الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2024

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة صالحي عبد العزيز برهوم

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

إعداد الطلبة:

دحمان الحفصي

شابي أحمد

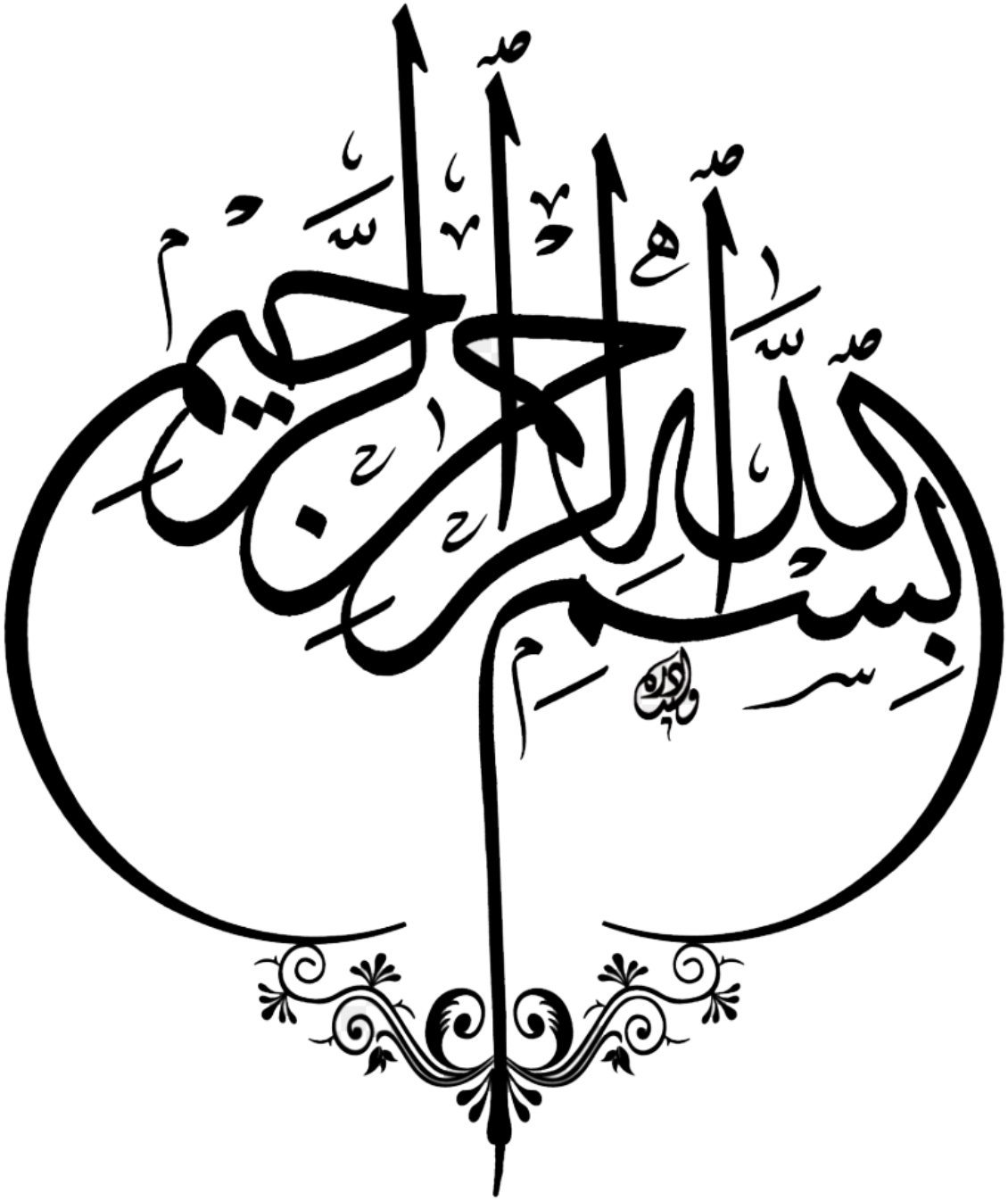
إشراف الأستاذ:

د.بركات حمزة

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الجامعة	الصفة
	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	رئيسا
د.بركات حمزة	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	مشرفا ومقررا
	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :"لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

-رواه أبو داود-

أول ما نستهل به الكلام هو الصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، بداية نشكر الله عز وجل ونحمده حمدا كثيرا على توفيقه لنا في إكمال هذه المذكرة، ولا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر إلى الدكتور المشرف بركات حمزة على التوجيهات والنصائح التي أمدنا بها.

كما نتقدم بأسمى معاني الشكر إلى كافة أساتذة علم النفس وعلوم التربية على ما أسدوه لنا من معلومات ومساعدة طيلة فترة دراستنا.

وفي الأخير نشكر كل من ساهم في هذا البحث وساعدنا من قريب أو بعيد لإخراج هذه المذكرة إلى النور.

وختاما ندعوا الله أن يوفقنا ويسدد خطانا في سبيل العلم.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
العنوان	**الصفحة**
إهداء	
شكر	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
ملخص الدراسة	
مقدمة	**3-1**
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	**05**
1. اشكالية الدراسة	**06**
2. أهداف الدراسة	**07**
3. أهمية الدراسة	**07**
4. الدراسات السابقة	**08**
5. تحديد المفاهيم	**17**
الفصل الأول: الخصائص السيكومترية	**18**
تمهيد	**19**
مفهوم الخصائص السيكومترية	**20**
تصنيفات الخصائص السكومترية	**20**
الصدق	**21**
الثبات	**27**
خلاصة	**36**
الفصل الثاني: التعلم الذاتي	**37**

تمهيد	**38**
1. مفهوم التعلم الذاتي	**39**
2. خصائص ومميزات التعلم الذاتي	**41**
3. مبادئ التعلم الذاتي	**42**
4. أساليب التعلم الذاتي	**44**
5. مهارات التعلم الذاتي	**47**
6. أهمية التعلم الذاتي	**47**
خلاصة	**50**
الفصل الثالث: المرحلة المتوسطة	**51**
تمهيد	**52**
1. مفهوم مرحلة التعليم المتوسط	**53**
2. طبيعة مرحلة التعليم المتوسط	**53**
3. أهمية تدريس المرحلة المتوسطة	**54**
4. أهداف المرحلة المتوسطة	**54**
5. خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة	**55**
6. خصائص نمو التلاميذ في المرحلة المتوسطة	**56**
7. مشاكل التعليم المتوسط	**58**
خلاصة	**61**
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	**63**
تمهيد	**64**
الدراسة الاستطلاعية	**65**
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**65**
2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية	**65**
3. نتائج الدراسة الاستطلاعية	**66**
الدراسة الأساسية	**66**

1. منهج الدراسة	**66**
2. مجتمع وعينة الدراسة	**67**
3. حدود الدراسة	**68**
4. أداة الدراسة	**68**
صدق المقياس	**69**
ثبات المقياس	**70**
الأساليب الإحصائية المستعملة	**71**
خلاصة	**71**
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	**72**
تمهيد	**73**
1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	**74**
2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	**82**
3. الاستنتاج العام	**84**
4. الاقتراحات والتوصيات	**86**
خاتمة	**87**
قائمة المصادر	**89**

فهرس الجداول

الجدول	مضمونه	الصفحة
01	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	67
02	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد وضع الهدف والتخطيط مع الدرجة الكلية للبعد	75
03	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مع الدرجة الكلية للبعد	76
04	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد التسميع والحفظ مع الدرجة الكلية للبعد	77
05	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد طلب المساعدة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد	78
06	جدول يوضح العلاقة الارتباطية بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس	79
07	جدول يوضح العلاقة الارتباطية بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس	80
08	جدول يوضح الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	81
09	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا	82
10	جدول يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق التجزئة النصفية	84

فهرس الأشكال

الشكل	مضمونه	الصفحة
01	شكل يوضح أنواع الصدق	22
02	شكل يوضح أنواع معاملات الثبات	28

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح وتطبيقه في البيئة الجزائرية وبالتحديد تلاميذ متوسطة صالحي عبد العزيز ببلدية برهوم ولاية المسيلة.

ولهذا الغرض اتبعنا المنهج الوصفي على عينة تتمثل في 70 تلميذ وتلميذة يدرسون بمستوى السنة الرابعة متوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح ومدى اتساقها مع خصائص الاختبار الجيد، اعتمدنا على البيانات المتحصل عليها من نتائج الدراسة، وبعد التأكد من صدق المقياس بعدة طرق (الاتساق الداخليّ، الصدق التمييزي).

حيث كشفت جميع النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكذا بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس جاءت مقبولة ودالة احصائيا؛ كما بينت النتائج أن المقياس يتميز بصدق تمييزي عالي.

كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين (معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط للمقياس تدل على معاملات ثبات عالية ودالة احصائيا.

ومن خلال هذه النتائج توصلنا إلى: تمتع مقياس التعلم المنظم ذاتيا بدرجة عالية من الصدق والثبات، واتساق خصائصه السيكومترية مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة الدراسة.

ومنه نستنتج أنه يمكن استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا في البيئة الجزائرية.

ملخص الدراسة

Abstract:

The current study aims to calculate the psychometric properties of Abdel Nasser Al-Jarrah's self-regulated learning scale and its application in the Algerian environment, specifically the students of Salhi Abdel Aziz middle school in the municipality of Barhoum, M'Sila Province.

For this purpose, we followed the descriptive approach on a sample of 70 male and female students studying at the fourth-year intermediate level who were selected randomly.

In order to verify the psychometric properties of the Self-Regulated Learning Scale by Abdel Nasser Al-Jarrah and the extent of its consistency with the characteristics of a good test, we relied on the data obtained from the results of the study, and after confirming the validity of the scale in several ways (internal consistency, discriminant validity).

All the results revealed that all the values of the correlation coefficients between the items and the dimension to which they belong, and between the dimensions and the total score of the scale, as well as between the statements and the total score of the scale, were acceptable and statistically significant. The results also showed that the scale is characterized by high discriminative validity.

The stability of the scale was also confirmed by two methods (Cronbach's alpha equation and split-half), as it was shown that all correlation coefficients for the scale indicate high and statistically significant reliability coefficients.

Through these results, we concluded: The self-regulated learning scale has a high degree of validity and reliability, and its psychometric properties are consistent with the properties of a good test after its application to the study sample.

From this we conclude that the measure of self-regulated learning can be used in the Algerian environment.

مقدمة

مقدمة

إن اهتمام الشعوب والأمم بالمتعلمين ليس وليد اليوم، وإنما هو منذ القدم وذلك لما له أهمية كبيرة في تنمية قدرات ومستويات المتعلمين المعرفية والمهارية، وبذلك بهدف تحسين نتائج التعلم وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ولهذا الغرض فقد بذل القائمون على التربية والتعليم جهود كبير وأجروا العديد من الأبحاث المتعلقة بكيفية تلقين وتقديم الدروس، وذلك رغبة منهم في تحقيق نتائج تعليمية جيدة وذات فعالية كبيرة في تنمية القدرات المعرفية للفرد المتعلم.

ومع التطور الكبير الذي يشهده عالمنا الحالي من تكنولوجيا هائلة في مختلف المجالات، إضافة إلى توفر وكثرة مصادر التعلم التي أصبحت متاحة للجميع، ظهر مصطلح التعلم الذاتي، والذي يمثل نمط من أنماط التعلم، يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها، بهدف اكتساب معرفة علمية، أو تنمية مهارات ذات صلة بالمادة الدراسية، أو اهتماماته الخاصة وذلك بصفة فردية.

ونظرا لأهمية التعلم الذاتي فقد أصبحت عملية اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين أو مكان معين" (جمال كامل الفليت، 2015، ص 30).

إن للتعلم الذاتي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فمن خلاله يستطيع المتعلم أن يقلص من زمن تعلمه، ويتقن العديد من المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، كما أنه يساعده في اتخاذ القرارات، مما ينتج عنه زيادة في ثقته بنفسه ويمكنه من

الوقوف على نقاط قوته وضعفه مما يساهم في تطوير ذاته وتهيئته ليكون فرد فعال في المجتمع.

ولهذا الغرض اتجه الباحثون والمختصون في علم النفس التربوي والقياس العقلي إلى القيام بالعديد من الدراسات والأبحاث وبناء مقاييس مختلفة تخص التعلم الذاتي، ومن بين هذه المقاييس مقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح والذي نحن بصدد حساب خصائصه السيكومترية في هذا البحث.

من خلال البحث والاطلاع تحصلنا على مقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح، وهو مقياس معد في البيئة الأردنية وهي البيئة القريبة والمشابهة للبيئة الجزائرية في العديد من الخصائص على خلاف البيئات الغربية الأخرى.

وقد تمت معالجة موضوع هذه الدراسة ضمن خطة تضمنت خمسة فصول تنوعت بين النظري والتطبيقي، هي كالتالي:

الاطار النظري: ويتضمن ثلاثة فصول كما يلي:

الفصل التمهيدي: تضمن اشكالية الدراسة وتساؤلاتها، أهداف وأهمية الدراسة، عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وأخيرا تحديد المفاهيم الواردة في الدراسة.

الفصل الأول: تحت عنوان "الخصائص السكومترية"، والذي يتضمن مفهومها، تصنيفاتها، وتم التركيز فيه على الصدق والثبات.

الفصل الثاني: بعنوان "التعلم الذاتي"، والذي تمحور حول مفهوم التعلم الذاتي، خصائصه ومميزاته، مبادئه، أساليبه، مهاراته وأهميته.

الفصل الثالث: جاء بعنوان "المرحلة المتوسطة"، وتمحور حول مفهومها، طبيعتها، أهمية تدريسها، أهدافها، خصائص تلميذها، خصائص نمو التلاميذ فيها، ومشاكلها.

الاطار التطبيقي: وتضمن فصلين كما يلي:

الفصل الرابع: تحت عنوان "الاطار المنهجي للدراسة"، وتضمن الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، اجراءاتها، نتائجها، الدراسة الأساسية، منهجها، مجتمع وعينة الدراسة، أدواتها، حدودها وأساليبها الاحصائية.

الفصل الخامس: بعنوان "عرض وتحليل النتائج"، وقد تم تخصيصه لعرض النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق مقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح على عينة الدراسة، ومنها تم التوصل إلى استنتاج الدراسة كتعليق عام عن النتائج.

وفي ختام الدراسة خرجنا ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن نزيد في وضوح الموضوع وتمهد الطريق لدراسات وبحوث أخرى في هذا المجال.

الإطار النظري

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

اشكالية الدراسة:

يُعتبر الاهتمام بالتعلم ومخرجاته من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، خصوصًا في ظل التطورات السريعة في مختلف مجالات المعرفة وزيادة استخدام التكنولوجيا في المجال التربوي، هذا الاتجاه الحديث أدى إلى تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية، مما دفعهم إلى البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم.

