاز (164,76) والانحراف المعياري بلغ (27,27)(23,23) ،بينما قيمة Rp

بلغت (0,602)عند درجة حرية (0,05) وقيمة المعنوية (0) ومستوى دلالة 0.05

وبما ان قيمة المعنوية Sig اقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال احصائيا

وعليه تم قبول الفرضية الجزئية الأولى و رفض الفرضية الصفرية .

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز

2- الفرضية الثانية:

لتاكد من صحة الفرضية الثانية او نفيها ، و التى تنص على على وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا لطلبة اولى ماستر حسب متغير الجنس ، و الموضحة في الجدول ادناه .

الجدول (03): حساب الفروق للتعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	المعلمين	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
تعلم المنظم ذاتيا	ذكور	**29**	180	22.14	0.57	66	**0.05**	**0**,19	غير دال
	إناث	**39**	176.15	30.72					

من خلال الجدول : نلاحظ ان المتوسط الحسابي للذكور بلغ (180)وللاناث(176,15) والانحراف المعياري للذكور بلغ (22,14) والاناث (30,72) ،بينما قيمة T بلغت (0,57)عند درجة حرية (66) وقيمة المعنوية (0,19) ومستوى دلالة 0.05

وبما ان قيمة المعنوية Sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا

في مستوى **تعلم المنظم ذاتيا** لدى طلبة اولى ماستر وذلك حسب الجنس (ذكور و إناث) وعليه تم رفض الفرضية الجزئية الأولى وقبول الفرضية الصفرية .

3- الفرضية الثالثة :

اما الفرضية الثالثة حسب معطيات الجدول ادناه ،توضح نتائجها على صحة هذه الفرضية و التى تنص على وجود فروق فردية في التعلم المنظم ذاتيا لطلبة اولى ماستر تعود الى عامل التخصص:

الجدول رقم (04):يبين نتائج تحليل التباين احادي للفروق في مستوى تعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	341.558	39	8.75	,575	,945	0.05	غير دال
داخل المجموعات	426.133	28	15.21				
المجموع	767.69	67					

من خلال الجدول رقم (04)نلاحظ ان مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (341,558) بينما داخل المجموعات (426,133) ودرجة الحرية بين المجموعات (39) وداخل المجموعات (28) ومتوسطات المربعات بين المجموعات بلغ (8,75) وداخل المجموعات (15,21)فيما قيمة المعنوية Sig(,945) عند مستوى الدلالة 0.05

وبما ان قيمة المعنوية Sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا

وعليه تم رفض الفرضية البحثية وتقبل الفرضية الصفرية .

4. الفرضية الرابعة:

لتاكد من صحة الفرضية ، والتى تنص على وجود فروق في الدافعية الانجاز لطلبة الاولى ماستر حسب متغير الجنس

التى توضح النتائج ادناه .مايلي :

الجدول رقم 05 : **تحليل نتائج دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس**

	الجنس	المعلمين	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
دافعية الانجاز	ذكور	29	163,8966	24,01539	-,264	65	0.05	0.91	غير دال
	إناث	39	165,4211	22,92365					

من خلال الجدول(05): نلاحظ ان المتوسط الحسابي للذكور بلغ (163,8966)وللاناث(165,4211) والانحراف المعياري للذكور بلغ (24,01539) والاناث (22,92365) ،بينما قيمة T

بلغت (264,-)عند درجة حرية (65) وقيمة المعنوية (0,91) ومستوى دلالة 0.05

وبما ان قيمة المعنوية Sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا

في مستوى الدافعية الانجاز لدى طلبة اولى ماستر وذلك حسب الجنس (ذكور و إناث) وعليه تم رفض الفرضية الجزئية الأولى وقبول الفرضية الصفرية .

