الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســـــم: علم النفس
الرقم التسلسلي:
رقم التسجيل:

# استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

## دراسة ميدانية ببعض ثانويات ببلدية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتان :
- بن غانم نادية
- خوجة حسينة

إشراف الأستاذة الدكتورة :
أ/د/ طيابية نادية

السنة الجامعية 2024/2023 م

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكـــر وعرفان

ا

لحمد الله والشكر لله الذي وفقنا في اتمام هذا العمل العلمي

الذي يمثل ثمرة مشوارنا الجامعي، وعرفانا منا بالجميل نتقدم بجزيل الامتنان

إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة، ونخص

بالذكر أستاذتنا المشرفة الدكتوره طيبابة نادية التي نشكرها كثيرا

على دعمها وتوجيهاتها القيمة والتي لم تبخل علينا في أي وقت

كما نشكر الأساتذة الذين رافقونا طيلة الموسم الدراسي وكل أساتذة

قسم علم النفس كل واحد باسمه ومقامه

كما لا يفوتنا ان نشكر جميع الزملاء

وحظ موفق للجميع

# الإهداء:

**إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الامة**

**وكان خير معلم للبشرية جمعاء**

**إلى نبي الرحمة ونور العالمين**

**إلى من ترك في أثر حب العلم والمعرفة**

**إلى روح والدي أحمد رحمه الله برحمته الواسعة**

**إلى شمعة البيت إلى من أرضعتني الطموح والصبر إلى من علمتني أن أكون**

**انسانة جادة، إلى من تجاوزت دعواتها حدود السماء**

**أمي الحبيبة حفظها الله .....نادية**

**أهدي ثمرة جهدي هذا إلى عائلتي خاصة والديَ أطال الله في عمرهما**

**إلى زوجي رفيق دربي ومعيني الذي سعى إلى توفير الجو المناسب لإتمام هذا الجهد**

**إلى أولادي: بلال، أنيس، وسمير**

**حفظهم الله وجعلهم ذرية صالحة تحب العلم وتتشرف بالمعرفة**

**.....حسينة**

# ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية المسيلة، استخدمت الطالبتان المنهج الوصفي الارتباطي في مجريات الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية قدرت ب (143) تلميذا وتلميذة، اعتمدنا على مقياسين، المقياس الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بن يوسف (2008)، المقياس الثاني: دافعية التعلم من إعداد قطامي(1989)، بغرض جمع البيانات لاستخدامها في المعالجة الإحصائية من أجل التحقق من فرضيات الدراسة، وقد توصلنا للنتائج التالية:

_وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، حيث وجد ارتباط دال إحصائيا بين متغيري الدراسة.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهو فرق لصالح الإناث.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الدافعية للتعلم



**الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، دافعية التعلم، تلاميذ السنة الأولى ثانوي**



Abrtract :

The study aimed to uncover the relationship between self-regulated learning strategies and their correlation with learning motivation among first-year high school students. This field study was conducted in several high schools in the municipality of M'Sila. The researchers used the descriptive correlational method in the course of the study. A random sample of 143 male and female students was selected. Two scales were utilized: the first scale measured self-regulated learning strategies, prepared by Ben Youssef (2008), and the second scale measured learning motivation, prepared by Qatami (1989). These scales were used to collect data for statistical analysis to test the study hypotheses. The results obtained were as follows:

- There is a statistically significant correlational relationship between self-regulated learning strategies and learning motivation among first-year high school students, with a statistically significant correlation found between the study variables.
- There are statistically significant differences between males and females in the self-regulated learning strategies scale, with the difference favoring females.
- There are no statistically significant differences between males and females in the learning motivation scale.



**Keywords:** self-regulated learning strategies, learning motivation, first-year high school students

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| المحتوى | |
| الشكر | أ |
| الاهداء | ب |
| الملخص | ج |
| فهرس الجداول و الأشكال | و |
| مقدمة | ط–ي |
| الفصل الأول: الاطار العام للدراسة | |
| 1– اشكالية الدراسة | 2–5 |
| 2– فرضيات الدراسة | 5 |
| 3– أهمية الدراسة | 6 |
| 4–أهداف الدراسة | 6 |
| 5– تحديد المفاهيم الاجرائية | 6 |
| 6– الدراسات السابقة و التعليق عليها | 7–15 |
| 7– الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة | 16 |
| أولا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | 16 |
| 1– مفهوم التعلم المنظم ذاتيا | 16 |
| 2– أهمية التعلم المنظم ذاتيا | 17 |
| 3– أبعاد التعلم المنظم ذاتيا | 18 |
| 3–1 البعد البيولوجي | 18 |
| 3–2 البعد الاجتماعي | 18 |
| 3–3 البعد النفسي | 18 |
| 4– خصائص و سمات المتعلم المنظم ذاتيا | 20 |
| 5– التعليم المنظم ذاتيا لدى المراهق | 21 |
| 5–1 مرحلة التعليم الثانوي | 21 |

| | |
|---|---|
| 2-5 مكونات التعلم المنظم ذاتيا | 22 |
| 6- اليات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا | 23 |
| 7- نماذج التعلم المنظم ذاتيا | 24 |
| 1-7 النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا | 24 |
| 8- نموذج وين (winne) للتعلم المنظم ذاتيا | 27 |
| 9- نموذج (pintrich.2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا و مواضيع التنظيم | 29 |
| 10- العمليات العامة للتعلم المنظم ذاتيا | 29 |
| ثانيا : دافعية التعلم | 31 |
| 1- تعريف الدوافع | 31 |
| 2- أنواع الدوافع | 31 |
| 1-2 الدوافع الفطرية | 31 |
| 2-2 الدوافع المكتسبة | 32 |
| 3-2 الدوافع الشعورية والاشعورية | 32 |
| 4-2 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية | 33 |
| 3- دافعية التعلم | 35 |
| 1-3 تعريف دافعية التعلم | 35 |
| 2-3 مكونات دافعية التعلم | 35 |
| 3-3 مكونات التوقع | 35 |
| 4-3 عناصر دافعية التعلم | 35 |
| 4- أهمية الدافعية | 37 |
| 5- وظائف دافعية التعلم | 38 |
| 6- علاقة الدافعية بعوامل التعلم | 38 |
| 7- المدارس و النماذج النظرية المختلفة في مجال الدافعية | 39 |
| - المنحنى الأول | 39 |

| | |
|---|---|
| – المنحنى الثاني | 39 |
| أولا : المدرسة السلوكية | 39 |
| ثانيا : المدرسة المعرفية | 40 |
| ثالثا : نظرية تدرج الحاجات " ماسلو" | |
| رابعا : المدرسة التحليلية | 42 |
| خامسا : النظرية المعرفية الاجتماعية | 43 |
| خلاصة الفصل | 44 |
| الفصل الثاني: الاطار المنهجي للدراسة | |
| تمهيد | 46 |
| 1– منهج الدراسة | 46 |
| 2– حدود الدراسة | 46 |
| 3– عينة الدراسة | 46 |
| 4– أداة الدراسة | 47 |
| أ– مقياس تقدير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | 47 |
| ب–مقياس دافعية التعلم | 48 |
| 5– الدراسة الاستطلاعية | 49 |
| 5–1 نتائج الدراسة الاستطلاعية | 49 |
| 6– الخصائص السيكومترية للمقياسين | 50 |
| أولا : مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا | 50 |
| 6–1–1 صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد ودرجة المقياس | 50 |
| 6–1–2 معاملات الثبات | 50 |
| 6–1–3 خلاصة نتائج مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | 51 |
| ثانيا : مقياس دافعية التعلم | 51 |
| 7–1 صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد ودرجة المقياس | 51 |
| 7–2 معاملات الثبات | 52 |
| 7–3 خلاصة النتائج | 52 |
| 7– الأساليب الاحصائية المستخدمة | 52 |

| | |
|---|---|
| خلاصة الفصل | 53 |
| الفصل الثالث : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها | |
| تمهيد | 55 |
| 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى | 55 |
| 2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية | 56 |
| 3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة | 58 |
| خاتمة | 60 |
| قائمة المراجع | 63-65 |
| قائمة الملاحق | 68 |

# فهرس:


- الجداول
- الأشكال
- الملاحق

| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أبعاد التعلم المنظم ذاتيا | 19 |
| 2 | نموذج بنيترش (Pintrich ,2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنيظيم | 30 |
| 3 | توزيع عينة الدراسة في الثانوية | 46 |
| 4 | توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس | 47 |
| 5 | توزيع الأوزان على البدائل | 48 |
| 6 | معامل الارتباط بين متوسطي درجتي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم | 55 |
| 7 | حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | 56 |
| 8 | حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس الدافعية للتعلم | 58 |



| رقم | الأشكال | لصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مكونات التعلم المنظم ذاتيا | 23 |
| 2 | الأطوار التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياته الفرعية | 26 |
| 3 | مسار التغذية الراجعة | 27 |
| 4 | الدوافع الشعورية واللاشعورية | 33 |
| 5 | هرم ماسلو للحاجات | 42 |

| رقم | الملاحق | لصفحة |
|---|---|---|
| 1 | اعتدالية التوزيع لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | |
| 2 | اعتدالية التوزيع لمقياس دافعية التعلم | |
| 3 | العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم | |
| 4 | الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في متغير الجنس | |
| 5 | الفروق في الدافعية للتعلم في متغير الجنس | |

**مقدمة:**

إن التربية الحديثة تؤكد على دور المتعلم كفاعل أساسي في تعلماته حيث يقدم له النظام التربوي من خلال مختلف المتدخلين كل الدعم الذي يسمح له بفهم العالم وأن يفهم نفسه على اعتبار انه شخص متفرد بحاجاته وإمكاناته وتطلعاته. بالتالي يكون التركيز ليس على اكتساب المعلومات سواء بالتلقين أو بغيره من الأساليب بل بالتدريب على المنهجيات وعلى كيفية التعلم، وأن المتعلم طرفا فاعلا نشطا وواعيا بعملية تعلمه (بن يوسف، 2008).

لهذا شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ومن المواضيع التي لقيت اهتماما كبيرا نجد التعلم المنظم ذاتيا الذي يعد في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث واحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، ففي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتيا وتوضح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والدافعية والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات، النظرية المعرفية ونظرية التعلم المعرفي والسلوكية ونظرية معالجة المعلومات (الحسينان، 02:2010 ).

فإذا علمنا أن مرحلة التعليم الثانوي هي بوابة للجامعة، فإن المتعلم في هذا المستوي يجب أن يكون مزودا بمجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنه من زيادة فاعليته الذاتية ودافعيته للتعلم باستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، التي من ضمنها استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا المعتمدة على المتعلم أساسا الذي يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، وتمكنه من القدرة على بناء أهدافه التعلمية الواقعية التي يعمل على تحقيقها، وقسمت هذه الدراسة الى ثلاثة فصول:

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة) ويحتوي: مشكلة الدراسة، التساؤلات، أهمية وأهداف الدراسة، المفاهيم الإجرائية للدراسة، الدراسات السابقة، الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة.

الفصل الثاني: وهو فصل الإجراءات المنهجية ويحتوي: منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، حساب الخصائص السيكومترية للأداتين والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث: عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها، الخاتمة، الاقتراحات.

# الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. اشكالية الدراسة

2. تحديد الفرضيات

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. تحديد المفاهيم الاجرائية

6. الدراسات السابقة والتعليق عليها

7. التراث النظري لمتغير الدراسة

خلاصة الفصل

**1.إشكالية الدراسة:**

شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ومن المواضيع التي لقيت اهتماما كبيرا نجد التعلم المنظم ذاتيا الذي يعد في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث واحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، ففي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتيا وتوضح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والدافعية والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات، النظرية المعرفية ونظرية التعلم المعرفي والسلوكية ونظرية معالجة المعلومات (الحسينان، 02:2010).

كان الاهتمام بارزا لدى علماء النفس المحدثون باستراتيجيات التعلم، إلى درجة أنهم قاموا بإعداد وصياغة مساقات جامعية تدرس لطلبة الجامعات عن كيفية اكتساب وتطوير مهارات التنظيم الذاتي في التعلم، وقد كان من هؤلاء كل من ماكاتشي، وبينتريتش، لين( Mekeachi, Pintrich, & Lin, 1985) الذين اهتموا بصياغة مناهج مساق لتعليم استراتيجيات التعلم لطلبة علم النفس، ولم يكتفوا بذلك بل عملوا على تقييم مدى تقدم الطلبة من خلال دراستهم لهذا المساق وذلك من خلال تقارير الطلبة الذاتية، وكذلك من خلال مقارنة مفهوم الطلبة للتعلم ذاتي التنظيم بما فيه المكونات المعرفية ومكونات الدافعية قبل وبعد دراستهم لذلك المساق ( سالم، 2010: 92)

فإستراتجية التعلم المنظم ذاتيا تعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مواد التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بها، ويحدد أهدافها التعليمية ومصادر المعرفة للرجوع إليها، ويقوم بتنظيم نواتج ما تعلمه (رشوان، 2006: 7).

يرى سينج (Singh,N,D) أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن المتعلم القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية يعمل على تحقيقها، ويقرر في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة. كما يؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتيا وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى المتعلم شعورا بحسن الاداء والفعالية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعلية فإن الدوافع الداخلية المستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا (الجراح، 334:2010).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب معلومات أو مهارات تشمل مدركات المتعلمين عن الهدف والوسيلة، كما تحتوي بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات المتابعة الذاتية، البحث عن المعلومات، التكرار واستخدام معينات الذاكرة (سالم، وزكي، 206:2009).

تؤكد هذه التعريفات على أن التعلم المنظم ذاتيا نشاط معرفي ودافعي وسلوكي للمتعلمين، والنماذج الخاصة بالتعلم ذاتيا التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية (إبراهيم عبد الله 02:2010).

بالإضافة إلى ذلك حسب قطامي وعدس لا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط قوى تدفعه توجه نحو التعلم وطلب التحصيل الدراسي، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية فقد تكون عاملا داخليا نابعا من المتعلم أو خارجا تدفعه للتعلم، وهي ما تعرف بدافعية التعلم، التي تعتبر أساسيا يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية (بن يوسف: 2008).

هنا ما أكدت عليه دراسة (Pintrich& all,1994 )التي توصلت في بعض نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من الكفاءة الذاتية، و استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وأيضا وجود علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وكل من القيمة الداخلية والكفاءة الذاتية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مكونات الدافعية باستثناء الفعالية الذاتية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر (العايش، ومرغيني، 2015).

وقد حظي موضوع دافعية التعلم باهتمام كبير من طرف علماء النفس لما له من أهمية في التوافق، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع المتعلم إلى العمل والمواظبة وتنظيم النشاط الدراسي لغرض تحقيق الأهداف الدراسية، وتؤكد الكثير من النظريات أنّ المتعلم لا يستجيب للمعرفة الدراسية دون دافع معين (العايش، 2015).

فالدافعية هي عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم، حيث أن معرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي كالعلم لا تُلاحظ مباشرة وإنما يُستدل عليها من خلال مؤشراتها السلوكية، وهي تلعب دورا مهما في التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تُسهل التعلم (السلطي، 127:2004).

كما يقول (الزراد، 211:1991): " من الطبيعي أن الدافعية هي أحد شروط التعلم الهامة التي لا تؤدي لوحدها الى تحقيق التعلم، ولكن التعلم لا يحدث دون دافعية".

وبين سكينر (Skinner) أيضا ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاح عملية التعلم، حيث يرى أن كثرة المدارس وإعداد المعلمين وتصميم الطرق التعليمية ... عملا لا جدوى منه إذا كان المتعلمون لا يرغبون في الدراسة.

هذا ما يؤيده مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي " والتي بينت وجود علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في الفاعلية الذاتية والقيم الجوهرية، والتي نصت على ضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من أثر كبير وقوي في رفع مستوى هذا الأداء (بن يوسف، 2008).

نربط كل ما سبق بمرحلة النمو التي تواكب المستوى التعليمي لعينة الدراسة والمتمثل في التعليم الثانوي أي المراهقة، التي يعرفها محمد بن يحي زكريا قائلا:" أنها تسير إلى مرحلة محددة من الارتقاء ذات صلة بخصائص معينة من الناحية البيولوجية، النفسية، الاجتماعية والثقافية.

لهذا كانت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى المتعلمين في السنة الأولى ثانوي، ثم الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم وفق متغير الجنس، وتأسيسا على ما سبق نلخص إشكالية الدراسة إلى التساؤلات التالية:

_هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى أفراد العينة؟

_هل توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

_ هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

**2. فرضيات الدراسة:**

_توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى أفراد العينة.

_توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

**3. أهمية البحث:**

- تساعد هذه الدراسة الباحثين على إجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالموضوع.
- تقدم هذه الدراسة لأستاذ التعليم الثانوي صورة عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستعملها المتعلمون للرفع من مستوى أدائهم المعرفي على أساس قدراتهم الشخصية.
- مساعدة المعلمين في العمل على استثارة مستويات الدافعية عند متعلميهم وحثهم على استعمال الاستراتيجيات التي تكفل لهم تحسين أدائهم.
- الاستراتيجيات التي تكفل لهم تحسين أدائهم.
- يُعد إضافة لموضوع الدافعية للتعلم باعتبارها شرطا أساسيا في حدوث عملية التعلم في ارتباطها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يمكن أن يحدث التعلم من دونهما.

**4.أهداف البحث:** تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن العلاقة بين استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجة الدافعية لدى المتعلمين في مستوى الأولى ثانوي.

- الكشف عن الفروق بين متعلمي السنة الأولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).
- الكشف عن الفروق بين متعلمي السنة الأولى ثانوي في مستوى دافعية التعلم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

**5 تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:**

**_التعريف الاصطلاحي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** عرفت على أنها عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم وتتمثل في قدرة المتعلم على الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه وحل المهام الأكاديمية باعتباره محور العملية التعلمية، ويمكن تدريب المتعلمين عليه من قبل المعلمين (العياش ومرغي، 25:2015).

**_التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم على بنود مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "بن يوسف وأحمد دوقة"(2008/2007).

**التعريف الاصطلاحي للدافعية للتعلم:** عرف Hebالدافعية حسب ما ذكره خليفة، بأنها أثر لحدثين حسيين هما: هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستشارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.

وينظر Skinnerإلى الدافعية على أنها مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين.

كما عرفها يوسف قطامي (1989) على أنها حالة حتمية إذ لا سلوك دون دوافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه، وتوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين وتقلل من فرص التشتت.

وعرفها كل من " قطامي وعدس" (2002) أنها حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (بن يوسف، 8:2008).

وهي تشير إلى تلك القوة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة ويقبل عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من المعلومات والتحصيل الدراسي.

**التعريف الإجرائي لدافعية التعلم:** هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم على بنود مقياس دافعية التعلم من إعداد قطامي (1989)".

**6.الدراسات السابقة:**

**6-1- دراسات حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

**أولا: الدراسات العربية:**

**_ دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق 1993:**

تناولت موضوع " علاقة بعض المعتقدات الذاتية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء داخل الفصل الدراسي "هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض المعتقدات الذاتية ذات الوظيفة الدافعية الفاعلية الذاتية القيمة الجوهرية، قلق الاختبار باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باعتبارها تتكون من عاملين هما (استخدام الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي للجهد وتأثير المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء داخل الفصل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 170 متعلما من متعلمي الصفين الأول والثاني ثانوي تراوحت أعمارهم بين 15 إلى 17 سنة واستخدم فيها مقياس للمعتقدات الذاتية، الدافعية يقيس (الفاعلية الذاتية القيمة الجوهرية، قلق الاختبار ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس للأداء الأكاديمي يقيس نتائج الاختبارات التحصيلية المشاركة داخل الفصل أداء الواجبات المنزلية، وفيما يلي:

بعض ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في (استخدام الاستراتيجيات المعرفية التنظيم الذاتي للجهد) وبين الأداء الأكاديمي داخل الفصل بمؤشراته المختلفة.

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في (استخدام الاستراتيجيات المعرفية التنظيم الذاتي للجهد) وبين الفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية، ولم توجد علاقة دالة بينها وبين قلق الاختبار.

**_ دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم 1996**

موضوعها: " العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي لدى متعلمي الصف الأول ثانوي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و تقدير الذات و التحصيل الدراسي و تحمل الفشل الأكاديمي لدى عينة من متعلمي الصف الأول ثانوي بلغ قوامها 120 متعلما، متوسط أعمارهم 14 سنة طبق عليهم مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتضمن خمس عشرة استراتيجية (15) هي فعالية الذات المراجعة المنتظمة انتقاء الحلول المناسبة، طلب العون المراقبة طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات تسجيل و تنظيم المعلومات التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي الوعي المعرفي التصحيح الذاتي و تكملة الواجبات المدرسية، ومقياس لتقدير الذات و آخر لقياس تحمل الفشل الأكاديمي، توصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى ما يلي:

- وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين البنين والبنات في صالح البنات.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى متعلمي العينة الكلية.
- وجود علاقات دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين تقدير الذات لدى أفراد العينة الكلية.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين مستوى القدرة العقلية.

**_دراسة بن يوسف أمال 2008:**

لنيل شهادة الماجستير موضوعها: العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي" هدفت إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلمون في السنة الأولى ثانوي فرع أدبي، حصرها والتعرف عليها وعلى مدى انتشارها بين المتعلمين والتعرف على درجات الدافعية لديهم، * وتمثلت بعض نتائجها فيما يلي:

- أن أفراد العينة لا يتنوع استعمالهم للاستراتيجيات.
- هناك مجموعة أخرى من المتعلمين تقوم باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات في تنظيم ومراقبة تعلمهم، وهذا ما انعكس بالإيجاب على مسار تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وقد لوحظ عليهم أنهم يتميزون برغبة قوية في الدراسة والسعي إلى تحسين مستوياتهم، ولهذا نجدهم ينوعون ويهتمون بطريقة تعلمهم وينعكس على تحصيلهم، فهم يتميزون بتحصيل مرتفع.
- ليس هناك فرق واضح بين جنس درجات الدافعية وفي استعمال الاستراتيجيات.
- وفي درجات التحصيل فهم على حد سواء يتشاركون في نسبة التعلم والتحصيل الدراسي وفي كمية استعمال الاستراتيجيات وفي درجة الدافعية للتعلم.

**ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

**_دراسة لينن جراي (Gray, L1982):**

عنوانها: «علاقة عمليات التنظيم الذاتي بمقاييس القدرة العامة والانجاز الأكاديمي لدى متعلمي الصف الثانوي"

هدفت إلى ربط بعض عمليات التنظيم الذاتي بمقاييس القدرة العامة والإنجاز الأكاديمي حيث تم التركيز فيها على مظاهر التنظيم المعرفي لاستراتيجيات التعلم التي تحدث بالتزامن أثناء تعلم مقرر في العلوم.

ومن بين نتائجها ما يلي:

- مرتفعوا القدرة العامة يدونون ملاحظات تتضمن استنتاجات وتعمقات ومخططات تنظيمية توضح استخدامهم لبعض عمليات التنظيم الذاتي.
- وأن هؤلاء الطلاب يستعدون للاختبارات من خلال التسميع الذهني للمعلومات والاختبار الذاتي.
- وأن هؤلاء يظهرون استخداما لعمليات المراقبة.
- وجد أن منخفضي الأداء يستخدمون عمليات أقل فعالية.

بما يشير إلى أن هناك علاقة موجبة بين الأنشطة الفعالة للتنظيم الذاتي، والقدرة العقلية العامة (لطفي، 1996: 209).

**_دراسة بينتريش (Pintrich 1994):**

تحت عنوان: " العلاقة بين المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار والتعلم المنظم ذاتيا استخدام الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر)، وكذلك معرفة العلاقة بين خصائص بيئة التعلم وكلا من الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا وإمكانية التنبؤ بهذه المتغيرات في آخر العام الدراسي من خلال دورة التعلم فيها في بداية العام الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من 100 تلميذ (55 ذكرا)، (45 أنثى) بمتوسط عُمر قدره (12) اثنتي عشرة سنة وثلاثة أشهر اختيرت من (14) فصلا من المدارس المتوسطة في الصف السابع، أستخدم فيها استبيان لقياس القيمة الداخلية للمهمة الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار، استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر).

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مكونات الدافعية باستثناء الفعالية الذاتية حيث وجدت فروق دالة لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر.
- وجود علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وكلا من القيمة الداخلية والكفاءة الذاتية، ولا توجد علاقة دالة بينها وبين قلق الاختبار.

- وجود علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وتوجد علاقة سالبة دالة بينها وبين قلق الاختبار.

**2.6. دراسات حول دافعية التعلم:**

**أولا: الدراسات العربية**

**_ دراسة محمود عبد القادر 1978**

موضوع هذه الدراسة هو: «علاقة دوافع الانجاز ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي".

تذكر فيما يلي بعض أهداف هذه الدراسة:

- تقدير بعض دوافع الانجاز المتمثلة في الطموح التحمل والمثابرة لدى الشباب الجامعي من الجنسين ومن الجنسيات العربية المختلفة.
- تقدير العلاقة بين هذه الدوافع والنجاح الأكاديمي في نهاية السنة الجامعية.

تكونت عينة هذه الدراسة من (457 طالبا وطالبة) من جامعة الكويت من جنسيات عربية مختلفة بحيث كشفت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

- توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث الكويتيات في دوافع الانجاز الثلاثة (الطموح والتحمل والمثابرة المتضمنة في الدراسة الصالح الذكور.
- يوجد ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية السنة الجامعية وكل من الطموح والتحمل والمثابرة(خليفة، (2000: 31).

**_دراسة محمد رمضان 1987:**

موضوعها:" دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي" لدى عينة مكونة من (120 طالبا) بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية.

قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: الأولى ذات التحصيل المرتفع ممن تحصلوا على 80% فأكثر من معدلاتهم الدراسية، والثانية ذات التحصيل المنخفض ممن تحصلوا على 50% إلى 60% من المعدلات الدراسية.

وقد كشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية. (خليفة، 2000).

**_دراسة سكران السيد: 1992**

تناولت الدراسة أهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة، وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى عينة من متعلمي السنة الأولى ثانوي بمحافظة الشرقية بمصر، وذلك في إطار نظرية الأهداف حيث أوضح الباحث:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الإتقان وكل من الجهد والحظ.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة والمهمة وتجنب العمل والحظ.

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإتقان وكل من القدرة والمهمة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأداء وكل من الجهد والحظ.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تجنب العمل وكل من الجهد والمهمة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل والقدرة.

أما العلاقة بين أهداف الدافعية للإنجاز وبين عزو فشل التحصيل، فقد دلت النتائج على:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الإتقان وكل من الجهد والحظ.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الأداء والمهمة
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل وكل من الجهد والحظ
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل والمهمة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تجنب العمل والقدرة على العمل.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإتقان والقدرة على العمل والمهمة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة والجهد والحظ (زايد، 2003).

**_ دراسة قطامي 1993 "الأردن":**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل الدراسي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة في مدينة عمان، تألفت عينة الدراسة من (709 طالبا وطالبة) وتمثلت النتائج فيما يلي:

- وجود أثر ذو دلالة إحصائية الموقع الضبط على دافع الإنجاز لذوي الضبط الداخلي.
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور (أبو غزال2007: 65)

**ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

**_دراسة فوستر ونلسون (Foster & Nelson)1985 :**

موضوعها "العلاقة بين مهارات التعلم والدافعية الابتكارية لدى طلاب الجامعة"، حيث بينت ما يلي: أن هناك أربعة عوامل ترتبط بمهارات التعلم، وهي: وضع العلامات في الكتاب، تدوين الملاحظات، البحث المثابر عن المعلومات، والانتباه إلى النقاط الهامة.

وأن هناك اربعة عوامل لقياس الدافعية نحو التعليم وهي: من الاستطلاع أو المتاجرة والتنظيم أو التخطيط والقيادة و الجماعية ( كتاش، 2015: 30،29).

**_دراسة بوشي و بومنفاند (Pochy & Bumenfeld) 1999:**

أجريت الدراسة في نيويورك هدفها التعرف على دور الدافعية وأساليب التعليم في التنبؤ بتحصيل الطلاب في بداية الفصل ونهايته تكونت عينة الدراسة من 283 طالبا وطالبة من الجامعة استخدم فيها الباحثان مقياس مفهوم الطالب لنفسه ومقياس أهمية موضوع الدراسة وقيمته بالنسبة للطالب (بالنجاح) ومقياس توقعات الطالب للنجاح وقائمة كوكب الأساليب التعلم وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- أشارت إلى وجود أثر إيجابي لأساليب التعلم المفضلة والمستخدمة على علامات الطالب في بداية الفصل الدراسي ونهايته.

- بينت إمكانية التنبؤ بالتحصيل استنادا إلى مستوى دافعية التعلم وأسلوب التعلم المفضل لديه (بن يوسف، 2015، 42).

### 3.6. حوصلة وتعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السالفة الذكر ومن خلال دراسات أخرى لم يتسن لنا ذكرها والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودافعية التعلم) – يتبين لنا ما يلي:

- أن هناك اختلافا في تناول هذه المتغيرات وتنوعا في أهدافها، مناهجها، أدواتها، عيناتها نتائجها، لكن أغلبها توصل إلى أن هناك علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والدافعية.
- حاولت الدراسات السابقة إبراز العلاقة التفاعلية التبادلية بين كل هذه المتغيرات لكن ليس بالصورة المطروحة في هذه الدراسة التي حاولت إبراز العلاقة التفاعلية المتبادلة بين أبعاد كل متغير على حدي (الاستراتيجيات ودافعية التعلم) (وكل أبعاد الاستراتيجيات مع دافعية التعلم) ثم العلاقة بين المتغيرين معا (الاستراتيجيات مع الدافعية)
- من حيث المناهج: فأغلب الدراسات انتهجت المنهج الوصفي أو المنهج الارتباطي.
- من حيث الأدوات: اعتمدت هذه الدراسات الوصفية والارتباطية على المقاييس والاستبيانات.
- من حيث العينات: تناولت الدراسات الارتباطية والوصفية عينات صغيرة ومتوسطة من مستويات مختلفة (ثانوي، جامعي).
- معظم الدراسات حاولت إبراز أهمية كل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي والاستراتيجيات في تفعيل الفرد وبغرض تحسين وتطوير العملية التربوية وتوجيه المتعلمين إلى الاهتمام بتنمية مهاراتهم الذاتية وقدراتهم على وضع استراتيجيات سليمة للدراسة.
- معظم الدراسات توصلت الى وجود ارتباط بين الاستراتيجيات والتحصيل. من حيث النتائج توصلت الدراسات السابقة إلى:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في متغيري الدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودافعية التعلم وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى.

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

- تعد دراستنا الحالية امتداد للدراسات السابقة.
- تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم من حيث علاقتها بالأبعاد بالنسبة لكل مقياس وفق متغير الجنس.

## الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة

### أولا: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**1.مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:** يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا بكونه مفهوما شارحا، أي يشرح لنا العمليات الأساسية التي يستخدمها المتعلمون في تنظيم تعلمهم ومن تلك التعاريف ما يلي:

- تعريف باريس ( Paris): الذي يرى أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط فهو الذي يراقب و يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات (رزق، 9:2009)
- يرى احمد على الفرماوي (1988): أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية ومصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف ويقوم بتقييم نواتج تعلمه. (رشوان 9:2006)
- ويعرفه صلاح عبد الرزاق (2003): بأنه نشاط يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وامكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدراته، وفيه يتعلم الفرد كيف يتعلم ومن أين يحصل على المعرفة.

ومهما تكن التعريفات التي يتبناها التربويون عن التعلم الذاتي، فإن هذا الأسلوب يؤكد على مراعاة قدرات كل متعلم وتلبية حاجاته واهتماماته وتنظيم الموقف والمواد التعليمية من أجل زيادة قدرته على تحقيق أهداف التعلم (الحسينان 2010: 19).

من خلال العرض السابق لمختلف التعاريف يتضح لنا أن التعلم الذاتي يعتمد على الخصائص التالية:

- إعطاء المتعلم دورا زائدا في عملية التعلم.
- إتاحة الفرصة لكل متعلم في أن يسير في عملية التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلم بتحمل مسؤوليات تعلمه، حيث أنه هو الذي يقرر متى وأين يبدأ وينتهي، وأي الوسائل يختار وهو المسؤول عن نتائج تعلمه وعن القرارات التي يتخذها. تحديد دور المعلم في التوجيه ومتابعة وتشجيع المتعلمين في اختيار واستخدام الوسائل المتاحة ومساعدتهم على الإفادة مما اكتسبوه.

- تحسين أداء المتعلم عن طريق التغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز فوري لاستجاباته، فلا ينتقل المتعلم من وحدة تعليمية إلى أخري إلا بعد اتقانها تماما.