يركز الباحثون على تطوير أساليب تعليمية مبتكرة تتماشى مع هذه التحولات، مما يساهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

وفي طور هذا البحث ظهر مفهوم التعلم الذاتي والذي تمحورت حوله العديد من الدراسات التي اهتمت به نظرا لحداثته، بالإضافة على أنه موضوع جديد عرف تطورا كبيرا في الآونة الأخيرة، وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة بينتريش (Fellous et al, Pintrich, 1995) أن التعلم الذاتي لابد أن يمارس في مختلف المراحل التعليمية للتلميذ (الأساسية (الابتدائي والمتوسط)، الثانوية والجامعية)، كما أكد (عصام الدسوقي الحبة، 2012، ص 120): "أن التعلم الذاتي من أهم وانجح الأساليب التعليمية حيث أنه ينمي قدرة المتعلم على الاعتماد على ذاته، ويساعده على إثارة التفكير والبحث والاستكشاف وحب الاستطلاع، وكذلك يلعب التعلم المنظم ذاتيا دورا مهما في توجيه الأنشطة المعرفية ويساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي"، كما توصل (فراس غزال شعلان التميمي، 2016) إلى أهمية التعلم المنظم ذاتيا في تشجيع الطلاب على الابتكار والإبداع كما يجعلهم قادرين على استثمار الوقت والجهد، ويمنحهم الحرية في تنمية قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم ومواهبهم الشخصية.

إن أهمية التعلم الذاتي في تحقيق أهداف التربية دفعت بالباحثين إلى بناء مقاييس لهذا النوع من التعلم، ومن بينها مقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح، الذي دفعنا لحساب

خصائصه السيكومترية والتأكد من صلاحيته في البيئة الجزائرية وعلى عينة تتوافق مع العينة التي بنى عليها الباحث المقياس وهي عينة تلاميذ طور المرحلة المتوسطة، وعليه يمكن طرح التساؤلات التالية:

1- هل يتمتع مقياس **التعلم المنظم ذاتيا** لعبد الناصر الجراح بدرجة مقبولة من **الصدق** عند تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

2-هل يتمتع مقياس **التعلم المنظم ذاتيا** لعبد الناصر الجراح بدرجة مقبولة من **الثبات** عند تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

أهداف الدراسة:

لقد تم اختيار موضوع الدراسة انطلاقا من عدة دوافع وأسباب يمكن تلخيصها في ما يلي:

- الدراسة تتناول موضوعاً يندرج ضمن تخصص الطالب واهتماماته، فضلاً عن كونه مرتبطاً بالمجال المدرسي.
- التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح مع خصائص الاختبار الجيد عند تطبيقه على المرحلة المتوسطة في البيئة الجزائري.
- التعرف على خصائص درجات عينة الدراسة على اختبار مقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح.

أهمية الدراسة:

مع ازدياد اهتمام الباحثين في مجال علوم التربية عامة وفي ميدان القياس النفسي والتقويم التربوي خاصة بأهمية التعلم الذاتي للطفل يقودنا إلى تلخيص أهمية الدراسة في ما يلي:

- تناول مفهوم التعلم الذاتي بشكل واسع من خلال الاعتماد على مفاهيم العلماء والباحثين في هذا المجال، كما أنه يعد من الطرق الحديثة للتعلم وتطوير قدرات التلاميذ ومساعدتهم على حل مشاكلهم الدراسية واليومية.
- التحقق من الخصائص السكومترية لمقياس التعلم الذاتي لعبد الناصر الجراح.
- التعريف بمقياس التعلم الذاتي وهو مقياس تم تصميمه من طرف الأستاذ عبد الناصر الجراح
- امكانية الاستفادة من هذه الدراسة في المستقبل في انشاء وتطوير برامج تعليمية قائمة على مهارات التعلم الذاتي وقدرته على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم الدراسية.
- اثراء مكتبة علم النفس الجزائري عامة وميدان القياس النفسي والتقويم التربوي الجزائري خاصة بأحدث ما توصلت إليه الدراسات في مجال التعلم الذاتي من خلال تطرقنا لمختلف المفاهيم المتعلقة به والعديد من الدراسات المتعلقة به.

الدراسات السابقة:

1) الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى: دراسة لويزة مسعودي (2010)

عنوان الدراسة: اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي.

أهداف **الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي بجامعة الحاج لخضر بباتنة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 130 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عرضية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة موجهة للطلبة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة:

– يتجه الطلاب ايجابيا نحو استخدام الانترنت في تحقيق (التعلم الذاتي، الدافعية، الفعالية الذاتية، مستوى الطموح).

– لا توجد فروق بين بين الجنسين في الاتجاه نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي.

– توجد فروق في الاتجاه نحو استخدام الأنترنت في تحقيق التعلم الذاتي حسب التخصص لصالح طلبة كلية العلوم.

الدراسة الثانية: دراسة فاتح الدين شنين (2015)

عنوان الدراسة: دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بجامعة ورقلة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينت الدراسة من (15) معلما للغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي تم اختيارها بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: أعد الباحث الأداتين التاليتين:

– بطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي تكونت من (9) مهارات الأساسية في التدريس واستعملت في القياس القبلي والبعدي.

– البرنامج التدريبي الخاص بالمهارات التدريسية الخاصة بالمتعلمين والذي يتم تناوله بأسلوب التعلم الذاتي من الباحث.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي لأداء التدريس الخاص بالمهارات ككل عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح الأداء البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للمهارات الفرعية التالية ككل على حدة (مهارات التخطيط مهارات التهيئة مهارات الشرح مهارات التعزيز، مهارة اثارة الدافعية، مهارة إدارة الصف، مهارة انهاء الدرس مهارة التقويم) عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح الأداء البعدي، أما مهارة إستخدام الوسائل التعليمية فكانت الدلالة الإحصائية للفروق فيها بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الأداء البعدي.

– خلصت نتائج الدراسة إلى أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. (فاتح الدين شنين، 2015، ص15–165).

الدراسة الثالثة: دراسة جعيجع سميرة (2019)

عنوان الدراسة: تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية.

أهداف الدراسة:

– التحقق من اتساق الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم مع خصائص الاختبار الجيد عند تطبيقه على البيئة الجزائرية.

– استخراج معايير جديدة للمقياس الحالي تناسب البيئة الجزائرية.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 200 طالب وطالبة من مستوى السنة الرابعة متوسط بعد اختيارهم بطريقة عشوائية من 4 متوسطات من ولاية المسيلة، وبعد التصحيح تم استبعاد 17 طالب وطالبة كانت اجاباتهم عشوائية.

أدوات الدراسة: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط ابراهيم.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة منهج طريقة الزائر.

نتائج الدراسة:

– بحساب صدق الاتساق الداخلي حيث توصلت الباحثة الى تمتع المقياس بمعاملات ارتباط عالية عند تطبيقه على عينة الدراسة وهذا ما توافق مع ما توصل اليه لطفي عبد الباسط ابراهيم في حسابه لصدق الاتساق الداخلي من ان جميع معاملات الارتباط بين فقرات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس محل الدراسة جاءت كلها دالة، ماعدا الفقرة رقم (55) وهي من العبارات السالبة والتي كانت غير دالة وربما يرجع هذا لعدم فهم التلاميذ لصيغة الفقرة.

– اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على حساب معامل الفا كرونباخ حيث تأكد لنا ثبات المقياس من قيمة ألفا والتي بلغت 0.941 وهذا ما توافق أيضا مع معظم الدراسات السابقة في حساب الثبات بمعامل ألفا وتوافقت هذه القيمة مع ما توصل اليه لطفي عبد الباسط ابراهيم من ان معامل ثبات المقياس بلر 0.93.

– كما تم استخراج معايير ميئينية لهذا المقياس والتي تسمح بمقارنة الدرجة الخام للفرد بالنسبة لعينة التقنين، وهذا ما تفردت به دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة.

الدراسة الرابعة: ولاف ابتسام (2021)

عنوان الدراسة: التعليم الالكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحيى.

أهداف الدراسة:

– تهدف الدراسة للكشف عن العلاقة الموجودة بين التعليم الالكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

– الكشف عن العلاقة بين التعليم الالكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

– الكشف عن العلاقة بين التعليم الالكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

– الكشف عن الفروق الموجودة بين الطلبة في تحقيق التعليم الذاتي التي تعزى لمتغير التخصص.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 30 طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة بجامعة جيجل (قطب تاسوست، قطب جيجل)، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استبانة التعليم الالكتروني، تناولت ثلاث أبعاد (التعليم الالكتروني المتزامن، التعليم الالكتروني الغير المتزامن، التعليم المدمج).

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

نتائج الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.01** بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، وهذا يؤكد أن استخدام الطلبة للتعليم الإلكتروني يحقق التعلم الذاتي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لديهم، ووجدنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.01** بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص البيولوجيا الجزئية والخلوية.

2) الدراسات العربية:

الدراسة الأولى : دراسة محمد عبد القادر علي قابيل (2006)

عنوان الدراسة: أثر إستخدام التعليم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة على تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم استراتيجية من استراتيجيات التعلم الذاتي (التعلم بالوحدات التعليمية المصغرة المودیلات)، وذلك لاستخدامها في تعلم الرياضيات وأثر ذلك على التحصيل الرياضي وتنمية اتجاه نحو دراسة مادة الجبر والإحصاء والهندسة) لدى تلاميذ الصف الاول

الإعدادي.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (56) تلميذا بالصف الأول اعدادي.

أدوات الدراسة:

- اختبار تحصيلي في مادة (الجبر، الاحصاء، الهندسة)
- مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات الوحدات التعليمية المصغرة لوحدتي التجريب بالاستراتيجية المقترحة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة:

- التعلم باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة له أثره الايجابي في تنمية تحصيل التلاميذ.
- التعلم باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة له أثره الايجابي في تكوين اتجاهات موجبة لدى التلاميذ نحو مادة الرياضيات (محمد عبد القادر علي قابيل 2006، ص 8-96).

الدراسة الثانية : دراسة هنيدة حمدان محمد القضاة (2012)

عنوان الدراسة: أثر التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر أساسي واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية في الأردن.

أهداف **الدراسة:** هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر أساسي، واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر اساسي.

أدوات الدراسة:

- اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد القياس تحصيل الطلبة في وحدة العقيدة الاسلامية.
- استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مبحث العقيدة الإسلامية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة:

- – وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر طريقة التدريس لصالح التعلم الذاتي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس لصالح الاناث.
- وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو دراستها . (سيدة حمدان محمد القضاء، 2012، ص 5-147).

الدراسة الثالثة : دراسة عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ، عصام عبد اللطيف العقاد (2015)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين جامعة الملك عبد العزيز السعودية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من المكفوفين.

أدوات الدراسة : استخدما الباحثان مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الانجاز، وبرنامج ارشادي للتعلم الذاتي.

منهج الدراسة: استخدما الباحثان المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.03) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دافعية الإنجاز، وفي تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

– وتشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين (عبد الرؤوف اسماعيل محفوظ عبد اللطيف العقاد 2015، **4-18)**

الدراسة الرابعة : دراسة جمال كامل الغليب (2015)

عنوان الدراسة: مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة، ودرجة ممارستهم لها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (149) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على استبانة لجمع البيانات.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- درجة ممارسة الطلبة المهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة (78.53) والمحور المتضمن لمهارات حل المشكلات واتخاذ القرار جاء في المرتبة الأولى (82.45)، يلي المهارات المتعلقة بالحاسوب والأنترنت في المرتبة الثانية (80.51)، المهارات المتعلقة بالأنشطة والخبرات في المرتبة الثالثة (78.61)، وجاء المحور المتضمن لمهارات الاتصال والتواصل في المرتبة الرابعة (77.62)، أما مهارات المكتبة والإطلاع فكانت في المرتبة الاخيرة (74.95)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي لصالح الطلبة الذين هم في مرحلة إعداد رسالة الماجيستر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس (جمال عامل القليت 2015، ص 33-39).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت عينات الدراسة بين طلبة الجامعة كدراسة جمال كامل الغليب (2015)، وبين تلاميذ الطور الأساسي كدراسة محمد عبد القادر علي قابيل (2006) ودراسة جعيجع سميرة (2019) وهو ما يتوافق مع دراستنا هذه.

اختلفت الدراسات في استخدامها لأداة الدراسة، فهناك دراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات كدراسة لويزة مسعودي (2010)، وهناك دراسات استخدمت الاختبار التحصيلي، مقياس الاتجاه، مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الانجاز، وبرنامج ارشادي

للتعلم الذاتي، كأداة لجمع البيانات كدراسة محمد علي قابيل (2006)، دراسة عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ، عصام عبد اللطيف العقاد (2015).

كما اختلفت الدراسات في استخدامها لمنهج الدراسة، فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي كدراسة جمال كامل الغليب (2015) وهو ما يتوافق مع الدراسة الحالية.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع التعلم الذاتي، يتضح في حدود بحثنا وعلمنا لم نجد أي دراسة استخدمت مقياس التعلم الذاتي للعبد الناصر الجراح في البيئة الجزائرية، وهو ما دفعنا لاستخدامه في البيئة الجزائرية وحساب خصائصه السيكومترية.

تحديد المفاهيم:

شملت الدراسة الحالية عددا من المصطلحات والتي يجب تحديدها بحسب الهدف الذي استخدمت من أجله وهي:

- **الخصائص السيكومترية اصطلاحا:** عرفه "**بوسالم" أن** :"الخصائص السيكومترية للاختبار يقصد بها تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فعالية بنود الاختبار وبالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة ومعايير تفسير النتائج التي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقا تجريبيا على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنين" (بوسالم، 2014، ص 60)..

- **التعلم الذاتي اصطلاحا:** عرفه "**جيلسون**" هو: "نظام تعليمي، يسير للمتعلم القيام بدراسة يخترها، ويقوم بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان، والالتزامات التي تفرض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه" (عبد اللطيف بن حسين، 2007، ص 273).

الفصل الأول:

الخصائص السيكومترية

تمهيد:

يُعدّ القياس النفسي أداةً لا غنى عنها للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يُتيح لهم قياس مختلف السمات والظواهر النفسية بدقةٍ وموضوعية، إلّا أنّ عملية جمع البيانات لا تُعدّ غايةً في حدّ ذاتها، بل هي وسيلةٌ لفهم الظواهر النفسية بشكلٍ أفضل واتخاذ قراراتٍ صائبةٍ بناءً على تلك النتائج.

ولذلك، تُعد الخصائص السيكومترية بمثابة معايير أساسية لضمان موثوقية أدوات القياس النفسي ودقة نتائجها، ورغم تعدد هاته المعايير إلا أن أغلب الدراسات تركز على الصدق والثبات.

أولا: مفهوم الخصائص السيكومترية

يقصد بالخصائص السيكومترية المؤشرات الإحصائية المشتقة من إخضاع أداة قياس لسلسلة من الإجراءات التجريبية قصد الكشف عن صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، وذكر (بوسالم، 2014، ص 60) أن: "الخصائص السيكومترية للاختبار يقصد بها تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فعالية بنود الاختبار وبالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة ومعايير تفسير النتائج التي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقا تجريبيا على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنين"، وعليه فالخصائص السيكومترية عبارة عن مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الوثوق بنتائج الاختبار واستقرارها واتساقها والأحكام الصادرة عنها.