الفرضية الخامسة :

اما الفرضية الخامسة للتاكد من صحتها او نفيها ،و التى تنص على وجود فروق فردية في الدافعية للانجاز تعود الى عامل التخصص

الجدول رقم (06):يبين نتائج تحليل التباين أحادي للفروق في مستوى الدافعية للانجاز تبعا لمتغير التخصص

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	416,507	36	11,570	1,058	,440	0.05	غير دال
داخل المجموعات	328,000	30	10,933				
المجموع	744,507	66					

من خلال الجدول رقم (06)نلاحظ ان مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (416,507) بينما داخل المجموعات (328,000) ودرجة الحرية بين المجموعات (36) وداخل المجموعات (30) ومتوسطات المربعات بين المجموعات بلغ (11,570) وداخل المجموعات (10,933)فيما قيمة المعنوية Sig(,440) عند مستوى الدلالة 0.05

وبما ان قيمة المعنوية Sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا

وعليه تم رفض الفرضية البحثية وتقبل الفرضية الصفرية .

ثانيا : مناقشة و تفسير النتائج :

1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الاولى :

تنص الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي بالجلفة " ، وقد توصلت نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى تأكيد وجود علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز .

وهذا ما وافقت عليه نتائج الدراسة كل من دراسة(عايش ،مرغني 2014)

وتوافقه ايضا على ذلك نتائج دراسة Alexander et Moriphy 1998عن وجود علاقة موجبة بين الدافعية والمقاييس الفرعية الإستراتيجيات التعلم(إدارة الوقت –القدرة على التركيز –إنتقاء الأفكار الأساسية –إختبار فعالية الذات –واختبار الإستراتيجيات)

وتكشف دراسة (Pons ، و Bandura et Martinez ، Zimmeeman 1992) الدافعية المنظمة ذاتيا عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيا، وفعالية الذات في الإنجاز الأكاديمي (كجانب دافعي)فضلا عن إرتباط فعالية الذات في الإنجاز الأكاديمي بأهداف الطلاب، وأن كل من فعالية الذات في الإنجاز الأكاديمي وأهداف الطلاب ذات تأثير على درجة التحصيل النهائية.

التفسير :

ويمكن تفسير ذلك ان الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً يعتبرون بأنهم ذوو دافعية عالية، لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ماوراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي (الجراح،2010، 334)

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة اولى ماستر حسب متغير الجنس وقد توصلت النتائج الى رفض الفرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية التى تقر بعدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس

التفسير

لتساوي في مستوى الذكاء و الوعي على اهمية التى يقدمها كل من التعلم المنظم ذاتيا حيث انه صار كل من الذكور و الاناث على قدر كبير من الإدراك و الفهم في تقديم حلول للمشاكل اليومية و هذا مايميز صاحب التعلم المنظم ذاتيا حيث انه يكون على دراية وفي قيمة الوعي لما يحيط به وسرعة البديهة و التصرف في المواقف الصعبة كل هذا يجعل من التعلم المنظم ذاتيا يزيد الاقبال عليه سواء ذكور او اناث لعلمهم بالاهمية الكبيرة له في الحياة اليومية .وايضا صار التفوق في مجال التعلم غاية لكلا الطرفين من ذكور و الاناث و ايضا تم الغاء تلك الفروق بين الجنسين .

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

و التى تنص هذه الفرضية بوجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة اولى ماستر حسب متغير التخصص وقد توصلت النتائج الي رفض الفرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية التى تقرى بعد وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص .

التفسير :

يمكن أن يفسر سبب عدم وجود فرق بين التخصصين هو تماثل إستخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة، وبشكل أدق يمكن أن نقول أن الطلاب يجهزون المعلومات بالطريقة نفسها، بغض النظر من إختلافهم في نوع التخصص الدراسي.
فاستخدام المتعلمين لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم، واتقان استخدامها في المواقف

التعليمية المختلفة، يمكنه من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجية وبذلك يؤدي إلى تحسين التعلم . فكما أنه من المعروف لنا أن النجاح الأكاديمي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة المتعلمين على توظيف آليات التعلم المنظم ذاتيا. (لعايش ،مرغني 2014)

وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة إسماعيل (1993) التى أشارت نتائجها بأنه لا توجد فروق بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بإستثناء إستراتيجية الإنتقاء فقد كانت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

جاء فيها عن امكانية وجود فروق في الدافعية الانجاز لطلبة اولى ماستر حسب متغير الجنس ،وقد توصلت النتائج عن رفض الفرضية البحث وقبول فرضية الصفرية التى تقرى بعدم وجود فروق في الدافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس

التفسير :

ويمكن تفسيرها ان لايوجد فرق بين الاناث و الذكور فقد صار يعتمد على الفتاة في الجزائر وينظر اليها كعنصر فعال ،و هذا ما نلاحظه في الارقام المسجلة فقد بلغت نسبة الاناث في التعليم العالي في الجزائر 62% في السنوات الماضية ، فقد صار للفتاة الجزائرية شغف مثلها مثل الذكر في الحصول على افضل تعليم لبلوغ الاهداف المرجوة .

