وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط

دراسة ميدانية بثلاث متوسطات من ولاية المدية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية "إرشاد و توجيه "

من إعداد الطالبتين:

أحمدي هاجر

بن كالي رفيقة

إشراف الأستاذ :

شليحي رابح

السنة الجامعية

2017/2016

كلمة شكر

كلمة شكر

"بسم الله الرحمان الرحيم"

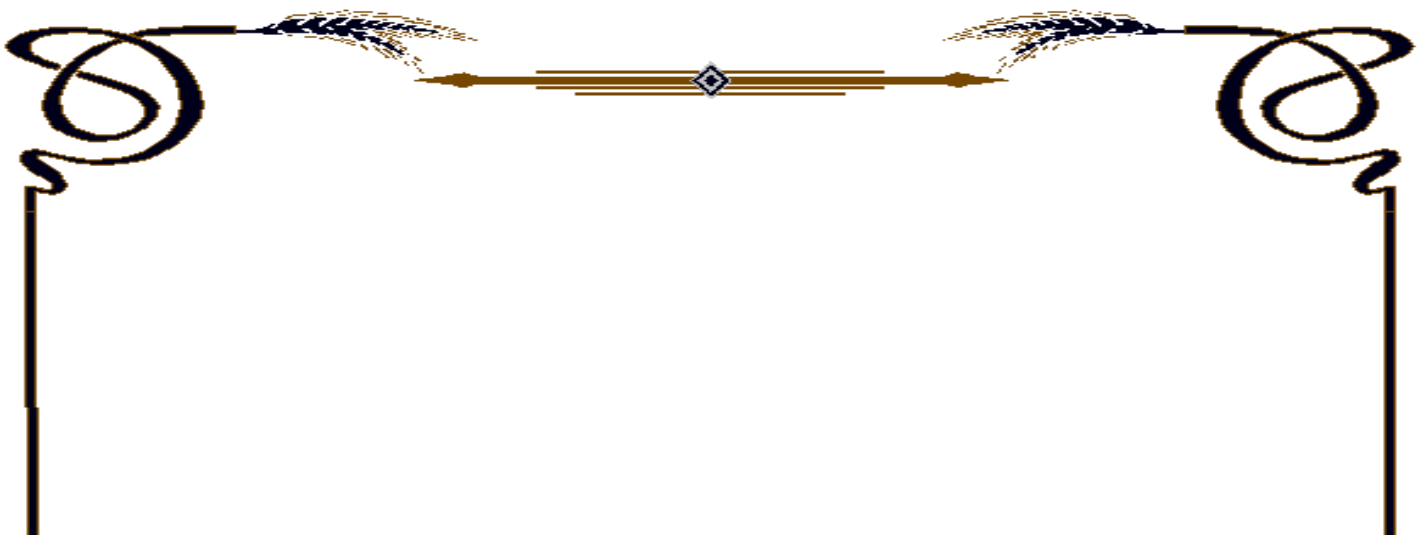
الحمد لله رب العالمين، و الصلاة و السلام على المصطفى و كل التابعين نشكر المولى سبحانه وتعالى على أنه أمدنا بالصحة و العافية وأفرغ علينا صبرا وجهدا لإتمام هذا العمل المتواضع.

يشرفنا من هذا المقام أن نوجه كلمة شكر للأستاذ المحترم شليحي رابح الذي حضينا بإشرافه، تقديرا وعرفانا لكل ما قدمه لنا، نتمنى له التوفيق و المزيد من الاستحقاقات.

وللأمانة نخص بالذكر الأستاذة المحترمة كوثر شراير التي لم تبخل بوقتها ولا بجهدها لمساعدتنا، وفقها الله.

كما لا ننسى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية في

"جامعة يحي فارس بالمدية"







إهداء

" بسم الله الرحمان الرحيم"

يسرني أن أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

اللذان قال فيهما جل جلاله "وخفض لهما جناح الذل من الرحمة" وقال

"رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

والدي الكريمين حفضهما الله و أطال في عمريهما

إلى أخواتي وفقهم الله إلى خير يرضاه

إلى أبناء أخواتي" زياد، معاذ، حنان، عبد النور، شكيب" حفظهم الله

وإلى صديقاتي الغاليات" هاجر و دليلة و اشراق" وفقهم الله في مشوارهم الدراسي

إلى كل أفراد عائلة " بن كالي، ولد خاوة، و عاشور"

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجيا المولى عزوجل أن

يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا و أن يزيدنا علما.

رفيقة

رفيقة

إهـــــــداء

إلهي لا يطيب اليل إلا بشكرك و لا يطيب النهار إلا بطاعتك و لا تطيب الآخرة إلا بعفوك

إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة و نصح الأمة إلى نبي الرحمة و نور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم

إلى من أحمل إسمه بكل فخر إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم إلى أبي الغالي "علال"

إلى ينبوع الصبر و التفاؤل و الأمل إل كل ما في الوجود بعد الله و رسوله إلى من أرضعتني الحب و الحنان إلى رمز الحب حبيبتي الغالية أمي " بشيرة "

إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي إلى من بوجودها أكتسب قوة و محبة إلى من عرفت معها معنى الحياة توأم روحي أختي " مليكة "

إلى من أرى التفاؤل بعينيه و السعادة في ضحكته إلى الوجه المفعم بالبراءة حبيب قلبي أخي " محمد ياسين "

إلى رفيقة دربي و صاحبة القلب الطيب و النوايا الصادقة رفيقتي " رفيقة "

إلى روح الغالي المرحوم خالي " سليم " و إلى روح المرحومين المحبوبين جدي و جدتي

الى جدي و جدتي أطال الله في عمرهما

إلى الكتكوتين " سفيان " و " محمد سليم " و العصفورة الحلوة " تسنيم "

إلى القلوب الطاهرة و الرقيقة : أمينة – وهيبة – سارة – ياسمين – جويدة – لطيفة– كريمة – ليندة

نوال –محمد أمين –

حسام عبد المحسن إلى العائلتين الكريمتين أحمدي وخوان

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات : وسيلة نسرين – إشراق –دليلة - و كل صديقاتي

و أرجوا أن لا يعاتبني كل من لم أذكره في هذا الإهداء

هـــــــــــاجـــــــر

ملخص الدراسة باللغة العربية:

جاءت دراستنا الموسومة باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط بمدينة المدية، حيث هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، كما هدفت للكشف عن الفروق في دراجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس و المستوى الدراسي

(الثالث، الرابع) متوسط لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في دافعية الانجاز باختلاف الجنس و المستوى الدراسي(الثالث، الرابع متوسط) لدى تلاميذ المرحلة المتوسط.

حيث تحددت الدراسة بالمنهج الوصفي الارتباطي، وعلى عينة مكونة من(232) تلميذ وتلميذة من المستويين، إذ يمثل(116) منهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط و(116) يمثلون تلاميذ السنة الرابعة متوسط وذلك بثلاث متوسطات من مدينة المدية للسنة الدراسية 2017/2016

أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد تم الاعتماد على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد أحمد ربيع رشوان(2006)، ومقياس دافعية الانجاز إعداد سلامة عقيل سلامة محسن(2006)، ولتحليل النتائج تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (spss) حيث تم حساب: المتوسط الحسابي، وانحراف معياري، معامل ارتباط بيرسون، واختبار (T)للفروق لعينتين مستقلتين، اختبار ليفين(F) للتجانس وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنتين(الثالثة، الرابعة) متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنتين(الثالثة، الرابعة)متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث، الرابع) متوسط.

الكلمات المفتاحية: استراتجيات التعلم ، التعلم المنظم ذاتيا ، دافعية الانجاز.

Abstract

The current study is entitled self-regulated learning strategies and their relationship with achievement motivation among third and fourth year middle school students in Medea. The study aimed at identifying the nature of the relationship between self-regulated learning strategies and achievement motivation among these students, as well as revealing the differences in self-regulated learning strategies grades and those of achievement motivation according to students' different gender and level of education in middle school. The study was identified on the basis of the inter-correlated descriptive approach, upon a sample of (232) students from both levels, where (116) of them were third year students, while the remaining (116) were fourth year students from three middle schools in the city of Medea during the school year 2016/2017. With regard to the study tools, it was relied on self-regulated learning strategies scale prepared by Ahmed Rashwan (2006) and achievement motivation scale prepared by Slama Akil Slama Mohsen (2006). In order to analyze the results, a software named Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used, where the arithmetic mean, standard deviation, Pearson's correlation, t-test for two independent samples and Levene's test were calculated. The study led to the following findings:

There is a correlation between self-regulated learning strategies and achievement motivation among third and fourth year middle school students.

There is a statistical significant difference in males and females use to self-regulated learning strategies among third and fourth middle school students.

There is no statistical significant difference in achievement motivation grades according to gender among third and fourth middle school student.

There is no statistical significant difference among third and fourth year students in self-regulated learning strategies middle schools in favor of fourth year students.

There is no statistical significant difference in achievement motivation grades according to level of education among third and fourth middle school students.

Keywords: learning strategies, self-regulated learning, achievement motivation.

فـــهـرس المحتـــويـــات

المحتويات **الصفحة**

البسملة

كلمة شكر

إهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس المحتويات

ففرس الأشكال

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

مقدمه.....(أ ،ب ، ج)

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.....04

2- فرضيات الدراسة.....08

3- أهداف الدراسة.....09

4- أهمية الدراسة.....09

4-1 الأهمية النظرية.....09

4-2 الأهمية التطبيقية.....10

5- تحديد مفاهيم الدراسة.....10

6- الدراسات السابقة.....11
6-1 الدراسات المتعلقة باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.....11
6-2 الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز.....15
-تعقيب عام على الدراسات السابقة.....18

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد.....19
أولا: استراتجيات التعلم.....20
1-مفهوم الإستراتجية.....20
2- تعريف استراتجيات التعلم.....20
3- الهدف من استعمال استراتجيات التعلم.....20
4- أهمية استراتجيات التعلم.....21
ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا.....21
1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.....21
2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.....22
3- الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا.....23
4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا.....24
4-1 النظرية الإجرائية.....24
4-2 النظرية المعرفية الاجتماعية.....25
4-3 نظرية الإرادة.....27
5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا.....28
6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.....32

7- استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.....35

خلاصة الفصل.....43

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

تمهيد.....44

أولا: الدافعية.....45

1-مفهوم الدافعية.....45

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية.....45

3- أنواع الدافعية.....47

4- وظائف الدافعية.....48

ثانيا: دافعية الإنجاز.....49

1-مفهوم دافعية الإنجاز.....49

2- أنواع دافعية الإنجاز.....50

3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....50

3-1 نظرية ماكليلاند.....50

3-2 نظرية ماسلوا.....51.

3-3 نظرية أتكنسون.....52

3-4 نظرية العزو.....54

4- وظائف دافعية الإنجاز 55

5- مكونات دافعية الإنجاز.....55

6- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي.....56

7- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.....56

خلاصة الفصل.....59

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.....60

أولا: الدراسة الاستطلاعية.....61

1-العينة الاستطلاعية.....62

2- منهج الدراسة.....62

3-خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها.....63

ثانيا: الدراسة الأساسية.....64

1- حدود الدراسة و محدداتها 64

1-1 الحدود المكانية.....64

1-2 الحدود الزمانية.....64

1-3 الحدود البشرية.....64

1-3-1 مجتمع الدراسة.....64

1-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.....66

2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.....68

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....85

خلاصة الفصل.....86

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.....87

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....88

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....93

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....95

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....96

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....100

ثانيا: الخلاصة العامة..... 101

الخاتمة..... 105

الاقتراحات..... 106

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الأشكال

الرقم	الأشكال	الصفحة
1	التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي	26
2	نموذج الأبعاد الأساسية للتعلم	27
3	الأطوار التبادلية للتعلم الذاتي وعملياتها الفرعية	29
4	نموذج الثلاثي الطبقات للتعلم النظم ذاتيا	30
5	مكونات التعلم المنظم ذاتيا	32
6	دور الدافعية في التعلم الذاتي	34
7	استراتجيات لتعلم الذاتي	37
8	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة(الحاجة، الدافع، الباعث)	46
9	أنواع الدوافع	48
10	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	63
11	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	63
12	التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس	67
13	التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب المستوى الدراسي	68

فهرس الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
1	النمطان الأساسيان من الأفراد في دافعية الانجاز	53
2	توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي والجنس	62
3	توزيع العدد الكلي للمجتمع الأصلي للدراسة لكل متوسطة وعدد أفراد العينة المسحوبين منها.	65
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب جنسهم	66
5	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستواهم الدراسي	67
6	توزيع بنود مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على أبعاده الرئيسية والفرعية	69
7	التعريفات الإجرائية لكل إستراتجية في مقياس التعلم المنظم ذاتيا	70
8	معاملات الارتباط بنود استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بالإستراتجية التي تنتمي إليها	72
9	معاملات ارتباط الاستراتجية بالاستراتجية والاستراتجية بالدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	75
10	ارتباط الأبعاد بالاستراتجيات التي تنتمي إليها	77
11	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	78
12	معاملات ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وثباته الكلي	79
13	توزيع البنود ذات الاتجاه السالب وذات الاتجاه الموجب لمقياس دافعية الانجاز	80
14	معاملات ارتباط بنود مقياس دافعية الانجاز مع الدرجة الكلية	83
15	معامل ألفالكرونباخ لمقياس دافعية الانجاز ككل	84
16	نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز	85
17	معاملات ارتباط بين كل استراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعة للانجاز	87
18	العلاقة بين الدرجة الكلية لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز	88
19	الفروق بين الذكور و الإناث في المتوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	90
20	الفروق بين الذكور و الإناث في متوسطات درجات كل استراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	92
21	الفروق بين متوسطات الذكور و الإناث في درجات الدافعية للانجاز	95
22	الفروق بين المستويين(الثالث،الرابع) متوسط في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	97
23	الفروق بين المستويين(الثالث،الرابع) متوسط في متوسطات درجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	98
24	الفروق في درجات دافعية الانجاز حسب متغير المستوى الدراسي(الثالث،الرابع) متوسط	100

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنــوان المــلحق
1	مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا
2	مقياس دافعية الانجاز في صورته الأصلية
3	مقياس دافعية الانجاز في صورته النهائية

مقدمة

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل نظري عام للدراسة

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2- الفرضيات

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

الفصل الثاني
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

الفصل الثاني: استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

أولا: استراتجيات التعلم

1-مفهوم الإستراتجية

2- تعريف استراتجيات التعلم

3- الهدف من استعمال استراتجيات التعلم

4- أهمية استراتجيات التعلم

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا

3- الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا

4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا

5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا

6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا

7- استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

الفصل الثالث
دافعية الإنجاز

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

أولا: الدافعية

1-مفهوم الدافعية

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية

3- أنواع الدافعية

4- وظائف الدافعية

ثانيا: دافعية الإنجاز

1-مفهوم دافعية الإنجاز

2- أنواع دافعية الإنجاز

3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

4- مكونات دافعية الإنجاز

5- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي

6- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-العينة الاستطلاعية

2-خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2- حدود الدراسة و محدداتها

2-1 الحدود المكانية

2-2 الحدود الزمانية

2-3 الحدود البشرية

2-3-1 مجتمع الدراسة

2-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل و مناقشة النتائج

1 -عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية العامة

2 -عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3 - عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4 عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5 - عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

ثانيا : الخلاصة العامة

خاتمة

قائمة المراجع

قـــائـــمـــة المـــراجـــع

* المـراجـع العـربـيـة:

- **قائمة الكتب:**

1- إخلاص محمد عبد الحفيظ(**2004**): **علم النفس الرياضي مبادئه وتطبيقاته**، بدون طبعة، العالمية للنشر و التوزيع.

2- بشير معمرية(**2007**): **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، الطبعة الثانية، سلسلة دراسات منشورات الجبر.

3- ثائر أحمد غباري(**2007**): **الدافعية النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

4-حسين محمد أبو رياش(**2009**):**أصول استراتجيات التعلم و التعليم النظرية و التطبيق**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.

5- زياد أحمد الطويسي(**2001**): **مجتمع الدراسة و العينات**، بدون طبعة، مديرية تربية لواء البتراء.

6- سعاد نايف البرنوطي(**2004**): **إدارة الموارد البشرية و إدارة الأفراد**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

7- طاهر محمود الكلالدة(**2008**): **تنمية الموارد البشرية**، الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة، عمان الأردن.

8- عاطف الصيفي(**2009**): **المعلم واستراتجيات التعلم الحديث**، الطبعة الأولى، دار أسامة، عمان.

9- عبد اللطيف حسين فرج(**2007**): **تحفيز التعلم**، الطبعة الأولى، دار حامد، عمان.

10- عبد اللطيف محمد خليفة(**2000**): **الدافعية للإنجاز**، بدون طبعة، دار غريب، القاهرة.

11- عبد الجابر حارص(**2003**): **استراتجيات التعلم النشط بين النظرية و التطبيق**، بدون طبعة.

12- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(**2011**): **استراتجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلم و أنماط التعلم**، بدون طبعة، جامعة الإسكندرية.

13-علي أحمد الرحمان عياصرة(**2006**): **القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

14- فرج عبد القادر طه(**2003**): **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي**، الطبعة الثانية، دار الغريب، القاهرة مصر.

15- محمد عبيدات، محمد أبو نصار،عقلة مبيضين(**1999**): **منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات**، الطبعة الثانية، دار وائل، عمان.

16-محمد عوض الترتوري(**2006**): **دافعية الانجاز**، بدون طبعة، ديوان العرب منبر حر للثقافة و الفكر و الأدب.

17- محمد محمود بني يونس(**2009**): **سيكولوجية الدافعية و الانفعالات**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان الأردن.

18- مجدي أحمد محمد عبد الله(**2003**): **السلوك الإجتماعي و ديناميته و محاولة تفسيره**، دار المعرفة الجامعية.

19- محي الدين أحمد حسين(**1998**): **دراسات في الدوافع و الدافعية**، بدون طبعة، دار المعرف، القاهرة.

20- مروان عبد المجيد إبراهيم(**2000**): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق، عمان.

21- مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي(**1998**): **الدافعية نظريات والتطبيقات**، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

22- منصور عبد المجيد سيد و آخرون(**2002**): **السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي و أسس علم النفس المعاصر**، بدون طبعة، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

23- ناصر دادي عدون(**2004**): **إدارة الموارد البشرية و السلوك التنظيمي- دراسة نظرية و تطبيقية**، بدون طبعة، دار المحمدية العامة، الجزائر.

24- نصر الدين، الهاشمي لوكيا(**2006**): **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، بدون طبعة، دار الهدي، الجزائر.

- **قائمة الرسائل الجامعية:**

25- آسيا العايش، كنزة مرغني(**2015**): **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي**، رسالة ماجستير،جامعة الوادي.

26- أمال بن يوسف(**2008**): **العلاقة بين استراتجيات التعلم و الدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

27- البار رميساء(**2014**): **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة الجزائر.

28-إبراهيم بن عبد الله الحسينان(**2010**): **استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي المفضل للتعلم**، أطروحة الدكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

29-ربيع عبده أحمد رشوان(**2005**): **توجهات أهداف الانجاز و المعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي، جامعة جنوب الوادي.

30- راضية شماس(**2011**): **أثر التدريس ببرنامج تعليمي حاسوبي في اتجاه الطلبة نحو التعلم الذاتي والتحصيل العلمي**، رسالة ماجستير،جامعة الحاج لخضر، باتنة.

31- رشيدة الساكر(**2015**): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الوادي.

32-سعيدة لعجال(**2015**): **الفروق في أنماط التعلم و التفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، الجزائر.

33- سلاف مشري(**2013**): **الاختبار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

34-عثمان مريم(**2010**): **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

35- غرام الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي(**2009**): **التفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة الجزائر.

36-قدوري خليفة(**2011**): **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز**،رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

37-محمد السيد محمد علي نمر(**2007**): **أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

38-مصطفى قسيم الهيلات، عبد الله محمد رزق(**2015**): **استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين و الطلبة غير الموهوبين**،رسالة ماجستير، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

39- وليد شوقي شفيق السيد(**2009**): **طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا**، أطروحة الدكتوراه الفلسفة في التربية علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق.

- **قائمة المجلات:**

40-لطفي عبد الباسط إبراهيم(**1996**): **مكونات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بتقدير الذات و التحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي**،مجلة مركز البحوث التربوية، العدد10، قطر.

41-وصال هاني سالم العمري(**2013**): **درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 21، العدد4، الأردن.

***المراجع الأجنبية:**

42- Barry Zimmerman(**1990**):**self regulated Learning and academic achievement**, an overview, journal of educational psychologist, 25(1).

43- Barry Zimmerman(**1989**): **A social cognitive view of self regulated academic learning**, journal of educational psychology,3,new York.

44- boekaerts Monique(**1999**): **self regulated learning; where we are today**, international journal of educational research, 31.

45- dale .h chunk(**2005**): **self regulated learning**, the educational legacy of Paul R,pintrich, journal of educational psychologist,40(2).

46- peteri hand governg(**2004**): **motivation theory; research and application**, Thomson-wads worth, asustraloi.

فـــهـرس المحتـــويـــات

المحتويات **الصفحة**

البسملة

كلمة شكر

إهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

مقدمة.....(أ ،ب ، ج)

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.....

2- فرضيات الدراسة.....

3- أهداف الدراسة.....

4- أهمية الدراسة.....

4-1 الأهمية النظرية.....

4-2 الأهمية التطبيقية.....

5- تحديد مفاهيم الدراسة.....

6- الدراسات السابقة.....

6-1 الدراسات المتعلقة باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.....

6-2 الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز.....

-تعقيب عام على الدراسات السابقة.....

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد.....

أولا: استراتجيات التعلم.....

1-مفهوم الإستراتجية.....

2- تعريف استراتجيات التعلم.....

3- الهدف من استعمال استراتجيات التعلم.....

4- أهمية استراتجيات التعلم.....

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا.....

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.....

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.....

3- الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا.....

4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا.....

4-1 النظرية الإجرائية.....

4-2 النظرية المعرفية الاجتماعية.....

4-3 نظرية الإرادة.....

5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا.....

6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.....

7- استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.....

خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

تمهيد.....

أولا: الدافعية.....

1-مفهوم الدافعية.....

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية.....

3- أنواع الدافعية.....

4- وظائف الدافعية.....

ثانيا: دافعية الإنجاز.....

1-مفهوم دافعية الإنجاز.....

2- أنواع دافعية الإنجاز.....

3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....

3-1 نظرية ماكليلاند.....

3-2 نظرية ماسلو.....

3-3 نظرية أتكنسون.....

3-4 نظرية العزو.....

4- مكونات دافعية الإنجاز.....

5- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي.....

6- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.....

خلاصة الفصل.....

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.....

أولا: الدراسة الاستطلاعية.....

1-العينة الاستطلاعية.....

2-خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها.....

ثانيا: الدراسة الأساسية.....

1-منهج الدراسة.....

2- مجالات الدراسة.....

2-1 المجال المكاني.....

2-2 المجال الزماني.....

2-3 المجال البشري.....

2-3-1 مجتمع الدراسة.....

2-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.....

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.....

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....

خلاصة الفصل.....

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل النتائج.....

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج.....

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة.....

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....

ثالثا: الاستنتاج العام.....

الخاتمة.....

التوصيات والاقتراحات.....

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
1	النمطان الأساسيان من الأفراد في دافعية الانجاز	
2	توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي والجنس	
3	توزيع العدد الكلي للمجتمع الأصلي للدراسة لكل متوسطة وعدد أفراد العينة المسحوبين منها.	
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب جنسهم	
5	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستواهم الدراسي	
6	توزيع بنود مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على أبعاده الرئيسية والفرعية	
7	التعريفات الإجرائية لكل إستراتجية في مقياس التعلم المنظم ذاتيا	
8	معاملات ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وثباته الكلي	
9	معاملات الارتباط بنود استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بالإستراتجية التي تنتمي إليها	
10	معاملات ارتباط الاستراتجية بالاستراتجية والاستراتجية بالدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
11	ارتباط الأبعاد بالاستراتجيات التي تنتمي إليها	
12	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
13	توزيع البنود ذات الاتجاه السالب وذات الاتجاه الموجب لمقياس دافعية الانجاز	

14	معامل ألفالكرونباخ لمقياس دافعية الانجاز ككل	
15	نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز	
16	معاملات ارتباط بنود مقياس دافعية الانجاز مع الدرجة الكلية	
17	معاملات ارتباط بين كل استراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعة للانجاز	
18	العلاقة بين الدرجة الكلية لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز	
19	الفروق بين الذكور و الإناث في المتوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
20	الفروق بين الذكور و الإناث في متوسطات درجات كل استراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
21	الفروق بين متوسطات الذكور و الإناث في درجات الدافعية للانجاز	
22	الفروق بين المستويين(الثالث،الرابع) متوسط في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
23	الفروق بين المستويين(الثالث،الرابع) متوسط في متوسطات درجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	
24	الفروق في درجات دافعية الانجاز حسب متغير المستوى الدراسي(الثالث،الرابع) متوسط	

فهرس الأشكال

الرقم	الأشكال	الصفحة
1	التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي	
2	نموذج الأبعاد الأساسية للتعلم	
3	الأطوار التبادلية للتعلم الذاتي وعملياتها الفرعية	
4	نموذج الثلاثي الطبقات للتعلم النظم ذاتيا	
5	مكونات التعلم المنظم ذاتيا	
6	دور الدافعية في التعلم الذاتي	
7	استراتجيات لتعلم الذاتي	
8	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة(الحاجة، الدافع، الباعث)	
9	أنواع الدوافع	
10	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	

11	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	
12	التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس	
13	التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب المستوى الدراسي	

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنــوان المــلحق
1	مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا
2	مقياس دافعية الانجاز في صورته الأصلية
3	مقياس دافعية الانجاز في صورته النهائية
4	

الملاحق

العبارات	تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق أبدا
1. عندما اقرأ موضوع ما أفهمه جيدا و أعيد كتابته في صورة مرتبة.					
2. أفكر جيدا فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من					

الفهم.					
3. أسجل سلبيات و إيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي.					
4. أنظم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي.					
5. عندما أعرف شيئا جديدا أقوم بشرحه إلى زملائي .					
6. أذاكر في مكان هادئ خالي من المشتتات حتى أتمكن من التركيز .					
7. أحاول البحث في المكتبة أو الانترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة.					
8. عندما يصعب عليا فهم موضوع معين أقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لكي تساعدني على الفهم .					
9. عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم القرارات الدراسية لتنمية كفاءتي					
10. عندما يطلب مني القيام بعمل معين أتعاون مع بعض الزملاء حتى نغطي كل جوانب الموضوع.					
11. أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا.					
12. عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها.					
13. لا أكتفي بالمعلومات الواردة المقررة و لكن أبحث في المكتبة عن المزيد من المعلومات المفيدة لي.					
14. أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به.					
15. عند الاستعداد للامتحان أحدد الأسئلة المتوقعة في المقرر و أتدرب على إجاباتها النموذجية .					
16. أقوم بأداء الأعمال المطلوب مني القيام بها في وقتها و لا أؤجلها لوقت آخر .					

17.أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهها في المقررات الأخرى.					
18.أرتب الأفكار الواردة في الكتاب و المحاضرة و ما أجمعه من المكتبة حتى تتضح لي الفكرة.					
19.أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه.					
20.عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية.					
21.لي مكان مفضل أجلس فيه للمذاكرة .					
22.عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها.					
23.قبل المذاكرة أضع لنفسي أهدافا محددة حتى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار.					
24.عند دراسة موضوع جديد أتصفحه أولا بصورة سريعة حتى أعرف مضمونه.					
25.عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى اكتسب معلومات جديدة.					
26.عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب من زملائي شرحه لي.					
27.عندما يذكر المحاضر مصطلحا جديدا لا اعرفه أحاول تكراره مرات عديدة حتى أحفظه.					
28.أبدأ مذاكرتي قبل الامتحانات بمدة كافية و أنظم نفسي خلال تلك الفترة.					
29.عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرا عديدة بصوت مسموع.					
30.أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر و أحاول تذكرها.					
31.أغير الطريقة التي أذاكر بها حتى تتوافق مع متطلبات المقرر و أسلوب المحاضرة.					

32. عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه.					
33. أدفع نفسي للعمل للتفكير في الدرجات المرتفعة و التفوق على الآخرين.					
34. عندما أتوصل لحل مشكلة ما أسجل ملاحظاتي على الطريقة التي اتبعها في الحل للاستفادة منها فيما بعد لحل المشكلات المشابهة لها.					
35. قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام.					
36. عندما أذكر موضوع ما و أجده غامضا و غير مفهوم أجري عليه بعض التعديلات و الإضافات كي أجعله في صورة مفصلة سهلة الفهم.					
37. عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أتحاور مع نفسي حتى أقتنع بضرورة إكمال ما أقوم به لتحقيق الفهم و الإتقان.					
38. عندما يطلب مني قراءة موضوع معين أحدد لنفسي خطوات أسير عليها حتى انتهي في الوقت المناسب .					
39. عندما انتهي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقتي في المذاكرة و أجري التعديلات المطلوبة					
40. أفضل المناقشة و الحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية .					
41. عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين انسحب ولا أشارك معهم.					
42. عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجتي في المادة.					
43. عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية الفهم ما أقوم به لتحقيق تميز في حياتي العملية.					

44. عندما أشعر بالملل و عدم الرغبة في مذاكرة شيء ما أحاول ضبط الموضوع بشيء جذاب و ممتع حتى أستمر في المذاكرة.					
45. عندما أذاكر مادة أكافئ نفسي عندما أنتهي منها بصورة جيدة .					
46. عندما أذاكر أحدد النقاط ذات الأهمية و أكتبها في صورة منظمة مألوفة لي.					
47. عندما أنتهي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقي في المذاكرة و أجري تعديلات عليها.					
48. أخصص وقت معين أذهب فيه إلى المكتبة و أحاول الاطلاع على ما يفيدني في تنمية كفاءتي العلمية و المهنية.					
49. عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين إلى آخر و أمشي في المكان و أنا أذاكر.					
50. أنظم وقتي و أوزعه على المقررات المختلفة بما يتناسب مع طبيعة المقررات الدراسية المختلفة.					
51. عند المذاكرة أتوقف من حين إلى آخر و أحدد الأسئلة المتوقعة على ذاكرته و أفكر في إجابتها في ذهني.					
52. أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد و أحدد مدى تغلبي عليها .					
53. عندما أنجح في أداء عمل أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة .					
54. أتأكد أن كل ما أحتاجه متوفر في مكان المذاكرة حتى استطيع التركيز فيما أذاكر .					
55. عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم و التزود بالمعلومات.					
56. أسأل زملائي عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي .					

57.عندما تواجهني صعوبات في إتمام العمل المطلوب أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي.					
58.عندما استعد لأداء الامتحان في مادة أحاول تكرار المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات .					
59.ألخص المقررات الدراسية في صورة أسئلة و إجابة و عند المراجعة أحاول الإجابة على الأسئلة أولا .					
60.عندما أشعر بالملل أغير من وضع المكتب الذي أذاكر عليه					
61.أكافئ نفسي عندما استمر في مذاكرة موضوع ما و أفهمه جيدا برغم الملل الذي أشعر به أثناء مذاكرته .					
62.أحاول إقناع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة و شيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة .					
63.عندما تصادفني بعض الأسئلة الصعبة التي لا أستطيع الإجابة عنها أطلب من زملائي شرح الإجابة لي .					
64.أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي قمت بها لأتجنب الوقوع فيها مرة أخرى .					
65.أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقرأه حتى تساعدني على الفهم .					
66.عندما أذاكر أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته .					
67.أجهز المكان الذي أذاكر فيه قبل المذاكرة بصورة تساعدني على الانجاز .					
68.أثناء المذاكرة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة و أحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بكل محتوى المقرر .					
69.أحاول تحديد أهمية الموضوع الذي سوف أذاكره حتى لا أشعر بالملل و عدم الرغبة في إكماله.					
70.أشعر بالحرج عندما اطلب من زملائي المساعدة في					

حل مشكلة معينة.					
71.أعقد اتفاق مع نفسي إذا أديت العمل في صورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض النشاطات الترويحية التي استمتع بها .					
72.أسأل أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر و ابحث عنها في المكتبة.					
73.عندما أسرح و أنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة محاولة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح .					
74.عندما أشعر بالملل من المذاكرة أفكر في الطريقة التي أجعل بها الدراسة أكثر متعة و جاذبية.					

	العـــبـــارات	**بدرجة عالية جدا**	**بدرجة عالية**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
1	أنجز العمل الذي بدأت به على أكمل وجه .					
2	اشعر بأنني امتلك قدرة على الصبر.					
3	اعتقد أنني إنسان مثابر.					

4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهدا كبيرا.					
5	اشعر بالملل و التعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل .					
6	اشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا.					
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب انجازها وقتا طويلا .					
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعبا .					
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات و صعوبات.					
10	أتحمل مشكلات و الأعباء التي أواجهها .					
11	أحب تحمل المسؤولية .					
12	أملك العزم و التصميم على الفوز في أي منافسة .					
13	أبذل جهدا قليلا في تحقيق هدف ذي قيمة .					
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.					
15	أؤجل ما أقوم من عمل لوقت آخر .					
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح.					
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا .					
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.					
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة الصعوبة.					
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام .					

	العـــبـــارات	**بدرجة عالية جدا**	**بدرجة عالية**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
1	أنجز العمل الذي بدأت به على أكمل وجه .					

2	اشعر بأنني امتلك قدرة على الصبر.					
3	اعتقد أنني إنسان مثابر.					
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهدا كبيرا.					
5	اشعر بالملل و التعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل .					
6	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب انجازها وقتا طويلا .					
7	أصر على إتمام العمل إذا كان صعبا .					
8	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات و صعوبات.					
9	أتحمل مشكلات و الأعباء التي أواجهها .					
10	أحب تحمل المسؤولية .					
11	أملك العزم و التصميم على الفوز في أي منافسة .					
12	أبذل جهدا قليلا في تحقيق هدف ذي قيمة .					
13	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.					
14	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا .					
15	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.					
16	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة الصعوبة.					
17	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام .					

مـــقدمـــة:

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة الإنسانية و الاجتماعية، ذلك لأن الإنسان خلال حياته يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه و حل المشاكل التي تواجهه و بهذا يتعلم كل لحظة من لحظات حياته. فالتعلم الفعال يتطلب من المتعلم التفكير في المعلومات لا أن يسجلها فقط، ذلك لأن حدوث التعلم و التغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي إلا و ينتظر منه حصول تغيرات و تعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية الوجدانية.

إذ يعد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا الأخير، حيث أن المتعلم يعتبر أحد أهم تلك المدخلات و ذلك باعتباره العنصر الأساسي و الأهم في هذه العملية ، لذلك من الواجب تقديم العناية و الاهتمام و الرعاية للتلميذ علميا ، و التصدي لمشكلاته الدراسية من أجل ضمان له حياة دراسية مناسبة ، إيمانا أن التلاميذ يمثلون المستقبل المأمول و الثروة الحقيقية التي تعتمد عليها الآمال في بناء المجتمع و تقدمه .

لكن الناظر للعملية التعليمية اليوم خاصة في مرحلة التعليم المتوسط يلاحظ ما يتعرض له التلميذ من مشكلات دراسية ، و أن كثير من هذه المشكلات قد يعود إلى انعدام أو انخفاض دافعية التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية ، حيث أن تدني هذه الأخيرة لدى المتعلم أصبح يشكل خطرا على مساره التعليمي، إضافة إلى أن النتائج التحصيلية أصبحت لا تبعث بالاطمئنان بالنسبة للنظام المتبع في منظومتنا التربوية،ولهذا نحاول في دراستنا هذه إلى معرفة المتغير الذي يثير التعلم عند التلميذ،وهي دافعية الانجاز لما لها من أهمية بالغة في تحفيزه على استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لتحقيق أهدافه التعليمية.

وعليه كان هذا من أهم الدوافع الرئيسية لاختيار هذا الموضوع حيث يعتبر من المواضيع الهامة والحديثة في المنظومة التربوية، إضافة إلى ندرة الدراسات حوله حيث لم نجد ولا دراسة حاولت الربط بين هاذين المتغيرين، كما نرى أن تلاميذ المرحلة المتوسطة هم أكثر فئة بحاجة إلى أن نعرف كيف تبدوا دافعيتهم نحو الانجاز في استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك لمحاولة دعمهم وتوجيههم قبل الانتقال إلى مراحل تعليمية أعلى.

لذلك كان إلزاما على المربيين تطوير طرائق للتعلم تشجع التلاميذ على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف ، كاستخدام التعلم المنظم ذاتيا على سبيل المثال ، الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل و التشجيع على التعلم العميق الذي يساعد التلميذ في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل،و أن يكون قادرا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة ، و يطرح الأسئلة المختلفة ، و يجيب على أسئلة المعلم باعتبار أن التلميذ هو المسؤول الأول عن المعرفة فهو الذي يسير معارفه، و يحاول قدر المستطاع جعلها أكثر فاعلية حتى يسهل على نفسه اكتسابها و توظيفها .

حيث ذكرت الأبحاث أن التلميذ ذا التنظيم الذاتي يتمتع بصفات أهمها أنه يتميز بمستوى عال من الدافعية، و أنه يؤدي المهام المطلوبة بطريقة جيدة، و أنه يستطيع أن يخطط لتحقيق أهداف واقعية للإنجاز.

لذا فإن التنظيم الذاتي للتعلم له تأثيرا إيجابي في النجاح الأكاديمي. فأحد الأسباب الرئيسة وراء اعتبار التعلم المنظم ذاتيا على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة القوية بين عمليات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي ، و هذا ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي ، التي تنص على أن سلوكيات المتعلم و دوافعه تؤثر في تحصيل المتعلم. (وصال هاني سالم العمري، 2013،ص 97)

و من هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية الدافعية لدى التلميذ نحو إنجاز مهامه الدراسية من خلال استخدامه لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من أجل السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة.

حيث تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانب نظري و جانب تطبيقي، حيث تضمن الجانب النظري ثلاث فصول هي الفصل الأول كان كمدخل نظري عام للدراسة تم التطرق فيه إلى الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم اصطلاحا و إجرائيا وفي نهاية الفصل تم عرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دراستنا مع التعقيب عليها، أما الفصل الثاني فقد خصص للتعلم المنظم ذاتيا حيث تم تقسيمه إلى محورين تمثل المحور الأول في استراتجيات التعلم، أوضحنا فيه كل من مفهوم استراتجيات التعلم، و الهدف من استعمالها، وأهميتها، أما المحور الثاني فتمثل في التعلم المنظم ذاتيا تم ادراج فيه عدة عناصر التي تتمثل في: مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، وأهميته، إضافة إلى أهم نظرياته حيث تم عرض مناقشة لنظريات التعلم المنظم ذاتيا و الإشارة إلى الاعتماد على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا في الدراسة الحالية. أما الفصل الثالث فقد خصص لدافعية الانجاز حيث قمنا أيضا بتقسيم هذا الفصل إلى محورين آخرين، وذلك انطلاقا من عرض مفهوم الدافعية، و المفاهيم المرتبطة بها، و أنواعها، ووظائفها أما المحور الثاني فتمثل في الدافعية للانجاز من خلال عرض مفهومها و أنواعها، و النظريات المفسرة لها، ووظائفها ومكوناتها، و خصائص الأفراد ذوي الانجاز العالي، و في النهاية تحدثنا عن العوامل المؤثرة فيها.

أما الجانب التطبيقي للدراسة الحالية فقد احتوى على فصلين هما: الفصل الرابع باعتباره فصل منهجية الدراسة و إجراءاتها الذي تم ادراج عناصره بالترتيب بدء بالدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على العينة الاستطلاعية وخصائصها ومواصفاتها، ثم الانتقال إلى الدراسة الأساسية من خلال ذكر المنهج المعتمد في الدراسة، ثم التطرق إلى حدود الدراسة من حيث الإطار الزماني و المكاني و البشري الذي يحتوي هذا

الأخير على مجتمع الدراسة، عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها، وبعدها تم إدراج عناصر أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وفي نهاية الفصل تم ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أما الفصل الخامس فقد خصص لعرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة و مناقشتها، وفي نهاية الفصل تم عرض الخلاصة العامة للنتائج، وبعدها تم إدراج الخاتمة و الاقتراحات، مع ذكر قائمة المراجع والملاحق المعتمدة في دراستنا.

1-إشكالية الدراسة:

يعد موضوع التعلم من المواضيع التي أثارت اهتمام الباحثين، حيث يعتبر عملية أساسية في الحياة وكل فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط الذي يقوم بها المتعلم وفيما ينجزه من أعمال، حيث طرحت عدة تساؤلات عن أسباب اختلاف المتعلمين في طرق وأساليب الدراسة بشغف وقابلية عالية للتحصيل العلمي والبعض الآخر يرفض أن يتعلم أي شيء يقدمه المعلم. (عبد اللطيف حسين فرج،2007،ص5).

وهذا ما أدى إلى تحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية، تحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها، إذ أصبحت العملية التعليمية في ظل التوجهات الحديثة للتربية متمركزة حول المتعلم بالدرجة الأولى، إذ على أساسه بنيت العملية التربوية التعليمية، حيث أن المتعلم هو العنصر الفعال والمهم في هذه العملية وأن درجة تعلمه تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته والأهداف التي يحددها لنفسه وميوله، وبهذا عدلت البرامج لتصبح أكثر علمية للخروج من الجمود الذي كانت عليه.

فالبرامج الحديثة تسعى إلى استخدام مهارات الدراسة وتدريب المتعلم عليها في تحديد الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي الذي يؤكد على أن المتعلم هو الذي يقوم باكتشاف المعلومات بنفسه حتى يتمكن من تطبيقها في حياته اليومية، أي أن المتعلم يكون محور العملية التعليمية وفق ما جاءت به المدرسة البنائية و الاعتماد على المقاربة بالكفاءات .

ونظرا لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة، التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار، واستراتجيات التعلم في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. (عبد الحميد شاهين،2010،ص62).

فالغرض الرئيسي من استراتجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ، وكيف يتذكرون ويفكرون، وكيف يثيرون دوافعهم، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم، حيث أكد **(العجمي،2003)** أن أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتجيات التعلم الفعال التي تحقق الابتكارية أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه.

فاستراتجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار استراتجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الإستراتجيات. **(عبد الحميد شاهين،2010،ص63)**.

ومن أهم هذه الإستراتجيات نذكر منها: التعلم التعاوني، التعلم المنظم ذاتيا، المناقشة، العصف الذهني، التفكير الناقد، لعب الأدوار.....الخ، ورغم تعدد استراتجيات التعلم .

إلا أن التعلم المنظم ذاتيا أصبح من أهم المتطلبات الملحة في هذا العصر، الذي يتسم بسرعة التغير وتعدد المصادر المعرفة، وما يواجه العملية التعليمية الصفية العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتربوية، بالإضافة إلى تركيز النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية مع عدم إهمال دور المعلم بوصفه موجها ومرشدا.

(عبد الجابر حارص،2003،ص30).

كما أشار **(ربيع أحمد رشوان2005)** أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ المتعلم يوجه ذاتيا، لذلك كان أحد الأهداف الرئيسية هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستغلال الذاتي في التعلم، إذ أنه لم تعد النظرة للمتعلم على أنه مستقبل للمعلومات بل أكثر من ذلك فهو نشط في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر تطورا.

ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا من أهم أساليب التعلم، التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطوير التلميذ سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، وتزويده بقدرات تمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم. **(عبد الحميد شاهين،2010،ص44)**.

إذ يعرف **أحمد جابر(2003)** التعلم المنظم ذاتيا بأنه "أسلوب للتعلم يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية والسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكانياته الخاصة وبسرعته مع أقل توجيه من المعلم"، في حين يعرفه **عاطف الصيفي(2008)** بأنه النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم.

وللتعلم المنظم ذاتيا العديد من الفوائد الأكاديمية، حيث أثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتيا هم أكثر نجاحا من أولئك غير المنظمين ذاتيا. فالطلبة الذين يطبقون استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا يكون التغير والنجاح لديهم أسهل، ولذلك يستخدمون هذه الإستراتجيات لتحقيق أهدافهم، وبالتالي سوف يحملون مجموعة من الصفات، فهم يستخدمون الإستراتجيات المعرفية بوعي لتحقيق النجاح، ويخططون ويراقبون، ويديرون وقتهم وجهدهم، ويبادرون للمشاركة في المهام الأكاديمية والتخطيط، ويضعون إستراتجية خاصة للحفاظ على الجهد، والتركيز، والدافعية، وبالإضافة إلى ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيا يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالنشاط العقلي خلال التعليم، وكسب درجات أعلى في الاختبارات لاستكمال دراستهم. (وصال هاني العمري،2013،ص99).

ويفترض أن التعلم المنظم ذاتيا عبارة عن إستراتجية فعالة لتحسين مخرجات التعلم خصوصا في المواد التي يحصل فيها الطلبة على درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية، ويعد التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات إبداعية لدى تلاميذ المراحل المختلفة، إذ يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عن المشاعر بشكل جيد من خلال التخطيط الذاتي.

(آسيا العايش،2015،ص22).

فقد أجريت العديد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيا،ففي دراسة **بينتريك وديجروت(pintrich-Degroote،1990)**التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الدراسي لدى 173 طالبا من طلاب الصف السابع في ثماني شعب للعلوم، وسبع شعب للغة الانجليزية. حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتيا. (وصال العمري،2013،ص100).

وأجرت **آسيا العايش(2015)** دراسة هدفت للكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى 200 طالب وطالبة في السنة الأولى جامعي، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم، في حين كان هناك فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية.

ومن المعروف أن الدافعية هي القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، حيث أنه لا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر لدى المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه نحو الإنجاز الجيد، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية، فقد تكون عاملا داخليا نابعا من المتعلم أو خارجيا تدفعه نحو الإنجاز وهذا ما يعرف بدافعية الإنجاز، وهذه الأخيرة هي شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة.

فالدافعية للإنجاز تتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها. (ثائر أحمد غباري،2007،ص50).

قد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل **ماكليلاند** وغيره إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعا وأنماط متباينة من السلوك، حيث تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات و الأنشطة، ويعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما يعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه. (عبد اللطيف خليفة،2000،ص18-54).

كثيرة هي العوامل المؤثرة في التلميذ المرحلة المتوسطة وصولا إلى تحقيق الأهداف التربوية، حيث أن معرفة هذه العوامل يعد مفتاحا لحل عدد كبير من المشكلات التي تواجه التلميذ في مسيرته الدراسية ومنها الرغبة في النجاح، تحقيق أهدافه، الدافع للإنجاز، هذا الأخير الذي يعتبر من العوامل المهمة التي تعد كمؤشر على اختلاف التلاميذ في انجازاتهم الدراسية. (رشيدة الساكر،2007،ص52).

إذ تشير العديد من الدراسات على أن هناك فروق بين ذوي الدافعية الإنجاز المنخفضة و المرتفعة. حيث بينت نتائج البحوث أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المخفضة.
(ثائر أحمد غباري،2007،ص52).

وهذا ما أيدته دراسة **مرزوق عبد المجيد** التي كان هدفها الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين، والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز. وأوضحت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين. وأشار الباحث إلى أن دافعية الإنجاز من شأنها تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف المختلفة (عبد اللطيف خليفة،2000،ص54).

ومن هذا المنطلق وبعد ما تم تناوله سابقا على أهمية التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية، ولتحسين الأداء الدراسي للتلاميذ المرحلة المتوسطة والرفع من مستواهم وفقا لتحديد العوامل

المؤثرة في دافعيتهم نحو الإنجاز .وذلك لما لوحظ في السنوات الأخيرة من انخفاض في مستوى دافعية التلاميذ نحو الإنجاز الجيد وتحقيق النجاح الذي انعكس سلبا على تحصيلهم، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة ارتباطيه بين إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافع للانجاز حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح تلاميذ الرابعة متوسط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافع للانجاز تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث، الرابع) متوسط.

وفي ضوء الإشكالية تم صياغة الفرضيات.

2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للانجاز حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التلاميذ الرابعة متوسط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات دافعة الانجاز تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث، الرابع) متوسط.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- محاولة التعرف على إمكانية وجود علاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافع للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط.
- الكشف عن الفروق في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي(الثالث، الرابع متوسط) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن الفروق في دافعة الانجاز تبعا لمتغيري الجنس و المستوى الدراسي(الثالث، الرابع) متوسط لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين هما:

4-1 الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحديد أهميتها لدى المتمدرسين وإبراز دورها في تحسين التحصيل الدراسي، كما يمكن أن تساعد المعلمين على استثارة دافعية المتعلمين نحو الإنجاز باعتباره شرطا أساسيا في حدوث عملية التعلم.

4-2 الأهمية التطبيقية:

*تساعد نتائج هذه الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية للتلاميذ في المرحلة المتوسطة، تعتمد على استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا المرتبط بالدافع نحو الإنجاز والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية.

*مساعدة المعلمين في اختيار وتنمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذهم وفق أساليبهم المفضلة للتعلم والتي لها علاقة ايجابية بتلك الإستراتجيات.

*تقدم الدراسة عدد من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يمكن الاستفادة منها في بناء حقائب تدريبية لاستخدام وتنمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

*تساعد نتائج هذه الدراسة في توضيح مدى أهمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في رفع مستوى أداء التلاميذ.

3- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 دافعية الانجاز :

اصطلاحا:

يعرف **عبد اللطيف خليفة، 2000** الدافع للانجاز بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجهه ، و الشعور بأهمية الزمن ، و التخطيط للمستقبل. (عبد اللطيف خليفة،2000،ص96)

إجرائيا:

رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية من أجل الوصول إلى هدف معين ،و يقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات مقياس الدافعية للانجاز المطبق في هذه الدراسة.

5 2 التعلم المنظم ذاتيا:

يعرفه (**عبد اللطيف حسين فرج 2007،ص،276**) بأنه عملية هادفة مقصودة يبذل فيها المتعلم جهوده الشخصية بحسب قدرته و إمكانياته و تحركه و دوافعه الخاصة المنبعثة من داخلة أو المترتبة من مثير خارجي معين ، و هي عملية تخضع لتنظيم خاص من المتعلم نفسه يتحكم فيها بالأساليب و الطرق التعليمية التي اختارها و تناسبه ، كما يختار الزمان و المكان المناسبين ، و يحصل من خلال هذه العملية على تغذية راجعة فورية على استجاباته ليتمكن من الحكم على تقدمه و إصدار تقييم لما اكتسبه من خبرات في هذه العملية حسب سرعته الذاتية الخاصة في التحصيل.

إجرائيا:

أنه عملية ذهنية نشيطة التي من خلالها يتمكن التلميذ من التنظيم و التخطيط للأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم و المتمثلة في قدرته على الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفية و الدافعية و ما وراء المعرفة من أجل تطوير تعلمه و تحقيق أهدافه.و المعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطبق في هذه الدراسة.

6-الدراسات السابقة:

6 1 الدراسات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيا:

6-1-1 دراسة بوردي و هاني و دوجلاس (1996):

بعنوان تصورات الطلاب حول التعلم و استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة مكونة من (248) طالبا استراليا (122ذكور ، 126 إناث) ينتمون إلى خمس مدارس استرالية مشتركة و غير مشتركة من الصف الحادي عشر إلى الصف الثاني عشر و 125 طالبا يابانيا (98 ذكور و 117 إناث) من الصف العاشر و حتى الصف الثاني عشر تراوحت أعمارهم ما بين (16-18 عاما) تهدف للبحث عن الفروق بين الطلاب اليابانيين و الطلاب الاستراليين في تصورات التعلم و استخدام التعلم المنظم ذاتيا و استخدام الباحثون استبيان مكون من 10 أسئلة

من ذوي النهايات المفتوحة و الثمان الأسئلة الأولى تتعلق باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و ذلك بالاعتماد على المقابلة الشخصية المتبنية لزمرمان و مارتنزبونز (Zimmerman .Platinez ponz) و السؤالين يقيسان تصورات التعلم و توصلت النتائج إلى ما يلي :

على الرغم من وجود اختلافات بين الطلاب في تصوراتهم حول التعلم إلا أنهم يستخدمون استراتجيات متشابهة و قد تشابه أفراد كلتا المجموعتين في استخدامهم إستراتجية (بنية البيئة و إستراتجية تقويم الذات) ، بينما تميز الطلاب اليابانيون باستخدام إستراتجية (التسميع و التذكر و مراجعة السجلات ، و البحث عن المعلومات و الاحتفاظ بالسجلات) بينما تميز الطلاب الاستراليين باستخدام إستراتجية (وضع الأهداف و التخطيط لتحقيقها و التماس العون الاجتماعي من المدرسين) و بوجه عام فقد تميز الطلاب الاستراليين باستخدام أوسع لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

6 1 2 دراسة بلت Pelt (2003):

نقلا عن مذكرة(ابراهيم بن عبد الله الحسينان) إذ جاءت دراسة (pelt) بعنوان العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدرسة المتوسطة التي تهدف إلى دراسة العلاقة التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي و بحث الفروق العرقية و الاجتماعية و الاقتصادية في استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث تكونت العينة من (89) طالبا و طالبة (60إناث و 29 ذكور) 37 في الصف السابع و 52 في الصف الثامن في المدرسة المتوسطة ، استخدم استبيان استراتجيات التعلم الدافعية للتعلم و تم تطبيقه على مجموعة فرعية من الطلاب الأمريكيين من أصل إفريقي و من أصل أوروبي من مكانة اجتماعية واقتصادية مرتفعة و منخفضة و تم قياس التعلم المنظم ذاتيا للمجموعة الفرعية باستخدام قائمة مقابلة التعلم المنظم ذاتيا Srlis و توصلت النتائج كالتالي :

- توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي .
- لا توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا بين الطلاب الامركيين من أصل إفريقي و الامركيين من أصل أوروبي ، و كذلك بين الطلاب ذوي المكانة الاجتماعية و الاقتصادية و ذوي المكانة المنخفضة .

6-1-3-دراسة ربيع عبد أحمد رشوان (2005):

بعنوان توجهات أهداف الإنجاز و المعتقدات الذاتية و علاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تكونت العينة من (300) طالب و طالبة 142 طالب و 158 طالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي ، و استخدم الباحث الأدوات التالية مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحث و مقياس توجهات أهداف الإنجاز ، و مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا التي كانت من إعداد الباحث و مقياس موضح الضبط الأكاديمي إعداد عبد المنعم أحمد الدر دير و مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة إعداد احمد محمد حسن صالح و توصلت الدراسة إلى مايلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النوع (ذكور،إناث) و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا
- طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتجيات(تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات ، التقويم الذاتي)
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتجيات(التسميع ، التفضيل ، التنظيم، التخطيط ' المراقبة الذاتية ، مكافأة الذات ، الضبط البيئي الدافعي ، حوار الذات عن الكفاءة ، حوار الذات عن الذات ، تنشيط الاهتمام ، الضبط البيئي ، طلب العون الأكاديمي ، البحث عن المعلمات) و بين التخصص الأكاديمي (علمي أدبي).

6-1-4-دراسة إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010):

تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش و التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني و الثالث ثانوي في منطقتي الرياض و القصيم . شملت عينة الدراسة 519 طالبا من طلاب الصفين الثاني و الثالث ثانوي و تم استخدام مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس الأسلوب المفضل للتعلم من إعداد الباحث و توصلت النتائج إلى ما يلي :

- لا توجد علاقة موجبة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا إستراتجية التنظيم الذاتي لما وراء المعرفي و الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي و تنظيم الجهد
- توجد علاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الأسلوب المفضل للتعلم متباينة فيما يلي
  - ✓ توجد علاقة موجبة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و أسلوب التعلم التعاوني

- ✓ توجد علاقة موجبة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و أسلوب التعلم التنافسي.
- ✓ توجد علاقة موجبة بين معظم استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و أسلوب التعلم الفردي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية و التخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصفين الثاني و الثالث ثانوي في منطقتي الرياض لصالح طلاب التخصصات العلمية .