ثانيا: تصنيفات الخصائص السكومترية

يمكن تصنيف الخصائص السيكومترية للاختبار إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

أ- **الخصائص السيكومترية التي تقدر من خلال الدرجة الكلية للاختبار**: يمكن التعرف عليه بشكل رئيسي من خلال درجات الطلاب الكلية عن الاختبار، ومن هذه الخصائص: مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، ومقاييس التماثل والاعتدالية.

ب- **الخصائص السيكومترية التي تقدر من خلال درجة الفقرة الاختبارية**: يمكن التعرف عليها من خلال تحليل درجات الطلاب عن فقرة محددة من فقرات الاختبار، ومن هذه الخصائص: صعوبة الفقرة، وتمييزها، وتباينها، وفعالية المشتتات لكل فقرة.

ت- **الخصائص السيكومترية المشتركة** : يقصد بها الخصائص التي يتم تقديرها من خلال درجة كل فقرة اختبارية، أو من خلال الدرجة الكلية للاختبار، أو من خلالهما معا، ومن هذه الخصائص: الصدق والثبات للاختبار وهما من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب التركيز عليها (عبد العزيز خضراوي ، 2020، ص 17).

1-الصدق:

يعد صدق الاختبار أو المقياس من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية الجيدة، ذلك لأن الصدق يتعلق بمدى نجاح الاختبار في قياس ما وضع لقياسه وتحقيق الهدف الذي صمم من أجله، وانطلاقا من الدرجات المحصل عليها من تطبيقه يتم التوصل بدقة إلى استدلالات معينة.

كما أن صدق الاختبار يرتبط بمدى نجاحه وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وبالقرار الذي سيتم اتخاذه تبعا لذلك، فالصدق لا يرتبط بأداة القياس ذاتها بل بطريقة تفسير الدرجات المستخرجة من تلك الأداة (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 246).

1-1- تعريف الصدق:

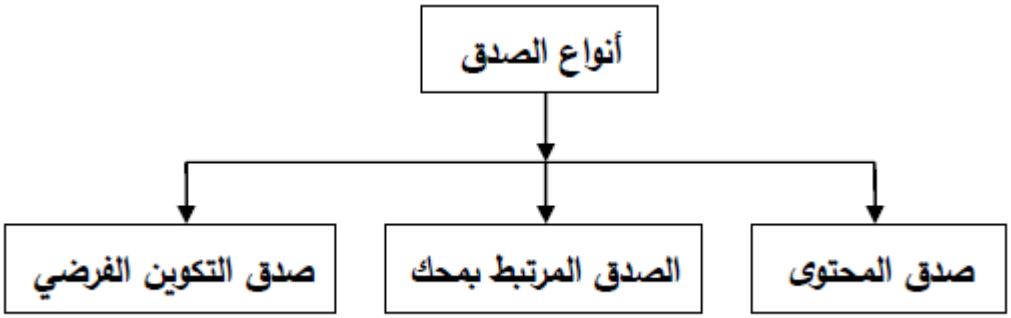
الصدق مفهوم واسع له عدة معان تختلف بحسب استخدام الاختبار إلا أن أولى معاني الصدق هو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله، أي أن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه (عباس محمود عوض، 1998، ص 52).

ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه فالمقياس الذي أعد لقياس سمة سيكولوجية معينة يكون صادقا بمدى ما يقيس الرائز هذه السمة التي صمم المقياس من أجل قياسها (فيصل عباس، 1996، ص 23).

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 413).

1-2- أنواع الصدق:

للصدق عدة أنواع أهمها ثلاثة أنواع أساسية حددتها الرابطة الأمريكية لعلم النفس، وهي: صدق المحتوى والصدق المرتبط بمحك وصدق التكوين، والشكل التالي يوضح أهم هذه الأنواع:



الشكل 01: أنواع الصدق (بوسالم عبد العزيز، 2014، ص 63)

أ-**صدق المحتوى:** ويسمى أيضا صدق المضمون أو الصدق المنطقي أو صدق عينة الاختبار، حيث تعد بنود (مفردات أو فقرات أو عبارات) الاختبار عبارة عن عينة محددة بشكل دقيق وشامل و ممَثلة لمضمون وجوانب السمة موضع القياس، فكلما كانت بنود المقياس ممثلة لمختلف جوانب السمة المطلوب قياسها كان محتوى المقياس صادقا.

و يقصد بهذا النوع "مدى توافر جوانب السمة في بنود الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب تحليلا منطقيا لبنود الاختبار بهدف تحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة في بنوده"(بوسالم عبد العزيز، 2014، ص 63).

ويعد صدق المحتوى "أكثر ملائمة للاختبارات التحصيلية، بحيث يتم تحديد درجة التطابق بين فقرات الاختبار وجدول المواصفات، فإذا ثبت أن فقرات الاختبار تغطي الموضوعات المحددة بجدول المواصفات وكذلك الأهداف وبالنسب المحددة فإن ذلك يعد دليلا على تمتع الاختبار بصدق محتوى عال" (خطاب علي ماهر، 2001، ص 161).

ويمكن القول أنه لتحقيق صدق المحتوى ينبغي على واضع الاختبار القيام بتحليل منطقي لبنود الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب السلوكي المقاس لتحديد الجوانب والمستويات الممثلة فيه ونسبة كل منها في الاختبار أو المقياس ككل، وهذا لضمان تمثيل أو تغطية أكبر قدر ممكن من المجال السلوكي أو السمة المراد قياسها (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 249).

ب-**الصدق المرتبط بمحك:** المحك هو مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار يقيس ما صمم الاختبار لملاحظته أو التنبؤ به أو تشخيصه، ويمكن أن تحدد به مدى صلاحية الاختبار.

إن صدق المحك "يعتمد على حساب الارتباط بين درجات الاختبار وبين محك خارجي مستقل، وهو السلوك نفسه أو النشاط الذي يتداوله الاختبار بالقياس" (صفوت فرج، 2007، ص 285).

ويمكن التمييز بين نوعين من الصدق المرتبط بمحك هما الصدق التنبؤي والصدق التلازمي، وذلك بالاعتماد على استخدام محكات أداء مستقبلية أو محكات أداء راهنة.

- **الصدق التنبؤي:** يهدف هذا النوع من الصدق إلى التنبؤ بأداء الفرد في دراسة أو عمل لاحق يرتبط بما يقيسه الاختبار، ويستخدم لمعرفة من م من الأفراد سيحقق نجاحا دراسيا أو من العمال سيكون أدائه عاليا، ويتم فيه حساب الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج المحك الذي يتم الحصول عليها لاحقا، ويستفاد منه لمعرفة قدرة وكفاءة درجات الاختبار وفعاليتها في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل أو بسلوك الأفراد في وقت لاحق (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 249).
- **الصدق التلازمي:** هذا النوع من الصدق يعني يكشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه وقت أو قبل إجراء الاختبار، أي أننا تقارن بين درجات الأفراد على الاختبار

ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر يحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار، على أن يعطى الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي تطبق فيه الاختبار.

ويتم فيه الكشف عن مدى الاتفاق بين نتائج الأفراد في الاختبار ونتائجهم في مقياس موضوعي أخر يمكننا من الحصول على بيانات عن السمة المقاسة في نفس وقت تطبيق الاختبار أو في أوقات متقاربة(علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 249).

ت- **صدق التكوين الفرضي:** ويقصد به مدى قدرة وصدق ونجاح الاختبار في قياس خاصية أو مفهوم نظري لسمة معينة يفترض وجودها ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولابد من تجميع للمعلومات المتعلقة بالسمة أو الخاصية موضع القياس وتحويلها إلى بنود لقياس المكونات الأساسية للسمة أو الخاصية، ويسمى أيضا صدق البناء أو صدق المفهوم (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 249).

ويوجد عدة أساليب يستخدمها الباحث للتعرف على صدق التكوين الفرضي والتي من خلالها يتم جمع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بالسمة المقاسة منها:

- **الارتباط بالمقاييس الأخرى:**

يمكن استخدام درجات التقارب بين مؤشرات التكوين الفرضي وكذلك القدرة على تمييزها عن التكوينات الفرضية الأخرى كوسائل لتحقيق الصدق المرتبط بالتكوين، ويقصد بالتقارب بين المؤشرات أن المقياس يرتبط بمقاييس أخرى يفترض أنها مؤشرات صادقة لنفس التكوين الفرضي، ويمكن الحصول على هذا التقارب بين المؤشرات بالبحث عن المقاييس التي يجب أن ترتبط بالمفهوم من الناحية النظرية، ثم يبين كيف تكون هذه الارتباطات، فمقياس الاستدلال الرياضي يجب أن يرتبط بدرجات الرياضيات فهذا دليل على التقارب ((رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 423).

- **التحليل العاملي:**

ومن الأساليب الأخرى لجمع الأدلة الارتباطية، ما يسمى بالتحليل العاملي حيث يهدف هذا الأسلوب لتحليل العلاقات وذلك بتكوين مصفوفة لقيم معاملات الارتباط بين درجات الاختبار الجديد ودرجات عدة اختبارات أخرى مناسبة وإجراء تحليل إحصائي لهذه المصفوفة لتحديد أقل عدد من العوامل أو التكوينات الفرضية التي تسهم في تفسير التباين في قيم معاملات الارتباط داخل المصفوفة، وكذلك العوامل التي تسهم في الأداء في كل هذه الاختبارات (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص 222).

- **الاتساق الداخلي:**

يقصد به الارتباط بين درجات بنود الاختبار، ويستخدم أسلوب الاتساق الداخلي أو التجانس للتأكد من أن جميع مفردات المقياس تقيس سمة أو خاصية واحدة، ويتم التحقق منه من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية (العوامل أو الأبعاد أو المحاور) المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأيضا حساب معاملات الارتباط بين كل درجة بعد والبنود التي تنتمي إليه، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس، فالبنود منخفضة الارتباط يستحسن استبعادها (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 250).

- **الدراسات التجريبية:**

يمكن اختبار الفرض بأن درجات الاختبار تتغير عند تقديم أنواع معينة من المعلومات مثال ذلك عند تقنين مقياس في القلق فإذا وضعنا فرضا بأن درجات المقياس يمكن أن تتغير عندما يوضع الأفراد في موقف مثير للقلق، فإذا تم معالجة القلق عند موقف تجريبي مضبوط وتغيرت درجات القلق في مقياس القلق بالطريقة التي يتنبأ بها الفرض، يصبح لدينا بعض الأدلة على أن المقياس يقيس القلق (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 424).

بالإضافة إلى هذه الأنواع الرئيسية من الصدق هناك نوعان فرعيان:

ث-الصدق الظاهري:

ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم ويبدوا مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك، حيث يؤخذ بعين الاعتبار التعليمات والزمن والمحدد ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح.

ج- الصدق الذاتي:

وهو في الحقيقة يمثل العلاقة بين الصدق والثبات إذ أن هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس (سعد عبد الرحمان، 1998، ص 184، 185).

1-3- العوامل المؤثرة في الصدق:

- **طول الاختبار:** يزداد صدق الاختبار تبعا لزيادة عدد أسئلته لأن ذلك الطول يضعف أثر الشوائب أو أخطاء القياس نظرا لكبر حجم عينة الأسئلة، وبذلك يزداد معامل ارتباط لاختبار بالميزان وترفع القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، ص 162).
- **ثبات الاختبار أو المحك:** يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك تأثرا مباشرا مطردا فيزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات لكن الثبات يتأثر أيضاً بطول الاختبار تأثراً مباشراً مطردا، ولذا يزداد الصدق تبعاً لزيادة طول الاختبار أو المحك، ويصل هذا الثبات إلى أقصاه عندما يصل طول الاختبار إلى مالا نهاية، و نجد أن النهاية العظمى للصدق لا يمكن أن تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار أو المحك (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 29).

- **تباين العينة:** بما أن الصدق صورة من صور الارتباط القائم بين الاختبار والمحك، وحيث أن الارتباط يتأثر بالفروق الفردية داخل العينة، فإن الصدق يتأثر بتلك الفروق الفردية وهكذا نجد أن التباين المنخفض "التجانس" يقلل من الصدق، وأن التباين المرتفع يزيد من القيمة العددية لذلك الارتباط (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 29).

ما نلاحظه من هذا الطرح لمفهوم الصدق وأنواعه التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المناسبة لحسابه ومختلف العوامل التي تؤثر فيه نجد أن معامل الصدق كأحد أهم الخصائص السيكومترية التي تحقق كفاءة أداة القياس، هو أنه قدرة الاختبار على قياس القدرة أو السمة التي صمم .لقياسها وهنا ويرى المتخصصون في محال القياس النفسي أن الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جوانب الاختبار، وأن الاختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية مع السلوك الفعلي الذي كان يهدف إلى قياسه (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، ص 161).

2-الثبات:

يعتبر الثبات من أهم الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد بعد الصدق، فالثبات يشير إلى مدى استقرار ظاهرة أو سمة معينة، ويتعلق بدقة الاختبار في قياس هذه السمة في أكثر من مرة، فالاختبار لا يمكن أن يكون صادق اً إلا إذا كان ثابتا لأن الدراسات الحديثة أصبحت تنظر للثبات بأنه مؤشر من مؤشرات صدق الاختبار، والثبات يتعلق بمقدار الثقة التي يمكن أن نضعها في نتائج الاختبارات من خلال ثباتها وعدم تغيرها (علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، ص 252).

2-1- تعريف الثبات:

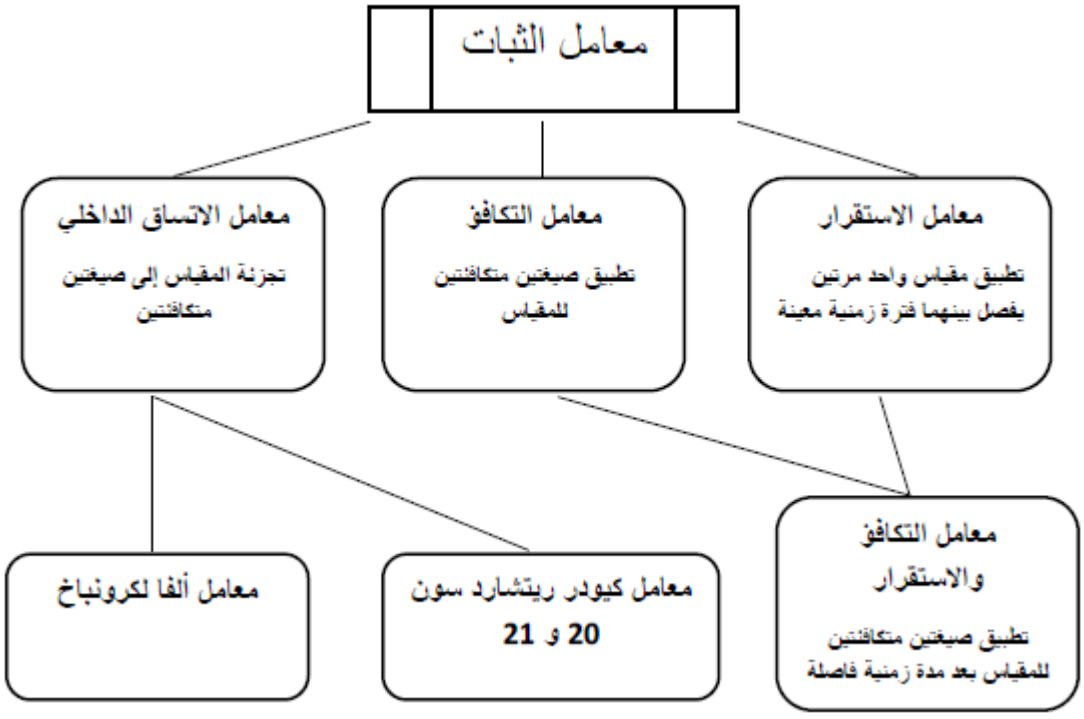
هناك عدة مفاهيم لمعنى ثبات الاختبار أو المقياس حيث يشير ثبات المقياس إلا أنه يعطي نفس النتائج إذا كررت عملية القياس تحت نفس الظروف، وهو شرط أساسي في أي نوع من المقاييس، إذ بدون التأكد منه لا يمكن أن نطمئن للمقياس الذي نستخدمه إذ كيف

تطمئن لمقياس يعطي نتيجة ما مرة ثم يعطي نتيجة مخالفة إذا تكرر استعماله (إبراهيم وجيه محمود ،1980، ص 51).