5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على وجود فروق في الدافعية للانجازلطلبة اولى ماستر حسب متغير التخصص وقد توصلت النتائج الى رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية التى تقرى بعدم وجود فروق في الدافعية الانجاز حسب متغير التخصص .

التفسير

يمكن تفسيرها بتأثر الدافعية بالعوامل الذاتية مثل العمليات العقلية (كالذاكرة، الإدارك، والتفكير)، وهذا ما أشار إليه أحمد زكى صالح، حيث أكد على أنه هناك علاقة هامة بين القدرة على التحصيل والقدرات العقلية لدى الطلاب، وقد أوضحت معظم الدراسات المختلفة، وأهمها دراسة بيرت في أنجلترا، وبوند وتريمان، أن هناك إرتباط موجب بين إختبارات الذكاء والتحصيل المدرسي، بالإضافة إلى تأثير عامل القدرات الخاصة، كالقدرة اللغوية والعددية، وعامل ضعف وقوة الذاكرة حياة (قليدة واخرون ،2013 ص97)

ويمكن ان تفسر ايضا عن رضا كل طالب بالتخصصه سوءا علوم اجتماعية او تكنولوجيا وبذالك تكون لديه الدافعية الانجاز لدراسة تخصصه .

الاستنتاج العام

نستنتج من خلال دراستنا لموضوع التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بالدافعية الانجاز لدى طلبة اولى ماستر بجامعة زيان عاشور تبعا لمتغير (التخصص ، الجنس) على 85 طالب بجامعة الجلفة ومن النتائج المحصلة عليها من الجانب الميداني ان هنالك علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم و الدافعية الانجاز لدى طلبة اولى ماستر بجامعة الجلفة و لا توجد فروق في كلا من التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير (التخصص ، الجنس) ،و ايضا لا توجد فروق في الدافعية الانجاز تبعا لمتغير(التخصص ،الجنس) و ذالك راجع لعة عوامل اهمها الغاء الفروق بين الجنسين (ذكر ،انثى) ،و اقتناع كل طالب بتخصصه و هذا مايجعل لديه دافعية للانجاز و التعلم .

نظرا لأهمية المتغيرين المتناولين في هذه الدراسة في عملية التعلم و التعليم في مرحلة التعليم العالي و دورهما في إكساب الطلبة للمعارف و المهارات و القدرات التي تؤهلهم لدخولهم في عالم الشغل بعد الانتهاء من مرحلة تعلمهم حتى يصبحوا أفراد فاعلين في مجتمع وقد هدفت هذه الدراسة في حقيقة الأمر إلى كشف عن خلفيات هذين المتغيرين

(التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز) و دورهما في تنمية المعرفة لدى طلبة الماستر

خاتمة

من خلال ما تم تناوله يتضح ان للتعلم المنظم ذاتيا اهمية كبيرة المتمثلة في قدرة على حل المهام الاكاديمية و امكانية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من اجل تحسين تعلمه ،حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتيا محور العملية التعلمية لذالك كان الزاما من المعلمين تدريب الطلبة عليه و ايضا يجب ان يتميز الطالب بالدافعية حتى يتعلم ذاتيا لذالك جاءت هذه الدراسة وهي لاثبات وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز .

و معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متغيري الدراسة تبعا للجنس و التخصص و تم عرض هذه الدراسة في جانبي النظري الذي تناول التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز بالتفصيل ثم الجانب التطبيقي الذي خلص بنتائج الدراسة التي تم تناولها سابقا لنختم الدراسة بإقتراحات على أمل أن تأخذ بعين الاعتبار في الدراسات المستقبلية .