والتعلم الذاتي من وجهة نظرنا: أنه أسلوب يقوم فيه المتعلم بتعليم نفسه بنفسه من خلال المرور بالمواقف التعليمية التي يكتسب من خلالها المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات المتنوعة بما يتوافق واستعداداته وامكاناته الخاصة وبسرعته الذاتية، مع أقل

توجيه وإرشاد من جانب المعلم.

**2.أهمية التعلم المنظم ذاتيا:**

تتمثل أهمية التعلم المنظم ذاتيا من خلال ما يلي:

- تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ولذلك فإن الأفراد المنظمون ذاتيا لديهم القدرة على اكتساب المهارات العالية التي تمكنهم من التربع على مراكز مرموقة بعد التخرج من الجامعة نظرا لقدرتهم على تطوير أنفسهم في مواكبة متطلبات أسواق العمل. (السواط، 22:2012).
- يحسن نوعية التعلم، ويعين المعلمين على أداء مهامهم بفاعلية، ويعزز بيئة التعلم (بن يوسف2008).
- مسايرة التقدم المعرفي الهائل في جميع المجالات، والإفادة من الثورة التكنولوجية وتكنولوجيا المعلومات في حصول الأفراد على المعرفة كل حسب قدراته وإمكانياته. حل مشكلات الزيادة الكبيرة في إعداد الملتحقين بالدراسة، ونقص الإمكانات المادية في المدارس والجامعات.
- معالجة مشكلة نقص المعلمين المتميزين الذين يتمتعون بكفاءات خاصة، انخفاض كلفته
- لا يرتبط المتعلم بزمان أو مكان للتعلم.
- حرية اختيار ترتيب المواضيع (غباري، 2008: 2016)
- يسهم في تحسين الفاعلية الذاتية للمتعلم، وتوجهيه نحو الإتقان في تعلمه

**3.أبعاد التعليم المنظم ذاتيا:** هناك جانب مهم من جوانب التعلم المنظم وهو أن المتعلم له قرار في اختيار الجوانب التي يريد أن ينظمها أثناء تعلمه، فهو يقرر مشاركته في المهمة التعليمية، والمدة التي سيقضيها في التعلم، والبيئة التي سيتعلم فيها، ونواتج التعلم التي يرغب في الحصول عليها،

وكيفية التعلم سواء مع متعلم أخر أو محاكاة لنموذج تعليمي قائم أو تحت توجه خارجي (السواط، 23:2012).

إن قضايا التعلم تمدنا بالأسئلة التي يجب أن يسألها المتعلم عن تعلمه، كما أن أبعاد التعلم (يسرد الخصائص الشخصية والبيئية الداخلة في جانب التنظيم الذاتي)، بينما سؤال لماذا يجب أن أتعلم؟ ينطوي على دوافع المتعلم وسؤاله) كيف يجب أن أتعلم.

وعلى ضوء ذلك يمكن أن نذكر أهم أبعاد التعلم ذاتيا فيما يلي:

**1.3. البعد البيولوجي:** توضح البحوث والدراسات المعاصرة في محاولة منها لفهم الطبيعة الانسانية أن الانسان ناقص بيولوجيا ولا يبلغ الرشد أبدا لأن حياته كلها تفنى في العمل المتواصل من أجل التكامل والتعلم، وهذا النقص عن حد الكمال هو الذي يميزه عن الكائنات الحية الأخرى، لأنه مضطر لاكتساب التكنولوجيا اللازمة من المحيط الذي يعيش فيه، وهذه التكنولوجيا لا يجدها جاهزة في الطبيعة ولا يهتدي إليها بحكم الفطرة والغريزة بل لابد من أن يتعلم ذاتيا باستمرار حتى يتوصل إليها وبذلك يضمن لنفسه البقاء والتطور (السواط 25:2012).

**2.3. البعد الاجتماعي:** يعني أن الإنسان يحقق التكيف مع نفسه ومع الآخرين ويكون علاقة سرية بين الإنسان وبيئته الثلاثية الابعاد (الطبيعة، النفسية الاجتماعية، والثقافية (وهو المسؤول عن الغوص في أعماقها. ولا يوجد أسلوب يحقق للإنسان التوافق والتكيف المنشود مثل التعلم الذاتي مما يؤدي الاستمرار والتطور والارتقاء وبناء الشخصية الانسانية (السواط، 26:2012)

**3.3. البعد النفسي:** إن تحقيق متطلبات فرد ما تتطلب عملا وفق احتياجاته، وهذا الجانب يمثل البعد النفسي العملية التعلم الذاتي، والحاجة الأساسية التي تكمن وراء التعلم الذاتي هي الحاجة إلى الإرتقاء وإلى الاستمرارية لتحقيق الذات إلى النماء والارتقاء، مما يضمن للفرد حياة نفسية متجددة وتوظيفا أمثل لقدراته وإمكاناته، وتدعيما متزايدا للبنية الشخصية (السواط 26:2012)

وضع مجموعة من العمليات وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

**الجدول رقم: (1) يوضح أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.**

| مواضيع التعلم | أساليب المتعلم التنظيمية | العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| ماذا أتعلم؟ | اختيار المشاركة | الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية |
| كيف أتعلم؟ | اختيار الطريقة | إستخدام الإستراتيجيات |
| متى أتعلم؟ | اختيار الحدود الزمنية | إدارة الوقت |
| ما الذي ينبغي تعلمه؟ | اختيار النتائج | ملاحظة الذات<br>تفاعل الذات<br>الحكم على الذات |
| أين أتعلم؟ | اختيار الموضع | الهيكلة البيئية |
| مع من أتعلم؟ | اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم | طلب المساعدة الإختيارية |

إن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا متمثل في ستة، وهو على النحو التالي:

**البعد الأول:** يشير إلى دافعية المتعلمين لتنظيم تعلمهم ذاتيا فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفاعلية.

**البعد الثاني:** يركز على ترك الحرية للمتعلمين للاختيار بين الاستراتيجيات المتعددة المناسبة لقدراتهم من جهة، وما يتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

يؤكد زيمرمان (Zemmerman) أن المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتيا يتميزون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة أدوا المهام بصورة أوتوماتيكية..

**البعد الثالث:** يشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلما تقدم المتعلمون في المستوى الصف الدراسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم.. ويتميز هؤلاء بفاعلية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.

**البعد الرابع:** يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا، فلكي يصبح الفرد منظما ذاتيا لابد أن يكون قادرا على اختيار، تعديل تغيير وتكييف استجابته لما يتناسب مع متطلبات المهمة في ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات.

**البعد الخامس:** يشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بنيتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان المتعلم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أن

المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم – غالبا – ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.

**البعد السادس:** يشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا، فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، كما أنهم واعون أمام النموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من عند طلب المساعدة، بل قد يحجبون عن تلك الخطوة وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم (السواط، 27:2012).

**4.خصائص وسمات المتعلم المنظم ذاتيا:** يتميز المتعلم المنظم ذاتيا بعدد من الخصائص والسمات، وهي:

- مهارات المشاركة بالرأي.
- متعلم مجتهد ومتقن لعمله.
- متعلم واسع الحيلة.
- هادف له غايات محددة.
- شخصية مثابرة، إستراتيجية، بارعة في التخطيط.
- امتلاك القدرة على التقويم في ضوء الأهداف التي وضعها، ويراقب فعالية الإستراتيجية التي يتبعها.
- التركيز على الكيفية والطريقة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن ينشط ذاتيا.
- القدرة على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية فضلا عن قدرته على التحكم الخارجي في وضع استجابته.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية والسرعة الذاتية للتعلم.
- إتقان المادة التعليمية بالتوجيه الذاتي للتعلم والقدرة على اتخاذ القرارات.

- الايجابية والمشاركة في التعلم والمرور بأنشطة تعليمية مختلفة. (جابر، 1999) بعض السمات الأخرى، وهي:
- القدرة على تشخيص موقف معين.
- القدرة على اختيار استراتيجية التعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- الرغبة في القيام بهذا العملية.
- غزو النتائج لمسبباتها (جابر، 1999: 108).

**5.التعليم المنظم ذاتيا لدى المراهق:**

**1.5. مرحلة التعليم الثانوي:** مع نهاية المرحلة المتوسطة و دخول المتعلمين المرحلة الثانوية تتعاظم الحاجة إلى سلوكيات التنظيم الذاتي للمتعلم، حيث تزداد صعوبة الامتحانات و الواجبات و يشاركون في مختلف الأنشطة المدرسية، هو ما يعني أن المتعلم يعمل في أوقات الدراسة، وبعدها كل ذلك يزيد من الحاجة إلى تحقيق مستوى أفضل من التنظيم الذاتي للتعلم، في هذه المرحلة يدرك المتعلم أن مدى نجاحه يتوقف على مستوى أدائه للأنشطة والمهام المختلفة و يتوقع من المتعلمين في هذه المرحلة أن يتعلموا كيفية تحديد الهدف والمراقبة الذاتية لتوجهاتهم و سلوكياته وإدارة الوقت ووضع حوافز و دوافع لأنفسهم، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى تعزيز الذاكرة، أما المتعلمون الأقل نجاحا فإنّ بعضهم قد يبذل المزيد من الجهد للوصول إلى التنظيم الذاتي للتعلم في حين يختار البعض الآخر تجنب أي انشطة تعكس أي نوع من الاعتماد الذاتي في عملية التعلم، ويرى زيرمان ( Ziermman) أن مثل هؤلاء المتعلمين يحتاجون إلى المزيد من الجهد من قبل المعلم خلال المرحلة الإبتدائية والمتوسطة لتعزيز قدرات التعلم المنظم ذاتيا لديهم.

**2.5. مكونات التعلم المنظم ذاتيا:** يري بوردي أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة مكونات هي:

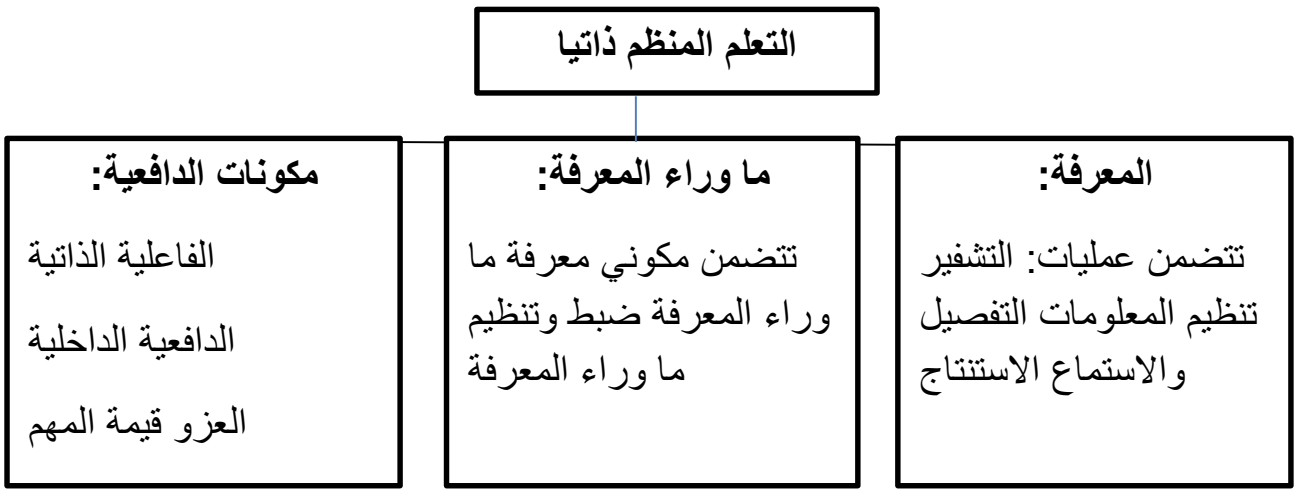
- **وضع الهدف والتخطيط:** ويمثل قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- **التسميع والحفظ:** ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق التسميع بصورة جهرية أو صامتة.
- **طلب المساعدة الاجتماعية:** ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (العمري، 2013: 98).

أما كليري (Cleri)، فيقسم مكونات التعلم المنظم ذاتيا الى ثلاثة أقسام:

- **إدارة بيئة التعلم والسلوك:** ويتمثل بترتيب الطلبة والبيئة المادية والمواد الدراسية لتعزيز التعلم وكذلك سلوكهم من خلال استخدام إدارة الوقت وتخطيط الاستراتيجيات.
- **البحث ومعلومات التعلم:** يتعامل الطلبة بشكل مباشر وأكثر واقعية مع المعلومات العلمية، وبشكل أكثر تحديدا يعمل المتعلمون على تقييم الاستراتيجيات المستعملة.
- **السلوك التنظيمي:** ويتمثل هذا العامل بقياس استخدام سلوكيات تنظيمية فعالة، في حين أن البنود الأخرى كانت تعبيرا عن مهارات الإدارة الذاتية غير القادرة على التأقلم. (العمري، 2013: 99).

كذلك تعتبر مكونات التعلم المنظم ذاتيا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، ولقد قدم زيمرمان (Ziermman) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا يمارسها المتعلمون الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية. يمكن تمثيل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي:



**الشكل رقم (1) يوضح مكونات التعلم المنظم ذاتيا:** (مشري ،2014: 185)

## 6.آليات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا:

يؤكد دعاة التعلم الذاتي أهمية إكساب الفرد، وتعليمه كيف يتعلم، كأداة ووسيلة لتنمية قدراته في تحقيق أهدافه، واحتياجاته المتجددة، وحتى يصبح الفرد مستقلا ومعتمدا على ذاته لابد أن يمتلك عددا من المهارات، أو الآليات اللازمة له في تعلمه، ومنها:

- مهارات تنظيم الدراسة ومنها: عمل الجداول الدراسية، وكيفية تنظيم أوقات الدرس بما يتناسب والتزامات الفرد العملية والأسرية.
- مهارات تنظيم الدراسة والقراءة الفاعلة: ومنها تحسين مستوي الفهم، والاستيعاب والتركيز والانتباه والقراءة الفاعلة.
- الكفاية الكتابية ومهاراتها: كالتلخيص وتدوين الملاحظات وكتابة التقارير والمقالات مهارات الوصول إلى مصادر التعلم، والاستفادة منها كمهارة استخدام المكتبة ومهارات استخدام الوسائل، والتقنيات التربوية.
- مهارات البحث والتنظيم المستمر للمعرفة.
- مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المثمر الذكي.

## 7.نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

**1.7. النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا:** افترض هذا النموذج من قبل زيمرمان (Zimermman) وزملائه في (1987، 1988 1989) وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا وتم بناءه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية.

طور هذا النموذج من قبل زيمرمان و شانك ( Zimmerman& Schunk) و زملائهما ثم مر بعد ذلك بعدة مراحل تطورية أخرى حتى أصبح في صورة تعتمد عليها معظم البحوث و الدراسات في

هذا المجال، ووصف زيمرمان (Zimmerman,1998) هذا النموذج بنموذج العمليات التبادلية و ذلك لافتراضه أن العمليات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا تتغير تماما أثناء التعلم كنتيجة لعملية المراقبة الذاتية لهذه العمليات والتي تؤدي إلى تغير في استراتيجية التجهيز المعالجة، المعرفة، الأهداف والانفعالات. في ضوء هذا النموذج يحدث التنظيم بصفة عامة تبعا لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة وهذه المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا (العمليات الذاتية، السلوك والبيئة) تربطها علاقة تبادلية حيث يؤثر كلا منها في الآخر ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الآخر ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم.