فالثبات يتناول مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرائز فهو يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد، إن على النتائج التي نحصل عليها من خلال مقياس أو رائز معين أن تكون صادقة أيضا (فيصل عباس، 1996، ص 22).

2-2- أنواع الثبات:

يمكن تلخيص مختلف الطرق المستخدمة لحساب معاملات الثبات فيما يلي:



الشكل 02: أنواع معاملات الثبات (صلاح الدين علام، 2000، ص 144)

2-3- طرق حساب الثبات:

يعتبر الثبات ذو طبيعة إحصائية، بحيث لا يمكننا حساب ثبات الاختبار بالتحليل المنطقي لمحتواه وإنما باستخدام الإحصاء فبعد تطبيق الاختبار في المرة الثانية والحصول

على مجموعتين من البيانات، نقوم بحساب معامل الارتباط بينهما، ومعامل الارتباط الناتج هو معامل الثبات، ويمكن أن يتراوح معامل الثبات بين (0 و+1) ويمكن أن تكون معاملات الثبات سالبة أيضا ولكنها في هذه الحالة تبين عجزا كاملا في الثبات (صلاح الدين علام، 1994، ص 354).

أ-**طريقة إعادة التطبيق:** تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد لا تقل عن (30)، ثم إعادة التطبيق على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف ويكون الفاصل الزمني بين التطبيقين في حدود من أسبوعين إلى ستة أسابيع، ويتحدد الفاصل الزمني بين التطبيقين وفق نوع التفسير المطلوب للدرجات، ويكون معامل الثبات هو معامل الارتباط البسيط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 6).

ويسمى معامل الثبات بإعادة التطبيق باسم معامل الاستقرار، وهو يدل على استقرار الدرجات عبر الزمن ويتأثر معامل الثبات بعدد من العوامل أهمها أخطاء استقرار استجابات الأفراد، وتذكرهم لبنود الاختبار من التطبيق الأول، وتصلح هذه الطريقة لحساب ثبات جميع الاختبارات، عدا اختبارات الذاكرة ، شريطة أن يتراوح الفاصل الزمني بين أسبوعين وستة أسابيع ، ومراعاة نفس الظروف (بشرى اسماعيل محمد، 2004، ص 73).

ومن عيوبها صعوبة ضبط الظروف في التطبيقين وتأثر إجابات الأفراد، خاصة في الاختبارات التحصيلية بانتقال أثر التدريب وعاملي النضج والتعلم ، كما أنها مكلفة في الوقت والجهد (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 6، 7).

ب- **طريقة الصور المتكافئة:** وفي هذه الطريقة يتم إعداد صورتين متكافئتين من الاختبار، ويكون التكافؤ بمعنى تساوى عدد الأسئلة في الصورتين، ودرجة سهولة وصعوبة كل بند من البنود المكونة للاختبار، بمعنى أن السؤال الأول في الصورة الأول يتكافئ مع

السؤال الأول في الصورة الثانية من حيث الصعوبة أو السهولة (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، ص 126).

بالإضافة إلى ذلك فإن تكافؤ الصورتين يعنى تساوى معاملات الارتباط بين البنود في كلتيهما، وكذل تساوى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلتا الصورتين؛ ومن ثم ففي هذه الطريقة يفترض مصمم الاختبار أو أنه يمكن تكوين صورتين متساويتين أو متكافلتين من الاختبار الواحد، وهذا التكافؤ يشتمل على الجوانب التالية: (محمد عبد السلام أحمد، 1960، ص 232)

- عدد مكونات السمة التي يقيسها الاختبار.
- عدد الفقرات التي تخص كل منهما.
- مستوى صعوبة الفقرات.
- طول الاختبار وطريقة إجرائه وتصحيحه وتوقيته.
- تساوي متوسط و تباين درجات الأفراد على كل الصور.

ورغم أن طريقة الصور المتكافئة للاختبار تقدم لنا أساساً سليماً جداً لتقدير الدقة في اختبار نفسي أو تربوي إلا أن هذه الطريقة تثير عدداً من المشكلات العملية تعتبر كعيوب لها، فهي ته تتطلب توفر صورتين متكافئتين للاختبار، وتوفر وقت يسمح باختبار كل فرد مرتين في بعض الأحيان، صعوبة تصميم اختبارين متكافلين لقياس نفس السمة أو الخاصية، وانتقال أثر التدريب وبخاصة في حالة اقتران عملية تطبيق الصورتين، وقصر الفترة الزمنية أو طولها بين تطبيق الصورتين المتكافئتين والجهد المضاعف المبذول والوقت والتكلفة المبذولة في بناء الاختبار المكافئ (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 6، 7).

ت- **طريقة التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافلين، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وفي هذه الطريقة

يطبق الاختبار مرة واحدة فقط، ثم تقسم درجات العينة إلى نصفين متكافلين تماماً من حيث العدد، ومستوى السهولة والصعوبة، ولكي يتحقق ذلك فإنه ينبغي أن يقسم الاختبار بحيث يحتوى نصفه الأول على الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، ص 128).

وهذا يعنى أن الاختبار يعطى بكامله في جلسة واحدة وفي حدود زمنية واحدة، إلا أنه بعد التطبيق تشتق درجتان منفصلتان: واحدة من تصحيح الفقرات ذات الأرقام الفردية، والأخرى من تصحيح الفقرات ذات الأرقام الزوجية ومعامل الارتباط بين الدرجتين يعطينا مقياساً للدقة التي يقيسها الاختبار، ويجب ملاحظة أن الارتباط المحسوب هو بين نصفي طول الاختبار، وهذه القيمة لا تنطبق مباشرة على الاختبار بكاملة، وهو أداة القياس الفعلية، وعليه يتعين تعديل هذا المعامل الناتج أو تصحيحه حتى تحصل على معامل ثبات الاختبار ككل، وتتميز هذه الطريقة بتشابه ظروف التطبيق للأسئلة الفردية والزوجية، وعدم التأثر بالممارسة والتدريب، وتوفير الوقت والجهد ، ولتصحيح معامل الثبات النصفي اقترح العلماء المعادلات التالية: (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص 7)

1) **معادلة سبيرمان – بروان Spearman – Brown**: وفيها يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفى الاختبار لتحصل على معامل ثبات الاختبار ككل، وهي شائعة الاستخدام وبخاصة في اختبارات التحصيل والقدرات تحت ظروف محددة.

2) **معادلة رولون Rulon**: وتعتمد على حساب تباين درجات الاختبار ككل، ثم حساب تباين الفروق بين درجات الأفراد في النصف الأول، ودرجاتهم في النصف الثاني، ثم تطبيق المعادلة لنحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.

3) **معادلة جوتمان Guttmann**: وفي هذه المعادلة يتم حساب تباين درجات النصف الأول، وتباين درجات النصف الثاني، وتباين درجات الاختبار ككل، أي أنها تضع في

الاعتبار احتمال اختلاف تباين درجات النصف الأول للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني، وهذا لا يتحقق في المعادلتين السابقتين.

ث- **طريقة الاتساق الداخلي:** وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل، ومن أكثر المعادلات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي نجد:

1) **معادلة كودر وريتشاردسون رقم 20 Kuder – Richardson**: تعتمد على توفر بيانات عن تباين كل مفردة من مفردات الاختبار، وقد وضع "كيودر وريتشارد سون" شروطاً لاستخدام هذه المعادلة وهي:

- أن تكون درجة أسئلة الاختبار صفر أو واحد.
- ألا يكون عدد الأسئلة المتروكة كبير.
- تقارب مستوى صعوبة الأسئلة.
- تساوي معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة (ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، ص 134).

2) **معادلة كرونباخ Cronbach**: تمثل الصيغة العامة لحساب ثبات الاختبار من خلال التجانس الداخلي وتتمثل في اللجوء لعدد الفقرات ومجموع تباينات الفقرات المكونة للاختبار، وكذلك تباين الاختبار ككل وتستخدم هذه الطريقة لحساب الثبات بغض النظر عن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار، ويشير الباحثون إلى أنه إذا كانت تباينات الفقرات المكونة للاختبار أو الأجزاء المكونة للاختبار متكافئة وكانت تقيس سمة واحدة فإن أفضل تقدير لمعامل الثبات سيكون باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، أما إذا لم تتوفر ظروف التكافؤ للفقرات أو الأجزاء فإن معامل الثبات حسب هذه المعادلة سيكون أقل من قيمة معامل الثبات الحقيقية (بشرى اسماعيل محمد، 2004، ص 80).

يتضح لنا مما سبق أن هناك تنوعًا كبيرًا في طرق حساب معامل الثبات، ويتبين أن تحديد هذا المعامل يتطلب النظر إلى خصائص العينة والفترة الزمنية بين القياسات، بالإضافة إلى أنواع العلاقات بين المتغيرات، علاوة على ذلك، يجب مراعاة أن بعض الطرق قد تكون مناسبة لبعض الاختبارات وغير مناسبة لأخرى، وبالتالي يجب اختيار الطريقة الملائمة بناءً على طبيعة الاختبار والمتغيرات المراد قياسها.

2-4- العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار بعضها يعود إلى الفرد نفسه مثل قدرة الفرد على أدائه نوعا معينا من المهارات التي تتصل بما يقيسه الاختبار وطريقته في هذا الأداء، وفهمه لتعليمات الاختبار، وكذلك عوامل التعب أو الإجهاد أو الملل والتوتر الانفعالي والذاكرة وغير ذلك ومنها ما يتصل بالاختبار بحد ذاته مثل صياغة بنود الاختبار والتعليمات وعوامل الصدفة وطريقة الإجراء وغير ذلك (سعد عبد الرحمن، 1998 ، ص 17).

1) أثر طول الاختبار على ثباته:

كلما زاد عدد أسئلة الاختبار زاد معها معامل ثباته والعكس صحيح، ذلك أن الثبات يتأثر بخطأ القياس لذلك فإن زيادة طول المقياس أي زيادة عدد أسئلته أمر يؤدي إلى زيادة ثباته (عباس محمود، 1998، ص 58).

2) عينة الأفراد:

يتأثر الثبات كذلك بنوع عينة الأفراد التي يطبق عليها الاختبار وهل هي متجانسة أو غير متجانسة فتجانس درجات المجموعة معناه انخفاض درجة تشتتها أي قلة انحرافات درجاتها عن المتوسط وهذا يقلل من معامل الثبات (إبراهيم وجيه محمود، 1980، ص 59).

3) زمن الاختبار:

تزداد القيمة العددية لمعامل الثبات بالزيادة الزمنية ذلك أن الزيادة الزمنية تساعد على ظهور الفروق الفردية القائمة بين أفراد عينة التطبيق، إلا أن الثبات يتناقص عندما تتجاوز الزيادة الزمنية حدها المناسب (عباس محمود، 1998، ص 58).

4) درجة صعوبة الاختبار:

صعوبة الاختبار أو سهولته لها تأثير أيضا على معامل الثبات، عندما يصعب على الفرد حل إحدى المسائل يلجأ إلى التخمين بشأنها أو أن يصنع أي إجابة وهذا من شأنه أن يخفض معامل الثبات والعكس صحيح أيضا إذا كانت أغلب أسئلة الاختبار من النوع السهل الذي يمكن أن يجيب عنها كل أفراد العينة لأن هذا معناه أن ينحصر التمييز بينهم في عدد محدود من الأسئلة الصعبة نسبيا وحدها ولهذا تأثير على ثبات الاختبار(إبراهيم وجيه محمود، 1980، ص 59).

5) الصياغة اللفظية:

الصياغة اللفظية الصحيحة لأسئلة الاختبار تمنع إلى حد كبير عملية التخمين، تلك العملية التي تأثر تأثيرا بالغا على معامل الثبات، ذلك أن الفرد في اعتماده على التخمين لا يصور تصويرا حقيقيا مستواه في القدرة أو السمة التي ينزع الاختبار لقياسها (عباس محمود، 1998، ص 58).

6) أثر التخمين:

هناك عدد من الاختبارات تعتمد على تقديم البند أو السؤال مصحوبا بعدد من بدائل الإجابة التي يطلب من المفحوص الاختيار بينها، ويلجأ بعض المفحوصين في حالة عدم تمكنهم من الإجابة الصحيحة إلى التخمين واختيار أي إجابة منها، وبهذا ينخفض ثبات الاختبار، ويعالج التخمين في الدرجة على الاختبار بصورة تسمح بالتحكم في مدى ما

يضيفه للدرجة الحقيقية ،ولهذا تستخدم معادلة لتصحيح أثره للوصول إلى الدرجة الصحيحة التي يستحقها الفرد (صفوت فرج، 1980، ص 344، 345).

7) الخطأ المعياري للمقياس:

كثيرا ما يلجأ مصمم الاختبار غلى دراسة الخطأ المعياري للمقياس وهذا معناه الدرجة التي تترجح بينها درجة المفحوص زيادة أو نقصانا عن درجته في القياس (عباس محمود عباس عوض، 1998، ص 58).

يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق تقدير الخطأ المعياري للمقياس الذي يستعمل لتقدير المدى الذي تندرج فيه الدرجة الحقيقية (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص 161).

يضاف إلى كل هذه العوامل عدد آخر يؤثر بمقادير مختلفة في ثبات الاختبار ومن بين هذه العوامل ضبط موقف التطبيق، ودافعية المفحوص للاستجابة والمؤثرات الفيزيقية والمشتتات المتعددة في موقف الاختبار (صفوت فرج، 1980، ص 348).

خلاصة:

تُعد الخصائص السيكومترية في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية بمثابة دعامات أساسية لضمان جودة البحوث وسلامة نتائجها، فهي تُشكل حجر الزاوية في عملية القياس النفسي، وتضمن موثوقية أدوات القياس ودقة نتائجها، ممّا يُؤدي بدوره إلى فهمٍ أفضل للظواهر النفسية واتخاذ قراراتٍ صائبةٍ مبنية على أسسٍ علميةٍ راسخة.

الفصل الثاني:

التعلم الزاتي

تمهيد:

لطالما حظيت طرق التدريس وأساليب التعلم بأهمية قصوى في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية. ولذلك، فقد بذل التربويون جهودًا كبيرة وأجرى العديد من الأبحاث حول مختلف طرق التدريس وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية.