الاقتراحات :

وفي ختام ، وبعد الانتهاء من هذه الدراسة و معرفة ضرورة كلا من التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز في المنظومة التربوية و علاقتهما معا لسمو بالعملية التعليمية التعلمية و في اطار ما توصلت اليه النتائج من خلال هذه الدراسة ، بوجود علاقة بين التعلم المظم ذاتيا و الدافعية الانجاز و رفضت وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية الانجاز التى تعزى الى الجنس و التخصص .فان الدراسة تقترح مايلي:

. إجراء المزيد من البحوث والدراسات بهدف إستقساء أثر التعلم المنظم ذاتيا في المستويات الدراسية المختلفة

-معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومتغيرات أخرى.

ـ تعميم طريقة التعلم المنظم ذاتيا في كل الاطوار و المراحل التعلمية .

-إعداد برامج إرشادية قائمة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لزيادة الدافعية الانجاز .

-تغيير طريقة التدريس التقليدية، واستعمال الطرق الحديثة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

-إجراء دراسات مشابهة في ظل متغيرات مختلفة عن متغيرات هذه الدراسة، للكشف عن عوامل أخرى قد تؤثر على الدافعية الانجاز لدى المتعلمين.

-توفير المناخ المدرسي الملائم للرفع من مستوى الدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية.

ـ تعزيز الدافعية الانجاز و ذالك بالثواب خاصة في مراحل الاولى من التعليم حتى يكتسبها الطالب .

قائمة المصادر و المراجع

المراجع

ـ إبراهيم ،لطفي عبد الباسط(1996)مكونات التعليم المنظم ذاتيا في علاقاتها بتقدير الذات و التحصيل و تحمل الفشل.مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر (10)السنة الخامس 238.199

ـ أبو رياش، حسين محمد وآخرون (2004) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم.الأردن :دار الثقافة.

ـ أبو علام، رجاء محمود (2004) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر :دار النشر للجامعات.

ـ أحمد، أميمة محمد عفيفي (2010)فاعلية إسترتجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل و فهم طبيعة التعلم و التنظيم الذاتي للتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول و الإعدادي. مجلة التربية العلمية**13** (6).81 ـ 103 .

ـ بدوي منى حسن السيد (2007) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بكل من فعالية الذات و تصورات التعلم لدى مرتفعي و منخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية و ثقافية مختلفة. مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس 31. ج1.275

ـ بلحاج، بلحاج(2011):التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي.مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو الجزئر.

الحسينان ،إبراهيم بن عبد الله(2010) إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقاتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم .رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

الجراح، عبد الناصر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك .عددها4 ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.

الجراح، لطفي الجراح إبراهيم(1996): مكونات التعليم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد العاشر، جامعة قطر.

ـ الربيعي ،مفتاح محمد (2007)التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات و التحديات و افاق المستقبل .عمان دار الشروق .

ـ رشوان، ربيع عبده(2006) التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز .مصر عالم الكتب.

ـ زرهوني الطاهر (1993):التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال الجزائر المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية

ـ الزيات،مصطفى فتحي(2004) سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.القاهرة :دار النشر للجامعات

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

ـ شوقي، وليد رفيق السيد (2009):طرق المعرفة والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا، كلية التربية، جامعة الزقازيق

ـ العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2007)تنمية مها رات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية .الأردن :دار المسيرة.

ـ عوض، أحمد محمد (2007) : الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار حامد للنشر و التوزيع، الأردن

ـ عيسوي، عبد الرحمان محمد :(2003) الاختبارات والمقاييس النفسية، دار النشر لمنشأة المعارف، الإسكندرية.

ـ غريب حسين (2016): المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية و الاجتماعية ،دار الضحى للنشر و الاشهار ،الجزائر .

ـ مشري سلاف(2014) الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل

هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي.رسالة دكتوراه غير منشورة،الجزائر.

ـ مجلات او دوريات :

ـ ال سليم نايفة ، مكتبة الاسرة ودورها في تنمية الثقافيةو الاجتماعية للمواطن العمان :دراسة ميدانية على محافظتي مسقط وظفار،مجلة الملك فهد الوطنية 2009 ،مج 15 ع 2 ص ص .226. 260 .