6-1-5 دراسة آسيا العايش و كنزة مرغني (2015):

تهدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم و تكونت العينة من 200 طالب و طالبة من مستوى سنة أولى جامعي بشعبتين علوم اجتماعية و رياضيات و إعلام آلي منهم (83) طالبة و (17) طالب في سنة أولى علوم اجتماعية و (67) طالبة و (33) طالب في سنة أولى رياضيات و إعلام آلي و استخدمت مقياس التعلم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد و مقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطا مي و توصلت النتائج إلى ما يلي :

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص .

6-1-6 دراسة بن يخلف محمد وكاملي أشواق(2015):

تهدف إلى معرفة العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج. تكونت العينة من 140 طالب من التخصصين 65 منهم طلبة علوم التربية و75 طلبة يمثلون قسم الإعلام الآلي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس الدافعية للإنجاز أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد تم الاعتماد على معدلات الطلبة وتوصلت النتائج إلى:

- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز بالتحصيل الدراسي.
- يمتلك الطلبة درجة مرتفعة على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- توجد علاقة ارتباطيه بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز.
- لا توجد فروق في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي.
- توجد فروق في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع إلى اختلاف التخصص الدراسي لصالح طلبة التخصص.

6 2 الدراسات تناولت الدافع للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات:

6-2-1 دراسة قدوري خليفة (2012):

تهدف إلى التعلرف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بحاسي خليفة ولاية الوادي، على عينة مكونة من (160) تلميذا، و استخدم الباحث الأدوات التالية: استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث، ومقياس دافعية الانجاز إعداد باسم السامرائي وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز باختلاف التخصص لدى أفراد العينة.

6-2-2 دراسة روبنسون (Robinson،2001):

بعنوان دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأمريكية الأفارقة "السود" مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي تكونت عينت الدراسة من 277 تلميذ و تلميذة استخدم قائمة دافعية الإنجاز لـ "سولتز" و درجات الطلاب في نهاية العام كمؤشر للتحصيل الأكاديمي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الأكاديمي
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الطالبات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات .
- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعي و المستوى الاقتصادي و دافعية الانجاز لدى طلاب المدارس الابتدائية .

6-2-3 دراسة عطية (2002):

دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الانجاز لدى مرحلة الإعدادية و الثانوية بمحافظة القاهرة ، و معرفة أثر المرحلة العمرية و التعليمية على دافعية الانجاز الدراسي من الجنسين ، تكونت عينة الدراسة من (420) طالبا و طالبة من المرحلتين الإعدادية و الثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة ، و توصلت الدراسة إلى:

- مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية و الثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس
- الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى أي أن دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر و المستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية .
- وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين.

6-2-4 دراسة الروان (2003):

حول معرفة أساليب المعاملة الو الدية كما يدركها الأبناء و علاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة بلغ حجم العينة (400) طالب و طالبة بواقع 197 طالبا و 203 طالبة و كانت النتائج

- تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز
- هناك أثر في أساليب المعاملة الو الدية بالنسبة لدافع الانجاز

6-2-5 دراسة محمد محمود بن يونس (2005):

بعنوان دافعية الإنجاز و علاقتها بالقلق إناث و الشخصي و أنماط السلوك عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية أجريت الدراسة على عينة تكونت من116 طالب و طالبة (87 إناث و 29 ذكور) و توصلت النتائج إلى :

- وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الانجاز و القلق الشخصي
- وجود ارتباط بين القلق الشخصي و أنماط السلوك.

6-2-5 دراسة محمد بن عابد بن خبتي القرشي(2012):

بعنوان الدافع للانجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. على عينة مكونة من 300 طالبا منهم(150) طالبا من الكليات العلمية و (150) طالبا من الكليات النظرية، حيث استخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز إعداد د.موسى(1981)، ومقياس قلق المستقبل إعداد د.شقير(2005)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة احصائية بين درجات الدافع للانجاز ودرجات قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الدافع للانجاز ترجع لمتغير المستوى الدراسي(الأول، الرابع).
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات قلق المستقبل ترجع لمتغير المستوى الدراسي(الأول، الرابع).

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت متغير الدافع للإنجاز ومتغير التعلم المنظم ذاتيا أن كل الدراسات مختلفة من حيث:

الهدف: هدفت دراسة آسيا العايش(2015)إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم، كما أشارت دراسة بلت(2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. ونفس الشيء في دراسة ربيع رشوان(2005)الهادفة إلى معرفة العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع(ذكور،إناث) والتخصص الأكاديمي(علمي،أدبي) حيث وجد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين النوع(ذكور، إناث)واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أما دراسة كل من عطية(2002)، والروان(2003)، و روبنسون(2001)، فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن دافعية الإنجاز لدى الذكور والإناث، وأسفرت النتائج على أنه توجد فروق دالة احصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

العينة:نجد دراسة كل من محمد بن يونس(2005)،ودراسة محمد بن عابد خبتي القرشي(2012)، و دراسة آسيا العايش(2015)، ودراسة بن يخلف كاملي(2015)،ودراسة ربيع رشوان(2005) كانت عينتها طلبة الجامعة، أما دراسة بوردي وهاني(1996)، ودراسة إبراهيم بن عبد الله الحسينان(2010)، ودراسة عطية(2002) فكانت عينتها طلبة الثانوية، أما دراسة بلت(2003)فكانت العينة تلاميذ المتوسط، أما دراسة روبنسون(2001)فكانت عينتها تلاميذ الابتدائي.

المنهج: فالمنهج التي تم استخدامه في الدراسات السابقة هو المنهج الوصفي ،ما عدا دراسة عطية(2010) فقد استخدم المنهج التجريبي والدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على علاقة استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدافع للإنجاز لدى عينة من التلاميذ الصف الثالث والرابع متوسط.

الأدوات المستخدمة:فقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فمنهم من تم إعداده شخصيا ومنهم من اعتمد على مقاييس جاهزة.

تمهيد:

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدا من استراتجيات التعلم التي يمكن أن يستخدمها التلميذ في مشواره الدراسي، فالتعلم المنظم ذاتيا من المفاهيم التربوية التي توصلت إليها البحوث والدراسات التربوية والنفسية الحديثة، والتي جاءت لمحاولة تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها. فمن خلاله يمنح للتلاميذ الفرصة للتعلم المستمر وذلك بزيادة الاستقلالية والنشاط لديهم، فاختيار الطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم، تؤثر على النشاطات المتعلقة بتعلمه، مما يجعل منه أكثر فعالية واهتماما بالمهمة، فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته.

ولتفصيل ذلك، هدف هذا الفصل إلى توضيح كل من مفهوم استراتجيات التعلم، وأهميته والهدف من استعماله، ثم التطرق إلى ماهية التعلم المنظم ذاتيا، وأهدافه إضافة إلى أهم نظرياته ونماذجه ومكوناته واستراتجياته.

أولا- استراتجيات التعلم:

1 مفهوم الاستراتجية stratégie:

إن المصطلح اللغوي للاستراتجية يعني مجموعة الأفعال والحركات المنظمة في سبيل الدفاع. فالإستراتجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس وتعني فن القيادة.

يعرف **مرسي(1994)** الاستراتجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية ويمثل التخطيط أهم مكونات التعلم.

ويعرف **جيمس كويتkwet** بأنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف، وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات.

(حسن محمد أبو رياش،2009،ص19).

2 تعريف استراتجيات التعلم stratégie d'apprentissage:

يعرفها **انشتاين وماير(1986)**: بأنها السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والتي تهدف إلى التأثير على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم.

ويعرفها **جابر عبد الحميد جابر(2008)** بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، إنها الإستراتجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

(عبد الحميد شاهين،2011،ص60-62).

3-الهدف من استعمال استراتجيات التعلم:

تهدف استراتجيات التعلم استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية و الفكرية في تعلم كيفية التعلم و التفكير في كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على قدر أكبر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبجهد أقل ولذلك يتم تدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسئولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

وأشار **بهجات(2009)** إلى ذلك في قوله"أن الهدف من استراتجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط و التدريب على المهارات والعمليات و الإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام. (أمال بن يوسف،2008،ص87)

4-أهمية استراتجيات التعلم:

- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- يستخدم الطلاب مهارات تفكير عليا بما يتعلق بالتعلم.
- يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- يعزز الطالب ثقته بنفسه. (عبد الحميد شاهين،2011،ص63).

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا سنة 1989على يد كل من **Zimmerman** و**schunk** في كتابهما الذي حمل عنوان(التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي:النظرية-البحث-التطبيق)، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث الحديثة نسبيا في الميدان التربوي.

وما تجدر الإشارة إليه، هو أن ظهور التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي،أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النتائج والنظريات المختلفة في هذا المجال.

وفي هذا الإطار، تبلور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا في ظل أعمال باندورا **bandura** في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي أبرز فيها مفهوم "التنظيم الذاتي" في إطار اهتمامه بتقديم عدد من الافتراضات والنماذج التي تفسر كيفية حدوث التعلم، مؤكدة على أهمية العوامل المعرفية الاجتماعية والدافعية والتنظيم الذاتي. (سلاف مشري،2013،ص168)

فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات المشهورة، الذي يؤكد على حرية الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه، فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها رغم تعددها واختلافها على استخدامه لوصف ذالك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم على تعلمه والاستراتجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجه. (آسيا العايش،2015،ص31).

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

تعريف **ديبورا Deborah،(1997)** أنه تعلم يقوم به المتعلم وفق قدراته واستعداداته الخاصة، وبسرعته الذاتية لتحقيق أهدافه دون تدخل مباشر من المعلم.

(حارص عبد الجابر 2003،ص30).

ويعرفه **(عبد الحميد شاهين،2011،ص45)** بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به التلميذ برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم التلميذ كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر تعلمه.

ويعرف **Zimmerman،(2005،ص4)**التعلم المنظم ذاتيا على أنه ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات ،ويتضمن ذلك فعالية الأهداف و الادراكات الأدائية.

أما **شينك schunk، (2005، ص85)** يعرفه بأنه عملية نشطة يقوم بها المتعلمين بوضع أهداف للتعلم بواسطته ومحاولة لرصد تنظيم ومراقبة الدافع والإدراك والسلوك الموجهة نحو الميزات السياقية في البيئة.

ومن خلال ما تم ذكره سابقا، يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا إجرائيا على أنه عملية ذهنية نشطة يقوم بها التلميذ برغبته الذاتية وفق قدراته واستعداداته وإمكانياته وميوله بهدف تحقيق أهدافه مع تدخل المعلم بطريقة غير مباشرة.

2-أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

- أن التعلم المنظم ذاتيا كان وما يزال يلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم.
- يأخذ المتعلم دورا ايجابيا ونشيطا في التعلم.
- يمكن التعلم المنظم ذاتيا المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات، و إيجاد بيئة خصبة للإبداع.

- إن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة. (د.عاطف الصيفي،2008،ص224)

3-الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا:

على الرغم من أن هناك العديد من النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا، إلا أن هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج هي:

3-1 الافتراض الأول: يطلق عليه افتراض البناء النشط active،constructive assumption و الذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج تعدّ أن المتعلمين مشاركون بناءون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضا من المعرفة داخل عقولهم(بيئة داخلية)،وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، و الآباء، أو الكبار، لكنهم بدلا من ذلك يكونوا بنائين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

3-2 الافتراض الثاني:يسمى افتراض احتمال التحكم assumption .the potential for control حيث تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودوافعهم، وسلوكهم، وأيضا بعض خصائص بيئتهم. وهذا الافتراض لا يعني أن الأفراد سوف يراقبوا أو"يمكنهم مراقبة" والتحكم في معرفتهم، و دافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات، ولكن من الممكن هو بعض من المراقبة، و التحكم والتنظيم،إن كل النماذج تعترف أن هناك قيودا مرتبطة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

(سلاف مشري،2013،ص177).

3-3 الافتراض الثالث: ويسمى افتراض الهدف، أو المعيار، أو المحك the goal ، or criterion standard assumption

أن كل النماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار، يتم من خلالها المقارنات التي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغير، ويفترض أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعليمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكيفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

3-4 الافتراض الرابع: ويسمى افتراض التوسطية أن كل نماذج التعلم المنظم ذاتيا تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والانجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والدموغرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص والسياق، والتحصيل المستمر.

(إبراهيم بن عبد الله الحسينان،2010،ص56).

4- نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

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

4-1النظرية الإجرائية: تؤكد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التميز بين المعززات المؤقتة والدائمة.

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

- محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتي، والاندفاع.
- أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الإستراتجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي.

وإن ملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الإجرائي تتضمن:

-الاختيار من بين أفعال بديلة

-التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة

-موضع الضبط المؤقت للبدائل

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

ويؤكد الإجرائيين على أهمية المراقبة الذاتية لكي يصبح متعلما منظما ذاتيا، وذلك من خلال تدريبهم على استخدام طرق تقيميه سلوكية معيارية معينة.

ولقد حلل المنظرون الإجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية تتضمن:

***المراقبة الذاتية:** وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة، والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي،و تتم على خطوتين:

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

ب)-التسجيل الذاتي:حيث يسجل الفرد بعض أبعاد الاستجابة الموجودة مثل التكرار، والدوام، والكمون.

***التقييم الذاتي:** وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحكات.

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

***التقويم الذاتي:**وهو يتطلب أن يقيم الطالب الأداء، ثم يعدل أو يبدل الاستجابات السابقة بناءا على نتائج التقييم.وبينما يتطلب تقييم الذات أن يتم التميز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء الطالب، فإن تقويم الذات يتطلب تعديل الأداء ليقترب أكثر من المعايير.

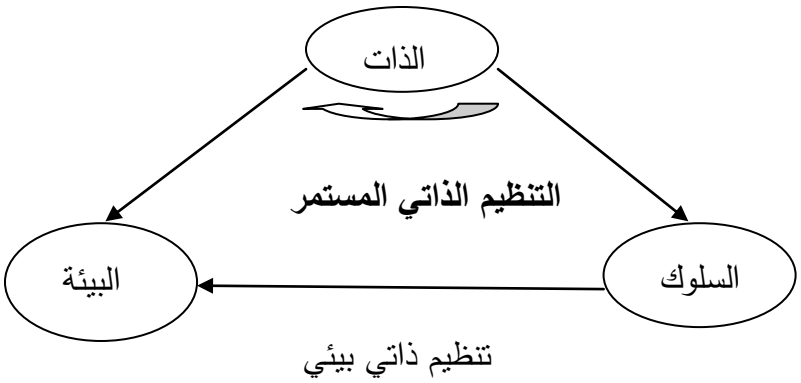
***التعزيز الذاتي:** وهو العملية التي يكون فيها الفرد عادة بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار

على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة و الذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء. (وليد شوقي شفيق السيد،2009،ص132).

4-2 النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية على المفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم، وتحلل هذه النظرية لباندورة bandura السلوك في ضوء الحتمية المتبادلة والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتيا لا يتجدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي:

شكل رقم(1) يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي



تنظيم ذاتي بيئي

(zimmerman،1989p3)

فالأداء الإنساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية، والبيئة، والشخصية، فمثلا فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الانجاز(اختبار المهام، الجهد، المثابرة)، والسلوك أيضا يؤثر في المتغيرات الشخصية،فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الإحصاء (السلوك)، فإنهم يلاحظون تقدمهم، ويزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك،مثلما يحدث عندما يقدم الأستاذ صغه احصائية جديدة(متغير بيئي) ويوجه الطلاب انتباههم نحوها(السلوك)، والسلوك يؤثر على البيئة.

وقد أوضح باندورا أن هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمجددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعني بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات، السلوك، البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية للطالب في بعض البيئات، فمثلا يرى أن صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتيا مثل تخطيط التعلم، أو مكافأة الذات يمكن أن تخمد في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة.

(إبراهيم بن عبد الله الحسنيان،2010،ص10)

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

(آسيا العايش،2015،ص40).

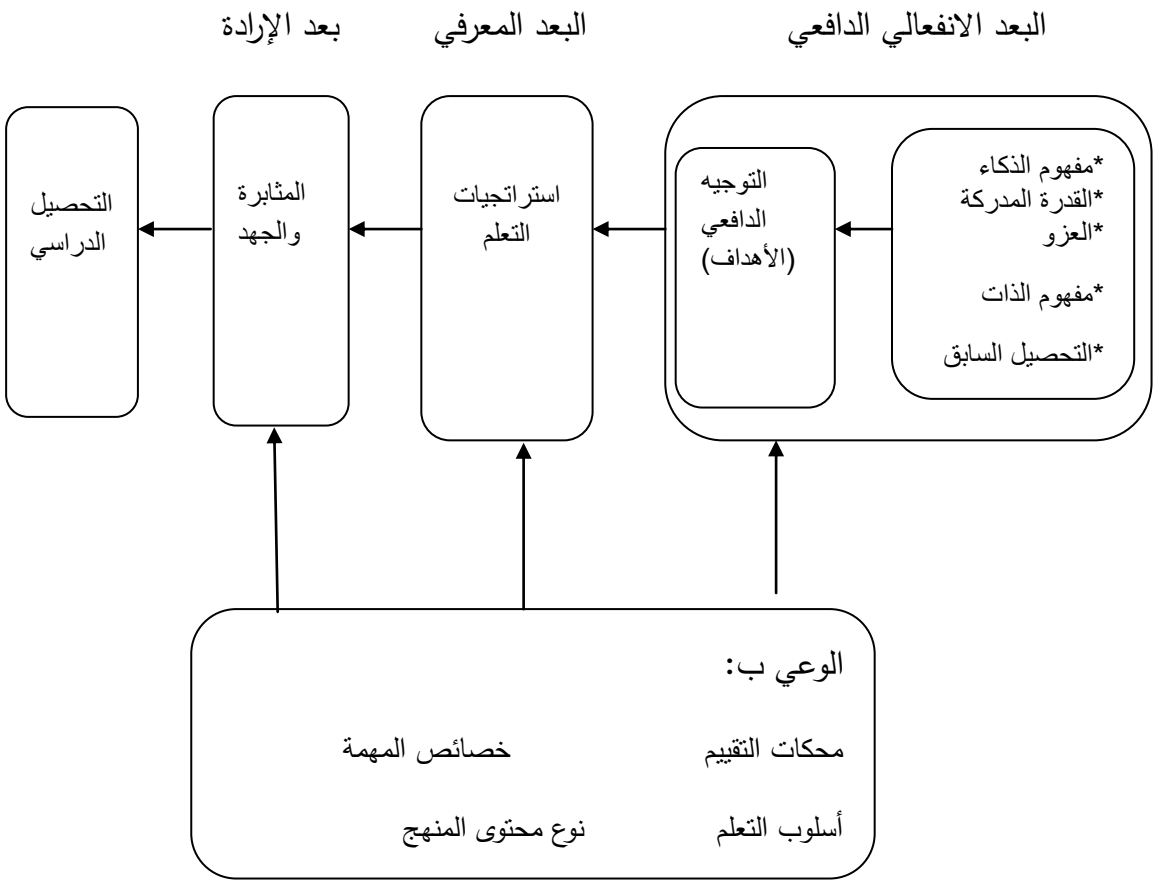
4-3 نظرية الإرادة:

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

فقد وضع فالي وآخرونvalle et all نموذجا يشمل ثلاث أبعاد تعتبر سببا أساسيا للتحصيل الدراسي وهي: *البعد الانفعالي، *البعد المعرفي، *البعد الإرادي.

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

شكل رقم(2) يوضح نموذج الأبعاد الأساسية للتعلم



(وليد شوقي شفيق السيد2009،ص137).

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

والدرجة العالية من الوعي الذاتي تعتبر أمرا متطلبا كمدخل لإستراتجيات الإرادة، والوصول لهذه الإستراتجيات الإرادية يتم فقط إذا كانت النية منظمة ذاتيا، والوعي الذاتي يعتبر عاملا أساسيا في عملية الإرادة، وعلى أي حال ليس كل أنواع الوعي الذاتي مؤدية إلى الضبط الإرادي، فالمعرفة الموجهة نحو الحدث تمكن المتعلم من عزل النوايا المشتتة، وأن يظل مركزا على نيته الحالية، بينما المعرفة الموجهة نحو الحالة تتملكها الحالات الانفعالية، ومشاعر الشك. (آسيا العايش،2015،ص42).

- **تعقيب عام على النظريات:**

يمكن القول من خلال كل ما جاءت به هاته النظريات ، أن منظور النظرية الإجرائية اعتبروا أن السلوك التنظيم الذاتي يكون محكوم بالبيئة، أي أن استجابة الفرد للتعلم المنظم ذاتيا تكون مرتبطة بالمعزز الخارجي. أما النظرية المعرفية الاجتماعية فقد اعتبروا أن التعلم المنظم ذاتيا يكون بتفاعل كل من العمليات الشخصية والأحداث السلوكية والبيئة فيما بينها بطريقة تبادلية، إذ تعتبر هذه النظرية أكثر النظريات وضوحا لعمليات التعلم المنظم ذاتيا، حيث حددت كل من مفهوم التعلم المنظم ذاتيا و حددت استراتجياته.

كما ترى الباحثتين أن هذه النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيا هي أفضل النظريات التي توضح مكونات التعلم المنظم ذاتيا، من خلال أنها توجهنا إلى الطرق التي تؤثر بها العوامل السياقية

على نمو التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ، باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر و يتأثر بالسياق الذي يكون فيه.

وميز أصحاب نظرية الإرادة بين مفهوم الإرادة والدافعية، كما اعتبروا أن الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تشير إلى الجهد نحو تحقيق الهدف.

5- نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

يمر المتعلم بمراحل كثيرة لكي يحقق التعلم المنظم ذاتيا وبناءا على ذلك تم تصميم نماذج متعددة

من قبل العديد من المهتمين بهذا المجال ومنهم وينwinne، بوكارتسboekaerts، وبينتريشpintrich

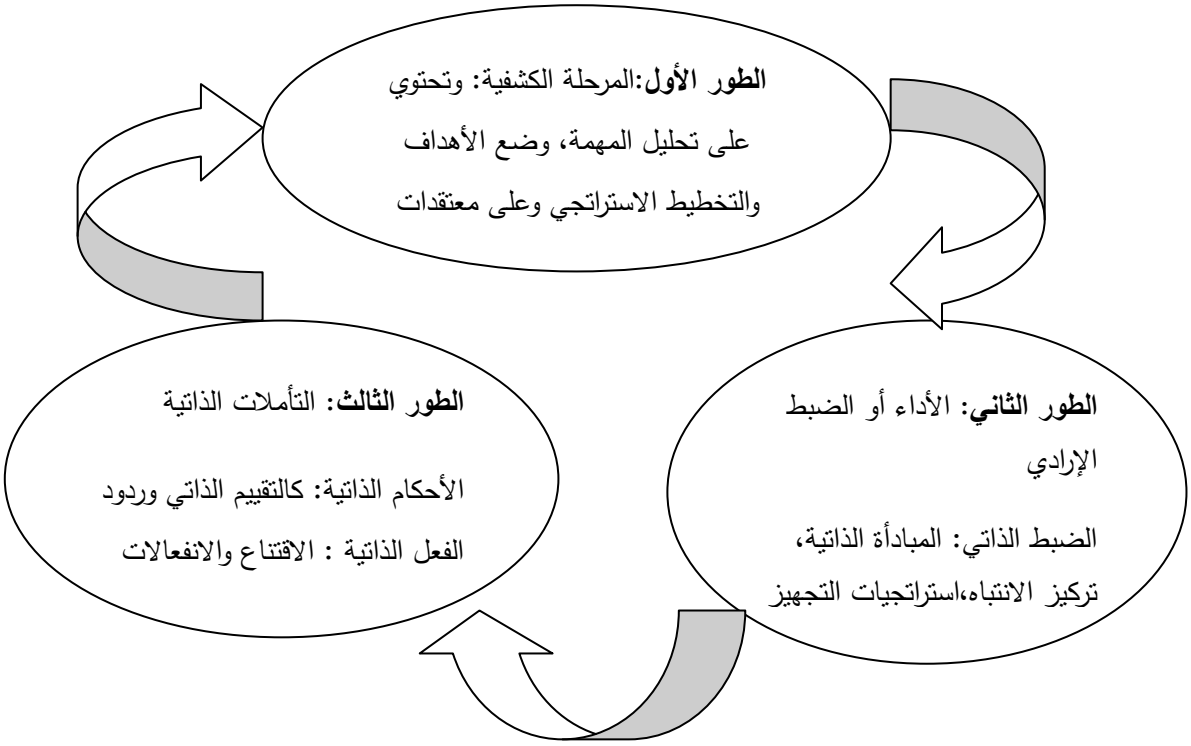
وزمرمان Zimmerman، لشرح الأطوار التي يمر بها التعلم المنظم ذاتيا و كذا بعض الإستراتجيات التي يستعين بها في ذلك، ومن هذه النماذج:

5-1 النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا: صمم هذا النموذج من قبل زمرمان و زملائه

في (1986، 1988، 1989)، وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا وتم بناءه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورةbandoura وفي ضوء هذا النموذج يحدث التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة تبعا لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتجي للسلوك والبيئة المحيطة.

وقد افترض زمرمان أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاث أطوار، ومن هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تعد بمثابة استراتجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة والتي تتضح من خلال هذا الشكل:

الشكل رقم(3) يمثل الأطوار التبادلية للتعلم الذاتي وعملياتها الفرعية



.(rawden quince،p18،2013)

- **الطور الكشفي:** ويسبق الأداء ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ وهنا يتم التأكيد

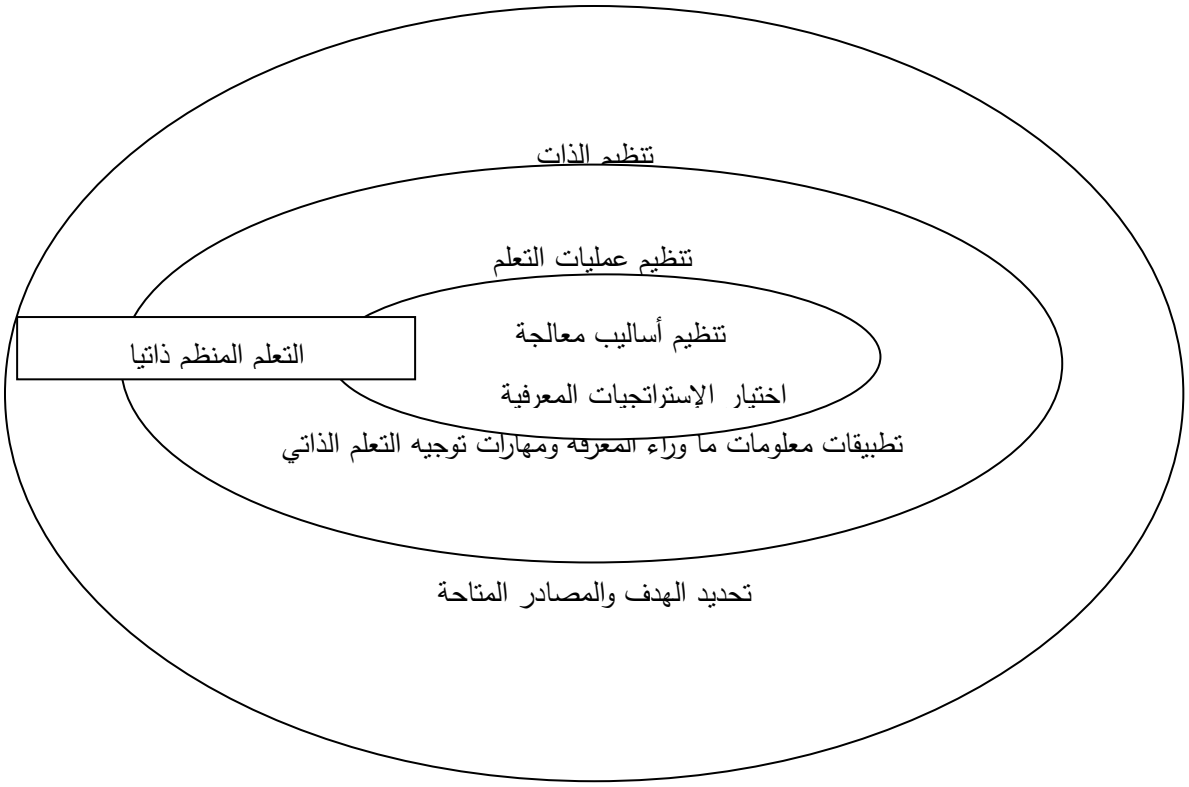
- على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة والتي يشتقها الفرد من الإمكانات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.
- **طور الأداء أو الضبط الإرادي:** ويشمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.
- **طور التأملات الذاتية:** والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده.