ومع التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم في شتى مجالات الحياة، ظهرت متطلبات جديدة للتعليم والتعلم تهدف إلى تعليم الطالب مهارات التعلم الذاتي لضمان مواكبته للعصر وتحقيق مبدأ التعليم المستمر.

يُعدّ التعلم الذاتي أحد المحاور الأساسية لاستيعاب هذه التطورات السريعة، حيث يتجاوز مفهومه مجرد تلقي المعارف والمعلومات ليشمل تنمية المهارات والقدرات التي تُمكّن الطالب من اكتساب المعرفة بنفسه.

ويُعدّ من أبرز أساليب العمل داخل حجرة الدراسة، حيث يعتمد على العمل الفردي دون مشاركة الآخرين من أجل تحقيق الأهداف وحل المشكلات الدراسية والتعليمية التي تواجه كل من الطالب والمعلم خلال العملية التعليمية.

يُعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم النشط التي تُتيح توظيف المهارات بفعالية عالية، مما يساهم في تطوير الطالب سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، كما يُزوّده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم.

يتميز التعلم الذاتي بكونه نمطًا من أنماط التعلم التي تُمكّن الطالب من التعلم في أي وقت طوال حياته، سواء داخل المدرسة أو خارجها. ويُعَدّ مؤشرًا على استقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وذلك بفضل أساليبه المتعددة.

أولا: مفهوم التعلم الذاتي:

لقد أدى استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم إلى تحسين نوعية التعلم، وزيادة كفاءته وفعاليته، من خلال زيادة مجال الخبرات للأفراد (محمد السيد علي، 2002، ص 28)، ومقابلة فروقهم الفردية، كذا تشجيع نشاطهم الذاتي، وبالتالي تحول من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، باعتبار أن التعلم الذاتي هو عملية أساسية للفرد في حياته، تهدف إلى مساعدته على تحمل مسؤولية إدارة حياته وتعليمه، ليصبح في النهاية غير معتمد كليا على المدارس والمدرسين (جابر عبد الحميد، 1993، ص 63).

بما أن التعلم الذاتي قد لفت انتباه الباحثين في مجال التربية كواحدة من المفاهيم المهمة، فقد تنوعت التعاريف المقدمة له، بناءً على معيارين رئيسين، الأول هو المعيار النسبي، الذي يمثل الأساس لغالبة التعاريف التربوية، بينما يتمثل المعيار الثاني في المرونة، حيث تكون المفاهيم التربوية مرنة بتلبية التحولات والتغيرات في النظريات التربوية، وبشكل عام من التعاريف المقدمة للتعلم الذاتي مايلي:

وانطلاقا من أن التعلم الذاتي، يمثل أحد المفاهيم التربوية التي قد نالت اهتمام الباحثين و التربويين، فإنه وكغيره من المفاهيم التربوية والسلوكية تعددت التعاريف المقدمة له، وذلك على أساس معيارين، أحدهما يمثل النسبية، وهو المعيار الأساسي الذي تنطلق منه جل التعاريف التربوية، أما المعيار الثاني فهو يمثل معيار المرونة، إذ أن المفاهيم التربوية تكون مرنة استجابة للتطورات والتغيرات التي تطرأ على النظريات التربوية، وعموما فمن بين التعاريف المقدمة للتعلم الذاتي ما يلي:

- **لغة:**

التعلم الذاتي كمصطلح مركب "من "التعلم" و "الذاتي"، إذ لم يرد هذا المصطلح بصورة مركبة، وإنما ورد كل واحد منهما على حدا، وإذا تأملنا أصولهما اللغوية لأدركنا المعنى

المقصود منه بصورة جلية، إذ أن الأصل اللغوي لكلمة "التعلم" كما جاء في لسان العرب لابن منظور، أنه من صفات الله عز وجل العليم العلام العالم، والشخص العليم، هو من قوم علماء، وكما نقول تعلم الأمر، بمعنى أتقنه وعرفه.

أما الأصل اللغوي لمصطلح "الذاتي"، فقد استخلص من الذات، التي وردت في قاموس "**رائد الطلاب**" (جبران مسعود، 1987، ص 155)، بعدة معاني: الأول يقصد به النفس، والثاني يراد به ناحية من نواحي الشخصية، تكون قادرة على الاستنتاج والمعنى الثالث فيدل على كل ما يقوم به الفرد بنفسه.

هكذا فإن بتجزئة مصطلح التعلم الذاتي، يتبين لنا من معناه اللغوي: يقصد به التعلم وكذا الذات، واللذان يشيران معا إلى المعرفة التي يقوم بها الفرد بنفسه، وهو ما أشار إليه "**ميشال جرجس**" (جرجس ميشال جرجس، 2005، ص 187) في معجم مصطلحات التربية والتعليم إذ اعتبر التعلم الذاتي أنه يقصد به: أن المتعلم يتلقن المعرفة والعلم بمفرده من دون مساعدة الآخرين، وسوف نشير له لاحقا في التعاريف الاصطلاحية.

- **اصطلاحا:**

– ورد التعلم الذاتي في **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية 2003** (فريد نجار، 2003، ص 609) أن التعلم الذاتي، أريد به معنيين مختلفين نوعا ما على المصطلح الأصلي، فالمعنى الأول: يركز على التلاميذ إذ يعملون بمفردهم، أما المعنى الثاني: فيشير إلى الحاجة للسماح للأطفال بالتعلم بمعدلات فردية، ولكن باستخدام مداخل مختلفة، وأساليب تراعي الفروق الفردية، وهذا المعنى أكثر شيوعا من سابقه، وعادة ما يستخدم التعلم المستقل للإشارة إلى المعنى الأول.

– عرفته "**هبة محمد عبد الحميد**" (هبة محمد عبد الحميد، 2005، ص 50) بأنه: نمط من أنماط التعلم، يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها، بهدف اكتساب معرفة علمية، أو تنمية مهارات ذات صلة بالمادة الدراسية، أو اهتماماته الخاصة، ويتم هذا التعلم

بصورة فردية، أو مجموعات تحت إشراف المعلم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التعليم المبرمج أو برامج التعليم عن بعد."

– عرفه "**بلاك و مكفرسون**" بأنه: "جل برامج التعلم في كل مجال من مجالات المنهج، الذي ينظم في طريقة تسمح لكل فرد بالحركة بسرعته الخاصة، يتم تحت توجيه مدرس التعليم غير الصفي".

– تعريف "**جيلسون**" (عبد اللطيف بن حسين، 2007، ص 273) هو: "نظام تعليمي، يسير للمتعلم القيام بدراسة يخترها، ويقوم بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان، والالتزامات التي تفرض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه".

من خلال عرضنا لهذه التعاريف، نتوصل إلى أن التعلم الذاتي يمثل عملية مدروسة تشمل سلسلة من الأنشطة المنظمة، يقوم بها التلميذ باستناده إلى مجموعة من العوامل النفسية، تشمل هذه العوامل الدافعية للاشتراك في النشاط الذاتي والرغبة الشخصية في تنفيذه، بالإضافة إلى الالتزام بالاستمرارية، استنادًا إلى فعاليته الذاتية، ورغبته في تحقيق نتائج تتناسب مع مستواه وطموحاته المستقبلية.

ثانيا: خصائص ومميزات التعلم الذاتي:

من خلال ما سبق عرضه من تعاريف التعلم الذاتي، ومن خلال ما ورد من خصائص للتعلم الذاتي، فإن يمكن تحديد خصائص ومميزات التعلم الذاتي فيما يلي:

1. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم على التعلم واهتماماتهم ودافعيتهم للتعلم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة.
2. المتعلم هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي وأي الوسائل والبدائل يختار.
3. المتعلم هو المسؤول عن تعلمه وعن النتائج التي يحققها والقرارات التي يتخذها.

4. ما يميز التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية.

5. في التعلم الذاتي تعتبر حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي ومحتواه.

6. تستند ذاتية التعلم إلى 3 مداخل :

- **الأول** : أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها.

- **الثاني:** أن تصمم الأنشطة التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتوافق مع حاجة المتعلم وقدراته ورغباته.

- **الثالث:** أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها، على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه.

7. يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها، وبين حاجة المتعلم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات التلميذ وتتغير وفق رغباته (فاتح الدين شنين، 2016، ص 41).

ثالثا: مبادئ التعلم الذاتي:

ويشير كل من (الزغلول وشاكر، 2007، ص 223) و(الفتلاوي، ص 115- 118)، إلى المبادئ التي يقوم عليها التعلم الذاتي كما يلي:

1. كل متعلم يعد فريدا في سماته وخصائصه رغم تشابهه مع الآخرين، فالتعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية بين الأفراد من مختلف الأعمار أو من نفس الفئة العمرية ولدى الجنسين في التعلم والاكتساب.

2. مراعاة السرعة الذاتية للتعلم، حيث تهتم برامج التعلم الذاتي بإمكانية تعلم كل طالب تبعا لقدراته الخاصة وإمكاناته وسرعته الذاتية، إذ يتيح لهم الحرية والوقت الكافيين للانتقال خطوة خطوة خلال عمليات التعلم والاكتساب دون تدخل من قبل المعلم.

3. التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، حيث يكفل التعلم الذاتي المشاركة الايجابية للمتعلم خلال عملية التعلم، فهو ليس مستقبلا سلبيا للمعلومات، وإنما مشارك فعال في هذه العملية من حيث التخطيط لها وتنفيذها وتحديد مصادرها وتقويم نتائجها.

4. يضمن التعلم الذاتي تنويع مصادر التعلم لتشمل الكتب والنشرات والمجلات والأفلام والمصادر التعلم الالكتروني.

5. يحقق التعلم الإتقاني، حيث يتيح التعلم الذاتي الفرصة للمتعلمين بالسيطرة والتحكم في مواقف التعلم وإخضاعه لإرادتهم وفق قدراتهم وامكانياتهم الخاصة، فالمتعلم لا ينتقل من موقف تعليمي إلا بعد تعلمه واتقانه وتحقيق الأهداف السلوكية الخاصة به، وهكذا فإن محك الحكم على إتقان التعلم لموقف ما يتمثل في انجاز الأهداف والنتاجات المرتبطة به.

6. التغذية الراجعة والتعزيز الفوري للمتعلم، حيث يؤكد التعلم الذاتي على أهمية الإعلام الفوري للمتعلمين بنتائج تعلمهم ومستوى إتقانهم للمهمات التعليمية حول نجاحهم أو فشلهم، بالإضافة إلى التعزيز الفوري المناسب للإنجاز الذي يحققونه أثناء عملية التعلم.

7. زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، حيث يعمل التعلم الذاتي على تشجيع المتعلمين وتحفيزهم أثناء عملية التعلم، فيجعل منهم أكثر فاعلية وايجابية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، من خلال خب ا رت التغذية ال ا رجعة والتعزيز التي يتلقونه أثناء عملية التعلم، وهذا ما يؤدي إلى زيادة الرغبة لدى المتعلمين في متابعة عمليات التعلم والاستمرار بها (التعليم المستمر).

8. التوجه الذاتي للمتعلم، حيث يشجع التعلم الذاتي المتعلم على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التعلم وبالتالي اختيار طرائق التعلم والأنشطة التي تتلاءم مع إمكاناته وقدراته، مما ينمي الاستقلالية الذاتية لديه.

9. شمولية التقويم واستمراريته، حيث يعتمد التعلم الذاتي على جهود المتعلمين الفردية، ما يعني أن هناك مراجعة مستمرة ومتواصلة لعملية التعلم لديهم، ومثل هذه المراجعة تنطوي على تقييم التقدم الذي يتم احرازه في التعلم بالإضافة إلى تقييم طرائق التعلم ومصادره المتنوعة (فاتح الدين شنين، 2016، ص 43، 44).

رابع: أساليب التعلم الذاتي:

يتنوع التراث التربوي والنفسي بعدد من الأساليب المتاحة للتعلم الذاتي، التي يمكن استخدامها في مختلف مراحل العمر، تركز هذه الأساليب على المتعلم كمحور لعملية التعلم، وتراعي الاختلافات الفردية بين الأفراد، من بين هذه الأساليب:

1. **التعلم الذاتي المبرمج:**

يتم بدون مساعدة من المعلم ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج بين عديد من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من المادة)، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية، وظهرت أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية منها البرمجة والبرمجة الرجعية (كريمان بدير، 2008، ص 122).

2. التعلم الذاتي بالحاسب الآلي:

يعد الحاسوب نموذجا للتعلم الذاتي، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوجد برامج كثير متخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه وإضافة إلى برامج الألعاب (معلومات ومهارات عديدة)، بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأول ينتقل للمستوى الثاني (كريمان بدير، 2008، ص 122).

3. التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية:

الحقيبة التعليمية أسلوب من أساليب التعلم الذاتي وهو برنامج محكم التنظيم، يقترح مجموعة من الانشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين في التعلم، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة، وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر.

يعتبر التعلم بالحقائب التعليمية من الاتجاهات الحديثة في تحقيق التعلم الذاتي، وهو برنامج يحتوي على مواد تعليمية منظمة ومترابطة، كما أنه يعتمد على مبادئ التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من التفاعل مع المادة والنجاح فيها(رمضان نعيمة، 2018، ص 320).

4. التعلم الذاتي باستخدام الأنترنت:

في العصر الحالي، يُعرف العالم بأنه عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، حيث تُعتبر الإنترنت أحد أدوات التحول الرئيسية نحو هذا العصر وأحد ملامحه الأساسية، ومع تزايد انتشارها بشكل سريع في جميع أنحاء العالم، فإن مصادر التعلم الذاتي تكتسب أهمية وتطورًا أكبر، الإنترنت توفر كم هائل وتنوع في المعرفة والمعلومات، مما يمكن المتعلمين من الوصول إلى مصادر متعددة للتعلم بسهولة.

في بيئة التعلم عبر الإنترنت، تختلف الديناميات عن البيئة التقليدية في الفصل، حيث تُعتبر الإنترنت من البيئات الأساسية لتعزيز التعلم الذاتي. هذا التحول يجعل المتعلم في مركز العملية التعليمية، مما يزيد من استقلاليته ويعزز مهاراته الشخصية. الباحثون يشيرّون إلى أن النجاح في التعلم عبر الإنترنت يتطلب مهارات عالية في التعلم الذاتي والتحكم بالنفس وثقة بالذات، مما يُظهر أن المسؤولية تقع بشكل كبير على المتعلم نفسه.

5. **برامج الوحدات المصغرة:**

تتكون هذه البرامج من وحدات محددة ومنظمة بشكل متتابع يترك فيها للمتعلم حرية التقدم والتعلم وفق سرعة الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكل وحدة أهدافها السلوكية المحددة، ولتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتعلم يتم اجتياز اختبارات متعددة، وبعد إنجاز تعلم الوحدة يجتاز اختبار تقويما لتحديد مدى الاستعداد لانتقال إلى الوحدة التالية وإذا كان الاختبار غير فعالا، وإنه يعيد تعلم الوحدة مرة أخرى إلى أن يتقنها (رمضان نعيمة، 2018، ص 319).