ـ بن سالم، سعدون :(2002) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، مجلة جامعة بغداد

المذكرات و الاطروحات :

ـ اسيا العايش ، كنزة مرغني (2014) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي تخصص ارشاد وتوجيه مذكرة لنيل شهادة الماستر، في علوم التربية بجامعة حمه لخضر بالوادي .

ابارهيم بن عبد الله الحسينان ، 2010، القسم المنافس ، استراتيجيات العتل م المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش و علاقتها بالتحصيل و التخصص و مستوى الدراسة و أسلوب المفضل للمعلم ، تخصص علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية لنيل شهادة دكوراه بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، منطقة الرياض و القصيم .

ـ ايمان بوعريز .(2014).الاتجاه نحو العملية الارشادية و علاقتها بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني تخصص الارشاد و توجيه لنيل شهادة الماستر ،بجامعة حمه لخضر بولاية الوادي .

ـ سمية الزاخي .2014 علوم في علم المكتبات .اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ،بجامعة مونتري قسنطينة .

ـ نوال النمور. 2012. كفاءة اعضاء هيئة التدريس و اثرها على جودة التعليم العالي .العلوم الاقتصادية وعلوم التسير .مذكرة لنيل شهادة الماجستر ، بجامعة منتوري قسنطينة .

ـ معاجم او قواميس :

ـ ابن المنظور وابي الفضل جمال الدين .(1993) .لسان العرب ، ط1 ،الجزء 1،بيروت ،لبنان

ـ المعجم الوسيط .(2004).مكتبة الشروق الدولية ،ط1 ،مصر .

الم ـ لاحق

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

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

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

بعد قراءة كل فقرة ،ضع أمامها علامة (×) أمام الإختيارات الموجودة أمام كل فقرةو لا تضع أكثر من علامة للسؤال الواحد.

معلومات خاصة بالمجيب:

-**التخصص**..... :

-**الجنس** : ذكر.....أنثى.....

المقياس (01) : التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري					
02	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر فى أشياء أخرى.					
03	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.					
04	أستذكر دروسي عادةً فى المكان الذي يساعدني على التركيز.					
05	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز فى القراءة.					
06	أحيانًا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
07	فى الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.					
08	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات .					
09	إذا واجهت متاعب فى تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أى أحد.					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية .					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.					
12	أستغل وقت دراستي لهذا المهاج الدراسي استغلالاً جيدا					
13	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي.					
15	عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس عدة مرات.					
16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا .					
17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا فى الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	أضع أشكالاً مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل					
19	عند مذاكرة دروسي، فإنني فى الغالب أخصص وقتًا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.					
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها.					
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار					
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل:الدروس، والقراءات، والمناقشات.					
23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني فى الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة .					
24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها فى هذا الفصل.					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم .					
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة فى المنهاج الدراسي.					

رقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط .					
29	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلاً من مجرد قراءته .					
30	أحاول ربط الأفكار فى موضوع ما بالأفكار فى مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك .					
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصيات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.					
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً.					
33	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار.					
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه فى المنهاج الدراسي.					
35	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر .					
36	أحاول فهم المادة الدراسية فى هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من الدروس					
37	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج فى هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر فى البدائل الممكنة .					
38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.					
39	أحضر الدراسة بانتظام.					
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن انتهى.					
41	أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.					

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
42	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
43	فى الغالب أجد أنني لا أقضى وقتًا طويلاً فى الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.					
45	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي، فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر.					
46	قلما أجد وقتًا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.					

المقياس 02 : الدافعية للإنجاز (د.أ)

إعداد: د./ عبد اللطيف محمد خليفة

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك و سلوكك نحو بعض الموضوعات أو المواقف و المطلوب أن تعطي لكل منها درجة تتراوح بين (1 وَ 5) في السطر المقابل لها و ذلك على النحو الآتي:

-ضع الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق.

-ضع الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد ما

-ضع الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة.

-ضع الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير.

-ضع الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماما

الرقم	البند	الدرجة
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	
5	أفكر في المستقبل أكثر من الماضي أو الحاضر.	
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة	
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.	