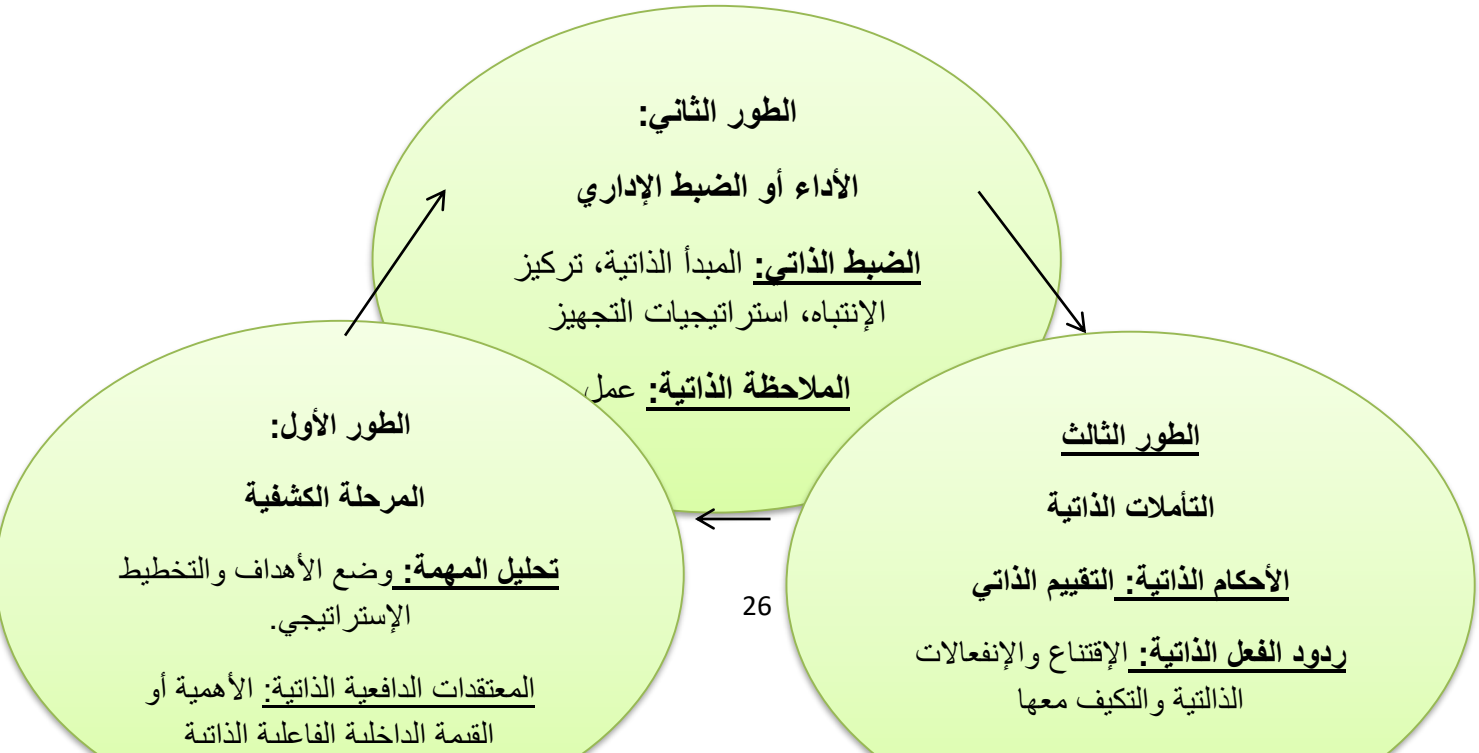
تنظيم العوامل الذاتية يشار إليه في الشكل بالتنظيم المستتر أو الضمني والذي يتضمن المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة ما أو للاسترخاء، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب. (Zimmerman ,1989).

تبعا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لا يتحدد التعلم المنظم ذاتيا تبعا للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد وكذلك بالمحددات السلوكية في علاقة تبادلية. فحل المتعلم لمشكلة ما يفترض أنه لا يتأثر فقط بإدراك الشخص (الذات) كذلك بالنواتج وللفاعلية وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالعوامل البيئية كتشجيع المعلم والمحددات السلوكية كنتيجة حل مشكلة سابقة وكذلك العلاقة التبادلية تعني أن تنظيم المتعلم للسلوك كعمل السجلات والاحتفاظ بها يمكن أن يؤثر على كل من البيئة والعمليات الذاتية (Zimmerman, 1989).

تبعا لهذا النموذج افترض زيمرمان (Zimmerman, 2002) أن عمليات التنظيم للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

- الطور الكشفي ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي و هنا يتم التأكيد على أنّ السلوك يُحفّز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلا من كونه دالة للنزعات غير المدركة، والأهداف المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة و متطلبات العمل.
- طور الأداء أو الضبط الإرادي ويشتمل على التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.
- طور التأملات الذاتية والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

في كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة، ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك، بالإضافة للتنظيم الذاتي للسياق وتتضح العمليات التي تتم في كل طور من هذه الأطوار من الشكل التالي (رشوان، 2006، ص16)



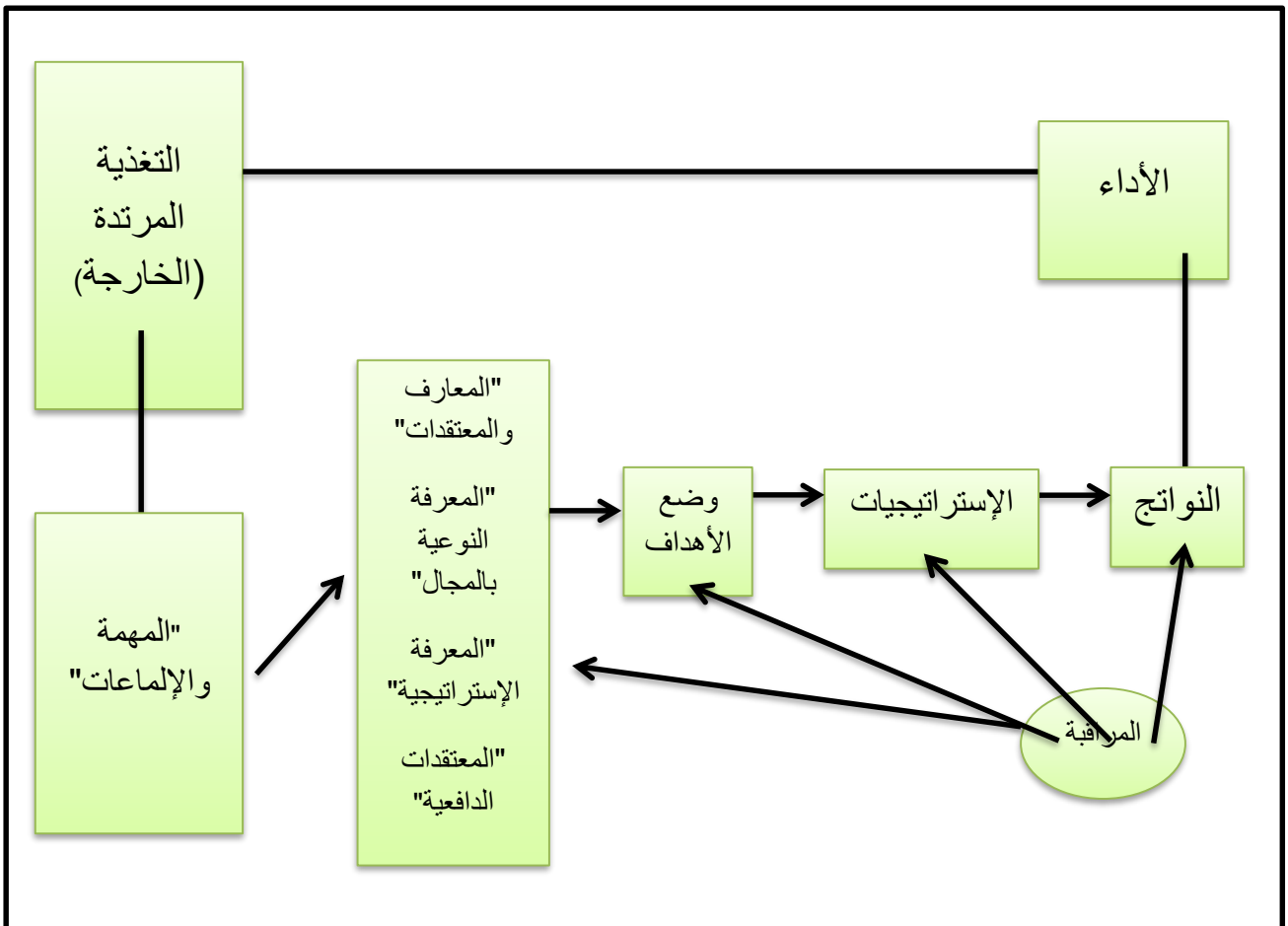
**الشكل رقم (3) الأطوار التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياته الفرعية** (رشوان ، 2006: 16)

لقد حاول زيمرمان ( Zimmerman ) و زملاؤه الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال العديد من الدراسات التجريبية في المعامل و في البيئات الدراسية و استخدم في هذه الدراسات المقابلات الشخصية ووسائل التقرير الذاتي و تقديرات المعلمين، ومن خلال ذلك توصل إلى 14 استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا، يمكن تصنيفها في ضوء النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا – كما يلي:

- استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية هي استراتيجيات التخطيط، ووضع الأهداف، وتنظيم وتحويل المعلومات والتسميع.
- استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي: تتمثل في استراتيجيات التقويم الذاتي، ومكافأة الذات.
- استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم: تتمثل في استراتيجيات الترتيب البيئي، والبحث عن المعلومات، وطلب العون وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي: طلب العون من الأقران المعلمين الكبار كأفراد الأسرة، ومراجعة السجلات. وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي الملاحظات الامتحانات السابقة والمقررات الدراسية
- بالإضافة إلى ما سبق هناك إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ولتي تعد مفيدة في تحسين التنظيم الذاتي بصفة عامة حيث تمكن المتعلم من ملاحظة كل جوانب تعلمه وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة.

**8. نموذج وين (winne) للتعلم المنظم ذاتيا:** افترض هذا النموذج من قبل وين (winne) ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه

الأهداف، وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية المرتدة من خلال الشكل التالي: (عشكار و بوشو 66:2018).



**شكل رقم (7): نموذج وين winne للتعلم المنظم ذاتيا:**

يفترض في هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات الدراسة أو الشكل (4) مسار التغذية الراجعة (عشكار و بوشو 66:2018).

وكذلك يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو عمليات تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في – غالب الأحيان – وهي:

– **الطور الأول: استكشاف المهمة:** هذه المرحلة تتضمن اشتقاق المتعلم المعلومات متعلقة بالمهمة والتي يمكن أن تفيد في الانجاز الناجح لها وتنقسم إلى مكونين هامين هما:

**المكون الأول:** المحددات المعرفية التي تشير إلى العوامل الداخلية التي تؤثر على أداء الفرد في المهمة مثل معتقداته.

**المكون الثاني** المعرفة العامة بالمهمة.

يفترض في هذا النموذج أن كل من المحددات المعرفية ومحددات المهمة تؤثر في قدرة الفرد على تقويم المهمة وتكوين توقعات للنواتج، وفي ضوء المعلومات التي يشتقها الفرد من خلال هذه العمليات يأتي الطور الثاني وهو التخطيط ووضع الأهداف.

**الطور الثاني:** التخطيط ووضع الأهداف يحاول المتعلم هنا تحديد معايير للنواتج المرغوب تحقيقها حتى تساعده في مراقبة تقدم أدائه، وكذلك قد يقوم المتعلم بوضع خطة لكيفية الأداء.

– **الطور الثالث:** اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية: يحاول المتعلم في هذه المرحلة اختيار وتطبيق أفضل الاستراتيجيات المعرفية التي تمكنه من تحقيق الأهداف المرغوبة كاستراتيجية التنظيم أو التسميع (رشوان، 2006).

**الطور الرابع:** تكيف استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: يفترض هذا النموذج أن هذا الطور اختياري من قبل المتعلمين، فأثناء التجهيز والمعالجة أو بعد الانتهاء من المهمة ربما يقوم المتعلم

ببعض التعديلات على الاستراتيجية أو يشتق معلومات جديدة عن الاستراتيجيات وغالبا ما تتعلق هذه المعلومات بالمعرفة الشرطية التي تسهم في قرار الفرد باستخدام أيا من هذه الاستراتيجيات مستقبلا.

**9.نموذج (Pintrich, 2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم:**

يشير بنتريتش (1989) Pintrich إلى أن المعرفة العقلية والاستراتيجيات وراء المعرفية لا تكون كافية دائما لرفع مستوى التحصيل عند المتعلمين لان الطالب يجب أن يوجه نحو استخدام الاستراتيجيات التي تعمل على تنظيم معرفته (سالم، 94:2010). لكن بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا إلا أنه يتضمن العديد من العمليات والمواضع التي يتم فيها التنظيم ولقد قام بمراجعة النماذج و النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا و قدم من خلال ذلك نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضيع التي تخضع للتنظيم و التي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة الإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة حيث يفترض (Pintrich,000 453-472) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة و الدافعية و السلوك و السياق المحيط و هو ما يبينه الجدول (3)

**10.العمليات العامة للتعلم المنظم ذاتيا:**

تمثل هذه العمليات ترتيب زمني عام يمر به المتعلم أثناء أدائه لعمل ما حيث لا توجد أدلة قوية تدعم اقتراض الترتيب الهرمي لهذه العمليات أو أنها ذات ترتيب خطي يحتم حدوث عملية ما قبل أخرى، فقد أفترض في معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن عمليات المراقبة والضبط وردود افعال يمكن أن تحدث متزامنة ديناميكية كلما تقد المتعلم في أدائه للمهمة وأثناء ذلك التقدم وبما يحدث تغير أو تعديل في الأهداف والخطط المحددة سابقا نظرا للاستفادة من التغذية المرتدة في العمليات الأخرى وهذه العمليات كما يذكر

(Linnenbrink, 2000&Pintrich )تتمثل فيما يلي

– **الطور الأول: يعرف بالطور الكشفي،** ويتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم إدراك المهمة المعرفة بالمهمة والربط بين المهمة والمعرفة الذاتية.

– **الطور الثاني:** يعرف **بطور الضبط أو التنفيذ،** ويتضمن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية للسلوك والسياق

– **الطور الثالث:** ويعرف **بطور المراقبة،** ويتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعى المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية والسياق.

– **الطور الرابع: ويتمثل في أنواع متعددة من التأملات** وردود الأفعال في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة والسباق معا أو كلا على حدة.

**المواضع التي يقوم فيها التنظيم:**

تتمثل في المواضيع التي تخضع للتنظيم ويظهر فيها تأثير الأربعة عمليات السابقة، وتتمثل في الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية وكذلك بيئة التعلم، وهنا يجب ملاحظة أن بنتريش (Pintrich) من خلال هذا الوصف يحاول إحداث نوع من التكامل بين كل العوامل المحيطة بموقف التعلم وتؤثر فيه.

الجدول التالي يوضح نموذج بنتريش (Pintrich)

**الجدول رقم (3): نموذج بنيترش (**Pintrich ,2000**) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنيظيم:**

| عمليات التنظيم | مواضيع التنظيم | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **المعرفة** | **الدافعية/ الإنفعالات** | **السلوك** | **السياق** |
| **الإستبصار التخطيط التنشيط** | **– تحديد الأهداف النوعية للأداء – تنشيط المعارف السابقة تنشيط الوعي الإستراتيجي** | **– توجيهات الأهداف –أحكام الكفاءة – تقييم سهولة وصعوبة المهمة –تنشيط أهمية المهمة – تنشيط الإهتمام** | **–تخطيط الجهد والوقت – تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك** | **– المعتقدات عن المهمة – المعتقدات عن السياق** |
| **المراقبة والتوجيه** | **وعي ما وراء المعرفة والمراقبة المعرفية** | **الوعي ومراقبة الدافعية والإنفعال** | **الوعي والجهد والوقت والحاجة للمساعدة – الملاحظة الذاتية للسلوك** | **مراقبة تغير المهمة وظروف السياق المحيط** |

| الضبط | اختيار تطبيق الإستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير | اختيار وتطبيق استراتيجيات التنظيم الدافعية والإنفعالات | – زيادة/ انقاص الجهد<br>– المثابرة/ الشعور بالملل<br>– سلوك طلب العون | – تغير أو استئناف المهمة<br>– تعديل أو تغير السياق |
|---|---|---|---|---|
| ردود الأفعال والتأملات | – الأحكام العرفية | – ردود الأفعال الإنفعالية<br>–الإعزاء | سلوك الإختيار | – تقويم المهمة<br>– تقويم السياق |

**ثانيا: الدافعية التعلم**

**1–تعريف الدوافع:**

كما عرفها موري: "أن الدافع عبارة عن مفهوم افتراضي يرتبط به يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة ثابتة نسبيا.

كما عرفها أحمد محمد عوض وبني أحمد: على أنها الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا ومتواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة سواء أكان ذلك ظاهرا يُمكن مشاهدته أم خفيا لا يُمكن مشاهدته وملاحظته (بن يوسف، 2008: 19)

الدافعية تعني السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية التعلم، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيارا أساسيا تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (أبو رياش، 2006: 195).

الدوافع مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تُحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فالدافع يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية (المعايطة، 147:2000).