6. **برامج التربية الموجهة للفرد (التعلم الذاتي المثغر):**

تقسم مناهج كل مادة في هذه البرامج إلى مستويات أربعة (أ، ب، ج، د)، وينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة على حدى وفق سرعته للذاتية وبالأسلوب الذي يرغب به ويلاءم خصائصه وإمكاناته، ويشترك المعلم والمتعلم في تحديد الأهداف والأنشطة والتقويم(رمضان نعيمة، 2018، ص 319).

7. **أسلوب التعلم والإتقان:**

ويتم هذا التعلم وفق مراحل أساسية هي: مرحلة الإعداد ومرحلة التعلم الفعلي، بالإضافة إلى مرحلة التحقق من إتقان التعلم[1].

[1]– كريمان بدير، التعلم النشط، مرجع سابق، ص 214.

خامسا: مهارات التعلم الذاتي:

لما كان التعلم الذاتي يسعى إلى اكساب الفرد مهارات أساسية ترتبط بكيفية تعلمه أداة ووسيلة من أجل تنمية قدراته في تحقيق أهدافه واحتياجاته المتجددة، فإن هناك عدد من المهارات والآليات اللازمة لتحقيق هدف التعلم، ومن هذه المهارات ما يلي:

- **مهارات تنظيم الدراسة ومنها:** عمل الجداول الدراسية، وكيفية تنظيم أوقات الدراسة بما يتناسب والتزامات الفرد العملية والأسرية.
- **مهارات تنظيم الدراسة والقراءة الفاعلة:** ومنها تحسين مستوى الفهم والاستيعاب والتركيز والانتباه والقراءة الفاعلة.
- **الكفايات الكتابية ومهاراتها:** كالتلخيص، وتدوين الملاحظات، كتابة التقارير والمقالات.
- **مهارات الوصول الى مصادر التعلم:** والاستفادة منها مثل: مهارات استخدام المكتبة، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والتقنيات التربوية الحديثة.
- **المهارات المتعلقة بالتقويم:** وتشمل على معرفة المتعلم لأساليب المراجعة والاستعداد للامتحان وكيفية الاجابة عن الامتحانات بأسئلتها المختلفة، بالإضافة الى مهارات التقويم الذاتي.
- مهارات البحث والتنظيم المستمر للمعرفة.
- مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المثمر الذكي (كريمان بدير، 2008، ص 214).

سادسا: أهمية التعلم الذاتي:

للتعلم الذاتي اهمية كبيرة خاصة في عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي يعيشه الانسان والتغيرات والتطورات التي فرضت على المجتمعات ملاحقتها بشكل مستمر، ونجد الدول المتقدمة تدعم اساليب التعلم الذاتي بشكل كبير كونه يعزز قدرات ومهارات المتعلم بالشكل الذي ينعكس على البلاد بالتطور، وتكمن اهمية التعلم الذاتي حسب

Zimmerman في كونه يساهم في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد ضرورة لموائمة طبيعة عصر يتسم بالتغيرات السريعة نتيجة لتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وان يمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجها لذاته متفاعلا ايجابيا (فاتح الدين شنين، 2016، ص 41) ، ومن أهم ما يتميز به التعلم الذاتي حسب (كفافي، 2008) الذي يشير إلى بعض النقاط الدالة على أهمية التعلم الذاتي في العملية التعليمية حسب ما يلي:

- يستطيع المتعلم ان يختصر زمن تعلمه ذاتيا.
- التعلم الذاتي من اهم الانماط التي تنادي بها فلسفة التربية المعاصرة، التعلم الذاتي يساعد الفرد على تحقيق ذاته.
- التعلم الذاتي يساعد المعلم ويوفر له الوقت والجهد لكي يتغير دوره الى دور الموجه المرشد.

وتضيف (سارة العريني، 2005) النقاط التالية:

- يأخذ المتعلم فيه دورا ايجابيا.
- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من اتقان المهارات الاساسية الازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه.
- أعدد المتعلم للمستقبل، تعويده على تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه.
- ما يشهده العالم اليوم من انفجار معرفي يحتم وجود بدائل تعليمية تمكن المتعلم من اتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة (رمضان نعيمة، 2018، ص 313).

ويرى (سليمان الفتوح، 1989) إن أهمية التعلم الذاتي تتضح فيما يلي:

- إن هذا النوع من التعلم يمنح الفرد القدرة على اتخاذ القرار.
- يزيد المتعلم ثقته بنفسه ويقف على جوانب قوته وضعفه.
- يجعله قادرا على تحسين الاختيار.
- يدربه على التخطيط لعمله.
- يسهم في تحقيق القول اطلبوا العلم من المهد الى اللحد.
- تهيئته لتأدية دوره في المجتمع ويشعره بالأمان.
- ييسر له سبل الابتكار.
- جعله يسعى الى مصادر المعرفة.
- يعينه على اصدار احكام سليمة.
- إنه محور اساسي في التوجيه الذاتي للشخصية.
- إن التعلم الذاتي يعمل على تنمية الذات عن طريق النمو العلمي والمرونة والانفتاح الفكري والتجديد والمثابرة والثقة في النفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤولية التعلم بمفهوم مستقل تنموي متطور (طارق عبد الرؤوف عامر، 2013، ص 32).

خلاصة:

يعتبر التعلم الذاتي من طرق التعلم الحديثة حيث يقوم المتعلم بتحديد الأنشطة التعليمية التي يرغب في اتباعها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تطوير مهارات ذات صلة بالموضوع الدراسي أو اهتماماته الشخصية، يمكن أداء هذا التعلم بشكل فردي أو ضمن مجموعات تحت إشراف المعلم، أو بشكل غير منظم من خلال التعلم الموجه أو برامج التعلم عن بعد.

تعتبر هذه الطريقة نهجًا حديثًا في التعليم حيث تحول الاهتمام من المادة الدراسية ودور المعلم إلى المتعلم نفسه، الذي يصبح المحور الرئيسي للأنشطة التعليمية. يسمح هذا النهج بتنويع أساليب التدريس لتتناسب مع قدرات كل متعلم، ويمنحه الفرصة لاكتساب المهارات والمعارف وفقًا لقدراته الفردية وقدرته على الاستيعاب والبحث. بالإضافة إلى ذلك، يساعد في بناء استراتيجيات تنظيمية وتخطيطية تزيد من فعالية عملية التعلم وتعزز الثقة بالنفس.

الفصل الثالث:

المرحلة المتوسطة

تمهيد:

في ظل تعقيدات الحياة، برزت الحاجة إلى مؤسسات متخصصة تلعب دورًا مكملًا للأسرة في تربية وتعليم الأفراد، وبرزت المؤسسات التعليمية كأحد أهم هذه المؤسسات، لتلبي احتياجات الأفراد التربوية التي قد تعجز الأسرة عن توفيرها بمفردها.

فالمؤسسات التعليمية تمثل جزءاً أساسياً من البنية الاجتماعية في المجتمعات الحديثة، حيث تأتي كبديل للأسرة في تلبية الحاجات التربوية والتعليمية التي قد تفتقر إليها، وتُعَد المدرسة مؤسسة متخصصة في نقل المعرفة للتلاميذ بهدف تحقيق نموهم الشامل في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية، وذلك لتحقيق إعدادهم وتنشئتهم بشكل سليم.

ولا شك أن التلميذ يتدرج في مسار تعليمه بداية من التعليم التحضيري، إلى التعليم الأساسي الذي يشمل المرحلة الابتدائي و المرحلة المتوسطة، ثم ينتقل بعدها إلى المرحلة الثانوية، ثم التعليم الجامعي.

وخلال تدرجه هذا يمر بعدة مراحل، وتُمثل مرحلة التعليم المتوسط مرحلة مفصلية في حياة الفرد، حيث ينتقل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، التي تتميز بتغيرات جسدية ونفسية واجتماعية هائلة.

أولا: مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

تعرف المرحلة المتوسطة على أنّها: "مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات؛ بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات" (نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، 2012، ص 310).

وعليه فإن المرحلة المتوسطة تمثل إحدى المراحل التعليمية الهامة التي يمر بها التلميذ خلال رحلته التعليمية، تتضمن هذه المرحلة تكوينًا متعدد الأبعاد ينقسم عبر مختلف المراحل التعليمية، تتميز كل مرحلة بدورها الفريد في هذا التكوين، وتُعد المرحلة المتوسطة من بين تلك المراحل التعليمية التي تلعب دورًا أساسيًا في تطوير التلاميذ على مدار أربع سنوات متتالية، يُخصص كل عام في هذه المرحلة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية والتربوية، والتي تتجاوز في النهاية لتشكيل مجالًا شاملا من الأهداف.

ثانيا: طبيعة مرحلة التعليم المتوسط

يُعد التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي، حيث يتم تصميمه بأهداف محددة وكفاءات متعرف عليها بشكل جيد، يضمن هذا التصميم لكل تلميذ اكتساب قاعدة من الكفاءات الأساسية في مجالات الثقافة والتربية والتأهيل، وهذا يمكنهم من مواصلة تعليمهم وتكوينهم في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي، أو دخول سوق العمل بثقة، يستمر التعليم المتوسط لمدة أربع سنوات، حيث يتم اختتامها بشهادة التعليم المتوسط بعد اجتياز السنة الرابعة، يقدم في هذه المرحلة دروسها أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية.

ومن الضروري الاشارة إلى أنّه في مرحلة التعليم المتوسط "يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيّم والمُثُل العليا، مع بداية تأسيس التعاطي بشكل جادّ مع العلوم الأساسية في

الدين والتاريخ والعلوم والرياضيات، والتوّسع في تعلّم اللغة الانجليزية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة" (أحمد العيسى، 2009، ص 111).

ثالثا: أهمية تدريس المرحلة المتوسطة

تعتبر المرحلة المتوسطة واسطة العقد في مراحل التعليم المختلفة، لذلك تمثل بحكم موضعها من السُّلَّم التعليمي مرحلة ذات انتقال في حياة التلاميذ، لعل من العوامل التي تكسب هذه المرحلة أهميتها ما يلي:

1. إن المرحلة المتوسطة هي التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حقَّقته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية.
2. إنها المرحلة التي يتم فيها إعداد جيل وسط في كفايته وتأهيله وقدراته، يمكنه القيام بمسؤولياته وشق طريقه في الحياة العملية واطلاع طلابها حين تخرُّجهم بأعباء الحياة، أو كسب العيش، أو مواصلتهم دراسة المرحلة الثانوية أو الفنية بأنواعها المختلفة.
3. إنها المرحلة التي تحدد مستقبل حياة الطالب؛ لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن الفتوة، وما يتبع هذا السن من تغيرات نفسية وجسدية وعقلية وخلقية وتعمل على الوفاء بحاجات الطلاب بما يتفق مع خصائص البلوغ.
4. كما أنها تعطي عناية كبيرة للكشف عن ميول ورغبات الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم، كما تقوم بتوجيه هذه الميول والقدرات لما فيه خير لأنفسهم ولمجتمعهم (مناد عبد الله، 2003، ص 57).

وبشكل عام، فإن المرحلة المتوسطة تمثل فترة حاسمة في رحلة تعلم التلميذ، حيث يكتسبون المهارات والخبرات الأساسية التي تمهد لهم الطريق نحو مستقبل مشرق وناجح.

رابعا: أهداف المرحلة المتوسطة

يعتبر النظام التربوي أحد أهم أسس الأنظمة الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها، إذ أنه يتكفل ببناء أهم رأسمال في المجتمع وهو الإنسان، ولأن هذا النظام في مفهومه العلمي

يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية، وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد لتحقيق أهداف هذا النظام في مختلف المراحل التعليمية، ومن بين أهداف المرحلة المتوسطة حسب هذا النظام نجد (بن عبد الله محمد، 2005، ص 10):

- تمكين القيم المجتمعية في المتعلمين وضبط السلوك والتصرفات.
- تزويد المتعلم بالخبرات والمهارات العلمية اللازمة والمناسبة لعمره.
- تشويق المتعلم لنيل العلم والمعرفة وتعويده على تقنيات البحث العلمي وفق ميوله واهتماماته وقدراته العقلية والجسمية.
- تقوية وعي المتعلم بذاته وقدراته واستخدام ذلك في تكيفه النفسي والاجتماعي.

خامسا: خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة

لقد استمد المفكرون التربويون الكثير من الخصائص النفسية المتعلقة بالأخلاق من القرآن الكريم وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم التي تشجع المتعلم على التحلي بها وتجنب الأخلاق السيئة وهذه الخصائص هي:

1- القدرة على تحمل الصعاب والصبر فالمتعلم يحتاج إلى جهد ووقت طويلين وهذان يحتاجان إلى القدرة على تحمل المشاق والصبر في سبيل تحصيل العلوم (محمد غالم، 2019، ص 589).

2- الميول إلى الاستقلالية في التفكير والتعبير عن المواقف المختلفة واتخاذ القرارات.

3- الميول إلى البحث وحب اكتشاف الجديد وإجراء التجارب ومعرفة كل ما يدور حوله، وهذا البحث يمكنه من تحديد حياته وحرية تعبيره عن ذاته وإظهار مشاعره.

4- بروز قدرات التلاميذ الخاصة والاستعدادات والمواهب الشخصية وظهور الفروق بينهم في النواحي التحصيلية، فهناك فروقات بينهم في جميع النواحي، فمنهم من يتقن الرسم

والموسيقى والشعر، وغيرهم من يتفوق في النواحي اللغوية سواء أكان ذلك في الكتابة أم القراءة أم التعبير.

5- يصبح التلميذ في هذه المرحلة أكثر وعيا بذاته، فيشعر نفسه أنه متساويا للكبار من ناحية التفكير ويتمكن من تحديد مكانته في المدرسة والمجتمع.

6- الميول إلى حب القراءة والمطالعة فهي من أفضل الفترات لتكوين عادة القراءة لديه، إذ تتنوع قراءاته بين القصص والروايات وربما أكثر القصص استهواء لديه تلك التي يرى فيها ذاته وتعبر عن مشاعره وطموحاته وتقل فيها الواقعية وتزيد المثالية نحو القصص الوجدانية والبطولية والجنسية (ليلى بن ميسية، 2010، ص 11، 13).

ومع ذلك، في الزمن الحالي، يبدو أن التلاميذ لم يعودوا يولون اهتماماً كبيراً للقراءة ولا يظهرون حماساً لاكتشاف العالم من حولهم وتحمّل التحديات، ويُعتبرون أن بعض المواد الدراسية تتطلب الكثير من الوقت والجهد في الفهم والاستيعاب، كما أن فهم المواد المكتوبة يحتاج إلى تركيز وممارسة، مما يشغل وقتهم عن النشاطات الترفيهية مثل اللعب، وبسبب ذلك، فإنهم يفضلون بعض المواد على الأخرى.

سادسا: خصائص نمو التلاميذ في المرحلة المتوسطة

يلتحق التلميذ بالتعليم المتوسط وهو في بداية سن المراهقة (12 سنة)، وهي المرحلة التي تتميز بتغيرات كثيرة في النمو وذلك في مختلف جوانبه العقلية، الانفعالية والجسمية.