(راضية شماس،2011،ص50).

5-2 نموذج ثلاثي الطبقات لبوكارتسboekaerts:

وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل على ثلاث مناطق مختلفة وهي تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ومنطقة تنظيم الذات. وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم(4) يوضح النموذج الثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا



(boekaerts,1990,p447)

ويمثل النموذج ثلاث طبقات تمثل كل طبقة مظهرا من مظاهر التعلم المنظم ذاتيا وهي:

أ)-تنظيم الذات:(اختيار الأهداف والمصادر).

ب)-تنظيم عملية التعلم(استخدام المعلومات والمهارات ما وراء المعرفية لتوحيد عملية التعلم لدى الفرد).

ج)-تنظيم أساليب المعالجة(اختبار الإستراتجيات المعرفية)

وقد أصبح من الواضح أن من أهم الموضوعات(قضايا) المفتاحية في التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة الطالب على أن يختار،ويدمج بين الإستراتجيات المعرفية بطريقة فعالة. وتعتبر أساليب التعلم المميزة لتنظيم وضبط العمليات المعرفية،كما أنها تبحث في التعرف على الطريقة المثلى التي يعالج بها الطالب المعلومات الأكاديمية، وتعتبر المعلومات المكتسبة حول الطريقة المثلى لتعلم الطالب(الطبقة الداخلية من النموذج) أساسية لوصف طبيعة عملية تنظيم التعلم المنظم ذاتيا.

ويمثل المظهر الثاني للتعلم المنظم ذاتيا قدرة الطلاب على توجيه التعلم(الطبقة المتوسطة في النموذج). فالتعلم الناجح يمثل الاستفادة من المعلومات ما وراء المعرفية في تنظيم تعلم الفرد بطريقة تسهل اكتساب المهارات والمعرفة في مجال محدد. والمتعلم الناجح هو الذي يمكنه تحويل المعرفة والإستراتجيات المكتسبة في موقف معين وبسرعة إلى مواقف آخر جديد. ومن هذه الإستراتجيات والعمليات وما وراء المعرفية: التوجيه، و التخطيط، والتنفيذ، و المراقبة، والتقييم، و التصحيح(التقويم).

(وليد شوقي شفيق السيد،2009،ص168).

3-5 نموذج بينتريشpintrich لعمليات التعلم الذاتي ومواضيع التنظيم:

إذ قام بينتريش بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم الذاتي ثم قدم نموذج عام هدف إلى توضيح العمليات التنظيمية.

ويرى أن التعلم الذاتي يتضمن أربعة أطوار يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة و الدافعية والسلوك وهي العمليات العامة للتعلم الذاتي وتمثل ترتيب زمني عام يمر به المتعلم أثناء أدائه لتعلم ما وتتمثل في: الطور الكشفي، طور الضبط، وطور المراقبة ، ويمثل الطور الرابع أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة والسياق معا أو كلا على حدا

(راضية سماش،2011،ص61-62).

- **تعقيب عام على النماذج السابقة:** مما سبق نستنتج أن:

✓ هناك اتفاق بين النماذج السابقة للتعلم المنظم ذاتيا على أنها تتأثر بالمكونات الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا، من حيث أن الفرد يخضع للتنظيم والضبط حتى يستطيع تحقيق أهدافه.

✓ أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن عدد من الأطوار التي تربطها ببعضها علاقة تبادلية والتي يكون فيها مجموعة من العمليات التنظيمية كالتخطيط، المراقبة، والتنظيم، والضبط.

✓ رغم اختلاف هذه النماذج إلا أنها تتفق على أن التعلم المنظم ذاتيا يشمل ثلاث مكونات هي المكونات المعرفية، ما وراء المعرفة، والدافعية.

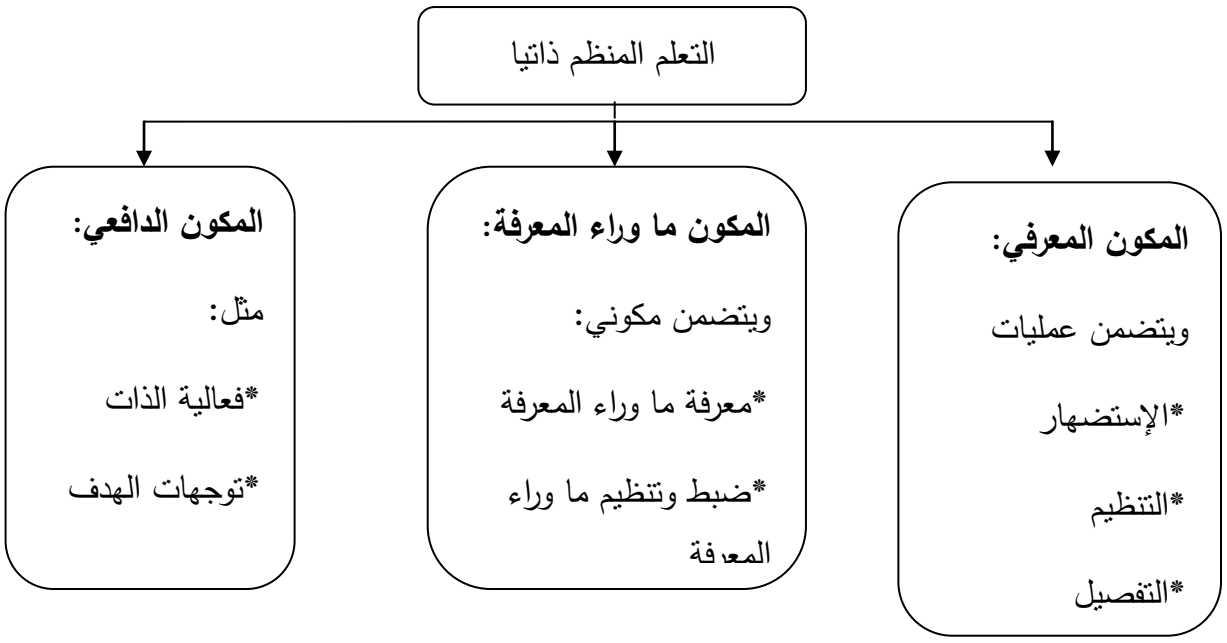
6- مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

تعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم الذاتي، ولقد قدم zimmerman ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئة الاجتماعية.

(آسيا العايش،2015،ص44).

ويمكن تمثيل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي:

شكل رقم(5)يمثل مكونات التعلم المنظم ذاتيا



(محمد السيد محمد على نمر،2007،ص25).

6-1 المعرفة: يعود الاهتمام بدراسة وفهم طبيعة المعرفة والعلم إلى المفكرين و الفلاسفة القدماء. إذ أكدوا على أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، فقد أشار علماء النفس المعرفي إلى أن المعلومات والخبرات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى بعدها معرفة سابقة. (آسيا العايش،2015،ص45).

"والمعرفة السابقة هي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته"، ولقد أجريت بحوث ودراسات 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، وعلى هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الإستراتجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض لها بفاعلية.

(ابراهيم بن عبد الله الحسينان،2010،ص47).

6-2 ما وراء المعرفة: ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات على يد فلافل John flavell وقد اشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول العديد من الأبحاث. ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خلالها أن ما وراء المعرفة تعني: وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتقويم والتنظيم. (مصطفى قسيم الهيلات،2015،ص363).

و هناك اتفاق بين علماء النفس المعرفي على أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى بنيتين هما:

*معرفة ما وراء المعرفة: وتتضمن المعرفة التقريرية، ومن أمثلتها وعي الفرد بمعارفه السابقة ووعيه بخبراته السابقة، والمعرفة الإجرائية ومن أمثلتها كيفية استخدام وتفعيل الإستراتجيات المعرفية، وكذا المعرفة الشرطية، وتتضمن متى و أين يتم استخدام استراتجيات معينة.

*ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة:وتتضمن الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والتي تعني وضع الأهداف للتعلم وتخطيط لوقت التعلم و الأداء و المراقبة و التقويم.

(راضية سماش،2011،ص60).

3-6 الدافعية: بدأ الاهتمام بالدافعية و أهميتها في تسهيل التعلم منذ عهد بعيد.

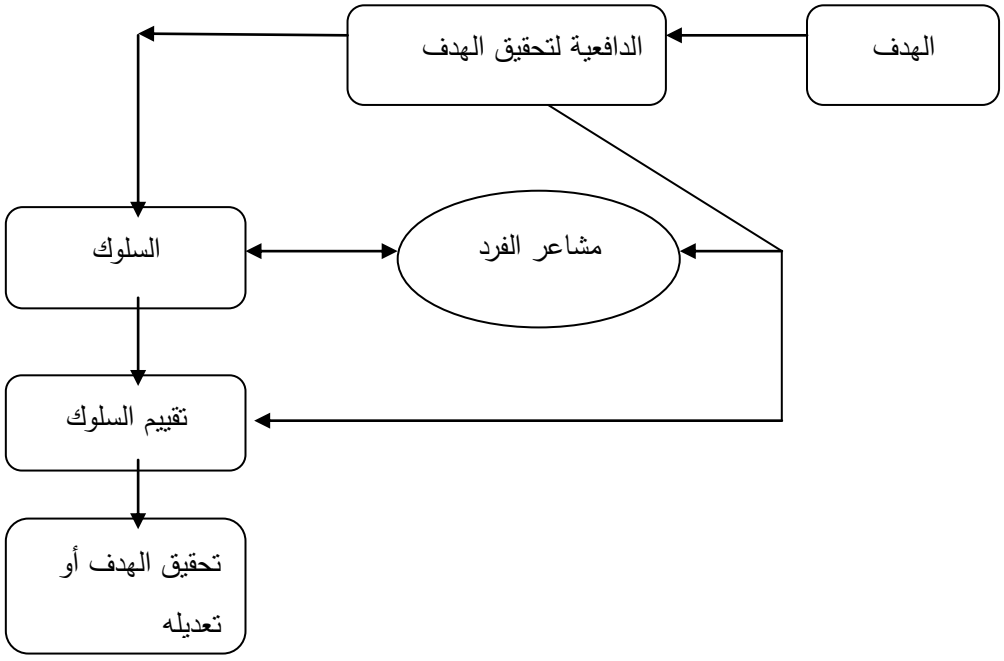
وعليه تعتبر الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك التعلم بصفة خاصة، وفي هذا الصدد يشير pintrich-degroot أن الدافعية حسب نتائج العديد من الدراسات تعد العامل الجوهري للبدء في التعلم، وعامل مهم للاستمرار فيه ومواصلته وتحسينه والتفوق فيه.

(مشري سلاف،2013،ص191).

وللدافعية أهمية كبيرة كونها أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيا، فالتعلم هنا يوجه بهدف، ودافعية الفرد لتحقيق الهدف هي التي تحدد سلوكه التالي حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهمة أو الأنشطة وتوجيه اختيار الإستراتجيات و البحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا.

ويتضح دور الدافعية كعملية في التعلم الذاتي من خلال النموذج التالي الذي افترضته سونسون و هاراكويز sansone-harackiewez1996.

شكل رقم (6) دور الدافعية في التعلم الذاتي:



(راضية سماش،2011،ص60).

يمكن أن نستنتج من كل ما سبق ذكره أن التعلم المنظم ذاتيا لا يمكن أن يحدث إلا في ظل تفاعل بين هاته المكونات الثلاث، فمعرفة المتعلم لإستراتجيات التعلم ومعرفته لكيفية تطبيقها لا يدعوا بالضرورة إلى أن المتعلم قد استخدمها و لكن لابد من وجود دوافع قوية تدفعه لاستخدام تلك الإستراتجيات، فتفاعلهما مع بعضهم البعض يؤدي إلى التعلم الذاتي.

7-استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا:

في بحوث التعلم المنظم ذاتيا ، وضع الباحثين العديد من الاستراتجيات التي يستخدمها المتعلمين لفهم وتعلم المادة، والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم ويطبقونها بفاعلية، فهذه الاستراتجيات تتميز بالتنوع، وفي نفس الوقت تختلف في مدى مناسبتها للمهام المختلفة.

كما أكد العديد من الباحثين مثل زمرمان على أهمية التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل الدافعية والمعرفية. (آسيا العايش،2015،ص48).

وتعرف الإستراتجية على أنها عبارة عن خطة محكمة البناء، ومرنة التطبيق تتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

(عبد الحميد شاهين،2011،ص22).

أما استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا فيعرفها (zimmerman ، 1990، p17) على أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك فعالية الأهداف و الادراكات الأدائية.

ويعزو باندورة **bandura**،1886 اهتماما كبيرا لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أن استخدام المتعلم لإستراتجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه تلك الإستراتجية من عدمه.

وبالرغم من تنوع استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا توجد خصائص مشتركة بينهما وهي:

- ✓ الاستراتجيات أفعال عمديه، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

- ✓ تتولد تلك الاستراتجيات بواسطة الشخص ذاته،وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.
- ✓ تطبيق تلك الاستراتجيات اختياريا، وتتصف بالمرونة في التطبيق، حيث تتضمن هذه الاستراتجيات كلا من المهارات المعرفية والإرادة والدافعية.
- ✓ هذه الاستراتجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ–تكتسب بمساعدة الآخرين–وتستخدم في حل المشكلات، ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد، وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- ✓ يتضمن النضج الاستراتجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

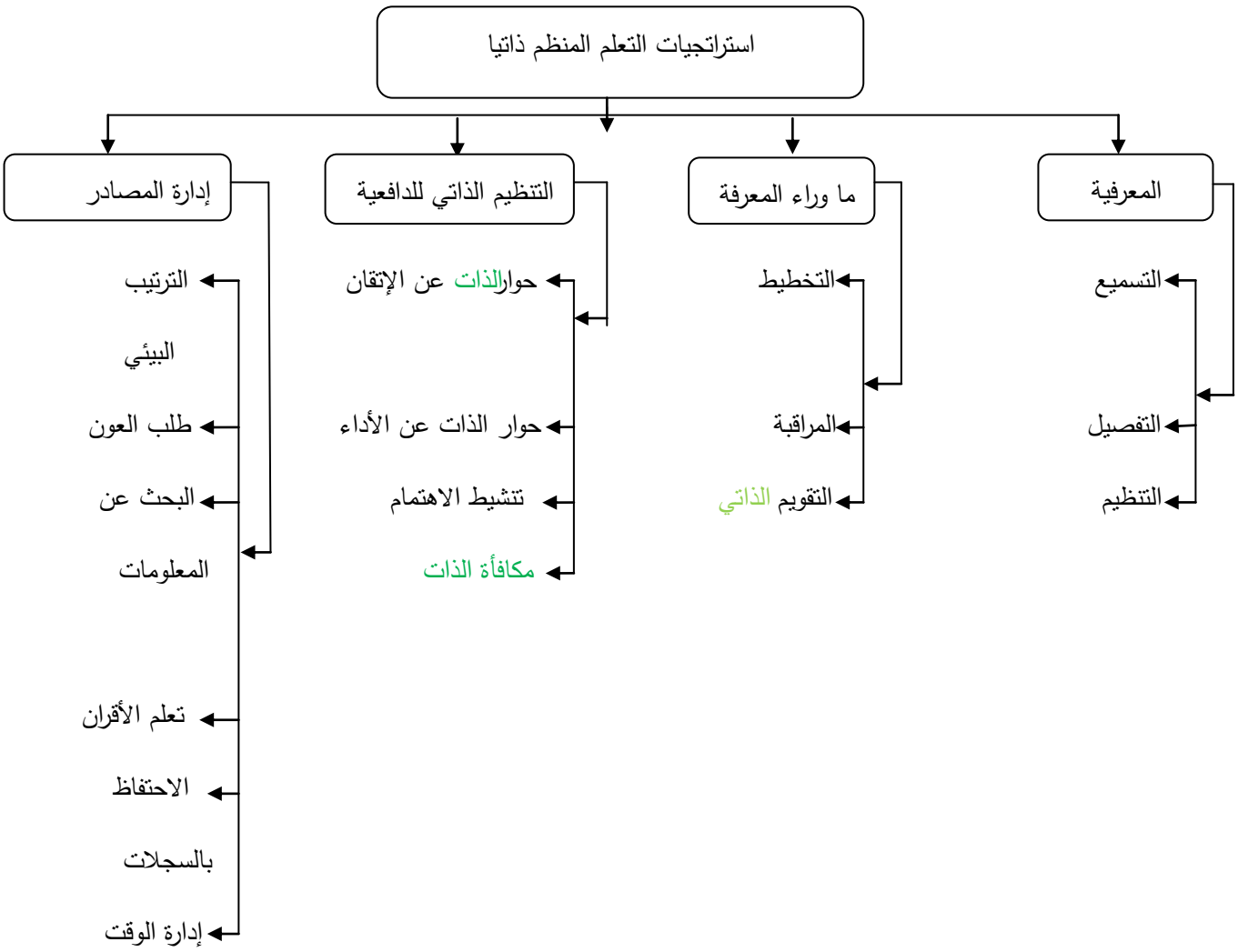
وهذه الاستراتجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعالات، وبعض هذه الاستراتجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد استراتجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتجيات يتصف بالنوعية،أي يصلح: لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية،أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف. (أسيا العايش،2015،ص49) .

ولقد اقترح الباحثين العديد من تصنيفات لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولذلك سنقوم بعرض وتصنيف استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كما جاءت في دراسة مشري سلاف(2013ص197) ،والتي تتماشى مع العديد من أعمال الباحثين في هذا الإطار كأعمال زمرمان وبينتريك **pintrich,zimmerman** والتي على ضوئها تم تقديم تصنيف رشوان ربيع 2006،و الحسينان عبد الله 2010 وغيرهم من الباحثين في هذا المجال.

يتضمن تصنيف استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا المعتمد في هذه الدراسة الاستراتجيات المعرفية، استراتجيات ما وراء المعرفة، واستراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية، واستراتجيات إدارة المصادر.

والشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الاستراتجيات:

الشكل رقم(7) يوضح استراتجيات التعلم الذاتي



(مشري سلاف،2013،ص197).

1-7 الاستراتجيات المعرفية: تعتبر الاستراتجيات المعرفية من الاستراتجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة. وهذه الاستراتجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة مثل: (استدعاء المعلومات، والكلمات ،والقوائم) أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات مثل:(فهم

جزء من النص، أو المحاضرة) وهي الاستراتجيات التي يستخدمها الطلاب في تعلم، وفهم ، وتذكر المادة الدراسية.

وفيما يلي شرح مفصل لكل إستراتجية:

7-1-1 إستراتجية التسميع:

تتضمن استراتجيات التسميع أو كما تعرف التكرار السرد وتسميع العبارات أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص.

أي محاولة المتعلم التكرار الشفوي أو الكتابي للمعلومات والذي لا يخضع إلى أي ترجمة معرفية لهذه المعلومات وتتم عن طريق تلاوة و تكرار المادة أو المعلومات المراد خفضها في الذاكرة.

7-1-2 إستراتجية التفصيل:

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

7-1-3 إستراتجية التنظيم:

تتضمن محاولات المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها ومن أمثلة هذه الإستراتجيات تلخيص مخطط الموضوع وعمل خرائط، ومعاينات الذاكرة، وكل هذه الإستراتجيات تؤدي إلى فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة باستراتجيات التكرار، كما أنها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها.

(إبراهيم عبد الله الحسينان،2010،ص72)

7-2 استراتجيات ما وراء المعرفة:

ما وراء المعرفة **metacognition** هو مصطلح يستخدم لوصف معرفة الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية. وهو يختلف عن المعرفة **cognition** من حيث أن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي.

وبأكثر دقة نقصد باستراتجيات ما وراء المعرفة أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا ، وتمثل استراتجيات ما وراء المعرفة عنصرا

هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم، كما تعني أيضا التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية.

وتحتوي استراتجيات ما وراء المعرفةأربعة أنواع من الإستراتجيات نذكر منها:

7-2-إستراتجية التخطيط:

تعتبر استراتجيات التخطيط إستراتجية مهمة تميز الطلاب المنظمين ذاتيا ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وهي تتضمن تنظيم وإدارة الاستراتجيات لتحقيق هذه الأهداف .

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

7-2-2 إستراتجية المراقبة:

وتعني الإجراءات لتقييم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة ومراقبة الفرد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي تعتبر مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا،فلكي تصبح منظما ذاتيا فانه يجب أن يكون هناك هدف أو محك تقارن على أساسه وفي ضوئه أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة. (وليد شوقي شفيق السيد،2009،ص185).

7-2-3استراتجية التقويم الذاتي:

وتشير أنشطة التقويم الذاتي إلى التناغم الجيد و التوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أن أنشطة التقويم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

وتعتبر استراتجيات التقويم الذاتي ذات صلة قوية باستراتجيات المراقبة، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم وأدائهم في ضوء بعض الأهداف أو المحكات فان عملية المراقبة هذه تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطلاب لكي يعودوا بسلوكهم إلى نفس الخط الذي يتمشى مع الهدف.

وتكمن أهمية أنشطة التقويم في التعلم المنظم ذاتيا في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فان المتعلم يعدل من الإستراتجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة،و يستخدم إستراتجية أكثر كفاءة.

7-3استراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية:

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

وتتضح أهمية إستراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أنه من الضروري التميز بين كون الفرد استراتجيا وبين امتلاكه الإستراتجيات، فمعرفة الفرد بماهية الإستراتجية يختلف تماما كون الفرد ميالا لاستخدام الإستراتجية وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة. وتشمل استراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما يلي:

(وليد شوقي شفيق السيد،2009،ص186)

7-3-1حوار الذات عن الإتقان:

في إستراتجية حول الذات عن الكفاءة يحاور المتعلم نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الأهداف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك.

فعندما يعتبر الطالب التعلم والتفكير مدى الحياة هدفا أعظم للتعلم فعندئذ تصبح المعرفة وسيلة بدلا من كونها غاية، والأهداف الضمنية تصبح أكثر وضوحا.

7-3-2حوار الذات عن الأداء:

وفيها يحاول المتعلم الحديث إلى الذات، لوصف أسباب أكمال العمل، وتوضيحها، وتأكيدها، وهنا يحاور نفسه بتذكيرها بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران، أي أن يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتيجة الأداء أكثر من التعلم نفسه.

7-3-3 إستراتجية تنشيط الاهتمام:

تعكس ميل الطلاب لتجعل المهمة الدراسية مصدرا لمزيد من المتعة عند إتمامها، ويستخدم الطلاب هذه الإستراتجية لتنظيم دافعيتهم، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديدا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم.

(إبراهيم بن عبد الله الحسينان،2010،ص75).

7-3-4 استراتجية مكافأة الذات:

هي مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتيا، لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية، أي أن هذه الاستراتجية تعد احدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت.

7-4استراتجيات إدارة المصادر:

وتشير إستراتجية إدارة الموارد إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، ويمكن النظر في هذه الإستراتجية على أنها تمثل إستراتجيات معرفية، واستراتجيات ما وراء المعرفية، ولكنها في الواقع مختلفة تماما لدرجة تسمح بجعلها إستراتجيات منفصلة.

وتساعد استراتجيات إدارة الموارد على التكيف مع بيئتهم، وتغير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم. وتشمل إستراتجيات إدارة المصادر الإستراتجيات التالية:

7-4-1 الترتيب البيئي:

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

7-4-2 طلب العون:

وتتمثل في سعي المتعلم إلى الحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمتعلمين والأسرة. وتعد هذه الإستراتجية من إستراتجيات التعلم الفعالة، والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام،فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعليم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعد من الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل.

(د.لطفي عبد الباسط إبراهيم،1996،ص216).

7-4-3 تعلم الأقران:

إن عملية التعلم تعتبر عملية اجتماعية حيث نتعلم من أشخاص آخرين، ونتعلم مع أشخاص آخرين في كل علاقاتنا الاجتماعية، وداخل المدرسة توجد تفاعلات بين المتعلمين و المعلم، وبين المتعلمين مع

بعضهم البعض.وتعتبر التفاعلات الاجتماعية المدعمة داخل الفصل أو داخل الأسرة عوامل فعالة في تنمية الدافعية للتعلم. ومثل هذه العلاقات قد تعوق أو تنمي التعلم الفعال

7-4-4 البحث عن المعلومات:

تشير إلى محاولات المتعلم للوصول إلى المعلومات التي تحقق مزيدا من الفهم للمهمة من مختلف المصادر، كالذهاب إلى المكتبة أو شبكة الانترنت.

7-4-5 استراتجية الاحتفاظ بالسجلات: تمثل هذه الاستراتجية محاولات من المتعلم للاحتفاظ بسجلات عن تقارير نتائج أعماله أو نتيجة استخدامه لاستراتجية معينة في حل مشكلة ما، بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبلية.

7-4-6 إدارة الوقت:

وهي إستراتجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جداول تنظيم الوقت وهذا لا يتضمن الخطوط العريضة لوقت إنجاز المهمة فقط، ولكن أيضا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية. (مشري سلاف،2013،ص203).

خلاصة الفصل:

بعد التطرق إلى كل من مفهوم استراتجيات التعلم وأهميتها و الهدف من استعمالها. ومفهوم التعلم المنظم ذاتيا ونظرياته وأهدافه ونماذجه وتعرضنا لمختلف جوانب استراتجياته فيمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا هو سبيل لتطوير شخصية التلميذ في المتوسط التي من خلالها يوظف بشكل أمثل لقدراته وإمكاناته.

كما تلعب استراتجياته دورا هاما في العملية التعليمية حيث أنها تحسن من أداء التلميذ وترفع من مردوده العلمي، وتمكن من استغلال قدراته بشكل أفضل ، كما أنها تساعده على التغلب على بعض مشكلاته الدراسية.

تـــمهـيد :

لقد كثرت الدراسات و الأبحاث حول الدافعية التي اعتبرت من المواضيع الأكثر تناولا في علم النفس بحيث أنها ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد و أدائه في جميع المجالات من بينها الأكاديمي و المهني حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه ، وكذا إدراكه للموقف .فضلا عن مساعدته في فهم و تفسير سلوكه و سلوك المحيطين به ، كما يعتبر دافع الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته و تأكيدها، وذلك من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف في مجالات حياته.

ولتفصيل ذلك، تم وضع هذا الفصل لتوضيح كل من مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها و أنواعها ، ثم التطرق إلى ماهية دافعية الإنجاز و أنواعها و أهميتها إضافة إلى أهم نظرياتها ومكوناتها ومضامينها.

أولا : الدافعية :

1 تعريف الدافعية :

لغة : تعود كلمة دافع في أصلها كلمة لاتينية **Movr** و اللغة الانجليزية كلمة **Motive** يعني يحرك أو يدفع و في اللغة العربية مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر و في اتجاه معين .

(محمد محمود بني يونس ، 2009، ص 14).

اصطلاحيا : حظا مفهوم الدافعية باهتمام كبير من طرف علماء النفس و بالتالي نجد اختلاف في تفسير مفهوم الدافعية حيث عرفها الباحث **ليندلي** (1957) أنها عملية استثارة و تحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط

و يعرف **ماسلو** الدافعية بأنها خاصية ثابتة و مستمرة و متغيرة و مركبة و عامة و تمارس تأثيرا في كل أحوال كائن الحي .

(محمد خليفة عبد اللطيف،2000 ، ص54، 56)

و تعرف أيضا على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية(النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله، ومنها الشعور بالحاجة أو الأهمية.

(محمد عوض الترتوري،2006،ص55).

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن القول أن الدافعية حالة جسمية نفسية داخلية وخارجية، فهي توجه السلوك وتحركه نحو تحقيق أهداف وغايات معينة، بهدف إشباع حاجات معينة وتحقيق أحسن تكيف مع بيئته الخارجية.

2 مفاهيم مرتبطة بالدافعية : من بين هذه المفاهيم نعرض مايلي :

2-1 الحـــاجة : تعرف بأنها حالة لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي ، و يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن ، نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد حقق الإشباع . و بناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي ، و التي تحفز طاقته و تدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها .

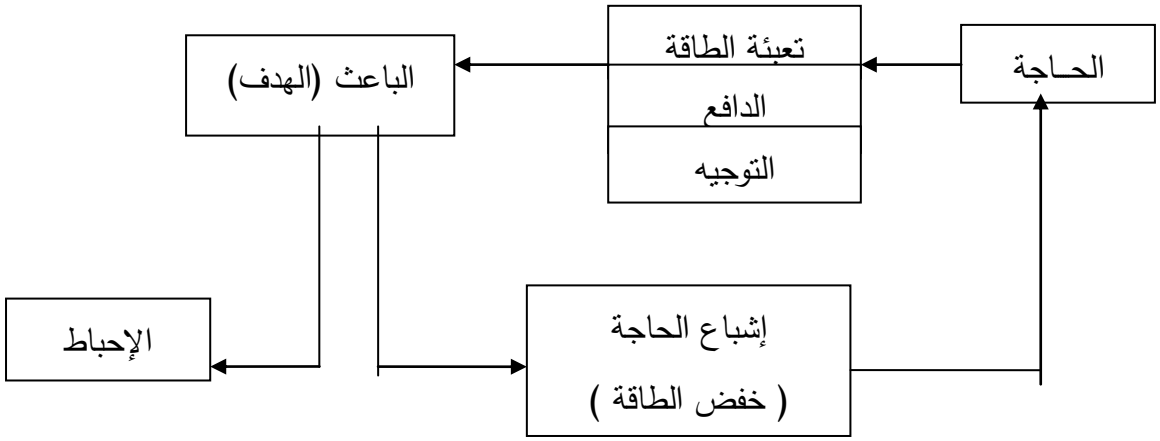
(ثائر أحمد غباري ، 2008 ،ص 117)

2-2 الحافز : الدافع استعداد ذو وجهين ، وجه خارجي هو الهدف و آخر داخلي هو الحافز و هو حالة التوتر تولد استعداد إلى النشاط العام و هو لا يوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة من الداخل . (نصر الدين و الهاشمي ، 2006 ، ص 29)

2-3 الدافع و الباعث : يعرف " Vinacke. E.W" الباعث، بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية. وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للانجاز .وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي, ويوجه سلوكه من اجل الوصول إلى الباعث (الهدف).

وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (08): يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة(الحاجة والدافع والباعث)



من المخطط السابق نجد أن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة لحرمانه من شيء معين أو لشعوره بنقص آخر . و يترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي و يوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث(الهدف) . وهذا لمحاولة الكائن الحي الوصول إلى الباعث يكون بصدد احتمالين إما أن تشبع حاجته بصورة مناسبة ، و تهدأ حالة التوتر و الاستثارة المرتبطة بالدافع المار أو أن تحدث له حالة من الإحباط نتيجة لعدم إشباع الحاجة ، أو لعدم إشباعها بصورة مناسبة . (سعيدة لعجال ، 2015 ، ص 112).

3-أنــواع الدافعية : توجد تصنيفات عديدة للدوافع نذكر منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

3-1 الدوافع الأولية : " **الفسيولوجية** " يجب أن يشبع الكائن الحي بعض الحاجات الجسمية حتى يظل حيا، و من أمثل هذه الحاجات : الحاجة إلى الأكسجين ، الطعام ، الشراب . و تؤدي هذه الحاجات الأولية إلى حالات استثارة و تنبيه تحرك السلوك الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التي تشبع هذه الحاجات . فمثلا نحن نجوع إثر سلسلة من التغيرات الداخلية ، ثم نأكل فيتوقف الإحساس بالجوع إلى حين أن تبدأ التغيرات الداخلية من جديد .

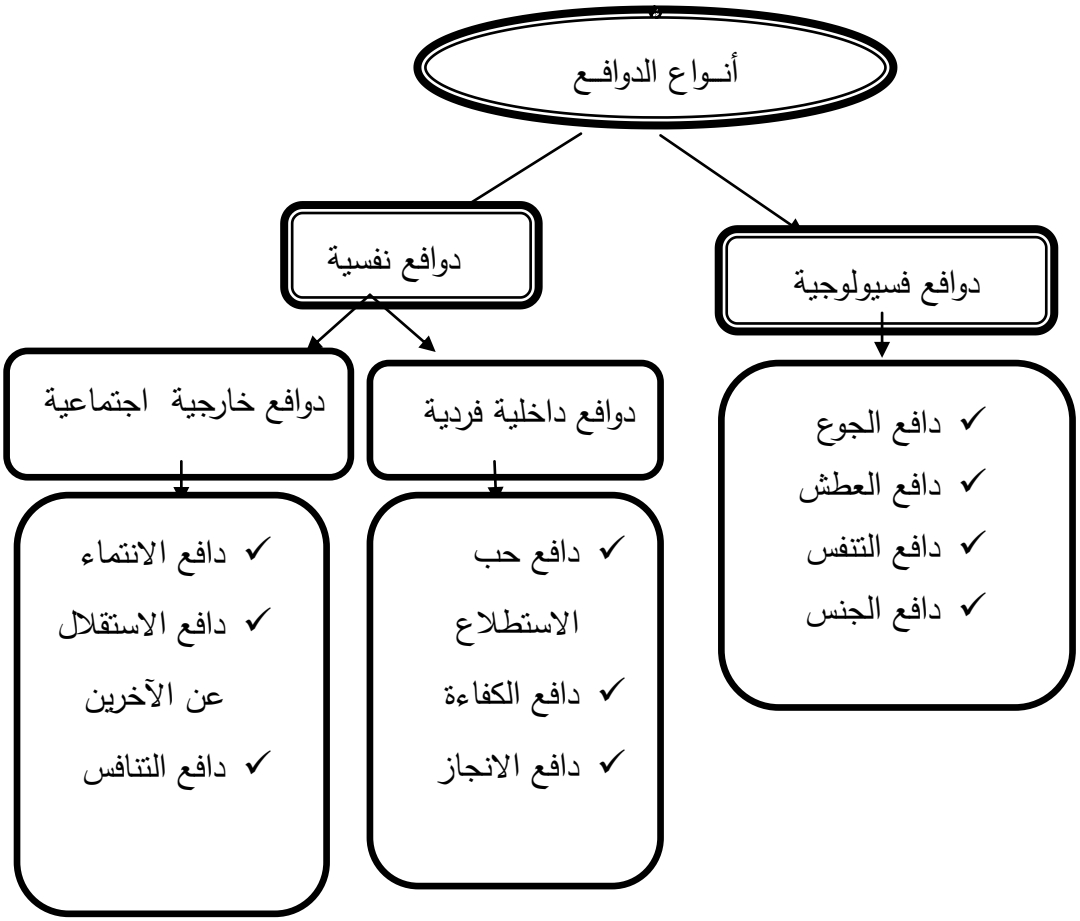
3-2 الدوافع الثانوية : " السيكولوجية " و هي الدوافع المكتسبة التي لا تربطها علاقة مباشرة بالتكامل البيولوجي للكائن الحي و هي تنقسم إل فئتين:

- ✓ **الدوافع خارجية اجتماعية** و يعتمد إشباع هذا النوع من الدوافع على الاتصال بالآخرين و التفاعل معهم و تقوم الدوافع الاجتماعية بإشباع حاجات مرتبطة بمشاعر الحب و القبول و الاستحسان و الاحترام.
- ✓ أما **بالنسبة للدوافع الداخلية الفردية** فهي تتمثل في سعي الفرد للقيام بشيء معين لذاته.

و على الرغم من أن هذه الحاجات غير فطرية و ليست مهمة للبقاء إلا أنها تعد من بين المحددات المهمة للسلوك . (رشيدة الساكر ، 2015،ص 25).

نستخلص مما سبق أن الدافعية الداخلية لها تأثير على الدافع للانجاز لدى الفرد أكثر من الدوافع الخارجية، وذلك أن الدافع الداخلي يحقق إشباعا داخليا ذاتيا للفرد، بينما الدافع الخارجي فانه يحقق الفرد من خلاله إشباعا للآخرين.

شكل رقم (09) : يوضح أنواع الدوافع



(عتمان مريم ، 2010، ص72)

4-وظائف الدافعية :

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد و تشكيل السلوك و ذلك على النحو التالي :

أ -وظيفة بعث السلوك و إثارته : فالدافعية توفر القوة و الطاقة التي تحرك السلوك و تدفع الكائن إلى النشاط و بذل الجهد بعد حالة السكون ، و تتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدرة الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد وقت الحرمان في حالة الدوافع الأولية أو أهمية الهدف في حالة الدوافع الثانوية زاد النشاط المبذول في سبيل الوصول إلى الهدف و العكس صحيح .

ب–وظيفة توجيه السلوك : و ذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد .

(عتمان مريم ، 2010، ص 73)

ثانيا : الدافعية للإنجاز :

1- تعريف الدافعية للإنجاز :

يعرفها **ماكليلاند و زملاؤه** بأنها استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء ، و ذلك في الموافق التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (محمد خليفة عبد اللطيف ، 2000 ، ص 90)

كما يؤكد **اتكسون** على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم ، و هو يختلف بين الأفراد ، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة ، و هذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما ، و هذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح و احتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة ، و القيمة الباعثة للنجاح . (Petri and Govern ; 2004).

ويعرف **مواريMurry** الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات و ممارسة القوى و الكفاح أو الجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك .

(محمد عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 89)

و تؤكد **نايفة القطامي** بأنها استعداد ثابت نسبيا في الفرد ، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل بلوغه ، و ما يترتب عليه من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء المستوى. (محمد محمود بني يونس ، 2001 ، ص 272)

يرى **عبد القادر طه** بأنها تشير إلى رغبة الفرد وميله لانجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى وأعلى ناحية ممكنة حتى يحوز رضا رؤسائه و مخدوميه فتنفتح أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقية والتقدم نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين .

(فرج عبد القادر طه ، 2003 ، ص 352)

ويعرفه صالح : بأنه علاقة ديناميكية بين الفرد والبيئة ، تتضمن نمط معين لاستجابات متعلمة نتيجة وجود حالة توتر ونزول هذه الحالة بإشباع هذا الدافع أو اختزاله.

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن الدافع للانجاز مفهوم يشير إلى أنه استعداد ثابت يحدد مدى سعي الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه.

2- أنـواع دافعية الإنجاز :

2-1 دافعية الإنجاز الذاتية : ينبع من داخل الفرد و ذلك بالاعتماد على خبراته السابقة ، حيث يجد في الانجاز و الوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها، بحيث يجد لذة في الانجاز و الوصول إلى الهدف.

2-2 دافعية الانجاز الاجتماعية : يخضع لمعايير و مقاييس المجتمع، و يبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية، حيث يندمج الدافعان الذاتي و الاجتماعي ليتشكل دافع الانجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، و كذا الإحساس بالثقة بالنفس و الاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران

(البار رميساء ، 2014 ، ص 75).

3-النظريات المفسرة للدافعية الإنجاز :

3-1 نظرية ماكليلاند :الحاجة للانجاز لماكليلاند Achievement theory:

يعرف **ماكليلاند** دافعية الانجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق. تتبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مفادها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف. (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006، ص 105)

اقترح **ماكليلاند** عام 1967 م نظرية في العمل أسماها نظرية الانجاز حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي :

أ -**الحاجة إلى القوة : The need for power**

و في رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون في المنظمة فرصة لكسب المركز و السلطة ووفقا لنظرية "مكليلاند " فإن الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرصة لكسب القوة .

ب-الحاجة للإنجاز :The need for Achievement

يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز أن الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي و التفوق.

ت- الحاجة إلى الاندماج / الانتماء / الألفة : The need for affiliation

الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج و المودة فإنهم يرون في المنظمة فرصة لتكوين و إشباع علاقات صداقة جديدة و مثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل ، كما وجد مكليلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجات شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص و المميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات و يرغبون في المخاطرة المحسوبة عن اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول و الحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال . (غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي، 2009 ، ص 110)

3-2 نظرية ماسلوا : تعتبر نظرية الحاجات لأبراهام ماسلو من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع بناء على هذه النظرية، فان رغبة الفرد في سد احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكه و هذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا و إن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع الأفراد و توجيه سلوكهم ما لم تلبي هذه الحاجات بدرجة معقولة في هذه الحالة لا بد من اخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان بمعنى أن مستوى الكفاية من حاجة قد يختلف من شخص لآخر.

أما حاجات الإنسان المتدرجة على شكل هرم فهي كما يلي:

1. الحاجات الفيزيولوجية : و تتمثل في الحاجة إلى الأكل و الشرب و الهواء و الجنس.
2. الحاجة إلى الأمان :و تتمثل في الحاجة إلى الشعور بالأمان و الاطمئنان و الاستقرار و البعد عما يهدد سلامة الإنسان سواء كان تهديدا ماديا أو نفسيا.
3. الحاجة إلى الانتماء :و هي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء و يكون محبوبا من الآخرين و أن يبادل الآخرين تلك العاطفة.

4. الحاجة إلى تأكيد (تحقيق الذات) : و هي الحاجة إلى أن يحقق الإنسان ذاته و أن يستفيد من طاقاته و قدراته و مواهبه و أن يبدع و يحدد في كثير مما يقوم به من أعمال.
(مصطفى حسين باهي، 1998 ، ص90)

و أشار إلى أن الأفراد يشبعون حاجاتهم طبقا لنظام طبيعي لأولويات الجسم و العقل و قسم هذه الأولويات إلى فئتين هما :

أ –حاجات النقص : و تتضمن حاجات الضرورة و الإلحاح أو الحاجات الأساسية للحياة و التي تتضمن حاجات استهلاك و استعادة الطاقة مثل الحاجة للطعام و الشراب و النوم و الحاجة للشعور بالأمن و التي لها أولوية في حياة الإنسان.

ب –حاجات النمو :تتضمن الحاجات النفسية و الاجتماعية مثل الحاجة للحب و الانتماء و الصداقة و الحاجة إلى تقدير الذات

و في رأي" **ماسلو** "أن حاجات النقص يجب أن تشبع أولا قبل حاجات النمو، إذ أن الحاجة للطعام و الحاجة للماء أكثر إلحاحا و تحمل أولوية أكثر من الحاجة للحب و الصداقة و التقدير.
(محي الدين احمد حسين،1998 ، ص52)

3-3 نظرية أتكنسون :الحاجة للإنجاز:

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للانجاز ، و يقول تكنسون أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للانجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من اجل النجاح. هذا و يكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح و يتجنبون الأعمال السهلة و أنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا . (طاهر محمود الكلالدة، 2008 ، ص214)

كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطر و أشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها العوامل التالية :

- فيما يتعلق بخصال الفرد :

حدد أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز ، حيث يتسم أفراد النمط الأول بارتفاع الحاجة للإنجاز أكثر من ارتفاع الخوف من الفشل و قد استخدم أتكنسون اختبار تفهم الموضوع (TAT) في تقدير الحاجة للإنجاز ، فيطلب من الشخص أن يحكي ، أو أن يقدم قصة عما يراه في الصورة و منها يستخلص معلومات عن الفرد كتلك التي يعبر عن سعي الفرد و انجازه و مخاطرته .

النمط الثاني يتسم بارتفاع في الخوف من الفشل أكثر من الحاجة للإنجاز ، و لقد تم قياسها بواسطة قلق الاختبار الذي أعده كل من سارسون Saeson و ماندلر Mandler . (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 112-113).

و يتفاعل كل من مستوى الحاجة للانجاز و مستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (1) يبين النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للانجاز.

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق أو الفشل
الدافع للإنجاز و النجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للانجاز و النجاح.	منخفض	مرتفع

و قد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين فلا يوجد فرد بنفس القدر من النمطين فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط، و ذلك لان قلقهم من الفشل محدود للغاية.

أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للانجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة و ذلك بسبب افتقادهم للحاجة للانجاز و سيطرة الخوف من الفشل و القلق عليهم . (البار رميساء 2014 ، ص 73)

- بالنسبة لخصائص المهمة : فلقد حدد أتكنسون موقفان يتعلقان بخصائص المهمة هما :
  - العامل الأول: احتمالية النجاح و إدراك الصعوبة.
  - العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة لأن الأداء في مهمة ما يتأثر بالباعث للنجاح، و يقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

كما تناول أتكنسون الباعث للنجاح في مهمة ما و علاقته بصعوبتها حيث افترض أنه كلما كانت صعوبة المهمة متزايدة كان الباعث مرتفعا ، و العكس صحيح في حالة سهولة المهمة لأن الرضا يكون مرتفعا و السلوك بالنسبة لتصور أتكنسون هو حاصل تفاعل بين الشخصية و البيئة ، فلقد تحدث عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة حيث عبر على أن بعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح و مهام أخرى لها احتمالية منخفضة للنجاح .

(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 114-116)

3-4 نظرية العزو : يعتبر" **هايدر** "هو المؤسس لنظرية العزو، و من الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ،حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، و ما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر، و تحليل الفعل و تأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو.

و يعتبر **هايدر** أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسير السببية التي يقدمها الأفراد:

الدافع الأول :حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

الدافع الثاني :حاجة الفرد للتحكم و السيطرة على البيئة و ذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين، و السيطرة عليها. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص17)

للفرد أهمية كبيرة في دافعية الانجاز حيث يعتبر كل من" اركيس "و" جرسكي "أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح اكبر من دافع تجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، في المقابل نجد الأفراد الذين يوجد لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة اكبر من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية خلافا لما جاء به أتكنسون.

و يرى وينر أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر و المثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف.

و من هذا المنطلق قام وينر و آخرون بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات و النجاح و الفشل و ميز بين ثلاث أبعاد للسببية.

- الثبات: و يقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.
- السببية :و يقصد بها العوامل الداخلية و الخارجية.
- التحكم : و يقصد به العوامل التي تخضع لسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة.

(إخلاص محمد عبد الحفيظ، 2004 ، ص173)

تعقيب عام على النظريات :

من خلال ما تم عرضه من نظريات دافعية الانجاز فقد تناول العلماء و الباحثين دافعية الانجاز من زوايا و أبعاد مختلفة حيث اعتبر ماكليلاند أن دافعية الانجاز هي عبارة عن اختلاف الأفراد في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف و مدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف ، أما بالنسبة لماسلوا فإنه يرى بأن سد احتياجات الفرد غير مشبعة تعمل على دفع الأفراد و توجيه سلوكهم ، في حين يرى أتكنسون أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للانجاز يكون لديهم استعداد للنجاح و دافع للانجاز و يكون مستوى القلق منخفض في حين إذا كان الحاجة للانجاز منخفضة

فيكون استعدادهم للنجاح و النشاط منخفض و يكوم مستوى قلقهم مرتفع . أما بالنسبة لهايدر فهو يقوم بدراسة دوافع الفرد الكامنة فهو يفسر سلوك العلاقات بين الأفراد .

4- وظـائـف الدافعية للإنجاز :

يرى منصور عبد المجيد أن وظائف الدافعية للإنجاز تتمثل في :

- ✓ أنها تمد السلوك بالطاقة و تكون المحرك الأول له .
- ✓ أنها تختار السلوك المناسب ، فإن كان هناك سلوك تم تعلمه سابقا ، ساعدت الدوافع على اختياره دون غيره ، و إن لم يكن هناك سلوك متعلم ساعدت العضوية على أن تتجه إلى اختيار عدد من المحاولات السلوكية الأخرى أملا في أن يكون واحدا منها هو الذي يرضي الدافع و يشبع الحاجة .
- ✓ استمرار قوة الدافع إلى أن يتم تحقيق الغرض أو ينتهي إلى موقف دفاعي من نوع من الأنواع . (منصور و آخرون ، 2002 ، ص 146-147)

5 - مكونات دافعية الإنجاز :

يرى أوزيل 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الانجاز و هي :

أ -**الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له .

ب-توجيه الذات : و تمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة و المكانة التي يحرزها عن طريق أداءه المتميز و الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها ، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته و احترامه لذاته .

ت- دافع الانتماء : بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة لحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه .

(مجدي أحمد ، 2003 ، ص 181).

نستخلص من خلال هذا أنه حتى يكون للفرد مكونات دافع للانجاز، لابد أن يوجه نفسه نحو العمل رغبة منه للانجاز والنجاح، وكذلك مكافأته من أجل اكتشاف معارف جديدة ومواصلته للعمل، إضافة إلى ذلك حصوله على الاعتراف والتقدير من جميع الأطراف التي يتعامل معها كالوالدين ...الخ.

6- خصائص الأفراد ذوي الانجاز العالي:

أ -يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة و الانجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج

(سعاد نايف البرنوطي ، 2004 ، ص 256)

ب -الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

ج -الرغبة في التغذية العكسية لانجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى انجازاتهم.

(ناصر دادي عدون ،2004 ، ص81)

د -يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاتها أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أداء عمله.

هـ -يتميز الأفراد مرتفعي الانجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة من هم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه.

و -يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة، وينفرون من المهن الروتينية

ز -يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها .

(مجدي أحمد ،2003 ، ص 181)

7- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز :

يتوقع أن يكون الأشخاص الذين لديهم دافعية للإنجاز عالية للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة ، و ذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض ، و ذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل هي :

7-1 التحدي البيئي : يذهب ماكليلاند إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة تحدي الأفراد و استشارتهم لحثهم على الإنجاز ، و يذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية و النشطة إلى الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو يكونون ضحايا للتعصب الاجتماعي حيث أنهم في تلك الحالة يلجئون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم ، و تعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي . كما يرى "ماكليلاند" على المستوى الأولي لدافعية الانجاز عند الجماعة فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب و

التراجع ، و تبعا لهذا الفرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة و ذلك إذا ظلت دافعية الانجاز في مستوى عال ، فإذا كان التحدي من البيئية معتدلة تكون الاستجابة قوية جدا بينما إذا كان التحدي البيئي كبيرا جدا أو صغيرا جدا فإن الاستجابة تكون أقل بعض الشيء .

و بهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملا أساسيا للتأثير في درجة دافعية الانجاز التي يستشيرها التحدي ، غير أن فاعليتها تتأثر كثير من المستويات الأولية لدافعية الانجاز ، إذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة و البعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي فالفرق في الاستجابة هنا سبب المستوى الأولى لدافعية الإنجاز عند كل جماعة.

7-2 القيم الدينية للوالدين : من المعروف أن أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها أهرام الدينية ، و بالتالي فإنها أي قيم الوالدين تمارس تأثير غير مباشر على مستوى دافعية الانجاز عند الأبناء.

7-3 الأسرة : تتخذ الأسرة أشكالا متباينة في الثقافات المختلفة ، فقد تكون الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة و يعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيرا في الإنجاز .

و قد أظهرت دراسات ماكليلاند التي أجراها في الولايات المتحدة الأمريكية و في العديد من بلدان العالم ، حيث أن الأبناء يكونون ذوي دافعية منخفضة للإنجاز إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين ، أما الدراسات التي أجراها في تركيا فأثبتت بأن أباء الأسر التركية يتسمون بالتسلط و الجمود في تنشئة أبنائهم ، حيث لا تنمو لدى الطفل دافعية عالية للإنجاز.

و قد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورا هاما أيضا في تحديد مستوى دافعية الإنجاز ، بحيث يمكن القول أن للطفل الأكبر في الأسرة دافعية عالية للانجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئاه و يوجهاه لمستويات عالية .

7-4 أساليب تنشئة الطفل : يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للانجاز على أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز و تحديد مستواها لديه ، و بذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية و عن أثر أساليب التنشئة الأسرية عليها لدى الأبناء .

وقد بينت الدراسات أن التدريب المبكر للطفل على الاستقلال ، و الاعتماد على النفس ، و إجادة مهارات معينة لديهم ، يولد الدافعية العالية للإنجاز لديهم و ذلك إذا كان التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم ، كما

قد يجبرانه على الاستقلال المبكر جدا في الحياة كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الانجاز و الاستقلال متأخرا تماما ، و لا يعبر الطرفان نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية انجاز عالية . (قدوري خليفة،2012،ص74،76)

خلاصة الفصل

بعد التطرق إلى موضوع الدافعية للانجاز وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدافعية هي حالة جسمية نفسية داخلية وخارجية، توجه السلوك وتحركه نحو تحقيق أهداف وغايات معينة، بهدف إشباع حاجات معينة وتحقيق أحسن تكيف مع بيئته الخارجية.

كما تم في هذا الفصل عرض بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية، ثم عرض لأنواع الدوافع، ووظائفه.

وتم أيضا في هذا الفصل عرض بعض التعاريف التي قدمها الباحثين حول الدافعية للانجاز. ولقد تم الإجماع على أن الدافع للانجاز هو استعداد ثابت يحدد مدى سعي الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات التي قد تواجهه، ثم عرض لأنواع الدافعية للانجاز.

كما تم تقديم بعض النظريات المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الانجاز منها نظرية ماكليلاند ونظرية العزو، ونظرية أتكنسون..

وتم التعرض أيضا على مكونات الدافعية للانجاز والعوامل المؤثرة فيها.

تمهيد

بعد أن أنهينا من الجانب النظري للدراسة، فإننا سنقوم في هذا الفصل بتوضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، التي تعتبر من أهم المراحل التي تخضع لها الدراسات العلمية، حيث أنها تربط الجانب النظري المتعلق بالإشكال بالجانب الميداني الذي يتعلق بالظاهرة المدروسة.

وذلك انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم ندخل بعدها في تفاصيل إجراءات الدراسة الأساسية من خلال تحديد كل من المنهج المتبع،و العينة، المجال الزماني والمكاني، والتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات، ثم نقوم في الأخير بتوضيح الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولا: إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بغرض تكيفها على عينة ومجتمع البحث. (مروان عبد المجيد إبراهيم،2000،ص38)

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة في ثلاث متوسطات من بلدية المدية هما متوسطة فضيل اسكندر للإناث ومتوسطة البشير إبراهيمي للذكور ومتوسطة عبد القادر رميلة المختلطة في فترة شهر فيفري 2017 وذلك للتحقق من الأهداف التالية:

- ✓ تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- ✓ التحقق من مدى وضوح عبارات المقياسين لعينة الدراسة ومدى تمكن التلاميذ من فهمها.
- ✓ محاولة الكشف عن الصعوبات أو العراقيل التي يمكن أن تواجهنا في تطبيق الدراسة الاستطلاعية وبالتالي محاولة ضبطها وتجاوزها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لكل من مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس دافعية الإنجاز.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة من التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، حيث تم تعريفهم بموضوع الدراسة وأهدافها.

1-العينة الاستطلاعية

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(39) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة والجدول الموالي يوضح العدد الإجمالي لعينة الدراسة الاستطلاعية في صورتها النهائية.

الجدول رقم(2) : يوضح عدد أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي والجنس

المستوى الدراسي / الجنس	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
السنة الثالثة متوسط	7	11	18
السنة الرابعة متوسط	12	9	21
المجموع الكلي	19	20	**39**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من 39 تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط إذ يقدر عدد التلاميذ في السنة الثالثة متوسط ب 18 تلميذ وتلميذة، أما عدد التلاميذ في السنة الرابعة متوسط فقد قدر ب 21 تلميذ وتلميذة.

2- منهج الدراسة:

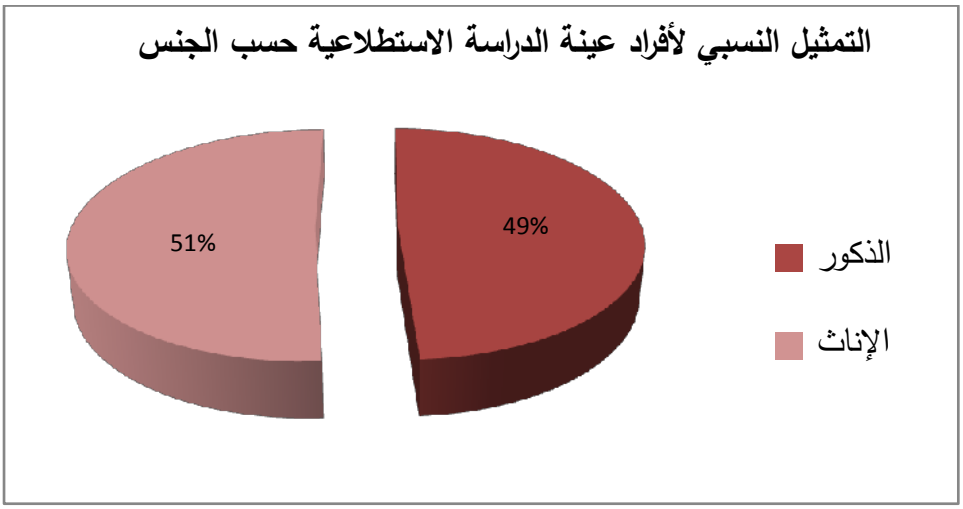
بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى إيجاد مدى العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، فإن المنهج الوصفي الارتباطي يعد المنهج المناسب لهذه الدراسة.