**2.أنواع الدافع:**

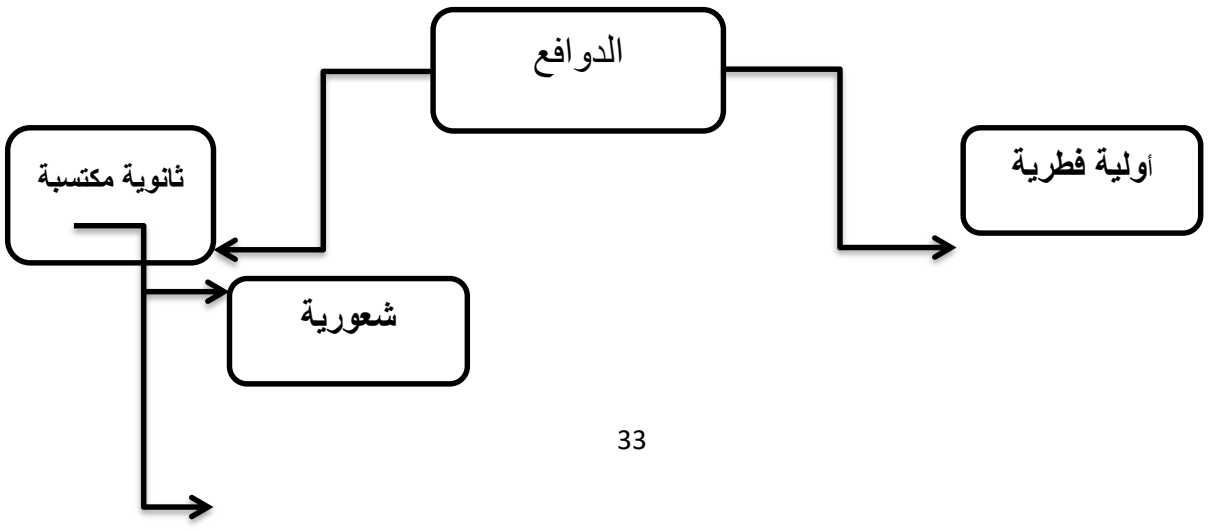
**1.2. الدوافع الفطرية:** وهي الدوافع التي ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد وتظهر على شكل حاجات تتطلب الإشباع فهي تولد مع الفرد ولا تحتاج إلى تعلّم أو اكتساب وتُسمى أيضا بالدوافع الأولية والعضوية، ونذكر منها دافع الجوع المرتبط بنقص السكر في الدم أو دافع الأمومة المرتبط بإفراز هرمون البرولاكتين عند الأنثى (شيبة، 2015، 34–35)

**2.2. الدوافع المكتسبة:** أما فيما يخص هذا النوع من الدوافع فهي متعلمة ومكتسبة وتتغير خلال عملية التعلم والتطبع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو في المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم، ويكون لها أساس نفسي يطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، ويمكن أن نتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع مراحل نمو الطفل الصغير، فهي تنمو وتتطور بنموه، والتطور نتيجة لنمو واتصال الفرد بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به وحسب الثقافة السائدة التي يكون الفرد فيها. (بن يوسف، 2008:23)

والدوافع هي إما دوافع اجتماعية عامة تشترك فيها كل المجتمعات والحضارات كالدوافع تكتب الاجتماعية والدوافع الحضارية، حيث تنمية بعض الحضارات دون الأخرى، كدافع السيطرة وحُبْ التملك، وإما دوافع اجتماعية (مكتسبة فردية، وهي الدوافع التي يشترك فيها بعض الأفراد دون الآخرين الذين ينتمون إلى نفس الحضارة، كالميل إلى القراءة أو الرسم. (عزت، 1968: 90-91) وبالإضافة إلى هذه الدوافع المكتسبة نجد تلك المتعلقة بالعملية التعليمية والتي تعمل على تسهيل عملية التعلم، وتتمثل هذه الدوافع في:

- الدوافع إلى الاستكشاف والاستطلاع:
- دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير.
- الدافع إلى الإنجاز والنجاح.
- الدافع إلى المعرفة.

**3.2. الدوافع الشعورية واللاشعورية:**



**شكل (5) الدوافع الشعورية واللاشعورية (بن يوسف، 17:2008).**

- كما أن الدافعية حالة داخلية تستثير الكائن الحي وتدفعه إلى أن يسلك بطريقة نحو تحقيق هدف محدد وينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة لدى الكائن الحي، ويكون سلوك الكائن الحي في سبيل إشباع الحاجة واختزال الدافع
- تعرف الدافعية بأنها قوة داخلية، تدفع الكائن الحي نحو نشاط موجه لإشباع حاجة معينة يشعر فيها الفرد بنقص ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو التنظيم الذاتي.
- كما يعرفها قطامي يوسف (1998) بأنّها حتمية إذ لا سلوك بدون دافع وهي توجه انتباه لكتب المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والسعي نحو التعلم، ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلم (بن يوسف، 17:2008).

تستنتج مما سبق أن الدافعية عبارة عن سيرورة فسيولوجية، وهي محصلة عمليات تعلم مبكرة تنتج من خلال عوامل داخلية وخارجية بيئية، وهي ذات شحنة انفعالية توجه الكائن الحي إلى استخدام كل مصادرة المعرفية والوجدانية: تخطيط، تنظيم وتوجيه السلوك لتحقيق الأهداف المرجوة ( قرج، 2017: 48)

### 4.2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك العديد من المفاهيم التي تتداخل في معناها مع مفهوم الدافعية، لذا من الضروري تحديد مفهوم كل من هذه المفاهيم للتميز بينها وبين مفهوم الدافعية، ومن بين هذه المفاهيم الحاجة، الحافز، الباعث العادة، الغريزة، والانفعال. الحاجة: تشير الحاجة حسب (english and english 1958 إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شئ معين، حيث يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة

التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شئ ما، إذا ما وجد تحقيق الإشباع. إذن فالحاجة حسب معتز عبد الله (1990)، تعتبر نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. (خليفة، 2000 صص79).

**الحافز** يرى ماركس (marx:1976 ) أن الحافز هو عبارة عن عمليات داخلية دافعة تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه خاص، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك. ورغم عدم تمييز بعض الباحثين بين الحافز والدافعية – باعتبارهما حالة توتر عامة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة – إلا أن البعض الآخر يميز بينهما على أساس أن الحافز يعبر عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، وبهذا يكون مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافعية

**_الباعث:** ويعرفه فيناك ( w.e.vinacke) بأنه محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، فمثلا تقف الجوائز والمكافئات المادية والترقيات كأمثلة لهذه البواعث.

وفي ضوء ذلك فإنّ الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعني طاقة الكائن الحي، ويُوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث أو الهدف (خليفة 2000: 79)

السلوكية، أما الدافع فيركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات. (خليفة، 2000 80).

**_الغريزة:** تمثل الغرائز قوى بيولوجية داخلية تجعل الفرد الحي ميال إلى أن يسلك بطريقة معينة دون أخرى (شيبة، 2015: 33)

يعتبر مكدوجال (mekdougal 1908)، الغرائز ميولا تتصف بالغرضية، وأنها متوازنة وتسعي يكتب إلى أهداف، كما يعرفها على أنها استعداد نفسي جسمي موروث أو فطري يجعل صاحبه يدرك بعض الأشياء المعينة أو يلتفت إليها، ثم يختبر عند إدراكه لها نوعا معينا من الاستثارة الانفعالية. .

نستنتج مما سبق أن هناك تداخلا بين المفاهيم المذكورة مع مفهوم الدافعية، حيث أن بعض المفاهيم تعتبر جزءا من الدافعية أو تسبقها كالحاجة والحافز، والبعض الآخر يشملها أو يتبعها كالعادة والباعث، فنجد أن الحاجة تعتبر كنقطة بداية استثارة السلوك المدفوع وهذا بضرورة إشباع الحاجة أما الحافز فهو جزء من الدافعية وهو يمثل الجزء البيولوجي للدافعة لم يرق إلى المستوي الاجتماعي للدافعية، أما الباعث فيعتبر غاية للسلوك المدفوع، في حين أن العادة ترتكز على الإمكانيات السلوكية، إذ نجد الدافع يرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة وهذا يجعل الدافع نوعا فعالا من العادات، أما الغرائز فإنّها تعتبر السبب الرئيسي ذات الأصل البيولوجي الفطري الذي يقوم بإثارة السلوك ودفع الإنسان إلى انتهاج سلوك معين دون الآخر من أجل الوصول إلى الإشباع حسب ما أثبتته عدة دراسات كالدراسات الاجتماعية المعرفية والسلوكية. ... أما فيما يخص الانفعال فنجد أن هناك تداخلا كبيرا جدا بينه وبين الدافعية وهذا لقوة العلاقة بينهما حيث أننا في بعض الأحيان نجد الانفعالات تسبق الدوافع وتستثيرها وفي أحيان أخري نجد أن الدوافع يترتب عنها انفعالات معينة، ولهذا كان من الصعب التمييز بين الانفعال والدافعية.

## 3. دافعية التعلم:

### 1.3. تعريف دافعية التعلم:

إن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هي تحديد لكتب مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم وتعاريف مختلفة باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقا تهم الفكرية.

اما زيمر من (Zimmerman 1990 ) فعرفها على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعليمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه، والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة. فالدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم (توق وآخرون، 2001.)

**2.3. مكونات دافعية التعلم:** ذكر أبو جادو (1998) مكونات الدافعية للتعلم، كما صنفها بنترش وديجروت( pintrlch et degroot:1990) وهي:

- **مكونات القيمة** وتتعلق بأهداف المتعلمين ومعتقداتهم حول أهمية المهمة، أي الإجابة على سؤال: لماذا أقوم بهذا العمل؟

**3.3. مكونات التوقع:** وتتعلق باعتقادات المتعلمين في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة أي الإجابة على سؤال هل أستطيع أداء هذه المهمة؟

المكون الانفعالي ويتعلق بردود الفعل الانفعالية نحو المهام الدراسية المختلفة ويتضمن الإجابة على أسئلة مثل ما مشاعري تجاه هذه المهمة؟ (قرج، 62:2017).

**4.3. عناصر دافعية التعلم:** يري غباري (2008) أن هناك عدة عناصر تشير إلى وجود دافعية لدى الفرد وتتمثل في:

**_حب الاستطلاع:** إن الإنسان فضولي بطبعه، فهو يبحث عن خبرات جديدة ويشعر بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهارته وكفايته الذاتية، وتعتبر إثارة حب الاستطلاع عند المتعلمين من المهام الأساسية للتعليم واستخدامه كدوافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للمتعلمين تثير حب الاستطلاع لديهم.

**_الكفاية الذاتية:** ويعني اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالمتعلمين الذين لديهم شك في قدراتهم ليس لديهم دافعية التعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية، نجد ما يلي:

- انجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.
- الخبرات البديلة.
- الإقناع اللفظي.
- الحالة الفسيولوجية (الشعور بالنجاح أو الفشل).

**_الاتجاه:** يعتبر اتجاه المتعلمين نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال السلوك الايجابي لديهم، وقد تظهر فقط بوجود الدروس.

**_الكفاية:** هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

**_الدوافع الخارجية:** المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجياته التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغوط كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي، والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، كان يمنح المعلم شهادة أو تشجيع المتعلمين حين يتقنون التعلم.

نستنتج أن كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالمتعلم أو المحيطة به فهي عناصر هامة تلعب دورا فعالا في إثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي. (بلحاج، 2011 :142).

**4.أهمية الدافعية:** يوضح الداهري (1999) إن أهمية الدافعية تنطلق من الاعتبارات التالية:

- موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها.

- الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية وأن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافع " نسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- ومن وجهة النظر التربوية فإن هدف الدافعية يكمن في أنه هدف تربوي في حد ذاته فاستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيهها يُولد لديهم اهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية (بن يوسف، 2008).
- إن التعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع المتعلمين وحاجاتهم فكلما كان موضوع الدرس مثيرا للدوافع ومشبعا بهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية (السالموطي، 1985)

**5.وظائف الدافعية للتعلم:** حسب سيد محمد خير الله (1998) أن الدافعية التعلم وظيفة ذات ثلاثة أبعاد وهي:

**_البعد الأول:** يتمثل في أن الدافعية عامل منشط فهي تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط وتنقل. الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة، وبالتالي فهي تقوم بوظيفة استشارية، وتمثل هذه السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك الوظيفة أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم.

**_البعد الثاني:** الدافعية عامل موجه ومنظم، فهي توجه سلوك الكائن الحي نحو غرض معين، وبالتالي فهي تقوم بوظيفة توجيهية تنظيمية.

**_البعد الثالث:** الدافعية عامل مدعم أو معزّز، وهذا البعد ذو صلة بالبعد الثاني، ذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك، وبالتالي فهي تقوم بوظيفة التعزيز والتدعيم.

ما أن لدافعية التعلم وظائف أخرى حسب عدس وتوق (2005) وملحم (2001) تتمثل في:

**1.5. وظيفة توقعية:** حيث أن التوقعات على علاقة بمستوى الطموح، الخبرات الاجتماعية، طبيعة المادة المتعلمة، وبعض العوامل الشخصية والانفعالية.

**2.5. وظيفة انتقائية:** تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات، عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة مسببة بذلك سلوك إقدام وإبعاده عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك إحجام. وكذلك من وظائف الدافعية المحافظة على استدامة تنشيط السلوك ( قرج، 2017: 63).

**6.علاقة الدافعية بعوامل التعلم:** من وظائف الدافعية توجيه السلوك، وبما أن التعلم هو تغيير ثابت نسبي في الملوك الناتج عن خبرة، فإنه يمكن للدافعية أن توجه هذا السلوك في جوانب عدة، لذلك اهتم علماء النفس والتربية بدراسة الدافعية في التعلم.

وتبين أن الدافعية تعمل على إثارة وتوجيه الكثير من السلوكيات المرتبطة بالتعلم مثل الانتباه والتركيز، وبذل الجهد، ووضع الأهداف، وتقليد النماذج والتوقعات، والتقييم، وتظهر أهميتها في تفسير الدوافع وخاصة أثرها في التعلم.

منذ سنوات عديدة ربط الباحثون في المجال التربوي، وحتى المعلمين والمتعلمين، دافعية التعلم بالنجاح المدرسي حيث يرون أنها من الأسباب الرئيسية في تحقيقه، وهذا بوجود عوامل أخرى كالذكاء، مناهج مناسبة، استراتجيات تدريسية فعالة ومناخ مدرسي مناسب. ..الخ.

**7.المدارس والنماذج النظرية المختلفة في مجال الدافعية:** يقسم كل من وينبرجر وماكليلاند (1985) weinberger et Mc lelland ) التعامل النظري مع مفهوم الدافعية إلى منحين رئيسيين هما:

**المنحى الأول:** وهو مستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من ماكليلاند واتكسون، حيث يرى أصحاب هذه النظرة، أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، حيث أن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، وافترضوا أن للدافع أثارا بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد (خليفة، 2000 :72)

**المنحى الثاني:** ويتمثل في النماذج المعرفية للدافعية، والتي تقوم على أساس مخطط الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية، فمثلا نموذج كارفر وشيير ( carver et schecier) والذي يقوم على أساس مخطط، الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية، ونموذجهما يرى أن الدافعية تقوم على أساس أن الذات هي من أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات، كما ترتكز بعض هذه النماذج كنموذج ماركوس وكانتور وآخرون marcus cantor nd all ) على الذات في تفاعلها مع البيئة، وهي تقوم على أساس معرفي لأنه يعتمد على مخططات على الذات في تفاعلها مع البيئة. (خليفة، 2000 :73).

**أولا: المدرسة السلوكية:** يطلق عادة عليها بنظرية مثير استجابة، ومن روادها سكينر وثور ندايك (theory ndeik skaynner)، ولقد اعتمد ثورندايك في نظريته على مبدا أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الإزعاج، كما يرون أن نشاط المتعلم مرتبط بكمية الحرمان، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية ومثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي استجابة

ولقد أخذ هول (1952) hull ) بقانون الأثر الذي طبقه ثورندايك وحدده على نحو أكثر دقة، حيث استخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك، ومثل هول (hull) هذه العلاقة بالنموذج التالي: حاجة حافز سلوك اختزال الحاجة ( خفض الحاجة ( يوضح العلاقة بين الحاجة والحافز والسلوك. تعتبر الحاجة – طبقا لهذا النموذج – متغيرا مستقلا يلعب مؤثرا في تحديد الحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دورا مؤثرا في تحديد السلوك وينتج التعلم، أي أن العلاقات بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها. (نشواتي 208:2003)

أما سكينر (skaynner) يرى أن نشاط الفرد مرتبط بدرجة حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض من كمية الحرمان، ومعني ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها مما يشير إلى أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه (الزيود، 1999 (63). مبرر – حسب السلوكيين – لافتراض عوامل داخلية محددة للسوك (كوفحة، 2004 144).