10	أفكر في إنجازات الماضي أكثر من المستقبل.	
الرقم	**البند**	**الدرجة**
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	
12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث.	
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري أن أنتهي منه.	
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.	
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	
16	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة.	
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه و اتجه لغيره.	
19	كثيرا ما تحول المشاغل و الظروف بيني و بين مواعيد حددتها.	
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	
22	أحاول دائما الإطلاع و قراءة المراجع.	
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر بحل مشكلة ما لفترات طويلة.	
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.	
25	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد و تهيؤ.	
26	أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة.	
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	
29	عندما أحدد موعدا فإنني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	
31	أعطي اهتماما و تركيزا عاليين للأعمال التي أقوم بها	

32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	
الرقم	**البند**	**الدرجة**
33	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	
35	لا أهتم بالماضي و ما يشتمل عليه من أحداث.	
36	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.	
37	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي.	
38	الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	
39	لا أقوم بعمل ما على حساب وقت عمل آخر.	
40	انزعج من الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم	
41	أداء الواجبات و الأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.	
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.	
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.	
47	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	
49	لا أزور أحدا إلا بموعد مسبق.	
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد	
المجموع	/	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	فنون	3	4,4	4,4	4,4
	فر	5	7,4	7,4	11,8
	تاريخ	6	8,8	8,8	20,6
	علم نفس	26	38,2	38,2	58,8
	فلسفة	1	1,5	1,5	60,3
	تربية بدنية تدريب	2	2,9	2,9	63,2
	حقوق	4	5,9	5,9	69,1
	ادب	6	8,8	8,8	77,9
	بيولوجيا	4	5,9	5,9	83,8
	تسيير	4	5,9	5,9	89,7
	فلسفة	2	2,9	2,9	92,6
	علم اجتماع الاتصال	1	1,5	1,5	94,1
	تربية بدنية تربوي	2	2,9	2,9	97,1
	تربية بدنية مكيف	1	1,5	1,5	98,5
	رياضيات	1	1,5	1,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	29	42,6	42,6	42,6

انثى	39	57,4	57,4	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	95

Corrélations

		تعلم_المنظم_ذاتيا	دافعية_الانجاز
تعلم_المنظم_ذاتيا	Corrélation de Pearson	1	,602
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	68	67
دافعية_الانجاز	Corrélation de Pearson	,602	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	67	67

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تعلم_المنظم_ذاتيا	ذكر	29	180,0000	22,14562	4,11234
	انثى	39	176,1538	30,72590	4,92008

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
تعلم_المنظم_ذاتيا	Hypothèse de variances égales	1,747	,191	,572	66

	Hypothèse de variances inégales			,600	65,955

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تعلم_المنظم_ذاتيا	Hypothèse de variances égales	,569	3,84615	6,72238
	Hypothèse de variances inégales	,551	3,84615	6,41237

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تعلم_المنظم_ذاتيا	Hypothèse de variances égales	-9,57551	17,26782
	Hypothèse de variances inégales	-8,95673	16,64904

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية_الانجاز	ذكر	29	163,8966	24,01539	4,45955
	انثى	38	165,4211	22,92365	3,71871

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl

دافعية_الانجاز	Hypothèse de variances égales	,012	,911	-,264	65
	Hypothèse de variances inégales			-,263	58,919

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
دافعية_الانجاز	Hypothèse de variances égales	,792	-1,52450	5,76987
	Hypothèse de variances inégales	,794	-1,52450	5,80658

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
دافعية_الانجاز	Hypothèse de variances égales	-13,04772	9,99872
	Hypothèse de variances inégales	-13,14377	10,09476

ONEWAY التخصص BY تعلم_المنظم_ذاتيا

/MISSING ANALYSIS.

ANOVA

التخصص

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	341,558	39	8,758	,575	,945
Intragroupes	426,133	28	15,219		
Total	767,691	67			

ONEWAY التخصص BY دافعية_الانجاز

/MISSING ANALYSIS.

ANOVA

التخصص

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	416,507	36	11,570	1,058	,440
Intragroupes	328,000	30	10,933		
Total	744,507	66			