إذ يعرف المنهج الوصفي بأنه عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.

(محمد عبيدات،1999،ص46)

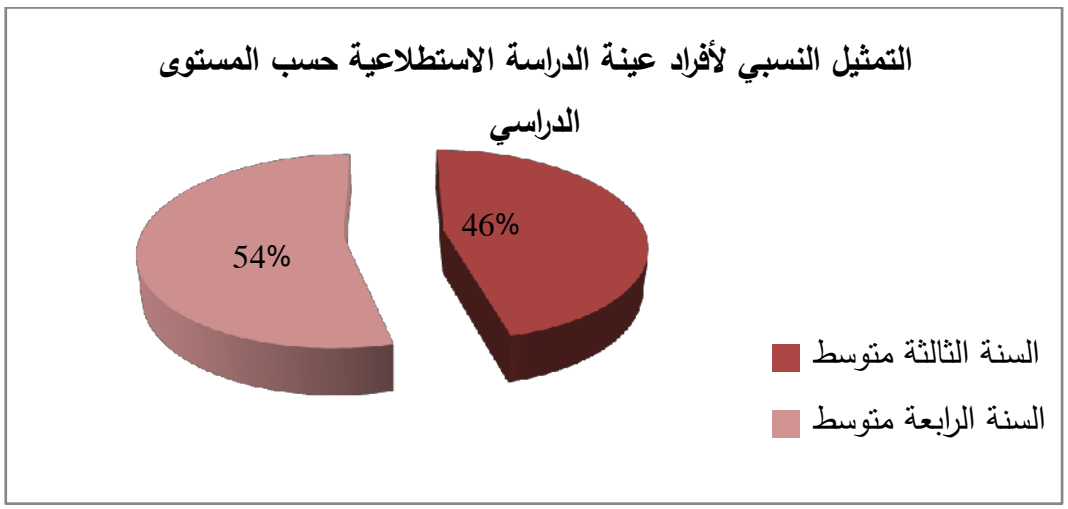
3- خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها:

***الشكل رقم(10) يوضح التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس**



يمثل الشكل رقم(10) التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس، حيث قدرت نسبة الذكور ب(49٪) بينما قدرت نسبة الإناث ب(51٪).

***الشكل رقم(11) يوضح التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.**



يمثل الشكل رقم(11) التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي، حيث قدرت نسبة التلاميذ في السنة الثالثة متوسط ب(46٪) وقدرت نسبة التلاميذ في السنة الرابعة متوسط ب(54٪).

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- حدود الدراسة و محدداتها:

1-1 الحدود المكانية:

إن المجال المكاني الذي طبق فيه مقياسي الدراسة الحالية كان بثلاث متوسطات من بلدية المدية هما متوسطة عبد القادر رميلة ببن شكاو، ومتوسطة البشير إبراهيمي ومتوسطة فضيل اسكندر بالمصلى.

1-2 الحدود الزمانية:

امتدت فترة الدراسة الحالية من شهر ديسمبر2016 إلى غاية شهر ماي 2017، أما فيما يخص فترة تطبيق المقياسين في الدراسة الأساسية فكانت بداية من شهر فيفري إلى غاية شهر مارس 2017.

1-3 الحدود البشرية: ويضم ما يلي:

1-3-1 مجتمع الدراسة: يمكن تعريف مجتمع الدراسة حسب **زياد أحمد الطويسي، 2001** بأنه كامل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع البحث أو الدراسة.

إن مجتمع الدراسة الحالية تكون من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط للعام الدراسي2016-2017 بكل من متوسطة عبد القادر رميلة المختلطة و متوسطة البشير إبراهيمي للذكور، ومتوسطة فضيل اسكندر للإناث بالمدية، حيث بلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة الحالية(232) تلميذ وتلميذة موزعين على السنتين الثالثة والرابعة متوسط، والجدول الموالي يوضح المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة.

جدول رقم(3) يوضح العدد الكلي لمجتمع الدراسة في كل متوسطة و عدد أفراد العينة المسحوبة منه.

الوصف المتوسطة	المستوى الدراسي	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	
			عدد أفراد العينة	النسبة المئوية%
متوسطة فضيل اسكندر	السنة الثالثة متوسط	186	45	19.40%
	السنة الرابعة متوسط	174	43	18.43%
متوسطة البشير إبراهيمي	السنة الثالثة متوسط	200	37	16%
	السنة الرابعة متوسط	190	39	16.9%
متوسطة عبد القادر رميلة	السنة الثالثة متوسط	163	35	15.09%
	السنة الرابعة متوسط	159	33	14.22%
المـــجـــمـــوع		1072	232	100%

يظهر من خلال رقم (3) أن العدد الكلي للمجتمع الأصلي للدراسة يتكون من (1072) تلميذ و تلميذة من مستوى الثالثة و الرابعة متوسط حيث أنه قدر عدد التلميذات في متوسطة فضيل اسكندر في مستوى الثالثة متوسط ب (146) تلميذة و أخذت منهن لعينة الدراسة 45 تلميذة و الذي قدرت نسبتهن ب 19.40% من الدراسة الأساسية أما بالنسبة للرابعة متوسط فكان عددهن 174 تلميذة و سحبت منهم 43 تلميذة و قدرت نسبتهن ب 18.43 % . أما بالنسبة لمتوسطة البشير ابراهمي فكان عدد التلاميذ في مستوى الثالثة متوسط (200) تلميذ و أخذت منه لعينة الدراسة 37 تلميذ و الذي قدرت نسبتهم ب 16% من الدراسة الأساسية أما بالنسبة للرابعة متوسط فكان عددهم 190 تلميذ و سحبت منهم 39 و الذي قدرت نسبتهم ب 16.9 % من الدراسة الأساسية .

و أخيرا متوسطة رميلة عبد القادر فكان عدد التلاميذ في مستوى الثالثة متوسط (163) تلميذ و تلميذة و سحبت منهم لعينة الدراسة 35 تلميذ و تلميذة و حيث مثلت 15.09% من الدراسة الأساسية أما بالنسبة للرابعة متوسط فكان عددهم 159 تلميذ و تلميذة و سحبت منهم 39 و الذي قدرت نسبتهم ب 16.9 % من الدراسة الأساسية .

1-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

تعد عينة الدراسة وطريقة اختيارها عملية أساسية في البحث العلمي، إذ تعرف العينة حسب **محمد عبيدات وآخرون،1999** أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.

وفي الدراسة الحالية تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة التي يختار فيها أفراد العينة بشكل

عشوائي بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة التي تعطى لغيره عند الاختيار، وهنا يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرص متكافئة في الاختيار.

(مروان عبد المجيد إبراهيم،2000،ص162)

تكونت عينة الدراسة الأساسية من(232) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط والجداول الموالية توضح تفصيل ذلك:

جدول رقم(4) يوضح أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب جنسهم.

المستوى الدراسي	عدد التلاميذ		المجموع
	ذكور	إناث	
السنة الثالثة متوسط	59	57	116
السنة الرابعة متوسط	58	58	116
المجموع	117	115	**232**
النسبة المئوية%	%50.43	%49.57	%100

يتضح من خلال جدول رقم(4) أن عدد الإناث في كلا المستويين الثالثة والرابعة متوسط من عينة الدراسة الأساسية قدر ب 115 تلميذة، أي بنسبة 49.57%، أما عدد الذكور في كلا المستويين من عينة الدراسة الأساسية قدر ب 117 تلميذ أي بنسبة 50.43% مما يشير إلى أن عدد الذكور أكبر من عدد الإناث.

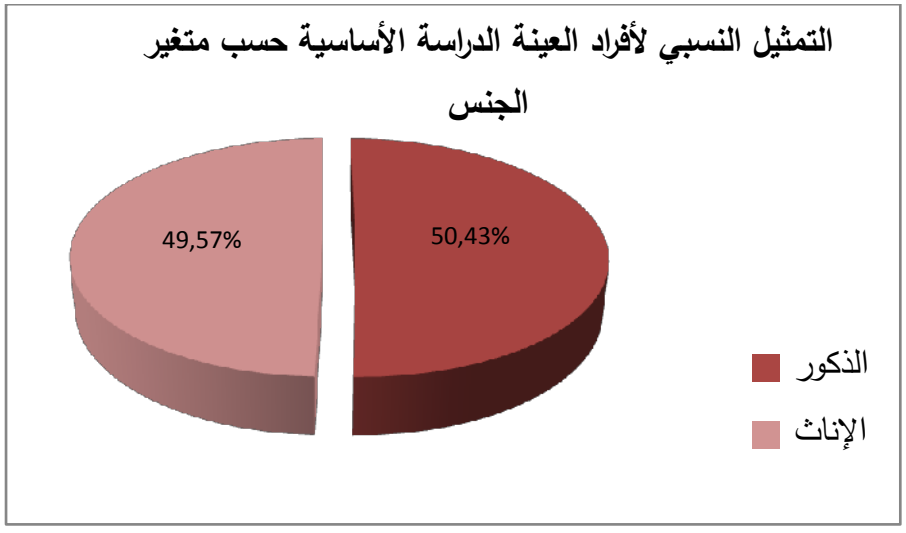
جدول رقم(5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستواهم الدراسي

المستوى الدراسي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية%
السنة الثالثة متوسط	116	%50
السنة الرابعة متوسط	116	%50
المجموع	232	%100

يلاحظ من خلال جدول رقم(5) أن عدد التلاميذ في السنة الثالثة متوسط من عينة الدراسة الأساسية يقدر ب 116 تلميذ وتلميذة أي بنسبة50 %، وهو نفس عدد التلاميذ في السنة الرابعة متوسط

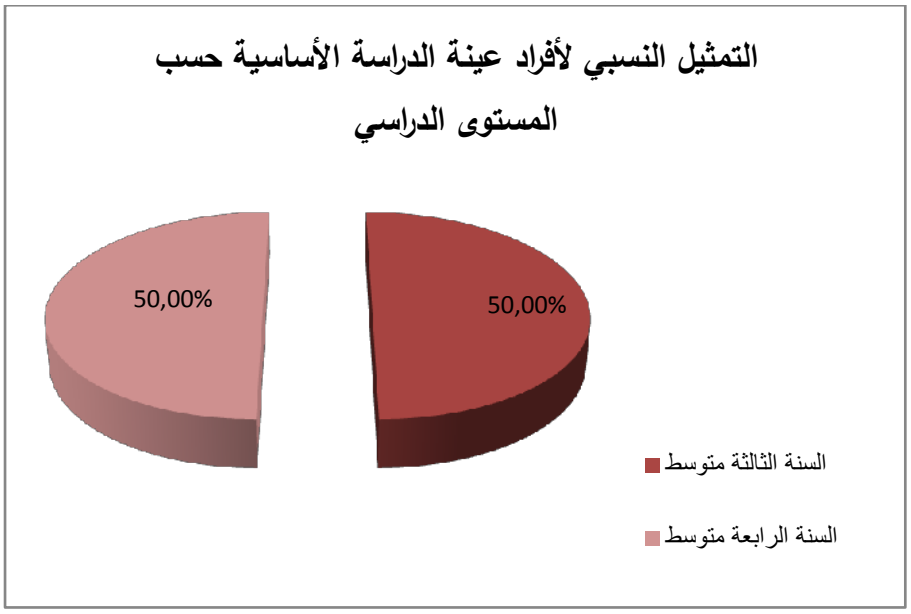
1-3-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

***الشكل رقم(12)يوضح التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس.**



يمثل الشكل رقم(12) التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث قدرت نسبة الإناث ب(49.57٪) وهي نسبة قريبة من نسبة الذكور إذ قدرت ب(50.46٪).

*شكل رقم(13) يوضح التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب المستوى الدراسي.



يمثل الشكل رقم(13) التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي حيث قدرت نسبة كلا المستويين(الثالث، الرابع) متوسط ب(50٪).

2-أدوات الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداتين هما: مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومقياس دافعة الإنجاز.

2-1- الأداة الأولى: مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا:

2-1-1 وصف مقياس التعلم المنظم ذاتيا:

أعد هذا المقياس أحمد ربيع رشوان في عام 2006م أستاذ بكلية التربية بقنا، قسم علم النفس التربوي بجامعة جنوب الوادي مصر، حيث تكون المقياس من 74بند موزعة على أربعة أبعاد وكل بعد يحتوي على استراتجيات فرعية والجداول التالية توضح الإستراتجية و البنود التي تنتمي إليها و التعريفات الإجرائية لكل إستراتجية فرعية:

جدول رقم(6) يوضح توزيع بنود مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	الاستراتجيات الفرعية	البـــنـــود
الاستراتجيات المعرفية	التسـميـع	58- 29 – 27 – 22
	التـفـصيـل	65 - 36 – 17 – 8
	التنـظـيـم	46-30 – 18 – 1
استراتجيات ما وراء المعرفة	التخـطيـط	38 - 28 – 23 – 2
	المـراقـبـة	66-47-39-31-24-12
	التقـويـم الـذاتـي	68-59-51-15
استراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية	حوار الذات عن الكفاءة	55-43-37-25-9
	حوار الذات عن الأداء	73-57-42-33
	مكافأة الذات	45-53-61-71
	تنشيط الاهتمام	74-69-62-44-20
استراتجيات إدارة المصادر	الترتيب البيئي	-54-21-6-60-49-32-14 67
	طلب العون	26-56-63-70
	تعلم الأقران	41-40-19-10-5
	البحث عن المصادر	72-48-13-7
	الاحتفاظ بالسجلات	64-52-34-3
	إدارة المصادر	50-35-16-11-4

مع العلم أن جميع بنود مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا موجبة الاتجاه ماعدا العبارات ذات الأرقام(26-41-70) فهي سالبة الاتجاه، ويتكون هذا المقياس من خمسة بدائل هي: تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، تنطبق قليلا، لا تنطبق أبدا.

جدول رقم(7) يوضح التعريفات الإجرائية لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الإستراتجية	التعريفات الإجرائية للإستراتجية
1	التسميع	هي تكرار المعلومات عدة مرات مما يساعد ذلك في استرجاعها.
2	التفضيل	إيجاد روابط بين المعلومات والقيام ببعض الملخصات التوضيحية يهدف المساعدة على الفهم.
3	التنظيم	إعادة ترتيب المعلومات بأسلوب المتعلم الخاص واختيار المعلومات المناسبة الأكثر أهمية.
4	التخطيط	وضع هدف للقراءة وعمل تغيرات في التعلم عندما يتقدم المتعلم في مهمة ما.
5	المراقبة	مدى مراقبة المتعلم لطريقة المذاكرة ومناسبتها من أجل وضع التعديلات عليها.
6	التقويم الذاتي	مراقبة المتعلم لنفسه أثناء المذاكرة بوضع الأسئلة المتوقعة والتدريب على الإجابة عليها.
7	حوار الذات عن الكفاءة	حوار الذات عن أسباب مواصلة المهمة، حيث يذكر المتعلم نفسه بأن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة التي لم يكن يعرفها.
8	حوار الذات عن الأداء	حديث إلى الذات عن أسباب مواصلة المهمة، حيث يحاول المتعلم تذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة.
9	تنشيط الاهتمام	يعمل من خلالها المتعلم على زيادة دافعيته الذاتية للمهمة وذلك من خلال الاهتمام الذاتي الذي يركز على جعل المهام الدراسية أكثر متعة وجاذبية.
10	مكافأة الذات	تتمثل فيما يحدده المتعلم ويوفره لنفسه من مكافأة عندما يذاكرون بشكل جيد.
11	الترتيب البيئي	تغير المتعلم لمكان المذاكرة بهدف تركيز الانتباه وتقليل من المشتتات في البيئة.
12	طلب العون	تتضمن المساعدة من الآخرين(الزملاء، أو المتعلمين)من أجل التوضيح.
13	تعلم الأقران	مشاركة المتعلم في الموضوعات الدراسية والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه.
14	البحث عن المعلومات	جهود المتعلم للوصول للمعلومات التي تفيد في فهم الموضوعات الغامضة من خلال استخدام مختلف المصادر كالمكتبة،الانترنت.
15	الاحتفاظ بالسجلات	تسجيل المتعلم لأهم الملاحظات عند المذاكرة سواء كانت أخطاء أو صعوبات قد تواجهه أثناء المذاكرة بهدف تداركها والاستفادة منها.
16	إدارة الوقت	تتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال وتخطيط للمذاكرة.

2-1-2 تصحيح مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يتم الاستجابة على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي يتكون من خمسة(5) بدائل وهي كالآتي: تنطبق دائما ، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا ، تنطبق قليلا، لا تنطبق أبدا، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (1،2،3،4،5) للبدائل المذكورة سابقا بالترتيب حين يكون اتجاه الفقرة ايجابيا وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالبا.

2-1-3 إجراءات تطبيق مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تم تطبيق مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من **(39)** تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة كعينة للدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس متوسط، فمن خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد استخرجت منه درجات مرتفعة من الصدق و الثبات في الدراسة الاستطلاعية وهذا ما يدل على صلاحية تطبيق المقياس في الدراسة الأساسية، وبالتالي تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من(232) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط من أجل التحقق من فرضيات الدراسة، وذلك بكل من متوسطة الشيخ البشير إبراهيمي للذكور ومتوسطة فضيل اسكندر للإناث ومتوسطة عبد القادر رميلة المختلطة.

2-1-4 الخصائص السيكومترية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1-صدق مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة العربية:

قام ربيع عبده أحمد رشوان بالتحقق من صدق مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام طريقتين الصدق العاملي التوكيدي(صدق التكوين)حيث تراوح معامل الصدق للبنود بين(0.379 ،0.880) مما يؤكد على صدق عبارات المقياس، أما بالنسبة للأبعاد فقد اتضح أن تشعبات الأبعاد دالة حيث تراوح معامل الصدق بين(0.343 ،0.788).

كما استخدم صدق التجانس الداخلي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس حيث تراوحت بين(0.03 ، 0.97) وتم حساب معاملات الارتباط درجة العبارة ودرجة البعد وقد كانت معاملات الاتساق دالة عند مستوى (0.01).

2-صدق مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما: صدق الاتساق الداخلي، صدق المقارنة الطرفية

2-1 صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين البنود والاستراتجيات التي تنتمي إليها، وحساب معامل الارتباط بين الأبعاد والاستراتجيات التي تنتمي إليها، وحساب معامل الارتباط بين الاستراتجيات وبعضها وبين الاستراتجيات والدرجة الكلية للمقياس. و ذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها 39 فرد، وكانت قيم معاملات الارتباط على التوالي كما توضحها الجداول التالية :

جدول رقم(8) يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتجية التي تنتمي إليها

معاملات ارتباط البنود بالاستراتجيات التي تنتمي إليها					
البعد	الاستراتجيات المعرفية				
البـــنـــود	إستراتجية	البـــنود	إستراتجية	البنود	إستراتجية
التسميع		التفضيل		التنظيم	
22	0.477**	8	0.719**	1	0.282**
27	0.678**	17	0.556**	18	0.801**
29	0.644**	36	0.709**	46	0.578**
58	0.735**	65	0.615**	30	0.722**
البعد	التنظيم الذاتي للدافعية				
البنود	إستراتجية	البنود	إستراتجية	البنود	إستراتجية الفرعية
تنشيط الاهتمام		مكافأة الذات		حوار الذات عن الأداء	
24	0.586**	71	0.549**	33	0.757**
44	0.764**	61	0.677**	42	0.756**
62	0.680**	53	0.658**	57	0.764**
69	0.657**	45	0.520**	73	0.736**
74	0.638**		/		/
حوار الذات عن الكفاءة					
9	0.677**		/		/
25	0.837**		/		/
37	0.687**		/		/
43	0.725**		/		/
55	0.662**		/		/

بعد	ما وراء المعرفة				
البـنــود	إستراتجية	البـنـود	استراتجية	البـنـود	إستراتجية
	بعد المراقبة		بعد التخطيط		بعد التقويم الذاتي
12	0.588**	2	0.717**	15	0.674**
24	0.673**	23	0.578**	51	0.606**
31	0.726**	28	0.786**	59	0.718**
39	0.585**	38	0.635**	68	0.804**
47	0.488**		/		/
66	0.335*		/		/
بعد	**إدارة المصادر**				
البنود	**إستراتجية**	**البنود**	**إستراتجية**	**البنود**	**إستراتجية**
	الترتيب البيئي		تعلم الأقران		إدارة الوقت
14	0.304**	5	0.631**	4	0.787**
32	0.587*	10	0.673**	11	0.691**
49	0.498**	19	0.661**	16	0.636**
60	0.555**	40	0.682**	35	0.598**
6	0.429**	41	0.447**	50	0.613**
21	0.521**		/		/
54	0.556**		/		/
67	0.553**		/		/
	طلب العون		البحث عن المعلومات		الاحتفاظ بالسجلات
70	0.667**	7	0.764**	3	0.756**
63	0.597**	13	0.791**	34	0.389**
56	0.739**	48	0.704**	52	0.555**
26	0.560**	72	0.695**	64	0.653**

***دال عند مستوي دلالة0.05 **دال عند مستوى دلالة0.01**

يتضح من خلال جدول رقم(9) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت بين(0.335 ، 0.804) وجميعها دالة عند (0.01) ماعدا البندين 66 ،32 فهما دالين عند (0.05) وكلها قيم مقبولة،ومنه نستدل على ارتفاع نتائج مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال العينة الاستطلاعية.

- كما تم حساب معاملات ارتباط الإستراتجية بالإستراتجية و الإستراتجية بالدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(9)

يوضح معاملات ارتباط الاستراتجية بالإستراتجية والإستراتجية بالدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الإستراتجيات	التسميع	التفضيل	التنظيم	تنشيط الاهتمام	حوار الذات عن الكفاءة	حوار الذات عن الأداء	مكافأة الذات	التخطيط
التسميع	1							
التفضيل	*0.332	1						
التنظيم	**0.598	**0.531	1					
تنشيط الاهتمام	**0.553	*0.373	*0.349	1				
حوار الذات عن الكفاءة	**0.476	*0.255	*0.398	**0.659	1			
حوار الذات عن الأداء	**0.642	*0.238	**0.503	**0.649	**0.612	1		
مكافأة الذات	*0.363	**0.487	*0.343	**0.633	**0.587	**0.556	1	
التخطيط	**0.585	**0.768	**0.432	**0.571	**0.664	**0.672	**0.439	
المراقبة	*0.357	**0.433	**0.497	**0.449	**0.546	**0.550	*0.338	**0.649
التقويم	**0.581	0.264	**0.572	**0.487	**0.485	**0.595	0.305	**0.579
الترتيب البيئي	*0.398	*0.340	0.261	**0.461	*0.358	*0.384	**0.444	**0.506
طلب العون	**0.513	*0.369	**0.429	**0.446	*0.383	**0.426	0.260	**0.517
تعلم الأقران	**0.420	0.299	**0.477	**0.430	*0.368	*0.378	0.159	**0.458
البحث عن المعلومات	**0.481	**0.652	**0.631	**0.445	**0.443	**0.426	**0.575	**0.474
الاحتفاظ بالسجلات	**0.426	0.443	**0.483	**0.529	**0.411	**0.566	**0.569	**0.552
إدارة الوقت	*0.403	0.314	*0.373	**0.473	**0.687	*0.401	*0.402	**0.627
الدرجة الكلية	**0.718	**0.598	**0.681	**0.772	**0.767	**0.766	**0.666	**0.837

المراقبة																	
التقويم																1	
الترتيب البيئي															1	0.463**	0.442**
طلب العون														1	0.490**	0.737*	1
تعلم الأقران													1	0.400*	0.367*	0.324*	0.128
البحث عن المعلومات												1	0.391*	0.546**	0.417**	0.661**	0.598**
الاحتفاظ بالسجلات											1	0.281	0.347*	0.440**	0.554**	0.687**	0.644**
إدارة الوقت										1	0.507	0.723	0.701	0.617**	0.687**	0.663**	0.643**

****دال عند 0.01** ***دال عند 0.05**

يتضح من خلال جدول رقم(10) أن جميع معاملات ارتباط الاستراتجية بالاستراتجية والاستراتجية بالدرجة الكلية هي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ، (0.05) وبالتالي تشير إلى أن قيم معاملات الارتباط جد مقبولة.

- كما تم حساب معاملات ارتباط الإستراتجية الرئيسية بالإستراتجية الفرعية التي تنتمي إليها.

جدول رقم(10) يوضح ارتباط الأبعاد بالإستراتجيات التي تنتمي أليها

الأبعاد	الاستراتجيات	معامل الارتباط
بعد المعرفة	التسميع	0.794**
	التفضيل	0.798**
	التنظيم	0.874**
بعد التنظيم الذاتي للدافعية	تنشيط الاهتمام	0.875**
	حوار الذات عن الكفاءة	0.872**
	حوار الذات عن الأداء	0.829**
	مكافأة الذات	0.793**
بعد ما وراء المعرفة	التخطيط	0.895**
	المراقبة	0.829**
	التقويم الذاتي	0.749**
بعد إدارة المصادر	الترتيب البيئي	0.715**
	طلب العون	0.723**
	تعلم الأقران	0.693**
	البحث عن المعلومات	0.599**
	الاحتفاظ بالسجلات	0.732**
	إدارة الوقت	0.730**

****دال عند 0.01**

يتضح من خلال جدول رقم(11) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالإستراتجيات التي تنتمي إليها هي معاملات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) و ذات قيم مرتفعة، إذ بلغت أدنى قيمة (0.793) وهي قيمة جد مقبولة بحد ذاتها ، وأقصى قيمة قدرت ب (0.895).

وتشير هذه النتائج التي توضحها الجداول السابقة أن مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمتع باتساق داخلي يدل على صدقه و إمكانية تطبيقه في هذه الدراسة.

2-2 صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية(39) تلميذ وتلميذة ترتيبا تصاعديا منأدنى درجة إلى أعلى درجة ثم قمنا بسحب 11 تلميذ وتلميذة بنسبة 27% من ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار، و11تلميذ وتلميذة بنسبة 27% من ذوي الدرجات المرتفعة، ثم تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار (T) والكشف عن الدلالة الإحصائية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(11) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية

	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار F		اختبار T		درجة الحرية
				اختبار ليفين للتجانس	مستوى الدلالة	T لعينتين مستقلتين غير متجانستين	مستوى الدلالة	
الدرجات العليا	11	305.64	17.201	5.85	0.025	-9.81	0.01	20
الدرجات الدنيا	11	204.91	29.591					

يتضح من خلال جدول رقم(12) أن قيمة(F) قدرت ب 5.85 عند مستوى الدلالة 0.025، وبما أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 فإن العينتين مستقلتين غير متجانستين وبالتالي نقوم بحساب اختبار (T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين حيث قدرت قيمة(T) ب 9.81- بدرجة حرية 20 وعند مستوى الدلالة 0.01 أي أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة الدنيا و أفراد المجموعة العليا، بمعني أن الاختبار لديه قدرة تمييزية فهو صادق.

3-ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة العربية:

قام ربيع عبده أحمد رشوان في دراسته حول توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، بحساب ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام طريقتين

ألفالكرونباخ حيث قدر معامل الثبات للمقياس ككل(0.95) أما درجة الأبعاد تراوحت قيمتها بين(0.56-0.87) ، وقد قدر معامل الثبات باستخدام تطبيق وإعادة التطبيق للمقياس ككل ب (0.95) وبالنسبة لمعاملات الثبات للأبعاد الفرعية تراوحت مابين(0.63-0.91).

4- ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية بالطريقة التالية:

4-1 الثبات باستخدام معامل ألفالكرونباخ:

إن معامل ألفالكرونباخ(**Alpha de cronbach**) يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده.

(بشير معمرية،2007،ص184)

حيث تم حساب معامل ألفالكرونباخ لكل إستراتجية من استراتجيات مقياس التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى حساب معامل ألفالكرونباخ للمقياس ككل في الدراسة الاستطلاعية

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(12) يوضح معامل ثبات مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

عدد البنود	معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل
74	**0.94**

يتضح من خلال الجدول رقم(8) أن معامل ألفالكرونباخ لمقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل قدر ب(0.943) وهذا ما يدل على تمتع المقياس بثبات مرتفع.

4-2-3 الأداة الثانية: مقياس دافعية الانجاز:

3-2-1 وصف مقياس دافعية الانجاز:

هذا المقياس من إعداد سلامة عقيل سلامة المحسن(2006) المتخصص في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، حيث قام بتطوير مقياس الدافعية للإنجاز بالاعتماد على مجموعة من الدراسات التربوية و الأجنبية ذات العلاقة بالموضوع(قطامي،1994، عبابنة،1999)، حيث يتكون المقياس من 20 بندا(عبارة)عشرة بنود سالبة وعشرة بنود موجبة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(13)

يوضح توزيع البنود ذات الاتجاه الموجب وذات الاتجاه السالب لمقياس دافعية الانجاز

البنـــود	تـــرقـيـمـــها
البنود ذات الاتجاه السالبة	4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 9 ، 13 ، 15 16 ، 17 ، 18
البنود ذات الاتجاه الموجبة	1 ، 2 ،3 ، 8 ، 10 ، 11 ، 14 ، 12 ، 19 ، 20

كما يتم الإجابة عليها في ضوء خمسة(5) بدائل وهي كالآتي: بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا، ويعبر عن الدافعية للانجاز من خلال النتائج المتحصل عليها و التي تفسر كالتالي:

*(20 – 50) درجة : دافعية انجاز منخفضة.

*(50 – 70)درجة : دافعية انجاز متوسطة.

*(70 – 100)درجة : دافعية انجاز مرتفعة.

3-2-2 تصحيح مقياس دافعة الانجاز:

يتم الاستجابة على مقياس دافعية الانجاز في ضوء خمسة(5) بدائل هي (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (1،2،3،4،5) للبدائل المذكورة سابقا بالترتيب حين يكون اتجاه الفقرة ايجابيا وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالبا، وبالتالي تتراوح الدرجة على كل فقرة بين واحد و خمسة درجات وتتراوح الدرجة على المقياس ككل بين(20-100)درجة.

3-2-3 إجراءات تطبيق مقياس دافعية الانجاز:

تم تطبيق مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من 39 تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي حيث كانت معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند 0.01 و 0.05 و هذا ما يدل على ارتفاع معاملات صدق اتساقه الداخلي ماعدا معامل ارتباط البنود رقم 6، 15، 16، بالدرجة الكلية للمقياس لم تكن دالة عند 0.01 أو 0.05 هذا ما أدى إلى حذف البنود رقم 6، 15، 16، ليصبح مقياس دافعية الانجاز في صورته النهائية متكون من سبعة عشر(17) عبارة، أما فيما يخص ثبات المقياس فقد تم الحصول على درجة مرتفعة من الثبات، ومما سبق نستدل على صلاحية تطبيق مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الأساسية، حيث تم تطبيق مقياس دافعية الانجاز في صورته النهائية على عينة الدراسة الأساسية مكونة من (232) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة والرابعة متوسط ذكور وإناث وذلك بهدف التحقق من فرضيات الدراسة، وذلك بكل من متوسطة الشيخ البشير إبراهيمي للذكور ومتوسطة الشيخ فضيل اسكندر للإناث، وعبد القادر رميلة المختلطة.

3-2-4 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز:

1-صدق مقياس دافعية الانجاز في البيئة العربية:

قام سلامة عقيل سلامة المحسن بالتحقق من صدق مقياس دافعية الإنجاز باستخدام صدق المحكمين، حيث تم توزيع المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية وقد طلب منهم بيان ملائمة البنود ووضوحها ومدى الصياغة اللغوية للفقرة، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وأصبح المقياس في صورته النهائية يتألف من 20 بند،(10)فقرات سالبة و(10) فقرات موجبة.

2-صدق مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الحالية:

من أجل أن يكون مقياس دافعية الانجاز قادرا على قياس ما وضع لقياسه، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية من أجل استخراج صدق مقياس دافعية الانجاز وقد تم حساب الصدق بالطريقة التالية:

2-1 صدق الاتساق الداخلي:

من طرق حساب صدق المحتوى طريقة الاتساق الداخلي للاختبار. وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للاختبار،لأن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية، يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها، وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار. (بشير معمرية،2007،ص138)

بعد استخلاص قيم معاملات الارتباط وجدت أنها تتراوح بين 0.135 ، 0.710 وهي دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 غير أن هناك عبارات غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05، وفي ضوء ذلك تم حذف ثلاث عبارات والتي أرقامها على التوالي: 06،15،16 حيث كانت معاملات ارتباطها منخفضة، ومستوى دلالتها أكبر من 0.05،0.01 والجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها:

جدول رقم(14)

يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس دافعية الانجاز مع الدرجة الكلية

البنود	معامل الارتباط البند مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	البنود	معامل الارتباط البند مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.455	0.01	11	0.431	0.01
2	0.448	0.01	12	0.672	0.01
3	0.410	0.01	13	0.374	0.01
4	0.545	0.01	14	0.604	0.01
5	0.480	0.01	15	0.184	غير دال
6	0.186	غير دال	16	0.135	غير دال
7	0.329	0.05	17	0.368	0.05
8	0.710	0.01	18	0.532	0.01
9	0.545	0.01	19	0.585	0.01
10	0.526	0.01	20	0.303	0.05

يتبين من الجدول رقم(16) أن قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات مقياس دافعية الانجاز تراوحت بين 0.135 و0.672 وهي دالة عند مستوى 0.05،0.01

باستثناء العبارات التي أرقامها 6-15-16 فهي غير دالة، مما تم حذفها من المقياس وأصبح في صورته النهائية يتألف من 17 عبارة، وبالتالي يتضح من خلال هذه النتائج صدق المقياس.

2-2 الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي أو بما يسمى بالصدق المستخرج من معامل الثبات يحسب بالجذر التربيعي لمعامل الثبات للمقياس ككل. (بشير معمرية،2007،ص164)

وبما أن معامل الثبات ألفالكرونباخ لمقياس دافعية الانجاز ككل قدر ب 0.78، تم حساب الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته وذلك بالطريقة التالية:

معامل الصدق الذاتي: $\sqrt{0.78}$ =0.88

ومنه نستنتج بأن مقياس دافعية الانجاز يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق المستخرج من معامل الثبات تقدر ب(0.88) .

3-ثبات مقياس دافعية الانجاز في البيئة العربية:

قام سلامة عقيل سلامة المحسن بحساب ثبات مقياس دافعية الانجاز باستخدام طريقة تطبيق وإعادة التطبيق على عينة تقدر ب 50 طالبا وطالبة حيث بلغ معامل الثبات (0.89) وهو ما يدل على تمتع مقياس دافعية الانجاز بمعامل ثبات مرتفع.

4- ثبات مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين:

4-1حساب الثبات باستخدام معامل ألفالكرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفالكرونباخ لمقياس دافعية الانجاز ككل في الدراسة الاستطلاعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(15) يوضح معامل ثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز

عـدد البـنــود	معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل
20	0.784

يتضح من خلال جدول رقم(14) أن معامل ألفالكرونباخ لمقياس دافعية الانجاز الكلي قدر ب(0.784)، وهذا ما يدل على تمتع مقياس دافعية الانجاز بثبات مرتفع.

2-2 حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تم تقسيم درجات الاختبار إلى قسمين متساويين، درجات الأعداد الفردية ودرجات الأعداد الزوجية كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(16) يوضح نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز

البيانات الإحصائية للمقياس	عدد أفراد العينة	درجة معامل الثبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	معادلة التصحيح سبيرمان براون
البنود الفردية	10	0.583	31.49	5.60	0.644	0.783
البنود الزوجية	10	0.700	34.64	6.05		

يتضح من خلال جدول رقم(15) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قد بلغ 0.583 وهذا بالنسبة للبنود الزوجية و بمتوسط حسابي 31.49 و انحراف معياري 5.60، أما بالنسبة للبنود الفردية قد بلغت قيمة ثباته 0.700 و بمتوسط حسابي 34.64 و انحراف معياري 6.05، وبلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان 0.644 وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون قدرت قيمته ب 0.783 وهذا ما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

نستنتج من خلال عرضنا للخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) المستخرجة من الدراسة الاستطلاعية لكل من مقياسي الدراسة الحالية، مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد ربيع أحمد رشوان(2006) و مقياس دافعية الانجاز من إعداد سلامة عقيل سلامة محسن(2006) أنهما يتميزان بمعاملات صدق وثبات مرتفعة في الدراسة الاستطلاعية، وهذا ما يؤكد على صلاحية استخدام المقياسين في الدراسة الحالية.

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (spss version 21) حيث تم حساب :

- معامل ألفالكرونباخ
- المتوسط الحسابي Moyenne
- الانحراف المعياري Ecart-Type
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين
- اختبار (F) للتجانس
- معامل ارتباط بيرسون.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة انطلاقا من إجراءات الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم تم الحديث عن إجراءات الدراسة الأساسية و المتمثلة في المنهج المتبع حيث بينا أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الانجاز، كما تناولنا أدوات المستعملة في جمع البيانات، ثم التأكد من خصائصها السيكومترية وذلك بحساب الصدق و الثبات، ثم تم توضيح في الأخير الأساليب الإحصائية المتبعة لتحليلها.

أولا: عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

لاختبار صحة الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة و مكونة من(232)تلميذ و تلميذة في السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) باستخدام برنامج Spss

و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(17) يوضح معاملات الارتباط بين كل إستراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز

الاستراتجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى دلالة الارتباط
التسميع	15.52	3.39	0.10	0.10
التفصيل	12.85	3.47	*0.16	0.01
التنظيم	1333	3.17	**0.21	0.001
تنشيط الاهتمام	18.40	3.89	**0.27	0.000
حوار الذات عن الكفاءة	17.93	4.05	**0.25	0.000
حوار الذات عن الأداء	15.37	3.19	**0.31	0.000
التخطيط	15.19	3.02	0.09	0.16
المراقبة	21.56	4.11	**0.18	0.005
مكافأة الذات	14.05	3.69	*0.15	0.017
التقويم الذاتي	14.79	3.43	**0.25	0.000
الترتيب البيئي	29.75	5.50	*0.15	0.02
طلب العون	14.02	3.58	0.10	0.11
تعلم الأقران	17.41	4.35	*0.14	0.02
البحث عن المعلومات	12.16	3.91	**0.23	0.000
الاحتفاظ بالسجلات	13.51	3.49	**0.24	0.000
إدارة الوقت	17.13	4.27	**0.26	0.000

** دال عند 0.01 *دال عند0.05

يلاحظ من خلال جدول رقم (18) أن جميع معاملات الارتباط بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

و دافعية الإنجاز دالة عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا(التفضيل،التنظيم،تنشيط الاهتمام،حوار الذات عن الكفاءة،حوار الذات عن الأداء،المراقبة، مكافأة الذات،التقويم الذاتي،الترتيب البيئي،تعلم الأقران،البحث عن المعلومات،الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت) بدافعة الانجاز في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا(التسميع ، التخطيط و طلب العون) ودافعية الانجاز بدليل أن معاملات ارتباطها لم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01).

ولمعرفة العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز تم حساب معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18)يوضح العلاقة بين الدرجة الكلية لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	مستوى الدلالة
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	262.95	37.69	0.32	0.000	0.01
دافعية الإنجاز	58.59	9.06			

يبين الجدول رقم (19) أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا في استراتجيات لتعلم المنظم ذاتيا و دافعية الإنجاز حيث قدر معامل الارتباط بيوسون(0.32) و هو ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الانجاز و منه نقبل الفرضية التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين إستراتجية التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة:**

التي مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الإنجاز. حيث توصلت نتائج هذه الفرضية من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها على إثبات وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية الإنجاز ، و يعني ذلك أنه كلما ازدادت دافعية الإنجاز كلما ازداد استعمال المتعلم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و هذه النتيجة تتفق مع دراسة بن يخلف محمد (2015) و دراسة آسيا العايش

(2015) . بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين معظم استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدا استراتجيات (التسميع ، التخطيط و طلب العون) ، و لم نتحصل على أي دراسة تتفق أو تختلف مع نتيجة هذه الدراسة.

إذ يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد بشكل أساسي على دافعية المتعلم نحو الإنجاز بإيجابية و فاعلية و هذا ما أشار إليه بينيرش و ديجروت إلى أنه يجب أن تكون لدى المتعلمين الدافعية لاستخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في مهام دراسية محددة و قريبة من وعيهم بها ، فالدافعية تعد العامل الجوهري للبدء في التعلم و عامل مهم في الاستمرار فيه و التقدم و التفوق فيه.

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعض استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للإنجاز إلى وعي و معرفة عينة الدراسة بهذه الاستراتجيات المستخدمة لفهم و تعلم المادة و التي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم ، حيث أكد العديد من الباحثين على وجود أدلة جوهرية تؤكد على الإنجاز الأكاديمي و جودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد و القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك و العمليات المعرفية و الدافعية و البيئة بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من عوامل الدافعية و المعرفية .

و نفسر الارتباط بين استراتجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تنشيط الاهتمام ، حوار الذات عن الكفاءة وحوار الذات عن الأداء) بدافعية الإنجاز على أنها تركز على تأكيد أهمية المهام الدراسية و ربطها بحياة التلميذ الشخصية ، حيث يرى عمران (2004) أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثي

الأبعاد، فالدوافع تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد و تعد الأساس الأول في اكتساب المهارة أي أنها تمكن الفرد على الاستجابة للمواقف معينة و إهمال المواقف الأخرى، أما الوظيفة الثالثة فهي توجه السلوك وتقود إلى تحقيق غرض معين.

و نفسر الارتباط بين استراتجيات ما وراء المعرفة (المراقبة ، التقويم الذاتي) بدافعية الإنجاز على أنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات ، و لهذا تكون لدى المتعلم دافعية نحو الإنجاز على استعمال هذين الإستراتجيتين.

كما نفسر الارتباط بين الاستراتيجيات المعرفية (التفصيل ، التنظيم) على أنها تركز على ما لدى التلميذ من معرفة داخلية سابقة فيما تعلمه.

و نفسر الارتباط بين استراتجيات إدارة المصادر (الترتيب البيئي ، تعلم الأقران ، البحث عن المعلومات ، إدارة الوقت و الاحتفاظ بالسجلات) على أنها تركز على أهمية المصادر الداخلية الخارجية والتي تعتبر تحت تصرف التلميذ لتحقيق أهدافه .

و ربما يفسر عدم وجود ارتباطات بين استراتجيات التعلم لكل من (التسميع ، التخطيط ، طلب العون) بدافعية الإنجاز كما هو موضح في الجدول رقم (17) أن للثقافة و الظروف المحيطة بالتلميذ دور في ذلك ، فقد ينظر إلى إستراتيجية طلب العون على أنها منطلقة من مصدر ضعف لديه ، فطلب المساعدة قد يكون عبئا ، كما ينظر إلى إستراتيجية التسميع على أنها استراتيجيه ذوي القدرات العقلية المتدنية للتلميذ الذي يعتمد على الحفظ ، أما بالنسبة لإستراتيجية التخطيط فالتلاميذ لا يملكون خطط يستعملونها و يسعون على تحقيقها من خلال عملية التعلم.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

لاختبار صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، تم حساب اختبار(T) لعينتين مستقلتين ولمعرفة هل العينتين مستقلتين أم غير مستقلتين تم حساب اختبار ليفين(F) للتجانس، والجدول رقم(19) يوضح نتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم(19)يوضح نتائج الفروق بين الذكور و الإناث في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	الجنس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين(F)		اختبار (T)		درجة الحرية
					(F)	الدلالة	(T)	دلالة	
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	إناث	115	273.37	33.40	2.33	0.12	4.33	0.000	230
	ذكور	117	252.71	38.97					

يتضح من خلال الجدول رقم(19) وجود فروق بين المتوسط الحسابي لنتائج درجات الذكور على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و المتوسط الحسابي لنتائج درجات الإناث، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي(252.71) وبانحراف معياري(38.97) للذكور، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث ب(273.37) وبانحراف معياري(33.40)، ومن الواضح أن المتوسط الحسابي كان أعلى لصالح الإناث، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة فقد تم حساب اختبار(T)لعينتين مستقلتين واختبار

ليفين(F) للتجانس، إذ يظهر الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين للتجانس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05) فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين، وعند حسابه قدرت قيمته(4.33) بدرجة حرية(230) عند مستوى دلالة(0.01) هذا ما يدل على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ولأن الدراسة تستهدف قياس الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات درجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدى، فقد تم حساب اختبار(T) للفروق واختبار ليفين(F) للتجانس، والجدول رقم(**20**) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار ليفين للتجانس، اختبار(T) لكل إستراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل من الذكور والإناث كما يلي:

جدول رقم(20) يوضح دلالة الفروق بين الذكور و الإناث في متوسطات درجات كل إستراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتجيات	الإناث		الذكور		اختبار العينتين للتباين		اختبار (T)لعينتين مستقلتين		درجة الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة	(T)	دلالة (T)	
التسميع	16.41	2.84	14.65	3.66	9.36	0.002	4.08	0.000	218
التفضيل	13.22	3.34	12.50	3.57	0.04	0.83	1.58	0.11	230
التنظيم	13.82	2.95	12.85	3.31	1.4	0.22	2.33	0.02	230
تنشيط الاهتمام	19.08	3.55	17.73	4.09	0.80	0.36	2.68	0.008	230
حوار الذات عن الكفاءة	18.83	4.10	17.03	3.81	1.32	0.25	3.46	0.001	230
حوار الذات عن الأداء	16.12	2.87	14.62	3.32	3.22	0.07	3.66	0.000	230
التخطيط	15.68	2.79	14.71	3.18	0.87	0.35	2.46	0.01	230
المراقبة	21.90	4.02	21.22	4.19	0.25	0.61	1.26	0.20	230
مكافأة الذات	14.22	3.95	13.88	3.43	1.63	0.20	0.69	0.48	230
التقويم الذاتي	15.32	3.32	14.62	3.47	0.46	0.49	2.36	0.01	230
الترتيب البيئي	30.66	5.36	28.85	5.52	0.008	0.93	2.52	0.01	230
طلب العون	15.17	3.26	12.89	3.54	0.35	0.55	5.08	0.000	230
تعلم الأقران	18.99	3.59	15.85	4.48	5.74	0.01	5.90	0.000	220
البحث عن المعلومات	12.70	3.74	11.62	4.01	0.65	0.42	2.10	0.03	230
الاحتفاظ بالسجلات	13.77	3.44	13.26	3.54	0.002	0.96	1.10	0.26	230
إدارة الوقت	17.49	4.31	16.78	4.23	0.23	0.62	1.26	0.20	230

يلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن قيم المتوسطات الحسابية لنتائج درجات الإناث في جميع الاستراتجيات كان أعلى من المتوسطات الحسابية للذكور. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة فقد تم حساب اختبار(T) واختبار ليفين(F) للتجانس، حيث أن قيمة اختبار ليفين للتجانس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05) في كل من إستراتجية(التفضيل،التنظيم، تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، التخطيط، المراقبة، مكافأة الذات، التقويم الذاتي، الترتيب البيئي، طلب العون، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت) فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين، ماعدا إستراتجية التسميع و تعلم الأقران حيث قدرت قيمة اختبار ليفين للإستراتجيتين ب(9.36)،(5.74) على التوالي ، وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين في الإستراتجيتين دالة عند مستوى(0.01) مما يلزم استخدام اختبار(T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وفيما يخص قيمة اختبار(T) للفروق كانت دالة عند (0.01)، (0.05) في كل من إستراتجية(التسميع، التنظيم،تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، المراقبة، مكافأة الذات، التقويم الذاتي، الترتيب البيئي، طلب العون، البحث عن المعلومات) فهذا يعني أنه توجد فروق بين الذكور و الإناث في كل من هذه الاستراتجيات. أما فيما يخص إستراتجية(حوار الذات عن الأداء، التخطيط، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت،التفضيل) كانت قيمة اختبار(T) للفروق لكل منها أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في هذه الاستراتجيات.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط قد أثبتت صحتها بشكل جزئي.

- **مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى:**

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في اختلاف استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط. فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة متوسط.

وهذا ما يتفق مع دراسة (آسيا العايش 2015) ، كما أثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في بعض استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط لصالح الإناث . وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه ربيع أحمد رشوان (2005) من عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و يرجع هذا الاختلاف في

النتيجة إلى اختلاف عينة الدراسة عما درس في الدراسة الحالية بالإضافة إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة.

و بناءا على هذه النتيجة تم قبول الفرضية الجزئية الأولى بشكل جزئي لإحدى عشر إستراتيجية

من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و هي : (التسميع ، التنظيم ، تنشيط الاهتمام ، حوار الذات عن الكفاءة و عن الأداء ، التخطيط ، طلب العون ، تعلم الأقران ، الترتيب البيئي ، التقويم الذاتي ، البحث عن المعلومات).

و ربما تعزى هذه النتيجة إلى وعي و معرفة الإناث باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من الذكور حيث أن الإناث يرغبن في التفوق ، كما أن خطر المكوث في البيت يدفع الإناث إلى اختلاق و ابتكار طرق و استراتيجيات كثيرة تضمن لهم الابتعاد عن هذا الخطر، و بالتالي يبذلن جهدا أكثر من الذكور

في الدراسة ، و يستخدمن استراتيجيات متنوعة و ينظمن بيئة عملهن . كما يمكن أن نفسر وجود هذه الفروق إلى البيئة المحيطة و طبيعة التنشئة الاجتماعية و الثقافية التي تساعدهن على استخدامهن لاستراتجيات متنوعة . أما بالنسبة للذكور فيمكن أن نفسر ذلك إلى أنهم لا يحاولون استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من البنات لعدم وجود رغبة في الدراسة أولا وطبيعة اتجاهاتهم نحو الحياة المهنية أكثر من الدراسية،و ينشغلون بدرجة كبيرة بالألعاب الرياضية و الذهاب إلى النوادي الرياضية مع أصدقائهم ،إضافة إلى ذلك أن لكل منهما قدرات عقلية معرفية و انفعالية تختلف عن الآخر، و بالتالي فإنه من غير المعقول أن تحمل الأنثى ميولات شخصية نفس ما يحمله الذكر أي طبيعة تركيبة الأنثى النفسية و العقلية و الوجدانية تختلف عن الذكر حتى في نمط التفكير و هذا ما يفرض وجود هذه الفروق.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في بعض متوسطات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ألا وهي : (التفصيل ، المراقبة ، مكافأة الذات ، إدارة الوقت ، الاحتفاظ بالسجلات). و هم يرونها ضرورية في تحقيق النجاح و سهلة الاستخدام أكثر من استراتجيات أخرى.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين إلى أن الذكور يعرفون استراتجيات محدودة عن الإناث . و لمزيد من التفسير سنتناول كل استراتجية على حدى .

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في إستراتجية استخدام التفاصيل فقد يعود إلى شعور كلا الجنسين بأن التعلم يحتاج إلى تدوين الملاحظات و تأكيد تفاصيل المواد الدراسية ومحاولة ربطها بما سبق تعلمه.

و بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في إستراتجية مكافأة الذات إلى شعور كلا من الجنسين إلى إدراك أن التعلم يحتاج إلى تنشيط مستمر كي تتحقق أهدافهم ، و لذلك هم يزودون

أنفسهم بالمكافآت . و بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في إستراتيجية المراقبة و الاحتفاظ بالسجلات و إدارة الوقت إلى شعور كلا الجنسين بضرورة القيام بمراقبة ذواتهم أثناء عملية التعلم لتدوينهم نقاط القوة و العمل على تدعيمها ، و نقاط الضعف و العمل على تعديلها ، و استغلالهم الأمثل للوقت و تنظيمه.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، تم حساب اختبار (T)للفروق لعينتين مستقلتين واختبار ليفين (F) و الجدول رقم(21) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم(21)يوضح الفروق بين متوسطات الذكور و الإناث في درجات الدافعية للانجاز

المتغير	الجنس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين (F)		اختبار (T)		درجة الحرية
					(F)	الدلالة	(T)	الدلالة	
دافعية الانجاز	إناث	115	58.27	9.79	6.61	0.01	0.529	0.598	222
	ذكور	117	58.27	8.31					

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة اختبار ليفين(F) للتجانس قدرت ب(6.61) عند مستوى دلالة (0.01) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين دال عند مستوى (0.01) فإننا نستخدم اختبار (T)لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وفيما يخص اختبار(T) للفروق كانت قيمتها أكبر من مستوى الدلالة(0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق بين متوسطات الذكور و الإناث في درجات دافعية الانجاز.

- **مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية:**

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط حيث توصلت نتيجة هذه الفرضية من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجات دافعية الإنجاز

وهذا ما يتفق مع دراسة قدوري خليفة (2012) و تختلف مع عدد من الدراسات كدراسة روبنسون (2001) ، دراسة عطية (2002) و دراسة روان (2003) . فقد يرجع هذا الاختلاف في النتيجة

إلى اختلاف في عينة الدراسة بالإضافة إلى اختلاف في أداة القياس (دافعية الإنجاز) المستخدمة حيث أن البحوث السابقة التي بحثت في هذا المتغير قد استخدمت مقاييس مختلفة لقياس دافعية الإنجاز عما استخدمت في هذه الدراسة،كما يمكن أن نرجع هذا الاختلاف إلى الفترة الزمنية التي أجريت فيها.

يمكن تفسير هذه النتيجة التي مفادها عدم وجود فروق بين متوسطات الذكور و الإناث إلى أن الأسرة الجزائرية اليوم تشجع الإناث مثل الذكور على الدراسة و الاستقلالية ، و الاعتماد على النفس و الإنجاز أي أن الفرص التعليمية و المهنية اليوم أصبحت متاحة لكلا الجنسين ، كما تغيرت النظرة الوالدية التي تميز الذكر عن الأنثى في عرش مفاهيم الاستقلال ، الاعتماد على النفس ، الإنجاز و التفوق.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الظروف الاجتماعية بما فيها الاكتفاء الذاتي ، و عدم قدرة الرجل لوحده تلبية متطلبات الأسرة كل هذا يؤدي إلى تشجيع الأنثى على الدافعية للإنجاز و النجاح في الدراسة.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تم حساب اختبار (T) للفروق لعينتين مستقلتين باستخدام برنامج(spss) version21 ولمعرفة هل العينتين متجانستين أو غير متجانستين تم حساب اختبار ليفين للتجانس(F) والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم(22) يوضح دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

المستوى الدراسي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين F		اختبار T لعينتين مستقلتين غير متجانستين		الدرجة الحرية
				(F)	دلالة	(T)	دلالة (T)	
السنة الثالثة متوسط	116	261.41	34.90	4.10	0.04	-0.61	0.53	225
السنة الرابعة متوسط	116	264.48	40.38					

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم(22) أن قيمة اختبار ليفين للتجانس(F) قدرت ب (4.10) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أقل من مستوى الدلالة المعنوية(0.05) فإننا نطبق اختبار(T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

أما قيمة اختبار (T) للفروق كانت أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ولأن الدراسة تستهدف قياس الفروق بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات درجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدى، فقد تم حساب قيم اختبار(T) بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثالثة متوسط ومتوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، والجدول رقم(23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار ليفين(F) للتجانس وقيم اختبار(T) لكل إستراتجية من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تم استخدامها في هذه الدراسة،ولكل مستوى دراسي(الثالثة، الرابعة متوسط).

جدول رقم(23) يوضح دلالة الفروق بين درجات تلاميذ السنة الثالثة متوسط ودرجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات درجات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير المستوى الدراسي(الثالثة، الرابعة متوسط)

الاستراتجيات	المستوي الثالث		المستوى الرابع		اختبار ليفين(F)		اختبار (T) لعينتين مستقلتين		الدرجة الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(F)	دلالةF	(T)	دلالةT	
التسميع	15.49	3.29	15.55	3.50	1.29	0.25	-0.13	0.89	230
التفضيل	12.51	3.42	13.20	3.49	0.09	0.75	-1.51	0.13	230
التنظيم	13.34	3.23	13.33	3.11	0.30	0.57	0.02	0.98	230
تنشيط الاهتمام	18	3.73	18.79	4.02	0.56	0.45	-1.55	0.12	230
حوار الذات عن الكفاءة	17.72	3.98	18.14	4.13	0.08	0.77	-0.79	0.42	230
حوار الذات عن الأداء	15.42	2.99	15.31	3.39	1.28	0.25	0.26	0.79	230
التخطيط	15.09	3.33	15.29	2.69	5.55	0.01	-0.52	0.60	220
المراقبة	21.30	3.82	21.82	4.39	1.53	0.21	-0.95	0.34	230
مكافأة الذات	14.12	3.40	13.97	3.98	2.87	0.09	0.30	0.76	230
التقويم الذاتي	14.81	3.25	14.77	3.62	0.98	0.32	0.09	0.92	230
الترتيب البيئي	29.60	5.09	29.90	5.90	3.67	0.05	-0.40	0.68	225
طلب العون	13.72	3.98	14.31	3.13	6.42	0.01	-1.24	0.21	217
تعلم الأقران	17.78	4.32	17.03	4.36	0.10	0.74	1.33	0.18	230
البحث عن المعلومات	12.13	3.79	12.18	4.04	0.72	0.39	-0.10	0.92	230
الاحتفاظ بالسجلات	13.36	3.48	13.66	3.51	0.04	0.84	-0.63	0.52	230
إدارة الوقت	17.02	4.23	17.24	4.33	0.79	0.37	-0.39	0.69	230

يلاحظ من خلال الجدول رقم(23) أن قيم المتوسطات الحسابية لنتائج درجات تلاميذ السنة الرابعة متوسط في جميع استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كان أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ماعدا استراتجيات التنظيم، حوار الذات عن الأداء، مكافأة الذات، التقويم

الذاتي، تعلم الأقران كان المتوسط الحسابي أعلى لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ولمعرفة إذا كانت هذه الفرضية دالة فقد تم حساب قيمة اختبار(T) لعينتين مستقلتين واختبار ليفين للتجانس.

حيث أن مستوى دلالة اختبار ليفين(F) أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وبالتالي فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين لمعظم استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ماعدا استراتجيات (التخطيط، الترتيب البيئي، طلب العون) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وبالتالي فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين غير مستقلتين.

أما فيما يخص قيمة اختبار(T) للفروق كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) في جميع الاستراتجيات، وبناءا على هذه النتيجة تم رفض الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا للمستوى الدراسي(الثالثة، الرابعة متوسط).

- **مناقشة و تفسير الفرضية الجزئية الثالثة:**

التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح تلاميذ الرابعة متوسط حيث أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط في الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط في جميع استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدى

وبناءا على هذه النتيجة تم رفض الفرضية الجزئية الثالثة التي تتفق مع دراسة ابراهيم بن عبد الله الحسنيان (2010)، و لم نتحصل على أي دراسة تختلف مع النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة. و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى قصور دور المدرسة في المرحلة المتوسطة في إكساب التلاميذ مهارات التنظيم الذاتي للتعلم و العمل على تنميته لديهم ، و عدم ترك لهم المجال لتحمل المسؤولية بنفسهم ، و لعل هذا يرجع إلى أن طرق التدريس التقليدية (التلقين و الإلقاء) مازالت سائدة في المدارس الجزائرية و بالتالي فإن استمرار طرق التدريس التقليدية لا تتيح أمام المتعلم الفرصة لتحمل

أي قدر من المسؤولية عن تعلمه ، كما قد تعوق قدرته على استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا. حيث يرى باندورة أن صيغ كثيرة من تنظيم التلميذ لتعلمه ذاتيا مثل التخطيط للتعلم ، أو مكافأة الذات يمكن أن تخمد في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة.

كما يمكن أن نفسر هذه النتيجة إلى غياب دور الإرشاد المدرسي في القيام بدورات و محاضرات تهدف إلى تعريف تلاميذ المرحلة المتوسطة بطرق التعلم و الاستذكار الجيد و تنظيم تعلمهم بشكل ذاتي.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من صحة الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز تبعا لمتغير المستوى الدراسي السنة الثالثة متوسط والسنة الرابعة متوسط، تم حساب الفروق باستخدام اختبار(T) بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في دافعية الانجاز، كما تم حساب اختبار ليفين للتجانس(F) و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(24)يوضح دلالة الفروق في درجات دافعية الانجاز حسب متغير المستوى الدراسي(الثالث،الرابع)

المتغير	المستوى الدراسي	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين F		اختبار T		الدرجة الحرية
					F	الدلالة	T	الدلالة	
دافعية الانجاز	السنة الثالثة	116	58.41	9.25	0.24	0.61	-0.28	0.77	230
	السنة الرابعة	116	58.76	8.90					

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم(24) بأن قيمة ليفين للتجانس(F) قدرت ب(0.24) عند مستوى الدلالة (0.61) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين للتجانس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية(0.05) فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وفيما يخص قيمة اختبار(T) للفروق كانت أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في دافعية الانجاز، وبالتالي يمكن الحكم على الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث، الرابع) بأنها لم تتحقق.

- **مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الرابعة:**

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات دافعية الإنجاز حسب متغير المستوى الدراسي (الثالثة ، الرابعة متوسط) حيث توصلت نتائج هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق في درجات

دافعية الإنجاز بين تلاميذ المستويين الثالثة و الرابعة متوسط و هذا ما يتفق مع دراسة محمد بن عابد بن خبتي القرشي (2012) على عدم وجود فروق .

فرغم درجة المثابرة في سبيل تحقيق الأهداف و بلوغ النجاح تختلف حسب المستوى الدراسي، حيث أن هذا الأخير سيؤدي إلى اختلاف لدى التلاميذ في دافعيتهم نحو الإنجاز، بالإضافة إلى أنه يتوقع

من تلاميذ السنة الرابعة متوسط أن يكونوا أكثر سعيا لتحمل المسؤولية و التفوق للحصول على النجاح من تلاميذ السنة الثالثة متوسط خصوصا أنهم على أبواب اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط و لذلك ليس بالغريب أن تزداد دفعيتهم نحو الإنجاز الجيد . و هذا ما يؤكده أتكسون أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح تختلف بين الأفراد . كما أنها تختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة.

و بالرغم من هذا كانت النتائج تشير إلى عدم وجود اختلاف بينهم إذ يمكن تفسير نتائج الفرض الخامس بعدم وجود فروق بين المستويين أنه ليس هناك فرق في بيئة الإنجاز من المثابرة ، مكافآت خارجية الثقة بالنفس و الاستقلالية بين مستوى الثالثة و الرابعة متوسط ، و هذا قد يعود إلى ضيق الفجوة العمرية بينهم و تقارب بين المستويين و التي قد لا تسهم في تشكيل بيئة الإنجاز لديهم .

بالإضافة إلى ما سبق ذكره يمكن القول أن ما تم التطرق إليه في الخلفية النظرية للدراسة لا يبتعد كثيرا عن هذه النتائج و منه نؤكد على أن هذه النتائج مستقاة من كل ما تم تناوله في هذا البحث سواء من الجانب النظري أو من الدراسات السابقة أو حتى من خلال النتائج المحصل عليها الخاصة بالدراسة الميدانية للبحث و هذا يعني وجود نوع من المنطقية و الواقعية في النتائج المحصل عليها.

ثانيا: خلاصة عامة:

نستخلص من خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى التأكد من وجود علاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، فمن خلال تحديد فرضياتها التي مضمونها وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بدافعية الانجاز لدى أفراد العينة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس و المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس و المستوى الدراسي. وبعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة مكونة من (232) تلميذ وتلميذة في السنتين(الثالثة، الرابعة) متوسط، وبتطبيق أداتين للقياس لكل من مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس دافعية الانجاز، وبعد تحليل البيانات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط حيث بلغ معامل الارتباط

بيرسون(rp=0.32) وهو ارتباط دال عند مستوى دلالة(0.01)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين كل من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا(التفصيل،التنظيم، تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، المراقبة،مكافأة الذات التقويم الذاتي، الترتيب البيئي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات،إدارة الوقت) بدافعية الانجاز، ولا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين بعض استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا (التسميع، التخطيط، طلب العون) بدافعية الانجاز لدى أفراد العينة. وهذا ما يدل على أن الفرضية الأولى قد تحققت جزئيا.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط، حيث بلغت قيمة(T) ب(4.33) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01). مما يعني أن هناك اختلاف بين الجنسين في استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في كل من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا (التسميع، التنظيم، تنشيط الاهتمام،حوار الذات عن الأداء، حوار الذات عن الكفاءة،التخطيط طلب العون، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في كل من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا(التفصيل، المراقبة، مكافأة الذات الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت). وهذا ما يثبت تحقق هذه الفرضية جزئيا.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث لدى تلاميذ السنتين(الثالثة، الرابعة) متوسط. حيث بلغت قيمة (T) ب(0.259) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا ما أثبت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ما بين متوسطات الذكور و الإناث في دافعية الانجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث بلغت قيمة (T) ب(0.61−) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط و تلاميذ السنة الرابعة متوسط في جميع استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما يعني أن كلا المستويين يستخدمون نفس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذا ما يدل على عدم تحقق هذه الفرضية.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات دافعية الانجاز بين تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث بلغت قيمة(T) ب(0.28−) وهي غير دالة عند مستوى دلالة

(0.05)، مما يعني أن كلا المستويين لديهم نفس دافعية الانجاز، وهذا ما يدل على أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

الخــاتمـــة:

و في الأخير و بعد الإنتهاء من هده الدراسة التي تم التناول فيها طبيعة العلاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للإنجاز ، باعتبار أن الدافعية نحو الإنجاز تساهم بشكل كبير في مساعدة التلميذ على استخدام استراتجيات متنوعة أثناء التعلم الذاتي ، فهذا الأخير له أهمية بالغة في الوسط التربوي لما له من دور في تحقيق للتلميذ تعلما يتناسب مع قدراته بالإضافة إلى أن يرتقي بالتلميذ إلى صفوف تعليمية أفضل ، و على هذا الأساس ينبغي على القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة ،

و الأساتذة و الأولياء و المرشدين بصفة خاصة العمل على تنمية لدى التلاميذ الدافعية نحو الإنجاز حتى يستخدمون استراتجيات التعلم الذاتي أكثر تنوعا ، و تعريفهم بكل الاستراتجيات التي لا يعرفونها حتى يتمكنوا من تحقيق أهدافهم و يطبقونها بفاعلية .

و من خلال عرضنا للنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية أمكننا التعرف علـى على أكثر الإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا استخداما لدى عينة الدراسة , فكل المستويين (الثالث و الرابع) متوسط لديهم نفس الإستراتجيات المستخدمة حيث نجد في بعد المعرفة إستراتجية التسميع , و في بعد ما وراء المعرفة نجد إستراتجية المراقبة , أما في بعد التنظيم الذاتي نجد إستراتجية تنشيط الإهتمام , وفي بعد إدارة المصادر نجد استراتجية الترتيب البيئي .

حيث أثبتت العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لاستراتجيات التعلم ذو دافعية الانجـاز لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابـعة متوسط , بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين معظم استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدى و الدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة .

كما يثبت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكـور و الإنـاث في متوسطات الدرجة الكلـية على مقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإنـاث , و لا توجـد فروق ذات دلالـة احصائية بين الجنسيـن في متوسطـات استراتجيـات التعلم المنظم ذاتيا لكل من استراتجية (التفضيل , مكافأة الذات , المراقبـة , الاحتفاظ بالسجلات , إدارة الوقـت) . و توجد فروق دالة احصائيا في الاستراتجيات الأخرى .

و كـذا الأمر بالنسبة لدافعية الإنجـاز فقد تبين أنــه لا توجد فـروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث في درجات دافعية الإنجــاز .

أما فيمـا يخص المستوى الدراسي فقد اثبتت الــدراسة عدم وجود فروق دالــة احصائــيا بيت تلاميذ السنة الثالثـة و تلاميـذ السنة الرابعة متوسط في متوسطـات الدرجة الكلية على مقياس استراتجيات التعلم

منظم ذاتيا , و لا توجد فروق بين المستويين (الثالث و الرابع) متوسط في جميع استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

و أيضا لم تكـن هناك فروق دالة احصائيا بين تلامـيذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في درجات دافعية الانجــاز .

الاقـتـراحات:

و في الختام تقترح الطالبتين من خلال الدراسة الحالية مجموعة من الاقتراحات و التي تتمثل في:

1 -اجراء دراسات مشابهة في ظل متغيرات مختلفة عن متغيرات الدراسة الحالية للكشف عن العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين .

2 -أثر أساليب المعاملة الوالدية على استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

3 -دافعية الإنجاز و علاقتها بفاعلية الذات .

4 -فاعلية برنامج إرشادي لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتجيات المعرفية و ما وراء المعرفة.

5 -دراسة علاقة أساليب التفكير و علاقتها بدافعية الإنجاز.

قـــائـــمـــة المـــراجـــع

* المـراجـع العـربـيـة:

- **قائمة الكتب:**

1- إخلاص محمد عبد الحفيظ(**2004**): **علم النفس الرياضي مبادئه وتطبيقاته**، بدون طبعة، العالمية للنشر و التوزيع.

2- بشير معمرية(**2007**): **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، الطبعة الثانية، سلسلة دراسات منشورات الجبر.

3- ثائر أحمد غباري(**2007**): **الدافعية النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

4-حسين محمد أبو رياش(**2009**):**أصول استراتجيات التعلم و التعليم النظرية و التطبيق**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.

5- زياد أحمد الطويسي(**2001**): **مجتمع الدراسة و العينات**، بدون طبعة، مديرية تربية لواء البتراء.

6- سعاد نايف البرنوطي(**2004**): **إدارة الموارد البشرية و إدارة الأفراد**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

7- طاهر محمود الكلالدة(**2008**): **تنمية الموارد البشرية**، الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة، عمان الأردن.

8- عاطف الصيفي(**2009**): **المعلم واستراتجيات التعلم الحديث**، الطبعة الأولى، دار أسامة، عمان.

9- عبد اللطيف حسين فرج(**2007**): **تحفيز التعلم**، الطبعة الأولى، دار حامد، عمان.

10- عبد اللطيف محمد خليفة(**2000**): **الدافعية للإنجاز**، بدون طبعة، دار غريب، القاهرة.

11- عبد الجابر حارص(**2003**): **استراتجيات التعلم النشط بين النظرية و التطبيق**، بدون طبعة.

12- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(**2011**): **استراتجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلم و أنماط التعلم**، بدون طبعة، جامعة الإسكندرية.

13-علي أحمد الرحمان عياصرة(**2006**): **القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

14- فرج عبد القادر طه(**2003**): **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي**، الطبعة الثانية، دار الغريب، القاهرة مصر.

15- محمد عبيدات، محمد أبو نصار،عقلة مبيضين(**1999**): **منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات**، الطبعة الثانية، دار وائل، عمان.

16-محمد عوض الترتوري(**2006**): **دافعية الانجاز**، بدون طبعة، ديوان العرب منبر حر للثقافة و الفكر و الأدب.

17- محمد محمود بني يونس(**2009**): **سيكولوجية الدافعية و الانفعالات**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان الأردن.

18- مجدي أحمد محمد عبد الله(**2003**): **السلوك الاجتماعي و ديناميته و محاولة تفسيره**، دار المعرفة الجامعية.

19- محي الدين أحمد حسين(**1998**): **دراسات في الدوافع و الدافعية**، بدون طبعة، دار المعرف، القاهرة.

20- مروان عبد المجيد إبراهيم(**2000**): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق، عمان.

21- مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي(**1998**): **الدافعية نظريات والتطبيقات**، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

22- منصور عبد المجيد سيد و آخرون(**2002**): **السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي و أسس علم النفس المعاصر**، بدون طبعة، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

23- ناصر دادي عدون(**2004**): **إدارة الموارد البشرية و السلوك التنظيمي- دراسة نظرية و تطبيقية**، بدون طبعة، دار المحمدية العامة، الجزائر.

24- نصر الدين، الهاشمي لوكيا(**2006**): **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، بدون طبعة، دار الهدي، الجزائر.

- **قائمة الرسائل الجامعية:**

25- آسيا العايش، كنزة مرغني(**2015**): **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي**، رسالة الماستر ،جامعة الوادي.

26- أمال بن يوسف(**2008**): **العلاقة بين استراتجيات التعلم و الدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

27- البار رميساء(**2014**): **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة الجزائر.

28-إبراهيم بن عبد الله الحسينان(**2010**): **استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي المفضل للتعلم**، أطروحة الدكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

29-ربيع عبده أحمد رشوان(**2005**): **توجهات أهداف الانجاز و المعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي، جامعة جنوب الوادي.

30- راضية شماس(**2011**): **أثر التدريس ببرنامج تعليمي حاسوبي في اتجاه الطلبة نحو التعلم الذاتي والتحصيل العلمي**، رسالة ماجستير ،جامعة الحاج لخضر، باتنة.

31- رشيدة الساكر(**2015**): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الوادي.

32-سعيدة لعجال(**2015**): **الفروق في أنماط التعلم و التفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، الجزائر.

33- سلاف مشري(**2013**): **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

34-عثمان مريم(**2010**): **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

35- غرام الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي(**2009**): **التفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة الجزائر.

36-قدوري خليفة(**2011**): **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز**،رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

37-محمد السيد محمد علي نمر(**2007**): **أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

38-مصطفى قسيم الهيلات، عبد الله محمد رزق(**2015**): **استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين و الطلبة غير الموهوبين**،رسالة ماجستير، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

39- وليد شوقي شفيق السيد(**2009**): **طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا**، أطروحة الدكتوراه الفلسفة في التربية علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق.

- **قائمة المجلات:**

40-لطفي عبد الباسط إبراهيم(**1996**): **مكونات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بتقدير الذات و التحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي**،مجلة مركز البحوث التربوية، العدد10، قطر.

41-وصال هاني سالم العمري(**2013**): **درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 21، العدد4، الأردن.

*المراجع الأجنبية:

42- Barry Zimmerman(1990):**self regulated Learning and academic achievement**, an overview, journal of educational psychologist, 25(1).

43- Barry Zimmerman(1989): **A social cognitive view of self regulated academic learning**, journal of educational psychology,3,new York.

44- boekaerts Monique(1999): **self regulated learning; where we are today**, international journal of educational research, 31.

45- dale .h chunk(2005): **self regulated learning**, the educational legacy of Paul R,pintrich, journal of educational psychologist,40(2).

46- peteri hand governg(2004): **motivation theory; research and application**, Thomson-wads worth, asustraloi.

الملحق رقم 01:

مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

أولا: <u>البيانات الشخصية</u>:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوي الدراسي:

المتوسطة:

ثانيا: <u>التعليمة:</u>

عـــزيزي الطـــالب:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات التي تشير إلى الطرق المختلفة التي يمكن أن يستعملها الطالب أثناء التعلم و الاستذكار. ضع العلامة X في الخانة المناسبة لك(خانة واحدة فقط) مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة و جديتك هي إسهام علمي منك في نجاح هذا البحث كما أن إجابتك ستكون سرية و لن تستخدم إلا لغرض الدراسة و البحث العلمي.

شكرا لكم للمساعدة

العبـــارات	تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق أبدا
1. عندما اقرأ موضوع ما أفهمه جيدا و أعيد كتابته في صورة مرتبة.					
2. أفكر جيدا فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم.					
3. أسجل سلبيات و إيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي.					
4. أنظم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي.					
5. عندما أعرف شيئا جديدا أقوم بشرحه إلى زملائي .					
6. أذاكر في مكان هادئ خالي من المشتتات حتى أتمكن من التركيز .					
7. أحاول البحث في المكتبة أو الانترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة.					
8. عندما يصعب عليا فهم موضوع معين أقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لكي تساعدني على الفهم .					
9. عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم القرارات الدراسية لتنمية كفاءتي					
10. عندما يطلب مني القيام بعمل معين أتعاون مع بعض الزملاء حتى نغطي كل جوانب الموضوع.					
11. أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا.					
12. عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها.					
13. لا أكتفي بالمعلومات الواردة المقررة و لكن أبحث في المكتبة عن المزيد من المعلومات المفيدة لي.					
14. أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به.					

15. عند الاستعداد للامتحان أحدد الأسئلة المتوقعة في المقرر و أتدرب على إجاباتها النموذجية .					
16. أقوم بأداء الأعمال المطلوب مني القيام بها في وقتها و لا أؤجلها لوقت آخر .					
17. أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهها في المقررات الأخرى.					
18. أرتب الأفكار الواردة في الكتاب و المحاضرة و ما أجمعه من المكتبة حتى تتضح لي الفكرة.					
19. أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه.					
20. عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية.					
21. لي مكان مفضل أجلس فيه للمذاكرة .					
22. عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها.					
23. قبل المذاكرة أضع لنفسي أهدافا محددة حتى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار.					
24. عند دراسة موضوع جديد أتصفحه أولا بصورة سريعة حتى أعرف مضمونه.					
25. عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى اكتسب معلومات جديدة.					
26. عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب من زملائي شرحه لي.					
27. عندما يذكر المحاضر مصطلحا جديدا لا اعرفه أحاول تكراره مرات عديدة حتى أحفظه.					
28. أبدأ مذاكرتي قبل الامتحانات بمدة كافية و أنظم نفسي خلال تلك الفترة.					
29. عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرا عديدة بصوت مسموع.					
30. أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر و أحاول تذكرها.					

31.أغير الطريقة التي أذاكر بها حتى تتوافق مع متطلبات المقرر و أسلوب المحاضرة.					
32.عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه.					
33.أدفع نفسي للعمل للتفكير في الدرجات المرتفعة و التفوق على الآخرين.					
34.عندما أتوصل لحل مشكلة ما أسجل ملاحظاتي على الطريقة التي اتبعها في الحل للاستفادة منها فيما بعد لحل المشكلات المشابهة لها.					
35.قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام.					
36.عندما أذكر موضوع ما و أجده غامضا و غير مفهوم أجري عليه بعض التعديلات و الإضافات كي أجعله في صورة مفصلة سهلة الفهم.					
37.عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أتحاور مع نفسي حتى أقتنع بضرورة إكمال ما أقوم به لتحقيق الفهم و الإتقان.					
38.عندما يطلب مني قراءة موضوع معين أحدد لنفسي خطوات أسير عليها حتى انتهي في الوقت المناسب .					
39.عندما انتهي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقتي في المذاكرة و أجري التعديلات المطلوبة					
40.أفضل المناقشة و الحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية .					
41.عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين انسحب ولا أشارك معهم.					
42.عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجتي في المادة.					
43.عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية الفهم ما أقوم به لتحقيق تميز في حياتي العملية.					

44. عندما أشعر بالملل و عدم الرغبة في مذاكرة شيء ما أحاول ضبط الموضوع بشيء جذاب و ممتع حتى أستمر في المذاكرة.					
45. عندما أذاكر مادة أكافئ نفسي عندما أنتهي منها بصورة جيدة .					
46. عندما أذاكر أحدد النقاط ذات الأهمية و أكتبها في صورة منظمة مألوفة لي.					
47. عندما أنتهي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقي في المذاكرة و أجري تعديلات عليها.					
48. أخصص وقت معين أذهب فيه إلى المكتبة و أحاول الاطلاع على ما يفيدني في تنمية كفاءتي العلمية و المهنية.					
49. عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين إلى آخر و أمشي في المكان و أنا أذاكر.					
50. أنظم وقتي و أوزعه على المقررات المختلفة بما يتناسب مع طبيعة المقررات الدراسية المختلفة.					
51. عند المذاكرة أتوقف من حين إلى آخر و أحدد الأسئلة المتوقعة على ذاكرته و أفكر في إجابتها في ذهني.					
52. أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد و أحدد مدى تغلبي عليها .					
53. عندما أنجح في أداء عمل أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة .					
54. أتأكد أن كل ما أحتاجه متوفر في مكان المذاكرة حتى استطيع التركيز فيما أذاكر .					
55. عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم و التزود بالمعلومات.					
56. أسأل زملائي عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي .					
57. عندما تواجهني صعوبات في إتمام العمل المطلوب أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي.					

58.عندما استعد لأداء الامتحان في مادة أحاول تكرار المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات .					
59.ألخص المقررات الدراسية في صورة أسئلة و إجابة و عند المراجعة أحاول الإجابة على الأسئلة أولا .					
60.عندما أشعر بالملل أغير من وضع المكتب الذي أذاكر عليه					
61.أكافئ نفسي عندما استمر في مذاكرة موضوع ما و أفهمه جيدا برغم الملل الذي أشعر به أثناء مذاكرته .					
62.أحاول إقناع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة و شيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة .					
63.عندما تصادفني بعض الأسئلة الصعبة التي لا أستطيع الإجابة عنها أطلب من زملائي شرح الإجابة لي .					
64.أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي قمت بها لأتجنب الوقوع فيها مرة أخرى .					
65.أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقرأه حتى تساعدني على الفهم .					
66.عندما أذاكر أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته .					
67.أجهز المكان الذي أذاكر فيه قبل المذاكرة بصورة تساعدني على الانجاز .					
68.أثناء المذاكرة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة و أحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بكل محتوى المقرر .					
69.أحاول تحديد أهمية الموضوع الذي سوف أذاكره حتى لا أشعر بالملل و عدم الرغبة في إكماله.					
70.أشعر بالحرج عندما اطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة معينة.					
71.أعقد اتفاق مع نفسي إذا أديت العمل في صورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض النشاطات الترويحية التي استمتع بها .					

72.أسأل أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر و ابحث عنها في المكتبة.					
73.عندما أسرح و أنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة محاولة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح .					
74.عندما أشعر بالملل من المذاكرة أفكر في الطريقة التي أجعل بها الدراسة أكثر متعة و جاذبية.					

مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأصلية

أولا: <u>البيانات الشخصية</u>:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوي الدراسي:

المتوسطة:

ثانيا: <u>التعليمة</u>:

عزيزي الطالب:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات يرجى منك الإجابة عليها بكل صدق و موضوعية اقرأ كل عبارة جيدا ثم حدد درجة انطباقها عليك. نعلمك عزيزي الطالب أنه لا يوجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة و جديتك هي إسهام علمي منك في إنجاح هذا البحث كما أن إجابتك ستكون سرية و لن تستخدم إلا لغرض الدراسة و البحث العلمي.

شكرا لكم على المساعدة

	العـــبـــارات	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	أنجز العمل الذي بدأت به على أكمل وجه .					
2	اشعر بأنني امتلك قدرة على الصبر.					
3	اعتقد أنني إنسان مثابر.					
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهدا كبيرا.					
5	اشعر بالملل و التعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل .					
6	اشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا.					
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب انجازها وقتا طويلا .					
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعبا .					
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات و صعوبات.					
10	أتحمل مشكلات و الأعباء التي أواجهها .					
11	أحب تحمل المسؤولية .					
12	أملك العزم و التصميم على الفوز في أي منافسة .					
13	أبذل جهدا قليلا في تحقيق هدف ذي قيمة .					
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.					
15	أؤجل ما أقوم من عمل لوقت آخر .					
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح.					
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا .					
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.					
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة الصعوبة.					
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام .					

مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية

أولا: <u>البيانات الشخصية:</u>

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوي الدراسي:

المتوسطة:

ثانيا: <u>التعليمة</u>:

عزيزي الطالب:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات يرجى منك الإجابة عليها بكل صدق و موضوعية اقرأ كل عبارة جيدا ثم حدد درجة انطباقها عليك. نعلمك عزيزي الطالب أنه لا يوجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة و جديتك هي إسهام علمي منك في إنجاح هذا البحث كما أن إجابتك ستكون سرية و لن تستخدم إلا لغرض الدراسة و البحث العلمي.

شكرا لكم على المساعدة

	العـــبـــارات	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	أنجز العمل الذي بدأت به على أكمل وجه .					
2	اشعر بأنني امتلك قدرة على الصبر.					
3	اعتقد أنني إنسان مثابر.					
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهدا كبيرا.					
5	اشعر بالملل و التعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل .					
6	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب انجازها وقتا طويلا .					
7	أصر على إتمام العمل إذا كان صعبا .					
8	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات و صعوبات.					
9	أتحمل مشكلات و الأعباء التي أواجهها .					
10	أحب تحمل المسؤولية .					
11	أملك العزم و التصميم على الفوز في أي منافسة .					
12	أبذل جهدا قليلا في تحقيق هدف ذي قيمة .					
13	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.					
14	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا .					
15	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.					
16	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة الصعوبة.					
17	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام .					


بسم الله الرحمن الرحيم