**ثانيا: المدرسة المعرفية:** لعبت فكرة إرادة الإنسان حسب موراي ( muray 1988 ) في هذه المدرسة دورا كبيرا، وهي تعد واحدة من الملكات التي يتميز بها العقل شأنها شأن التفكير والشعور، حيث أن للفرد الإرادة في إشباع رغباته الشعورية وتحقيقها، فيكون بذلك مسؤولا عن سلوكياته وحرا في تصرفاته، فهو يفكر فيما هو بحاجة إليه، ثم يحاول أن يجد وسائل للحصول عليه.( muray 1988:20 ) موراي ولقد ارتبطت النماذج المعرفية الأولى بالمعرفة والذكاء أكثر من ارتباطها بالدافعية كنظرية بياجي حيث يري أن للدافعية أهمية لإنتاج أي نشاط حقيقي أو ذهني، إلا أن دورها ثانوي لأنها لا تعتبر كموضوع دراسة بحد ذاته، باعتبارها طاقة مساعدة في تحريك السلوك فقط، ولكن اكتساب العمليات المعرفية هي وحدها القادرة على تحديد السلوك وإحداثه.

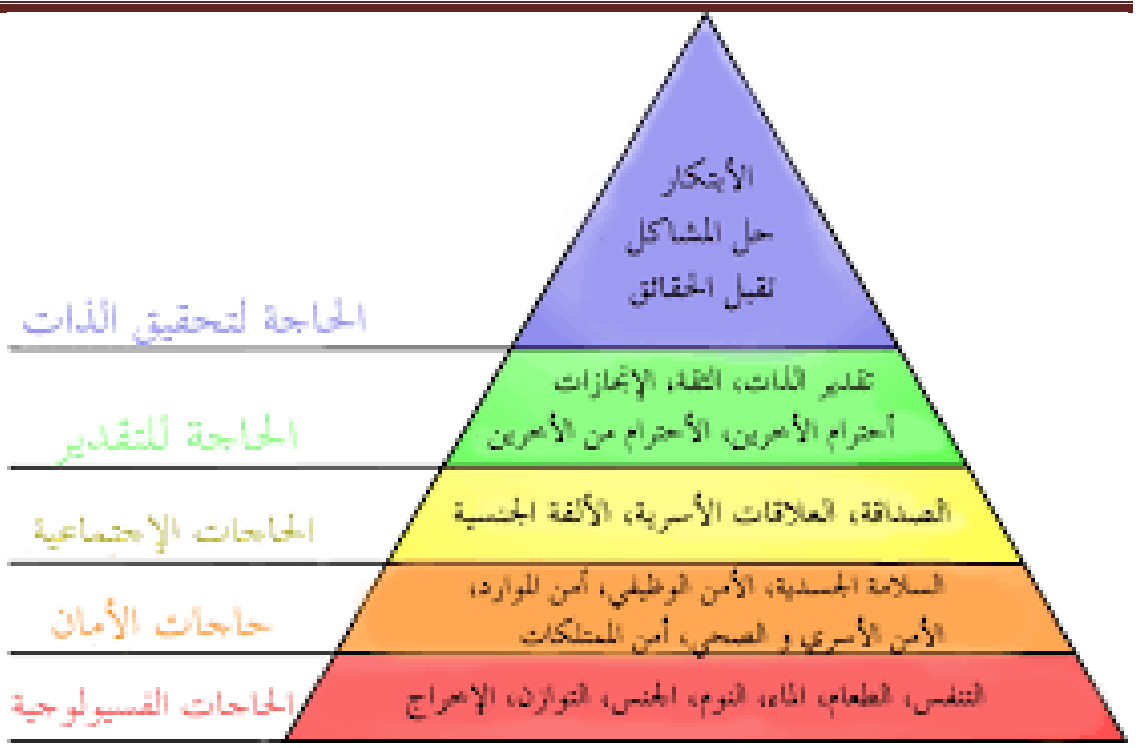
**ثالثا: المدرسية الإنسانية:** تعتبر الدافعية حسب هذا النموذج كسيرورة داخلية فقط، حيث يرى أنه لا يوجد أي تأثير للعوامل الخارجية على دافعية الفرد، وأن للفرد السلطة الكاملة على دافعيته (9،10: Beaulieu،2007 ) وترتكز هذه النظرية على قدرات الأفراد وإمكاناتهم عندما يتخذون اختياراتهم

ويسعون إلى السيطرة على حياتهم من خلال إدراكهم لذواتهم. و من رواد هذا النموذج " كارل روجرز (Carl Roders) الذي يرى أن بداخل كل فرد دافعية طبيعية للتطور والنمو، وأن الشخص وحده قادر على اختيار الطريق الأنسب إليه لتحقيق الذات و تحقيق نموه ( Charbonneau 1982 : 147)

ويتضح من خلال هذه النظرية أن الدافعية تسعى نحو تحقيق أشياء في هذه الحياة لها علاقة بالبيئة التي ينمو فيها الفرد، من خلال ما توفره من علاقات عاطفية واجتماعية إيجابية من خلال الاعتبار الإيجابي اللامشروط القبول والتفهم والتعاطف، وهذا ما قد يوفره أي شخص يتميز بذكاء إنفعالي جيد.

**رابعا: نظرية تدرج الحاجات "ماسلو":** يعتبر ماسلو (maslow1970) الكائن العضوي نسقا كليا مسبقا يستحيل فهمه عن طريق دراسة أجزاء أو قطع منفصلة، أو عن طريق اختزاله على العناصر المكونة له، ذلك أن الكل يؤدي وظائفه وفقا لقوانين لا يمكن استخلاصها من الأجزاء ( 19: a.h.maslow1970)

ويعتقد ماسلو (maslow) أن التصرفات والأفعال الإنسانية توجد من خلال توجيهها نحو تحقيق الأهداف، والسلوكيات ممكن أن تخدم العديد من الوظائف في وقت واحد، على سبيل المثال الذهاب إلى حقل قد يشبع حاجة تقدير الذات والتفاعل الاجتماعي ( حاجة الحب والانتماء )، كما يعتقد أيضا أن معظم التصرفات والأفعال الإنسانية تسعي لإشباع الحاجات وأن هذه الحاجات مرتبة هرميا حيث أن الحاجات في أدنى الهرم والحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن يجب إشباعها بشكل كافي صبح الحاجات الاجتماعية الحب والانتماء ( ضرورية، ثم تأتي الحاجة إلى التقدير التي تجمع بين دير الذات والتقدير من طرف الآخرين التي تتجلى من خلال الانجاز العالي، استقلالية، الميزة نفسية في العمل والدراسة. ... أما في المستوي الأعلى فإن تحقيق الذات، أو الرغبة في إشباع تتجلى من خلال الحاجة إلى أن يتحقق كل ما يتمناه الفرد.(www.707077.com كاديميك للتدريب عن بعد).




**الشكل (5) هرم ماسلو للحاجات (قرج، 2017)**

ويذكر الشربيني (2008) أنه ضمن هرم الحاجات هناك علاقة ديناميكية أساسية تحكم الدوافع المختلفة وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولي، والتي سماها ماسلو (maslow) الحاجات الحرمانية، أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية (تحقيق الذات)، والتي سماها بالحاجات النمائية، ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ بهذا السلوك محكوم تماما بمنطق الإرادة الحرة: (قرج، 2017: 56)

**رابعا: المدرسة التحليلية:** تعتمد هذه المدرسة في تفسير السلوك الإنساني، على أساس دوافع معينة تهدف إلى إشباع رغبة أو غاية معينة ولقد كان فرويد (freud) حسب ماكدوجال (mekdougal)، مدعما لهذا الاتجاه النفسي في تفسير دوافع الإنسان، حيث يرى أن سلوك الفرد مدفوع بغريزتين أساسيتين، وهما الحياة والموت، حيث تتضمن غريزة الحياة نزوات جنسية، أما غريزة الموت فإنها تتضمن نزوات العدوان وتشكل هاتان الغريزتان طاقة حيوية (ليبيدو) وهي عبارة عن طاقة نفسية انفعالية تابعة من الحافز البيولوجي للجنس

ونستنتج من خلال استعراض مختلف النظريات التي تناولت الدافعية تتفق كلها على أنها عبارة عن عملية استثارة واستمرار السلوك إلى غاية تحقيق الهدف، إلا أنها تختلف فيما بينها حول طبيعة هذه

الدافعية وتفسير أسبابها والعوامل التي تدفع الفرد بالقيام بسلوك معين، فهناك مثل من يغزو أسباب ميكانيكية كما تفسرها النظرية السلوكية، وهناك من يرى أن للفرد الإرادة المطلقة في اختيار السلوك الذي يراه مناسبا للموقف من خلال استخدام تفكيره وإدراكاته ومعارفه وتوقعاته وتقييمه المختلف المواقف الاجتماعية والتعليمية، وهذا حسب مختلف النظريات المعرفية، في حين هناك من يري أن الاتجاه الفطري نحو تحقيق الذات والنمو والتطور هي من تدفع الإنسان إلى اختيار السلوكيات المناسبة لتحقيق النمو والتطور، وكذا الاستقلالية والحرية كالنظرة الإنسانية، ثم نجد من يرى أن الرغبة في الحصول على اللذة والسعادة وتجنب الألم وهي تدفع الإنسان إلى القيام بسلوكيات معينة.

**النظرية المعرفية الاجتماعية:** اقترح باندورا (Bandura1977-1986) النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير النظرية الاشتراط الإجرائي، حيث افترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم انجاز أهداف معينة، تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين، يصطلح عليها باندورا (1986): بفعالية الذات وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح (قدوري، 2012: 65)

**خلاصة الفصل:**

استعرضنا في هذا الفصل مفهومي التعلم المنظم ذاتيا الذي يدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط فهو يراقب و يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات الدافعية والتي يمكن فهمها في ضوء نظريات علم النفس المختلفة التي اتفقت ، لقد تناولنا أهم ما يرتبط بمتغيري الدراسة من عناصر تثري الخلفية النظرية من أهمية و أبعاد و نماذج ونظريات والعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية إلى التعلم، ومدى أهمية الدافعية في توجيه وتنظيم وتحريك سلوك الفرد نحو هدف معين، حيث تقوم بالدور الأساسي في تحديد قوة ووجهة السلوك وكيفية التعبير عنه.

# الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أداة الدراسة

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

6- الخصائص السيكومترية

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي للدراسة أحد الجوانب المهمة، التي تمكن الباحث أن من التفكير لإنجاز عمل منهجي منظم ومحكم، كأن يترجم معظم أهداف البحث، وذلك باستخدام المنهج الذي ستوظفه الباحثة، والعينة والمجتمع الذي ستطبق عليه الدراسة، كما تعرضنا إلى حدود البحث في المجال المكاني والزماني والبشري، والأدوات التقنية الخاصة بحصر المعلومات والمتمثلة في الاستبيان.

**1.منهج الدراسة:**

يتوقف نوع المنهاج المستخدم لمعالجة متغيرات الدراسة على الأهداف المراد التوصل إليها والنتائج التي نسعى لتحقيقها، وهذا البحث بجانبيه النظري والتطبيقي تطلب استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، ومن هنا تم اختيار المنهج الوصفي باعتباره يصف الجوانب المتعلقة بإشكالية البحث والبيانات النوعية والكمية، والتي يتم تحليلها على ضوء فرضياته، ومنه يتم الرفض أو القبول وتعميم النتائج

**2. حدود الدراسة:**

الحدود المكانية: **ثانوية شريف مساعدية / المسيلة وثانوية سعودي عبد الجميد/ المسيلة**

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في شهري افريل وماي من سنة ال جارية2024

الحدود البشرية: تلاميذ السنة أولي ثانويي.

**3.عينة الدراسة:** طبقت الدراسة على تلاميذ السنة الاولي ثانوي ب**ثانوية سعودي عبد الحميد وشريف مساعدية** الذي بلغ عددهم يوم التطبيق 143 تلميذ وتلميذة موزعين كما يلي:

**الجدول (4) توزيع عينة الدراسة في الثانوية**

| | إسم المؤسسة | عدد العينة الاساسية |
|---|---|---|
| 1 | شريف مساعدية – المسيلة | 70 |
| 2 | سعودي عبد الحميد –المسيلة | 73 |
| | مجموع العينة الاساسية | 143 |

**جدول(5) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس**

| الرقم | جنس العينة | العدد |
|---|---|---|
| 1 | ذكور | 71 |
| 2 | إناث | 72 |
| **المجموع** | | **143** |

**1.3. العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من الثانويتين وقدرت العينة بِ (50) تلميذا وتلميذة.

**2.3. عينة الدراسة الأساسية:** تم استبعاد العينة الاستطلاعية من أصل المجتمع الكلي وتم اختيار عينة من الذكور والاناث بطريقة عشوائية بواقع (71 ذكور و72 إناث).

**4: أداتا الدراسة:**

**أ – مقياس تقدير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصاحبته الباحثة بن يوسف أمال (2008) لأنه يتلائم مع طبيعة دراستنا، وشملت أداة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا" على 44 بندا توزعت على10 أبعاد كالتالي:

- **التخطيط:** يحتوي هذا البعد على 5 بنود
- **الحفظ والتذكر:** تحتوي هذا البعد على 4 بنود.

- **التسيير:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **التنظيم:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **البناء:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **المراقبة:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **الضبط الذاتي:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **التقويم الذاتي:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **تنظيم العمل في المكان:** يحتوي هذا البعد على 4 بنود
- **تسيير الموارد والمصادر:** يحتوي هذا البعد على 3 بنود

**تصحيح الاستبيان:** يتم تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق خمس بدائل مقسمه من 1 إلى 5 بحيث تكون درجه (1) هي الدنيا و (5) هي العليا وهي أوزان تعبر عن مدى قبول البند، وتصحح البنود الايجابية كالتالي:

**جدول (6): توزيع الأوزان على البدائل**

| أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

أما بالنسبة للعبارات السالبة فإن التنقيط يكون معكوسا حسب سلم "ليكرت" الخماسي.

**الدرجات القصوى للمقياس:**

الدرجة القصوى لمقياس "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (220) درجة والدرجة الدنيا لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي (44) درجة.

**ب- مقياس دافعية التعلم:**

اعتمدنا مقياس الخاص دافعية التعلم، الذي يعتبر من أهم الادوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدى المتعلمين والمراهقين هذا المقياس أنجز من طرف "يوسف قطامي" أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة (1989)، المقياس يحتوي على خمسة أبعاد وهي:

البعد الأول :الحماس

البعد الثاني: الجماعة.

البعد الثالث: الفاعلية.

البعد الرابع: الاهتمام بالنشاط المدرسي.

البعد الخامس: الامتثال.

يحتوي المقياس على 19 بند، موزعة على الأبعاد كالآتي:

**بعد الحماس:** يحتوي على 3 بنود.

**بعد الجماعة:** يحتوي على 5 بنود.

**بعد الفاعلية:** يحتوي على 5 بنود.

**بعد الاهتمام:** يحتوي على 4 بنود.

**بعد الفاعلية:** يحتوي على بندين.

ويقابل كل فقرة البدائل التالية (دائما (5)، غالبا (4)، أحيانا (3)، قليلا (2)، ابدا (1) وقد تم إعطاء درجات لكل اختيار لتتم معالجتها إحصائي.

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 19 كأدنى درجة و95 كأعلى درجة.

**5.الدراسة الاستطلاعية:** هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- تقصي الصعوبات التي تظهر أثناء تطبيق الاستبيانين.
- معرفة صلاحية الصياغة اللفظية لمفردات الاستبيانين على توصيل المراد من الفقرات لأفراد العينة.
- ضبط التعليمات أو تعديلها إن دعت الضرورة لذلك.
- تحديد مجتمع الدراسة وحجمه.
- تحديد حجم العينة وطريقة اختيارها.
- التأكد من صلاحية الاستبيانين من خلال حساب مؤشرات (الصدق والثبات).

### 1.5. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

-حددنا مجتمع الدراسة والمتمثل في أساتذة تلاميذ أولى ثانوي لثانويتين ببلدية المسيلة المذكورين في الجدول رقم (4).

- حددنا حجم العينة حيث قدر عددها (50) تلميذا وتلميذة في الدراسة الاستطلاعية، و143 في عينة الدراسة الأساسية)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.
- التأكد من صلاحية الاستبيانين (الصدق والثبات).