❖ خصائص النمو الجسمي:

يُقصد بالتغيرات التي تظهر على الشكل الجسمي مثل الطول، الوزن، العرض، ونمو العضلات والعظام وغيرها. يمكن وصف مظاهر النمو الجسمي بالتالي:

- النمو السريع، حيث يزداد الطول بسرعة ويتسع الكتفان ومحيط الأرداف، وتزداد طول الجذع والساقين، مما يؤدي إلى زيادة في الطول.

– زيادة نمو العضلات والقوة البدنية بشكل عام، وتظهر الفروق في القوة العضلية بوضوح بين الإناث والذكور.

– الاهتمام المتزايد بالمظهر الشخصي الخارجي، ويظهر هذا الاهتمام بشكل أكبر لدى الإناث.

– تحول العادات الغذائية غير السليمة وانخفاض قوة التحمل الجسمي والعقلي يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة.

– تتحول السمات الطفولية اللطيفة إلى خشونة جسمية بسبب تغيّر نسب أعضاء الجسم.

❖ **خصائص النمو العقلي:**

يقصد بالنمو العقلي التغيرات التي تحدث في الأداء العقلي بما في ذلك الكم والكيفية، وهذا النمو يتحرك من البساطة إلى التعقيد. وتتركز مظاهر النمو العقلي في الآتي:

– إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة، والمبادئ الأخلاقية والقيم.

– زيادة في القدرة على الانتباه والإصغاء والتدريك بعد أن كانت محدودة في مرحلة الطفولة.

– تعزيز القدرة على التخيل والانسياق وراء أحلام اليقظة.

– بروز الفروق الفردية في هذه المرحلة، وظهور الاختلاف في مستوى القدرة العقلية العامة.

– نمو الميول والاهتمامات، حيث يظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدراسي والمهني.

– ميل المراهق إلى التفكير النقدي، حيث لا يقبل الحقائق بدون وجود أدلة تدعمها.

❖ **خصائص النمو الانفعالي:**

ويقصد به التغييرات على انفعالات المراهقين واستجاباتهم للمثيرات من حولهم، وتتركز مظاهر النمو الانفعالي فيما يلي:

– الفروق في معدلات النمو، والتي قد تجعل المراهق شديد الحساسية.

– التقلبات الانفعالية في تصرفات المراهقين، حيث يتصرفون أحيانًا كالكبار وأحيانًا كالصغار.

– السعي لتكوين هوية ذاتية مستقلة وتحقيق الاستقلال الانفعالي، حيث يعتقد المراهق أنه بالغ في العمر وغير محتاج للخدمات التي يقدمها الكبار.

– زيادة تواتر الغضب عند المراهقين، وصعوبة توقع تصرفاتهم في هذه المرحلة.

– قلة الصبر والعناد، والإصرار على الرأي، وهي صفات شائعة لمراهقي هذه المرحلة.

– الخيال الواسع والاستغراق في أحلام اليقظة، حيث يميل المراهقون إلى الخوض في عوالم خيالية واسعة.

❖ **خصائص النمو الاجتماعي:**

يُقصد بالنمو الاجتماعي علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به ومدى عمقها واتساعها. ومن أبرز مظاهر النمو الاجتماعي ما يلي:

– الميل نحو الاستقلالية والاعتماد على النفس، والسعي لتحقيق الاستقلال الاجتماعي.

– حب القيادة والسيطرة والتمرد على مصادر السلطة، ورفض توجيهات الكبار.

– زيادة الميل للانتماء إلى جماعة الأصدقاء، والسعي لبناء علاقات اجتماعية قوية.

– اهتمام المراهق بما يكنه له الآخرون من مشاعر الحب والاهتمام والاحترام، ويسعى للتأكد من وجوده في المجتمع وقبوله من قبل الآخرين.

سابعا: مشاكل التعليم المتوسط

تواجه المرحلة المتوسطة العديد من المشاكل التي تؤثر على جودة التعليم وتحصيل التلاميذ، ومن بين هذه المشاكل ما يلي:

❖ **المناهج الدراسية:**

– **كثافة المناهج:** يشكو التلاميذ من كثافة المناهج الدراسية في المرحلة المتوسطة، مما يجعلها مرهقة وصعبة الفهم.

– **عدم مواكبة التطورات:** لا تواكب المناهج الدراسية في بعض الأحيان التطورات الحديثة في العلوم والتكنولوجيا.

- **نقص المهارات التطبيقية:** تركز المناهج الدراسية بشكل كبير على المعرفة النظرية، بينما تهمل تنمية المهارات التطبيقية لدى التلاميذ.

❖ **أساليب التعليم:**

- **الاعتماد على التلقين:** لا تزال أساليب التعليم في بعض المدارس تعتمد بشكل كبير على التلقين وحفظ المعلومات، مما يقلل من مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية ويحد من قدرتهم على الفهم والاستيعاب.

- **قلة استخدام الوسائل التعليمية:** لا يتم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، مثل أجهزة الحاسوب والإنترنت، بشكل كافٍ في العملية التعليمية، مما يجعل الدروس مملة وغير جذابة للتلاميذ.

- **عدم مراعاة الفروق الفردية:** لا تراعي أساليب التعليم في بعض الأحيان الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم ومهاراتهم واهتماماتهم، مما يؤدي إلى عدم استفادة بعض التلاميذ من العملية التعليمية بشكل كامل.

❖ **البيئة المدرسية:**

- **اكتظاظ الفصول:** تعاني بعض المدارس من اكتظاظ الفصول الدراسية، مما يجعل من الصعب على الأساتذة متابعة كل تلميذ بشكل فردي.

- **نقص الموارد:** تعاني بعض المدارس من نقص في الموارد، مثل الكتب والمعدات والأدوات المكتبية، مما يؤثر على جودة التعليم.

- **ضعف البنية التحتية:** تعاني بعض المدارس من ضعف في البنية التحتية، مثل المباني والمرافق، مما يخلق بيئة تعليمية غير مناسبة للتلاميذ.

❖ **العوامل الخارجية:**

- **الضغوط النفسية:** يواجه بعض التلاميذ في المرحلة المتوسطة ضغوطًا نفسية ناتجة عن كثافة الدراسة أو مشاكل عائلية أو اجتماعية، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

- **قلة الدعم الأسري:** لا يحصل بعض التلاميذ على الدعم الكافي من أسرهم في المنزل، مما يؤثر على تركيزهم ودراستهم.

- **انتشار ظاهرة التنمر:** تنتشر ظاهرة التنمر بين التلاميذ في بعض المدارس، مما يخلق بيئة تعليمية غير آمنة للتلاميذ ويؤثر على تحصيلهم الدراسي.

خلاصة:

مرحلة التعليم المتوسط تعتبر من أهم المراحل التعليمية وأكثرها حساسية وصعوبة، وذلك بسبب التحديات التي تواجه في التعامل مع المراهقين وفهم متطلباتهم، الغرض الأساسي من هذه المرحلة هو مساعدة التلاميذ في تحديد مسارهم الدراسي في المرحلة الثانوية، وتحديداً في السنة الأخيرة من المرحلة المتوسطة.

تلعب السنة الرابعة متوسط دوراً مهماً كونها سنة انتقالية، حيث يتمركز اهتمام التلميذ في هذه المرحلة حول كيفية تحسين تعلمه لتحقيق النجاح والتفوق، في هذه السنة، يتم توجيه التلاميذ لاختيار مسارهم التعليمي والمهني المناسب، ويتم تعزيز مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية للتأقلم مع متطلبات المرحلة الثانوية والمستقبل الوظيفي المتوقع.

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

إن نجاح أي عمل علمي متوقف بدرجة كبيرة على الإجراءات العلمية والمنهجية التي يتم اتباعها، من أجل جمع المعلومات والحقائق المرتبطة بمتغيرات الدراسة، حيث تناول الطالب في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة، ولقد تمثلت هذه الإجراءات في الدراسة الاستطلاعية واختيار منهج الدراسة الذي تم استخدامه مع توضيح حدود الدراسة، كما تم التطرق إلى كيفية تقنين أداة الدراسة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في استخراج نتائج الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة بحيث تساعد الطالب على إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية، ومن خلالها يمكن التعرف على جميع العقبات التي تعيق الدراسة الأساسية، وبالتالي إيجاد الحلول لتسهيل العمل بالتقرب من عينة الدراسة، وذلك بإعلامهم بموضوع الدراسة، ودعوتهم للتعاون معنا من خلال اجابتهم على أسئلة المقياس، لذا يمكن اعتبار الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية تسبق الدراسة الأساسية.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على خصائص العينة المراد دراستها.
- التعرف على مدى فهم واستيعاب أفراد العينة لفقرات المقياس.
- التعرف على أهم العراقيل التي قد تصعب من سير الدراسة الأساسية.
- معرفة الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس.

1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق النسخة الأصلية للمقياس على عينة استطلاعية أولية، حيث تم اختيارها عشوائيا مكونة من 20 تلميذا متمدرسين بالسنة الرابعة متوسط بمتوسطة صالحي عبد العزيز ببلدية برهوم، وقمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في أفريل 2024، حيث عرضنا المقياس على أفراد العينة مع تقديم تعليمة شفهية للتلاميذ بأنه من وجد كلمة أو مفردة غير واضحة فليسأل عناه، مع حساب الوقت المستغرق في إجابات المفحوصين.

1-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- سجلنا استفسار بعض التلاميذ على بعض الفقرات، والتي تم أخذها بعين الاعتبار لتوضيحها للتلاميذ مرة أخرى.
- طبق المقياس في صورته الاصلية إلا في كلمة المحاضرة فقد تم استبدالها بكلمة الدرس ليسهل فهمها.
- أثناء تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية حددنا متوسط الوقت المستغرق ب 15 د وذلك بحساب المتوسط بين أطول وقت وأقصر وقت.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

إن مناهج البحث العلمي عديدة ومختلفة باختلاف موضوعات البحث، يعني أن طبيعة الموضوع هي من تتحكم في تحديد المنهج الملائم للبحث، حيث يعرف على أنه مجموعة من القواعد التي يتم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة (صلاح الدين شروخ، 2003، ص 90).

والمنهج الذي تم اعتماده في هذا البحث هو المنهج الوصفي، الذي يعرف بأنه طريقة لوصف الظاهرة المدروسة كميا عن طريق جمع المعلومات المقننة عن المشكلات وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة .

2-2-مجتمع وعينة الدراسة:

2-2-1- مجتمع الدراسة:

بما أن الهدف من البحث هو قياس الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا، فقد ارتأينا أن نطبق هذا المقياس على تلاميذ السنة الرابعة متوسط لأنها مرحلة انتقالية تتطلب من التلميذ مجهود فردي أكثر من السنوات السابقة.

وقد تمثل مجتمع دراستنا في تلاميذ متوسطة صالحي عبد العزيز ببلدية برهوم.

2-2-2- عينة الدراسة:

تشير العينة إلى أي مجموعة جزئية من المجتمع الذي له خصائص مشتركة (رجاء، 2004، ص 151).

وقد طبق المقياس على 70 تلميذ وتلميذة يدرسون بمستوى السنة الرابعة متوسط بعد اختيارهم بطريقة عشوائية.

الجدول رقم (01): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	30	%42.9
إناث	40	%57.1
المجموع	70	%100

2-3-حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة صالحي عبد العزيز ببلدية برهوم.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2024/2023 من بداية شهر جانفي إلى غاية شهر ماي بين الجانب النظري والتطبيقي.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة بمتوسطة صالحي عبد العزيز ببلدية برهوم.

2-4-أداة الدراسة

يعرف المقياس بأنه " الأداة العلمية التي يمكن بها تقدير الظواهر النفسية والتربوية تقديرا كميا يتصف بالتحديد والدقة، وبالتالي المقدرة على فهم وتفسير الظاهرة" (زرواتي، 2002، ص 249).

واستخدم في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي للتعلم Self Regulation of Learning الذي أعده بوردي (Purdie)، وعدّله أحمد إبراهيم أحمد (2007) للبيئة العربية، ويتكون المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي على أربع مكونات هي:

- وضع الهدف والتخطيط : يتكون من (7) بنود ممثلة بالأرقام التالية: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويتكون من (7) بنود ممثلة بالأرقام التالية: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)
- الحفظ والتسميع: يتكون من (7) بنود ممثلة بالأرقام التالية: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)

- المساعدة الاجتماعية: يتكون من (7) بنود ممثلة بالأرقام التالية: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28)

يجيب التلميذ على كل فقرة من فقرات المقياس بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة(X) أمام إحدى البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في خمس نقاط كالتالي-:موافق بشدة -موافق -غير متأكد -غير موافق -غير موافق بشدة. ويتم الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيا على كل بعد من أبعاد المقياس عند التلميذ حسب المعيار التالي: الدرجات من (1-2.33) تمثل مستوى منخفض، الدرجات من (2.34-3.67) تمثل مستوى متوسط، والدرجات من (3.68-5) تشير الى مستوى مرتفع.

صدق المقياس:

تحقق بوردي (Purdie) من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (254) طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30) وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.477) من التباين.

وللبيئة العربية تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة. كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي

إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.389- 0.782) جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

وفي دراسة الجراح (2010)، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية، كم تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28- 0.76) وتم أيضا حساب معامل ارتباط كل بعد بالآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.36- 0.82) وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). (الجراح عبد الناصر، 2010، ص 340).

ثبات المقياس:

يشير أحمد (2007) إلى أن بوردي Purdie تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين(0.69-0.81).

وتحقق أحمد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالباً من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78-0.84).

وفي دراسة الجراح (2010) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64-

0.78) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61-0.75) التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

2-5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

من أجل حساب صدق وثبات مقياس التعلم الذاتي ومدى ملاءمته للبيئة الجزائرية، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss v 26) في ادخال البيانات وتحليلها وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط **بيرسون** للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق، لحساب الصدق التمييزي.
- معامل الثبات "**ألفا كرونباخ**" للتأكد من ثبات المقياس.
- معادلة تصحيح الطول لسبيرمان بروان.
- مقاييس النزعة المركزية: المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال.

خلاصة:

إن ضبط منهجية الدراسة الميدانية يساعدنا في الوصول إلى النتائج وتحليل البيانات ومن ثمة تتضح الدراسة أكثر من جانبها الميداني، ومدى أهمية دقة وموضوعية النتائج المتوصل إليها في تحقيق أهداف الدراسة والاجابة على التساؤلات التي تطرحها.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجة البيانات باستخدام حزمة التحليل الاحصائي تمهيدا لاستخراج دلالات صدق وثبات مقياس التعليم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح ومناقشتها تحقيقا لأهداف الدراسة، والاجابة على التساؤلات المطروحة التي صيغت في الإشكالية.

أولا: عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: "هل يتمتع مقياس **التعلم المنظم ذاتيا** لعبد الناصر الجراح بدرجة مقبولة من **الصدق** عند تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

أولا: صدق الاتساق الداخلي

لاختبار نتيجة هذا التساؤل تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي والذي تعتمد على مدى ارتباط البنود أو الفقرات مع بعضها البعض داخل الاختبار، وارتباط كل بند مع الاختبار ككل، وكانت النتائج موضحة في الجداول التالية:

1-حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (02): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد وضع الهدف والتخطيط مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
ع1	معامل الارتباط	0,735**	ع17	معامل الارتباط	0,598**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع5	معامل الارتباط	0,819**	ع21	معامل الارتباط	0,743**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع9	معامل الارتباط	0,969**	ع 25	معامل الارتباط	,559**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع13	معامل الارتباط	0,634**	** دال عند مستوى الدلالة 0.01		
	مستوى الدلالة	0,000	*دال عند مستوى الدلالة 0.05		
	حجم العينة	70			

تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الأول " وضع الهدف والتخطيط" كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعددها 7 عبارات حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.969) كأعلى ارتباط بين العبارة التاسعة والدرجة الكلية للبعد، و (0.599) كأدنى

قيمة ارتباط بين العبارة (25) والدرجة الكلية للبعد وعموما يمكن القول أن كل عبارات البعد الأول تقيس ما يقسه البعد.

الجدول رقم (03): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
ع2	معامل الارتباط	0,629**	**ع18**	معامل الارتباط	0,604**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع6	معامل الارتباط	0,825**	**ع22**	معامل الارتباط	0,853**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع12	معامل الارتباط	0,886**	**ع 26**	معامل الارتباط	0,588**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع16	معامل الارتباط	0,593**	**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**		
	مستوى الدلالة	0,000	***دال عند مستوى الدلالة 0.05**		
	حجم العينة	70			

تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثاني " **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**" كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعددها 7 عبارات حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.886) كأعلى ارتباط بين العبارة (12) والدرجة الكلية للبعد، و (0.588) كأدنى قيمة ارتباط بين العبارة (26) والدرجة الكلية للبعد وعموما يمكن القول أن كل عبارات البعد الثاني تقيس ما يقسه البعد.

الجدول رقم (04): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد التسميع والحفظ مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
ع3	معامل الارتباط	0,917**	**ع19**	معامل الارتباط	,926**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع7	معامل الارتباط	0,926**	**ع23**	معامل الارتباط	0,783**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع11	معامل الارتباط	0,260*	**ع 27**	معامل الارتباط	,877**
	مستوى الدلالة	0,030		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع15	معامل الارتباط	0,876**	**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**		
	مستوى الدلالة	0,000	***دال عند مستوى الدلالة 0.05**		
	حجم العينة	70			

تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثاني " **التسميع والحفظ**" كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعددها 7 عبارات حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.926) كأعلى ارتباط بين العبارة (7) والعبارة (19) والدرجة الكلية للبعد، و (0.260) كأدنى قيمة ارتباط بين العبارة (11) والدرجة الكلية للبعد وعموما يمكن القول أن كل عبارات البعد الثاني تقيس ما يقسه البعد.

الجدول رقم (05): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات بعد طلب المساعدة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
ع4	معامل الارتباط	,465**	**ع20**	معامل الارتباط	0,829**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع8	معامل الارتباط	0,969**	**ع24**	معامل الارتباط	0,858**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع12	معامل الارتباط	0,217	**ع 28**	معامل الارتباط	0,906**
	مستوى الدلالة	0,072		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	70		حجم العينة	70
ع16	معامل الارتباط	0,969**	**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**		
	مستوى الدلالة	0,000	***دال عند مستوى الدلالة 0.05**		
	حجم العينة	70			

تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثاني " **طلب المساعدة الاجتماعية**" كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعددها 7 عبارات حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.969) كأعلى ارتباط بين العبارة (16) والدرجة الكلية للبعد، و (0.217) كأدنى قيمة ارتباط بين العبارة (12) والدرجة الكلية للبعد وعموما يمكن القول أن كل عبارات البعد الثاني تقيس ما يقسه البعد.

2-حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (06): يوضح العلاقة الارتباطية بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	0,961**	0,000
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,949**	0,000
التسميع والحفظ	0,973**	0,000
طلب المساعدة الاجتماعية	0,940**	0,000

تم حساب الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية له بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاء الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.940) كأدنى ارتباط بين البعد الرابع (طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس، و (0.961) كأعلى ارتباط بين البعد الأول (وضع الهدف والتخطيط) والدرجة الكلية للمقياس.

تدل هذه النتائج على تماسك بنية المقياس، كما أن نتائج طريقة الاتساق الداخلي تتفق مع نتائج الصدق المتعلقة بالمقياس الأصلي، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

3-حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (07): يوضح العلاقة الارتباطية بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع1	0,659*	0,000	ع15	0,878**	0,000
ع2	0,816**	0,000	ع16	0,867**	0,000
ع3	0,857**	0,000	ع17	0,748**	0,000
ع4	0,205	0,000	ع18	0,535**	0,000
ع5	0,667**	0,000	ع19	0,938**	0,000
ع6	0,912**	0,000	ع20	0,761**	0,000
ع7	0,938**	0,000	ع21	0,776**	0,000
ع8	0,867**	0,000	ع22	0,871**	0,000
ع9	,0940**	0,000	ع23	0,785**	0,000
ع10	0,940**	0,000	ع24	0,871**	0,000
ع11	0,207	0,000	ع25	0,489**	0,000
ع12	0,481**	0,000	ع26	0,340**	0,000
ع13	0,572**	0,000	ع27	0,830**	0,000
ع14	0,362**	0,000	ع28	0,780**	0,000

تبين نتائج الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي الأخير يمكننا القول بأن المقياس صادق.

ثانيا: الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات الخام المحصل عليها في الدراسة الأساسية تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وتم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابله (19) من الدرجات العليا و (19) من الدرجات الدنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار (T.test) كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

		اختبار التجانس F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات	الدنيا	1414,3	0,000	19	81,79	13,851	-10,790	36	0,000
	العليا			19	119,84	6,669			

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (-10.790) عند درجة الحرية (36) بمستوى دلالة (0.000) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين، وما

يعزز ذلك أن متوسط المجموعتين العليا والدنيا بلغ (119.84) و (81.79) على التوالي وهي متباعدة، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين تمكننا من القول أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، ومنه فالمقياس صادق فيما يقيسه.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: " هل يتمتع مقياس **التعلم المنظم ذاتيا** لعبد الناصر الجراح بدرجة مقبولة من **الثبات** عند تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

1- الثبات بألفا كرونباخ:

تستخدم هذه الطريقة في تقدير ثبات مقاييس الاتجاهات واستطلاع الرأي وفي مقاييس الشخصية، وتجدر الإشارة إلى أن طريقة ألفا تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبارات، فإذا كانت قيمة ألفا مرتفعة فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام الطرق الأخرى (النبهان، 2004، ص 248).

الجدول رقم (09): يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
وضع الهدف والتخطيط	**07**	**0,843**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	**07**	**0,818**
التسميع والحفظ	**07**	**0,890**
طلب المساعدة الاجتماعية	**07**	**0,837**
الدرجة الكلية للمقياس	**28**	**0,959**

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0.818) في البعد الثاني "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة"، و (0.890) في البعد الثالث 'التسميع والحفظ'، و (0.959) للمقياس ككل.

وهي تتوافق مع ما توصل إليه الباحث عبد الناصر الجراح في دراسته هذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، مما يؤكد على تمتع الأداة لدلالات ثبات جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

2- التجزئة النصفية:

يحسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم قسمة نتائج هذا التطبيق إلى جزءين متساويين وحساب معامل الارتباط بينهما ويكون هذا المعامل هو معامل الثبات، والتقسيم قد يكون تقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي وزوجي، أو تقسيم الاختبار نفسه إلى نصفين متساويين في عدد البنود (النصف الأول والنصف الثاني)، ويتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل بيرسون. (علي سراوي، محمد الجموعي، 2023، ص256)

ويترتب عن هذه التجزئة انخفاض ملحوظ في معامل الارتباط (معامل الثبات)، وذلك لأن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة هو معامل ثبات نصف الاختبار، وتتم معالجة هذا الانخفاض باستخدام معادلات إحصائية تسمى معادلات تصحيح الطول منها معامل سبيرمان براون ومعادلة جيتمان، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق التجزئة النصفية

الارتباط بين النصفين	**0,916**
معامل سبيرمان براون	**0,956**
معادلة جيتمان	**0,956**

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط ين نصفي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية بلغ 0.916 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وكذلك في معادلة تصحيح الطول لجيتمان بلغ ثبات هذا المقياس (0.956)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس يتميز بثبات عالٍ.

الاستنتاج العام:

من خلال ما تم تناوله في هذه الدراسة التي تهدف إلى حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح وتطبيقه في بيئة جزائرية، بهدف التأكد من خصائصه السيكومترية ومدى اتساقها مع خصائص الاختبار الجيد، حيث اعتمدنا على البيانات المتحصل عليها من نتائج الدراسة، وبعد التأكد من صدق المقياس بعدة طرق (الاتساق الداخليّ، الصدق التمييزي).

حيث كشفت جميع النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكذا بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس جاءت مقبولة ودالة احصائيا؛ كما بينت النتائج أن المقياس يتميز بصدق تمييزي عالي.

كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين (معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط للمقياس تدل على معاملات ثبات عالية ودالة احصائيا، ومن خلال هذه النتائج تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تمتع مقياس التعلم المنظم ذاتيا بدرجة عالية من الصدق، دلت عليها المؤشرات الكمية التي تم الحصول عليها.
- تمتع مقياس التعلم المنظم ذاتيا بدرجة عالية من الثبات، دلت عليها المؤشرات الكمية التي تم الحصول عليها.
- اتساق الخصائص السيكومترية مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة الدراسة.

ومنه نستنتج أنه يمكن استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا في البيئة الجزائرية

الاقتراحات والتوصيات

من خلال ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج، وما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن وضع التوصيات والاقتراحات التالية:

- إعادة تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعبد الناصر الجراح على عينات كبيرة في مناطق مختلفة من البيئة الجزائرية.
- إعادة تقنين مقياس التعلم المنظم ذاتيا على طلبة شهادة البكالوريا في البيئة الجزائرية.
- إنشاء مؤسسات بحثية خاصة بتقنين مختلف الاختبارات والمقاييس النفسية في شتى المجالات، تدعم من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذا البحث المتواضع يمكن القول أن التعلم الذاتي يعتبر من بين أهم المواضيع في وقتنا الحالي خاصة مع التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في شتى المجالات، وعلى ضوء ما توصلت اليه البحوث والدراسات في هذا الموضوع والتي أوردنا بعضا منها في بحثنا هذا فإننا ننوه بضرورة إنشاء برامج قائمة على هذا النوع من التعلم واستراتيجياته وتدريب المعلمين على كيفية تعليمها للمتعلمين في مؤسساتنا التربوية مع التركيز على المراحل الانتقالية.

إن ندرة الدراسات العربية وخاصة الجزائرية في مختلف المجالات ومختلف المواضيع عامة وفي موضوع التعلم الذاتي تضطرنا إلى اللجوء إلى عملية تكييف الاختبارات الأجنبية لتكون صالحة لتطبيقها على البيئة الجزائرية.

التركيز على الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية والعقلية هو مهم لتقيم قدرات الفرد وإمكاناته، كشف الجوانب المختلفة من شخصيته، تحديد درجة الفرد ومستواه العقلي بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها، تحديد الإطار المرجعي للمفحوص، ومعرفة قدراته و حاجاته وأهدافه.

هذا العمل المتواضع ما هو إلا محاولة منا لإثراء مكتبة علم النفس الجزائرية عامة والقياس النفسي والتقويم التربوي خاصة بدراسة جديدة في موضوع التعلم الذاتي من خلال توفير أداة ذات درجة مقبولة من الصلاحية عند تطبيقها في البيئة الجزائرية، وهي مجهودات تضاف إلى ما سبقها من الدراسات وتفتح الباب لدراسات أخرى مشابهة لإثراء البيئة الجزائرية بمقاييس ودراسات جديدة تساعد القائمين على العملية التعليمية.

قائمة المصادر

قائمة المصادر:

1. ابراهيم محمد المحاسنة، 2013، القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

2. إبراهيم وجيه محمود، 1980، القدرات العقلية، دار المعارف، مصر.

3. أحمد العيسى، 2009، إصلاح التعليم في السعودية _بين غياب الرؤية السياسية وتوّجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط 1.

4. بشرى اسماعيل محمد، 2004، المرجع في القياس النفسي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

5. بن عبد الله محمد، 2005، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، ب ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

6. بوسالم عبد العزيز، 2014، القياس في علم النفس والتربية، الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.

7. جابر عبد الحميد، 1993، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر، ط1، القاهرة.

8. جبران مسعود، 1987، راند الطلاب دار العلم للملايين، ط3، لبنان.

9. جرجس ميشال جرجس، 2005، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.

10. جمال كامل الفليت، 2015، مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث –ب، المجلد 10، العدد 2، غزة، فلسطين.

11. خطاب علي ماهر، 2001، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

12. رجاء محمود أبو علام، 2004، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.

13. رمضان نعيمة، 2018، جامعة مولود معمري تيزي وزو، أهمية التعلم الذاتي في العملية التدريسية، مجلة آفاق علمية، المجلد 10، العدد 03.

14. سعد عبد الرحمان، 1998، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

15. السيد محمد أبو هاشم حسن، 2006، الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام Spss، ب ط، مركز البحوث الجامعية، جدة.

16. صفوت فرج، 1980، القياس النفسي، مؤسسة دار الكتاب الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

17. صفوت فرج، 2007، القياس النفسي، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

18. صلاح الدين محمود علام، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساساته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

19. طارق عبد الرؤوف عامر، 2013، ايهاب عيسى المصري، أسس وأساليب التعلم الذاتي، دار العلوم للنشر والتوزيع، طبعة 1، القاهرة، مصر.

20. عباس محمود عوض، 1998، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر.

21. عبد الحفيظ مقدم، 2003، الإحصاء النفسي والتربوي، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

22. عبد العزيز خضراوي، الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاعاقة اللغوية –دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا

بالمسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي–، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2019–2020.

23. عبد اللطيف بن حسين، 2007، تحفيز التعلم، دار الحامد، ط1، الأردن.

24. علي سراوي، محمد الجموعي سراوي، 2023، مفاهيم أساسية في التعامل مع الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد7، العدد1.

25. فاتح الدين شنين، 2016، دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

26. فريد نجار، 2003، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، مكتبة لبنان، ط1، لبنان.

27. فيصل عباس، 1996، الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

28. كريمان بدير، 2008، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

29. ليلى بن ميسية، 2010، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط مدينة جيجل نموذجا مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

30. محمد السيد علي، 2002، تكنولوجيا التعليم والتعلم والوسائل التعليمية، دار الفكر، القاهرة.

31. محمد عبد السلام أحمد، 1960، القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

32. محمد غالم، 2019، إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية، مجلة آفاق علمية، العدد04، المجلد11.

33. مناد عبد الله، 2003، دور الثقافة الصحية في تفادي الاصابات الرياضية لدى تلاميذ التعليم المتوسط 11-15 سنة، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

34. نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، 2012، انعكاسات الاصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، الجزائر.

35. هبة محمد عبد الحميد، 2005، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس دار البداية، ط1، الأردن.