## 6. الخصائص السيكومترية للمقياسين:

### أولا: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

**1.1.6. صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد ودرجة المقياس:** أظهرت نتائج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (spss-22)، أن قيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد التخطيط والمقياس(0,347-0,563)،وجاءت قيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الحفظ والتذكر والمقياس(0,431-0,487)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد التسيير والمقياس(0,333-0,518)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد التنظيم والمقياس(0,453-0,562)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد البناء والمقياس(0,359-0,458)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد المراقبة والمقياس(0,321-0,469، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الضبط الذاتي والمقياس(0,547-0,654)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد التقويم الذاتي والمقياس(0,417-0,5987)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد تنظيم العمل في الزمان والمكان والمقياس(0,455-0,657)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد تسيير الموارد البشرية والمقياس(0,395-0,509) وكلها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وتؤشر هذه الارتباطات على تجانس الأبعاد مع الاختبار وصدق بنائها.

**2.1.6. معاملات الثبات:** بعد حساب معاملات الثبات واستخراجها من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وجاءت **معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس كما يلي:**

- **بعد التخطيط:** (0,53)
- **بعد الحفظ والتذكر:** (0,54)
- **بعد التسيير:** (0,60)
- **بعد التنظيم:** (0,59)
- **بعد البناء:** (0,62)
- **بعد المراقبة:** (0,59)
- **بعد الضبط الذاتي:** (0,63)
- **بعد التقويم الذاتي:** (0,64)
- **بعد تنظيم العمل في المكان:** (0,66)
- **بعد تسيير الموارد والمصادر:** (0,522)

بينما جاءت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0,73)، وهي قيم تؤشر على تمتع المقياس وأبعاده بمعاملات ثبات مقبولة.

**6 .1 .3. خلاصة نتائج مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال نتائج (صدق الاتساق الداخلي، معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ) يمكن أن نؤكد إن المقياس يتمتع بخصائص الاختبارات الجيدة ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الاساسية.

**ثانيا: مقياس دافعية التعلم**

**1.7. صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد ودرجة المقياس:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الاحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (spss-22)، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الحماس والمقياس(0,456-0,555)، وجاءت قيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الجماعة والمقياس(0,554-0,681)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الفاعلية والمقياس(0,490-0,656)، وقيم

معاملات الارتباطات بين درجات بعد الاهتمام بالنشاط المدرسي والمقياس(0,394-0,641)، وقيم معاملات الارتباطات بين درجات بعد الامتثال والمقياس(0,523-0,573)، وكلها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة من (0,01) وتؤشر هذه الارتباطات على تجانس الأبعاد مع المقياس وصدق بنائها.

2.7. **معاملات الثبات:** تم حساب معاملات الثبات واستخراجها من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss-22) وكانت النتائج كالآتي:

**بعد الحماس:** 0,55
**بعد الجماعة:** 0,67
**بعد الفاعلية:** 0,66
**بعد الاهتمام:** 0,61
**بعد الفاعلية:** 0,43

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للمقياس وجاءت قيمته (0,73)، وهي قيم تؤشر على تمتع المقياس وابعاده بمعاملات ثبات مقبولة

**3.7. خلاصة النتائج:** وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال نتائج (صدق الاتساق الداخلي، معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ) يمكن أن نؤكد أن المقياس يتمتع بخصائص بمؤشرات صدق وثبات جيدة يمكن الاعتماد في الدراسة الاساسية.

**8.الأساليب الإحصائية المستخدمة:** استخدمنا المعالجات الاحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

- معامل بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، وحساب العلاقة.

-معامل ألف كرونباخ لحساب الثبات.

-استخدام (T-test) الفروق لعينتين مستقلتين.

**خلاصة الفصل:**

تناولنا في هذا الفصل مجريات الدراسة الاستطلاعية التي أظهرت نتائجها صلاحية الاستبيانين للتطبيق، حيث تم ضبط الإجراءات المنهجية واختيار العينة ووصف الأداتين، والتقرب أكثر من مجتمع الدراسة والتعرف على واقع المؤسسات التعليمة في الثانويتين موضع التطبيق، كما سمحت لنا هذه المحاولة بتوفير بيانات أدت إلى تبني الأداتين "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا" و"دافعية التعلم" و التي يمكننا استخدامهما في الدراسة الأساسية وذلك للكشف عن العلاقة بين لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، والتي سنتناول مجريات البحث فيها في الفصل التالي.

## الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

### تمهيد

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

### خاتمة

**تمهيد:**

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها والتحقق من صحة الفرضيات من خلال المعالجة الإحصائية.

## 1.عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات:

**1.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى التي نصت على ما يلي:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى عينة من متعلمي السنة الأولى ثانوي:

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-22) لحساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وجاءت النتائج على النحو التالي:

**الجدول (6) معامل الارتباط بين متوسطي درجتياستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل الارتباط (r) | الدلالة الإحصائية (Sig) |
|---|---|---|---|---|
| التعلم المنظم ذاتيا | 131,21 | 20,44 | 0,887 | 0,01 |
| دافعية التعلم | 81,20 | 9,86 | | |

المصدر :من اعداد الطالبة مخرجات جداول برنامج SPSS-22

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون(Pearson)بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي متوسطه الحسابي(131,21) وانحراف معياري (20,44) ودافعية التعلم متوسطه الحسابي (81,20) وانحراف معياري قيمته (9,86)، هي (0,887) وهي قيمة جاءت دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (0,01)، وتشير هذه النتيجة المتحصل عليها أن هناك تفاعل بين المتغيرين وعلاقة قوية بينهما، و هذا ما بينته العلاقة الدالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا ودافعية التعلم، وقد أثبتت عدة دراسات هذه العلاقة و منها دراسة مرزوق(1993) التي هدفت علاقة مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي و التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الصف الدراسي والتي بينت بوجود علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من أثر كبير وقوي في رفع مستوى الأداء، كما اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة بن يوسف (2008)التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي والتي توصلت أن أفراد العينة لا يتنوع استعمالهم للاستراتيجيات، لكن توجد مجموعة من المتعلمين تقوم باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات في تنظيم ومراقبة تعلمهم، وهذا ما انعكس بالإيجاب على مسار تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وقد لوحظ عليهم أنهم يتميزون برغبة قوية في الدراسة والسعي إلى تحسين مستوياتهم، ولهذا نجدهم ينوعون ويهتمون بطريقة تعلمهم وينعكس على تحصيلهم، فهم يتميزون بتحصيل مرتفع، كما دعمت دراسة بينتريش (Pintrich , 1994) هذا الاتجاه و اثبتت وجود علاقة بين المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، وعلى ضوء هذه النتائج للدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن أن نؤكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة، ومنه القول أن الفرضية تحققت.

**2.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية التي نصت على ما يلي:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام (T-test)للفروق وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (7) حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

| المؤشرات الاحصائية | الجنس | حجم المجموعتان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية ddl | T-test | مستوى الدلالة Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النتائج | ذكور | 71 | 126,20 | 19,21 | 141 | 3,117 | 0,01 |
| | اناث | 72 | 136,15 | 18,97 | | | |

يوضح الجدول رقم (7) أن قيمة (T-test) للفروق بين متوسطي استجابات الذكور والاناث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت بقيمة (3,117) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح الإناث، حيث جاءت استجابة الاناث بمتوسط حسابي قدر (136,15) و انحراف معياري (18,97)، ومتوسط استجابة الذكور ب(126,20) و انحراف معياري قدر ب (19,21)، ويعزى هذا التباين بين الشخصيتين لطبيعة الجنسين الذي يظهر في مختلف الجوانب ( الانفعالية، المعرفية، الفسيولوجية والاجتماعية).

تفكير الإناث حلزوني، أي أن الأنثى تفكر في عدة مواقف في نفس الوقت في حين أن تفكير الذكور سهمي، أي لا يفكر الذكر إلا في موقف واحد بطريقة معمقة.

ومن خلال ما نلاحظه من المحيط التعليمي المعاصر بالجزائر، فغن اهتمام الإناث بالتعلم وطرق اكتسابه، وتحسين المستوى الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واقتناعهن بأهمية التعليم وتفوقهن العلمي أكثر من الذكور.

اضافة إلى المعتقدات التي يحملها الجنس عن نفسه، فالفروق بين الذكور والاناث هي نتاج للتربية الأسرية والثقافية، والتنشئة الاجتماعية ووسائل الإعلام، مما يحفزهم على استخدام أفضل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كي يحصلوا على النجاح (الدباس، 2010، ص 94)، هذه الحقائق النظرية أكدتها دراسات وأبحاث تطبيقية دلت على وجود فروق بين الاناث والذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث أكدت دراسة لطفي (1996) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي لدى متعلمي الصف الأول ثانوي، حيث توصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى وجود

فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين البنين والبنات لصالح البنات، وعلى ضوء هذه النتائج و الحقائق النظرية يمكن التأكيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس و كانت لصالح الإناث.

3.1. **عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة التي نصت على ما يلي:**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام (T-test)للفروق وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (8) حساب الفروق لمتغير الجنس على مقياس الدافعية للتعلم**

| المؤشرات الاحصائية | الجنس | حجم المجموعتان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية ddl | T-test | مستوى الدلالة Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النتائج | ذكور | 71 | 82,28 | 9,49 | 141 | 1,330 | 0,186 |
| | اناث | 72 | 80,13 | 9,88 | | | |

يوضح الجدول رقم (8) أن قيمة (T-test) للفروق بين متوسطي استجابات الذكور والاناث على مقياس الدافعية للتعلم جاءت بقيمة (1,330) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,186)، حيث جاءت استجابة الاناث بمتوسط حسابي قدر (80,13) و انحراف معياري (9,88)، ومتوسط استجابة الذكور ب (82,28) و انحراف معياري قدر ب (9,49)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة ككل ( ذكور و إناث) لا يختلفون في دافعية التعلم، وهذا يرجع إلى التطبع الاجتماعي والادوار التي يقدمها المربون و المعلمون، حتى الأولياء أصبحت لهم نظرة أكثر تحررا من الزمن الماضي فهم يدفعون الإناث للتعلم و الحرص على العلم و التفوق مثلهم مثل الذكور مما جعل مستوى الدافعية لديهم متساوي، وهذا يعزى إلى تشابه البيئة التعلمية_ التعلمية في مجتمعنا المدرسي لدى المتعلمين بشكل عام.

كما تعزى هذه النتيجة إلى نواتج التغيير الاجتماعي، من حيث نظرة المجتمع إلى الأنثى في التعلم ومواصلتها مشوارها الدراسي مثل الذكر، فحسب التقرير الوطني للتنمية البشرية (CNESE)

بلغت نسبة الفتيات المسجلات في التعليم العالي الجامعي بالجزائر نسبة (62%) للسنة الجامعية 2008 وهذه النسبة ما فتئت تزداد حتى أصبح عدد الإناث في الجامعات الجزائرية والمؤسسات التعلمية في بعض الولايات يتجاوز الذكور وخير دليل نسبة نجاح الإناث في شهادة البكالوريا الذي فاق الذكور، وهذا يعطي مؤشرا لشغف الإناث في التفوق والجدية، والمداومة على الدراسة، وتحمل المسؤولية مثلها مثل الرجل(العياش، ومرغني، 2015)، وهذا الذي ذهبت إليه دراسة بن يوسف (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم، وكذلك دراسة كل من بوكي وبومنفلد وغيرها من الدراسات التي توصلت إلى عدم وجوود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية التعلم، وبناء على النتائج المتحصل عليها و في ضوء الدراسات النظرية يمكن القول ان الفرضية تحققت و هو ان لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

**خاتمة:**

تعد المشكلة المطروحة في هذه الدراسة من أهم المواضيع التي تهم الوسط التربوي لما لها من أهمية في المستقبل الدراسي للتلاميذ وتتعلق بمعرفة العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى المتعلمين في مستوى الأولى ثانوي ومعرفة الفروق الجنسية في كل من الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

و تكمن أهمية النتائج المتوصل إليها في تدعيم وتنمية مستوى الدافعية لدى المتعلمين من خلال تبصر هؤلاء بأهمية الدافعية في فاعلية التحصيل المعرفي وكذا دور استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهق، وبما أن الدافعية لديها مكون جد معقد عند الفرد يتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، قد يتطلب ذلك تعديل أو تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية و الأخلاقية و السياسة التربوية ، ولا شك أن التعرف على المتعلم يمكننا من التعامل معه، الأمر الذي يفتح أبواب للدراسات للتعرف على العوامل المؤثرة في تدني مستوى استعمال استراتيجيات التعلم ذاتيا وتدني مستوى دافعية التعلم هذا ما يساعدنا على بناء برامج علاجية تقويمية وإرشادية. وعلى ضوء مجريات الدراسة في جانبها النظر والمنهجي، وبعد القيام بعملية التحقق من الفرضيات بمعالجات إحصائية، تم التوصل للنتائج التالية:

_وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، حيث وجد ارتباط دال إحصائيا بين متغيري الدراسة.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهو فرق لصالح الإناث.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الدافعية للتعلم.

**اقتراحات الدراسة:**

بعد عرض النتائج ومناقشتها يمكن أن نقدم مجموعة من الاقتراحات بين يدي الدراسة تتمثل فيما يلي:

- تدريب المتعلمين على استخدام كل من استراتيجياته التعلم المنظم ذاتيا
- التأكيد على مفهومي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم منذ المراحل التعلمية المبكرة حتى تتحقق الاستفادة من فهمها وتوظيفها من طرف المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى.

- القيام بقياس دوري للدافعية لدى التلاميذ لمراقبة سلوكهم التعلمي والتعرف على فعالية اقبالهم على دروسهم.
- بناء أو تقنين أو تكييف مقايس للدافعية وغيرها من المتغيرات التي تخص عالم التلاميذ التعيلمية والتعلمية في البيئة الجزائرية من أجل متابعة كل مراحل حياته التعليمية وتصويبها وتقويمها او معالجتها في وقتها.
- إجراء مزيد من الدراسات على عينات كبيرة وواسعة تجمع في دراستها متغيري استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم نظرا لأهميتها.

# قائمة
# المراجع

**أولا: المراجع العربية**


- إبراهيم، بن عبد الله الحسينان. (2010). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنيترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه: غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العوم الاجتماعية الرياض.
- أحمد عزت، رابح. (1968). أصول علم النفس، ط7، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- آسيا، العياش، وكنزة، العياش مرغي. (2015) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص ارشاد وتوجيه، الجزائر.
- السلطي، نادية سميح. (2004) التعلم المستمد إلى الدماغ، دار المسيرة، الأردن.
- بن يوسف، آمال. (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، في علوم التربية، الجزائر.
- بوشو، نبيل، وشكار، هاجر. (2018). استراتجياتالتلعم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأساليب التفكير الجزائر.
- جابر، عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط.1، مصر
- حمد بن حمود، بن حميد السواط. (2012). فاعلية استراتجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تحسنبعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية، جامعة الطائف، السعودية.
- رشوان، ربيع. (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، عالم الكتب، ط1، مصر.
- زيدان، محمد مصطفى، والسمالوطي، نبيل. (1985). نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- سالم، علي، وسالم، الغريبية. (2010). قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحديد ابعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، المجلد 7، العدد 2، بريدة. السعودية.
- سالم، محمود عوض الله، وزكي، أمل عبد المحسن. (2009). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، عدد3، رابطة التربويين العرب. جامعة طيبة، السعودية.
- سمان، مروان، أحمد محمد. (2012). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، عين الشمس، العدد131، مصر

– شيبة، لخضر. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية ورقلة. رسالة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، علوم التربية، مولود معمري، الجزائر.

– عبد اللطيف، محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز القاهرة، دار غريب للطابعة والنشر والتوزيع.

– قرج، سميرة. (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للتعلم. رسالة لنيل شهادة ماستر، علم النفس المدرسي، الجزائر.

– قطامي، يوسف. (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. مجلة دراسات، مجلد : 20 أ، العدد2

– مرزوق، عبد المجيد. (1993). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديميللطالب داخل الفصل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعةالإسكندرية، مجلد6.

– نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط4، عمان الأردن.

إبراهيم لطفي، عبد الباسط. (1996). مكونات التعليم المنظم ذاتيا في علاقاتها بتقدير الذات التحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية المجلد 5 عدد10، مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

الجراح،عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد4، الأردن.

كتاش، مختار سليم. (2015). الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه غير منشوره، علوم التربية، الجزائر.

مشري، سلاف. (2014). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي. الجزائر.

**ثانيا: المراجع الأجنبية**

- Claude charbonneau.(1982). Motivation, synthèse et application, association Québéquoisede pédagogie collégiale.

- Denis Barbeau. (1993). La motivation scolaire. Revue de la pédagogie collegiale , Vol 7 N°1 .

- Eve beaulieu .(2007) . L'incidence de facteurs relationnels sur la motivation scolaire d'élevés de deuxième troisième siècle du primaire. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation. Université de Québec à Montréal.

- Pintrich. P.(2000), The role of goal Handbook of self-regulation .

- Zimmerman, B.(1989). Asocial congnitive-view of self regulatedlearing, journal of eductionalpsychology .

- Zimmerman,B.(2000). Self-efficacity an essential motive to learncontemporary ; eductionalpsychlogy.

# الملاحق

**ملحق1: يمثل اعتدالية التوزيع لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

**Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon**

| | | مجموع التعلم المنظم ذاتيا |
|---|---|---|
| | N | 143 |
| Paramètresnormaux[a,b] | Moyenne | 131,2123 |
| | Ecart type | 423420, |
| Différences les plus extrêmes | Absolue | 123, |
| | Positif | 23,1 |
| | Négatif | 7-,08 |
| Statistiques de test | | 23,1 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | | 80[c]1, |

a. La distribution du test estNormale.

b. Calculée à partir des données.

c. Correction de signification de Lilliefors.

**ملحق2: يمثل اعتدالية التوزيع لمقياس دافعية التعلم**

**Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon**

| | | مجموع الدافعية للتعلم |
|---|---|---|
| | N | 143 |
| Paramètresnormaux[a,b] | Moyenne | 81,2056 |
| | Ecart type | 9,8654 |
| Différences les plus extrêmes | Absolue | 126, |
| | Positif | 26,1 |
| | Négatif | 87-,0 |
| Statistiques de test | | 26,1 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | | [c]155, |

a. La distribution du test estNormale.

b. Calculée à partir des données.

c. Correction de signification de Lilliefors.

**ملحق3: يمثل العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم**

| | | متوسط_الدافعية للتعلم | متوسط_التعلم المنظم ذاتيا |
|---|---|---|---|
| متوسط_التعلم المنظم ذاتيا | Corrélation de Pearson | 1 | **887, |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 143 | 143 |
| متوسط_الدافعية للتعلم | Corrélation de Pearson | 7**88, | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 143 | 60 |

## ملحق4: يمثل الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في متغير الجنس

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| مجموع التعلم المنظم ذاتيا | ذكور | 71 | 126.2000 | 19,21722 | 2,28134 |
| | اناث | 72 | 136,1500 | 18,97513 | 2,23633 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| مجموع التعلم المنظم ذاتيا | Hypothèse de variances égales | 015,0 | 904, | 3,117 | 141 | ,000 | 95000,9 | 3,19400 | 16,29612 | 28534,28 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,117 | 140,899 | ,000 | 27,3200 | 3,19400 | 16,29612 | 28534,28 |

## ملحق5: يمثل الفروق في الدافعية للتعلم في متغير الجنس

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| مجموع الدافعية للتعلم | ذكور | 71 | 2812,82 | 48932,9 | 12656,1 |
| | اناث | 72 | 1335,80 | 88852,9 | 16543,1 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| مجموعا لدافعية للتعلم | Hypothèse de variances égales | 0,019 | 891, | 1,330 | 141 | 186, | 00157,2 | 1,62100 | 1,04832- | 5061,35 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 14,144 | 140,8960 | 186, | 00157,2 | 1,62100 | 1,04832- | 5060,35 |

# الملاحق

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه

في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان : "**علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي** " نضع بين أيديكم مقياسين و نطلب منكم عزيزي المتعلم ملء جميع المعلومات التي تحتوي عليها بطاقة المعلومات ، ثم الإجابة على جميع عبارات المقياسين دون استثناء في الصفحات الموالية وذلك عن طريق اختيار احد البدائل التي أمام كل عبارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة بعد قراءة كل عبارة جيدا ، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة فكل إجابة تعبر عن مدى وجهة نظر صاحبها .

**بطاقة المعلومات:**

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐ القسم ☐

## الملحق رقم (01):مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في صورته الأولى

| الرقم | العبارات | دائما | في الغالب | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب. | | | | | |
| 2 | أحاول كتابة الدرس عدة مرات لأحفظه. | | | | | |
| 3 | أعيد بناء الدرس بطريقتي الخاصة لكي افهمه. | | | | | |
| 4 | أقوم بوضع خطة لكيفية المراجعة. | | | | | |
| 5 | أقوم بتكرار الدرس عدة مرات لأحفظه. | | | | | |
| 6 | أقوم بتنظيم المعلومات و تحليلها و تسجيل الملاحظات. | | | | | |
| 7 | أقوم بطرح الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب و انتقائي للمعلومات التي درستها. | | | | | |
| 8 | أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 9 | أضع مخططا للدرس أو مشروع الدراسة. | | | | | |
| 10 | أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات و أحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها. | | | | | |
| 11 | أحاول التعمق في المعلومات التي يقدمها الأستاذ في الدرس وذلك بالرجوع إلى مصادر أخرى. | | | | | |
| 12 | ألخص الدرس قدر الإمكان. | | | | | |
| 13 | أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات و أشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد. | | | | | |
| 14 | أعيد حل التمارين بطريقتي الخاصة و أقارنها مع طريقة الأستاذ. | | | | | |
| 15 | أفضل الأعمال الدراسية الصعبة حتى أتعود على حل ما هو أصعب. | | | | | |
| 16 | أنا مدرك لنواحي قوتي و نواحي ضعفي في المجال الدراسي و أعمل على تحسين مستواي. | | | | | |
| 17 | أفضل أن اقضي وقت فراغي في المؤسسة دخل المكتبة. | | | | | |
| 18 | عندما تواجهني أية صعوبة في الدراسة لا اتركها حتى أتممها بدقة . | | | | | |
| 19 | أعتمد على الكتب و القواميس و المصادر غير المقررة لأوسع من معلوماتي. | | | | | |
| 20 | أقارن بين معلوماتي و معلومات زملائي و لا أهدأ حين يجادلني زملائي حول فكرة ما حتى أتأكد منها. | | | | | |
| 21 | أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع و أفكر بصوت مسموع ليزيد انتباهي ولأركز فيما أدرس. | | | | | |
| 22 | أسير وفق البرنامج الذي وضعته للدراسة. | | | | | |
| 23 | لا يهمني مع من اجلس في القاعة أو في أي مكان اجلس. | | | | | |
| 24 | شرع في المراجعة في الأيام القليلة قبيل الامتحان. | | | | | |
| 25 | أعمل على الاحتفاظ بالنقاط التي أراها مهمة و أساسية. | | | | | |
| 26 | أشرع في المراجعة قبل الامتحان بمتسع من الوقت(شهر فأكثر). | | | | | |
| 27 | اختار الأماكن الهادئة للمراجعة و أوقات معينة. | | | | | |
| 28 | أتفحص الدرس و ابحث عن أفكاره و العلاقات الموجودة فيه وأهدافه و اربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع المعاش. | | | | | |
| 29 | أراجع في الوقت الذي أكون فيه مرتاح البال. | | | | | |
| 30 | آخذ الوقت الكافي في حل التمارين و أعيد الحل حتى أصل إلى الجواب الصحيح. | | | | | |
| 31 | أحاول الحل مع التدقيق في الإجابة. | | | | | |
| 32 | أقوم بواجباتي فور الرجوع من المنزل من دون تأجيل. | | | | | |
| 33 | أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال. | | | | | |

الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | أرى أن الاجتهاد والمثابرة طريق للنجاح والفوز في الدراسة لذا لا أتعب ولا أمل. | | | | | |
| 35 | أنجز أعمالي وواجباتي المنزلية في اللحظات الأخيرة. | | | | | |
| 36 | لا أكتفي بما يقدمه الأستاذ بل أزيد عليه بما يقدمه الأساتذة الآخرون وأستشيرهم. | | | | | |
| 37 | اطلب المساعدة من الآخرين في كل ما أجد فيه غموض. | | | | | |
| 38 | أعمل على تسطير الأفكار المناسبة. | | | | | |
| 39 | من عادتي أن اطرح الأسئلة على الأستاذ لا التلاميذ. | | | | | |
| 40 | عند المراجعة أفضل قراءة الدروس كاملة دون أن ألخصها. | | | | | |
| 41 | بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه وأخطط لانجاز الأعمال اللاحقة . | | | | | |
| 42 | أحاول أن أربط العلاقات بين ما قرأته و بين معارفي السابقة. | | | | | |
| 43 | أحضر الموضوع الذي سندرسه قبل أن يتطرق إليه الأستاذ. | | | | | |
| 44 | أحدد أخطائي و ثغراتي بعد الدراسة و التطبيق وأحرص على أن أتفاداها لاحقا. | | | | | |

## الملحق رقم (02): مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي في صورته الأول

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | متردد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة. | | | | | |
| 2 | يندر أن يهتم والدي بعلاماتي. | | | | | |
| 3 | أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا. | | | | | |
| 4 | اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي. | | | | | |
| 5 | أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة. | | | | | |
| 6 | لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة. | | | | | |
| 7 | أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج | | | | | |
| 8 | أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة | | | | | |
| 9 | يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية. | | | | | |
| 10 | يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته. | | | | | |
| 11 | أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة. | | | | | |
| 12 | أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة. | | | | | |
| 13 | أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية. | | | | | |
| 14 | لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب. | | | | | |
| 15 | يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة. | | | | | |
| 16 | أشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها. | | | | | |
| 17 | أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة. | | | | | |
| 18 | اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية. | | | | | |
| 19 | أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية. | | | | | |
| 20 | أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير. | | | | | |

## الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر. | | | | | |
| 22 | أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة. | | | | | |
| 23 | يُسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول. | | | | | |
| 24 | أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية. | | | | | |
| 25 | كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط. | | | | | |
| 26 | أشعر بأن الإلزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا. | | | | | |
| 27 | أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية. | | | | | |
| 28 | لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية | | | | | |
| 29 | يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة. | | | | | |
| 30 | لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة. | | | | | |
| 31 | يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية. | | | | | |
| 32 | لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة. | | | | | |
| 33 | سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية. | | | | | |
| 34 | العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى. | | | | | |
| 35 | تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة. | | | | | |
| 36 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة. | | | | | |

الملاحق

## الملحق رقم (03): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في صورته النهائية

| الرقم | العبارات | دائما | في الغالب | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب. | | | | | |
| 02 | أحاول كتابة الدرس عدة مرات لأحفظه. | | | | | |
| 03 | أعيد بناء الدرس بطريقتي الخاصة كي أفهمه. | | | | | |
| 04 | أقوم بوضع خطة لكيفية المراجعة. | | | | | |
| 05 | أقوم بتكرار الدرس عدة مرات لأحفظه | | | | | |
| 06 | أقوم بتنظيم المعلومات و تحليلها و تسجيل الملاحظات | | | | | |
| 07 | أقوم بطرح الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب و انتقائي للمعلومات التي درستها. | | | | | |
| 08 | أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 09 | أضع مخططا للدرس أو مشروع الدراسة. | | | | | |
| 10 | أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات و أحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها. | | | | | |
| 11 | أحاول التعمق في المعلومات التي يقدمها الأستاذ في الدرس وذلك بالرجوع إلى مصادر أخرى. | | | | | |
| 12 | ألخص الدرس قدر الإمكان. | | | | | |
| 13 | أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات و أشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد. | | | | | |
| 14 | أعيد حل التمارين بطريقتي الخاصة و أقارنها مع طريقة الأستاذ. | | | | | |
| 15 | أفضل الأعمال الدراسية الصعبة حتى أتعود على حل ما هو أصعب. | | | | | |
| 16 | أنا مدرك لنواحي قوتي و نواحي ضعفي في المجال الدراسي و أعمل على تحسين مستواي. | | | | | |
| 17 | أفضل أن اقضي وقت فراغي في المؤسسة دخل المكتبة. | | | | | |
| 18 | عندما تواجهني أية صعوبة في الدراسة لا اتركها حتى أتممها بدقة . | | | | | |
| 19 | أعتمد على الكتب و القواميس و المصادر غير المقررة لأوسع من معلوماتي. | | | | | |
| 20 | أقارن بين معلوماتي و معلومات زملائي و لا أهدأ حين يجادلني زملائي حول فكرة ما حتى أتأكد منها. | | | | | |
| 21 | أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع و أفكر بصوت مسموع ليزيد انتباهي ولأركز فيما أدرس | | | | | |
| 22 | أسير وفق البرنامج الذي وضعته للدراسة. | | | | | |
| 23 | لا يهمني مع من اجلس في القاعة أو في أي مكان اجلس. | | | | | |
| 24 | أشرع في المراجعة قبل الامتحان بمتسع من الوقت(شهر فأكثر). | | | | | |
| 25 | أتفحص الدرس و ابحث عن أفكاره و العلاقات الموجودة فيه وأهدافه و اربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع المعاش. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | أراجع في الوقت الذي أكون فيه مرتاح البال. | | | | | |
| 27 | آخذ الوقت الكافي في حل التمارين و أعيد الحل حتى أصل إلى الجواب الصحيح. | | | | | |
| 28 | أحاول الحل مع التدقيق في الإجابة. | | | | | |
| 29 | أقوم بواجباتي فور الرجوع من المنزل من دون تأجيل | | | | | |
| 30 | أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال. | | | | | |
| 31 | أرى أن الاجتهاد والمثابرة طريق للنجاح والفوز في الدراسة لذا لا أتعب ولا أمل. | | | | | |
| 32 | لا أكتفي بما يقدمه الأستاذ بل أزيد عليه بما يقدمه الأساتذة الآخرون وأستشيرهم. | | | | | |
| 33 | أعمل على تسطير الأفكار المناسبة. | | | | | |
| 34 | من عادتي أن اطرح الأسئلة على الأستاذ لا التلاميذ. | | | | | |
| 35 | عند المراجعة أفضل قراءة الدروس كاملة دون أن ألخصها. | | | | | |
| 36 | بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه وأخطط لانجاز الأعمال اللاحقة . | | | | | |
| 37 | أحاول أن أربط العلاقات بين ما قرأته و بين معارفي السابقة. | | | | | |
| 38 | أحضر الموضوع الذي سندرسه قبل أن يتطرق إليه الأستاذ. | | | | | |
| 39 | أحدد أخطائي و ثغراتي بعد الدراسة و التطبيق وأحرص على أن أتفاداها لاحقا. | | | | | |

## الملحق رقم (04): مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي في صورته النهائية

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | متردد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة. | | | | | |
| 2 | أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا. | | | | | |
| 3 | اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي. | | | | | |
| 4 | أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة. | | | | | |
| 5 | أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج | | | | | |
| 6 | أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة | | | | | |
| 7 | أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة. | | | | | |
| 8 | أشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها. | | | | | |
| 9 | أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير. | | | | | |
| 10 | أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر. | | | | | |
| 11 | يسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول. | | | | | |
| 12 | كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط. | | | | | |
| 13 | أشعر بأن الإلتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا. | | | | | |
| 14 | لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية | | | | | |

الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية. | | | | | |
| 16 | سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية. | | | | | |
| 17 | العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى. | | | | | |
| 18 | تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة. | | | | | |
| 19 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة. | | | | | |

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: .....

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

# تصريح شرفي

## خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): بن غانم نادية

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 203185928

والصادرة بتاريخ: 2018/07/18

عن دائرة: المسيلة

المسجل (ة) بكلية: الآداب والعلوم الإجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية،

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: استراتيجيات التعلم المستقل ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2024/06/10

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

## وثيقة ايداع مذكرة ماستر

**الموضوع:** استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية التعلم.

**إعداد الطلبة:**
1- خوجة حسينة رقم التسجيل: 2801202032301490672
2- بن غانم نادية رقم التسجيل: 2007511442022

**القسم:** علم النفس الشعبة: علوم التربية التخصص: ارشاد وتوجيه
**إشراف:** طالبي نبيلة **الرتبة:** أ

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2023-2024 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

**موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):** **رئيس فريق الاختصاص** **رئيس القسم**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

*Faculty of Humanities and Social Sciences*
*Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues*

## تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): حسين حبة حسينة

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: [illegible]

الصادرة بتاريخ: [illegible] عن دائرة: المسيلة

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات وقسم: علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 2302202320140900720

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: إستراتيجيات الحكم المدلم داخل وحدة بداغوجية التعلم

اصرح بشرفي بأنني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/10

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها