الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2024

استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
ـ دراسة ميدانية بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة ـ برج بوعريريج

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبين:

–بن قدواد نعيم

–دريسي مصطفى

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ.د.شحام عبد الحميد	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة	رئيسا
د. صاهد فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أ.د.مام عواطف	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2024

استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
- دراسة ميدانية بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة – برج بوعريريج

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبين:

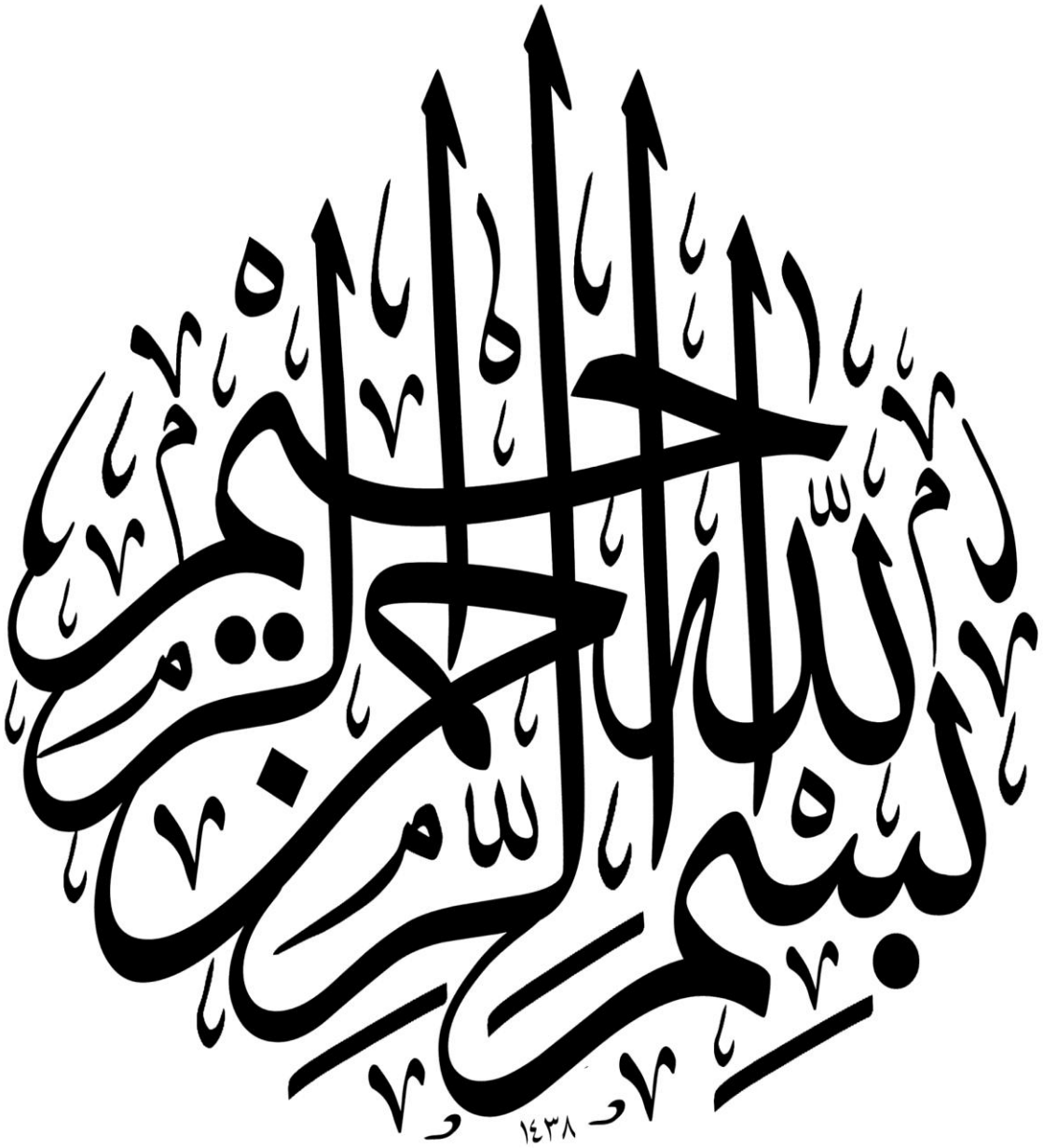
–بن قدواد نعيم

–دريسي مصطفى

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ.د. شحام عبد الحميد	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة	رئيسا
د. صاهد فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أ.د. مام عواطف	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وعرفان

بداية الحمد لله حمدا يليق بمقامه وجلاله ونشكره سبحانه وتعالى على توفيقه وإعانته لنا لنتم هذه الدراسة. فالحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد ابن عبد الله

بشعور غامر بالتقدير والوفاء نتقدم بشكرنا الخالص والعميق مقرونا بجزيل العرفان والامتنان إلى الأستاذة صاهد فتيحة التي منحتنا الجهد والوقت طيلة مرحلة البحث، ونرجو أن نكون وفقنا في تقديم ما يرضيها ويليق باسمها.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بخالص شكرنا وتقديرنا إلى من مد لنا يدي العون لإنجاز هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة برج بوعريريج ولتحقيق هداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي ، مستخدمين مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس الدافعية للتعلم . وتم تطبيق المقياسين على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي البالغ عددهم (90) تلميذ وتلميذة خلال السنة الدراسية 2024/2023 . وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.v26 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**,890) عند مستوى الدلالة (α=0.01).
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم).

الكلمات المفتاحية:استراتيجيات التعلم الذاتي، الدافعية للتعلم، تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي .

Abstract:

The current study aims to determine the nature and the significance of the relationship of self-learningstrategies and learning motivation among first year secondary school students in Abdel Hamid Ben Badis secondary school inin BordjBouArreridj state.In order to achieve the objectives of this study,we adopted the descriptive approach; by applying a self-learning strategies scale and learningmotivation scale on a simple random sample of the first year secondary school students which consisted of 90 students during the school year 2023/2024. After statistical processing of data using the spss.V.26 package of statistical methods of social sciences, the study reached the following results:

- There is a statistically significant positive correlation relationship between the self-learning strategy and the learning motivationamong first year secondary school students in Abdel Hamid Ben Badis secondary school in in BordjBouArreridj state.
- There are no statistically significant differences in the level of use of self-learning strategies among first year secondary school students due to the sex.
- There are no statistically significant differences in the level of use of self-learning strategiesamong first year secondary school students due to the variable the change in the school field (arts, sciences)
- There are no statistically significant differences in the level of use of learning motivation among first year secondary school students due to the sex.
- There are no statistically significant differences in the level of use oflearning motivation among first year secondary school students due to the variable the change in the school field (arts, sciences)

Keywords: self-learning strategies, learningmotivation, first year secondary school students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	**أ – ب**
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**13-40**
1 إشكالية الدراسة	**13**
2 فرضيات الدراسة	**17**
3 أهمية الدراسة	**17**
4 أهداف الدراسة	**18**
5 تحديد المفاهيم والمصطلحات	**18**
6 الدراسات السابقة	**20**
7 الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة	**27**
7 1 إستراتيجية التعلم الذاتي	**27**
7 2 دافعية التعلم	**33**
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**42-53**
تمهيد	**42**
1- منهج الدراسة	**43**
2- الدراسة الاستطلاعية	**43**
2-1أهداف الدراسة الاستطلاعية	**43**
2-2 اجراءات الدراسة الاستطلاعية	**43**
2-3 حدود الدراسة الاستطلاعية	**43**
2-4 مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية	**44**
2-5 وصف أداتا الدراسة.	**46**

2-6 نتائج الدراسة الاستطلاعية	**50**
3- الدراسة الأساسية	**50**
3-1 حدود الدراسة الأساسية	**50**
3-2عينة الدراسة الأساسية	**51**
4-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة	**52**
خلاصة	**53**
الفصل الثالث: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**55-70**
1-اختبار اعتدالية التوزيع.	**55**
2-عرض نتائج الدراسة:	**57**
2-1 عرض نتائج الفرضية الأولى	**57**
2-2 عرض نتائج الفرضية الثانية	**59**
2-3عرض نتائج الفرضية الثالثة	**61**
2-4عرض نتائج الفرضية الرابعة	**64**
2-5عرض نتائج الفرضية الخامسة	**65**
3-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**66**
3-1 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة	**66**
3-2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة	**67**
3 3 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات السابقة	**67**
3 4 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة والدراسات السابقة	**68**
3 5 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة والدراسات السابقة	**69**
4-الاستنتاج العام.	**70**
خاتمة	**73**

الاقتراحات	74
قائمة المراجع	76
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول رقم (01): يوضح مناقشة الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم الذاتي	24
الجدول رقم (02): يوضح مناقشة الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم	26
الجدول رقم (03) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	44
الجدول رقم (04): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية	44
الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	45
الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الشعبة الدراسية	46
الجدول رقم (07): يوضع العلاقة الإرتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	47
الجدول رقم (08): يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس (استراتيجيات التعلم الذاتي) وأبعاده الفرعية .	48
الجدول رقم (09): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي.	49
الجدول رقم (10): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المقياس (الدافعية للتعلم) ككل.	50
الجدول رقم(11): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم.	51
الجدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	51
الجدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	38
الجدول رقم (14): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	55
الجدول رقم (15): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم	57
الجدول رقم (16): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.	59
الجدول رقم (17): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم	62

الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.	
الجدول رقم (18): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.	64
الجدول رقم (19): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.	65

فهرس الأشكال

العنـوان	الصفحـة
الشكل (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	45
الشكل (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية	46
الشكل (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	51
الشكل (04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية	52
الشكل (05): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى استراتيجيات التعلم الذاتي	56
الشكل (06): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية للتعلم.	56

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان
1	مقياس استراتيجيات التعلم الذاتية
2	مقياس دافعية الانجاز
3	مخرجات spss
4	وثيقة تسهيل مهمة للدراسة الميدانية (الاستطلاعية، الأساسية) من مديرية التربية

مقـــدمة

مقدمة:

أسهمت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الخاصة بمجال التعلم في تحسين عملية التعلم، و قد أظهرت البحوث في هذا المجال أنه موضوع خصب يتقدم ويتطور بسرعة هائلة فرضته طبيعة الإنسان وتعايشه مع التغيرات الحديثة التي يواجهها من جراء الاكتشافات المتعددة في المجالات التكنولوجية، مما يفرض على من يعني بنمو الفرد وتعلمه أن يعيد النظر من وقت لآخر من أجل أن تكون عملية التعلم مواكبة لهذا التطور، ومن أجل تمكين التلاميذ من الاقتراب من التعلم الذي يمنحهم مفتاحا لإدراك ذاتهم، وتكوين أفراد قادرين على التدخل بفاعلية في الوسط التربوي، فهم من ينتج ويساهم في خلق وضعيات التعلم.

لذلك ولمواجهة التطورات والتغيرات ظهرت استراتيجيات التعلم الذاتي كتكنولوجيا تربوية حديثة، وهي تمثل عمليات ذهنية تساعد التلميذ على الإدراك والتخزين والاحتفاظ والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعرفة أو الأداء، فهي طرق فعالة لإكساب وتطبيق المعرفة التي يمكن أن يدرسها التلاميذ، وليست خاصة بمحتوى معين أو صنف من المتعلمين، فقد صممت من أجل تعليم المتعلم كيف يتعلم، وترقية متعلم مستقل يستثير دافعيته ذاتيا، وهذه الأخيرة تشير إلى ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكي وتوجيه هذا النشاط إلى وجهة معينة.

والدوافع من أهم موضوعات علم النفس،لأن موقع الدافع من السلوك الذي هو موضوع علم النفس موقع أساسي ومركزي فالذي يحرك السلوك هو الدافع، وأساليب سلوكنا كلها ترتبط بصورة قوية بدافع معين، ويهتم الناس بأن يتعرفوا على الدوافع التي تدفعهم وتدفع الآخرين إلى السلوك في اتجاه معين حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي وحدوث الرضا والارتياح. وأن هذه المعرفة ضرورية لكل من يشرف على جماعة من الناس ويوجههم في تحفيزهم على العمل كالأخصائي الاجتماعي الذي يعمل مع الجماعات الطلابية،أو المدرس الذي يحاول حفز الطلبة، ومعرفة دوافعهم وميولهم، وليتسنى له أن يستغلها في تحفيزهم على التعلم ، فالتعلم لا يكون مثمرا إلا إذا كان يرضي دوافع لدى المتعلم، وكثيرا ما يكون تقصير بعض الطلبة راجعا إلى انعدام ميلهم أو اهتمامهم بما يدرسون لا إلى نقص في قدراتهم أو ذكائهم (الرفوع،2014،ص13-14)

وينظر إلى الدافعية على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، بمعنى آخر يبحث عن السلوك البشري في مختلف مجالات الحياة والذي يسبب الاندفاع نحو هدف محدد،وللدافعية أنواع عديدة من بينها التي تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي كما أنها تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام إستراتيجيات متطورة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها التلميذ أثناء العملية التعليمية.

انطلاقا مما تقدم فإننا نحاول من خلال هذا البحث الكشف عن واقع استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، والكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم.

حيث يتم الدراسة وفق التناول الآتي

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة : والذي يتضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها،وفرضياتها، وأهمية الدراسة، وأهدافها، وتحديد مفاهيم الدراسة، والدراسات السابقة ، والإطار النظري لمتغيري الدراسة وهما استراتيجيات التعلم الذاتي و الدافعية للتعلم.

الفصل الثاني : يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية :ويتم فيه عرض المنهج و كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وحدود الدراسة، ومجتمع الدراسة والعينة، وأدوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث:ويتم فيه عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، من خلال اختبار إعتدالية التوزيع،وعرض نتائج الدراسة،ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة ثم استنتاج عام وتقديم بعض المقترحات والتوصيات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- الإطار النظري لمتغيري الدراسة

7-1- استراتيجيات التعلم الذاتي

7-1-1- مفهوم استراتيجيات التعلم الذاتي وأنماطها وفقا لنموذج Weinstein

7-1-2- أهمية تعليم استراتيجيات التعلم الذاتي

7-1-3- خصائص استراتيجيات التعلم الذاتي

7-2- الدافعية للتعلم

7-2-1- مفهوم الدافعية للتعلم

1 -الإشكالية:

يواجه التلاميذ بعد دخولهم إلى الثانوية حياة دراسية تختلف عن تلك التي عاشوها في المتوسطة، فالتلميذ في الثانوية مطالب بتحصيل المعرفة من مصادر متعددة ومتنوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المناهج التي يقوم بدراستها، ولذلك فالاستراتيجيات التي يستخدمها لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي استخدمها في المراحل التعليمية السابقة، أو قد تظل كما هي على الرغم من احتمال عدم تماشيها مع طبيعة وأهداف المقررات التي يقوم بدراستها.

فضلا عن ذلك ، نجد المدرسين كثيرا ما ينصحون تلاميذهم ويؤكدون على ما ينبغي عليهم أن يتعلموه ولكنهم نادرا ما يوضحون لهم كيف يتعلمون وخاصة أن ما يحتاجه التلميذ هو أن يكون لديه من استراتيجيات التعلم ما يمكنه من تعلم أو اكتساب أية معلومات أو مهارات يحتاجها أثناء تعلمه (عبد الحميد ، 2016).

حيث يرى جانفير (Jennifer, 2014).أن التعلم الذاتي يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم المتعلمين بتحديد الأهداف ويختارون الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات، ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف، وتتضح استراتيجيات التعلم الذاتي في استراتيجيات التخطيط والتنظيم، التسميع والاستظهار، وطلب المعلومات والتوضيح، التقويم الذاتي، التركيب البيئي ومكافأة الذات

إذ تمكن استراتيجيات التعلم الذاتي المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي الذي يهدف إلى اكتساب عادات ومهارات التعلم المستمر من أجل مواصلة المتعلم تعلمه ذاتيا مع مسؤولية تعليم نفسه بنفسه والإسهام في التجديد الذاتي للمجتمع وتحقيق التربية المستمرة (سيفسن، 2011 ، ص 106).

وتوصف استراتيجيات التعلم الذاتي على أنها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة،فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة. (مرسي، 1994، ص 20).

كما عبر عنها فلافل(Flavel,1994) بأنها سلسلة متكاملة متفاوتة الطول والتعقيد من المعلومات المختارة وفق هدف معين بغرض بلوغ أحسن مستوى من الأداء (بن زاين،2008،ص 12)،

في حين وصفها علام على أنها اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها حيث يستخدم طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريد تحقيقها فالمتعلمون يختلفون باختلاف الهدف، فكلما كان الهدف واضحا كانت الإستراتجية مختارة بعناية و دقة. (علام، 2004، ص 30).

والتعلم الذاتي هو الذي يقوم على استخدام التلميذ لمختلف استراتيجيات التعلم الذاتي وتدريبه على أنه يكون مخططا استراتيجيا لعملية التعلم، وذلك يجعله فعالا في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم، وقادرا على تجهيز المعلومات في صيغ وأطر ذات معنى حتى يصبح متعلما مستقلا من خلال هذه الاستراتيجيات التي تعد استجابات وسلوكات وأنماط تفكير وأساليب قصدية يستخدمها خلال التعلم،والتي تؤثر في اكتسابه واستقباله وتجهيزه ومعالجته للمعلومات الجديدة وعلى هذا الأساس أصبحت دراسة استراتيجيات التعلم لها أهمية كبيرة لمساعدة التلميذ وتكمن أهميتها في تحسين عملية التعلم، وزيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها (قطامي،2001).

فالمتعلم يستخدم مجموعة من الإجراءات الموظفة لتحقيق هدف تعلمي أو أكثر إضافة إلى استخدام خطوات وإجراءات فعالة ومنظمة أثناء التعلم والتذكر والأداء فهذه الأساليب تساعد على الفهم والاحتفاظ بالمادة والمهارة الجديدة، وعلى محاولة دمجها للمعلومات بشكل تكاملي مع معرفته بالفعل بطريقة تجعل التعلم ذو معنى، وعلى استدعاء المعلومات والمهارات لاحقا لتحسين مستوى تعلمهم والاستقلالية في التعلم. واستراتيجيات التعلم الذاتي تساعد المتعلم على أن يكون نشطا وايجابيا كما تمكنه من بناء تراكيب أو بنية معرفية ذاتية جديدة، وانطلاقا من وعيه بعمليات تفكيره وأساليب تعلمه حتى يصبح ضابطا ومتحكما وقادرا على اشتقاق الإستراتيجية المناسبة والمحققة للأهداف التربوية بحيث يستخدم المتعلم مختلف الوسائل والطرق لاكتساب المعارف والمهارات وكذلك لضبط ومراقبة مساره في التعلم. (Viau , 2007)

ويرى وينشتن Weinstien بأنها السلوك الذي يسهل عملية التعلم بما يزيد من تكامل المعرفة والاسترجاع ويشكل هذا السلوك خططا منظمة للعمل كاستراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية والمركبة واستراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية والمركبة واستراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية والمركبة واستراتيجيات التحكم في الاستيعاب واستراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب. (الشيخ، عبد الرحيم، 1993، ص. 42).

ففي ذات السياق، أوضحت نتائج دراسة "جرين واكسفورد" حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة بورتيركو، بأن المتعلمين الناجحين في اللغة الإنجليزية كانوا يستخدمون استراتيجيات تعلم بمستوى عال أكثر من المتعلمين غير الناجحين، وقد افترض "برون" بأن استخدام استراتيجيات التعلم ذات مستوى عال يرتبط بكفاءة لغوية عالية عند المتعلمين، وبأن المتعلم الناجح يستخدم استراتيجيات التعلم. ويقول"باندورا" أن استخدام الاستراتيجيات التعلمية من قبل المتعلم يزيد من دافعيته للتعلم وبالتالي يزيد من انجازه الأكاديمي. (عبد الحق والعجيلي، 2005، ص3). ولعل هذا ما أكده جود (Judd, 2005) في استقصاءه للعلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي فقد أكد من خلال النتائج أن المتعلمين مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من المتعلمين منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي.لتأتي نتائج دراسة اندرتون (Anderton. 2006) تؤكد نتائج سابقتها في أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا له أثرتفي التحصيل الأكاديمي وأظهرت نتائج الدراسة وجود لأثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة. ومن هنا تظهر أهمية امتلاك واستخدام إستراتيجية التعلم الذاتي حسب ما وأكده المصري(2009).

على غرار اهتمام الباحثين والمختصين باستراتيجيات التعلم الذاتي، احتلت بالدافعية نقطة اهتمام مركزية لجميع الباحثين في ميدان التربية والسلوك الإنساني،إذ أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان، ويتلخص مفهوم الدافعية في مجموع الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه. حيث احتلت الدافعية للتعلم حيزاً من البحث والدراسة في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية، ذلك اعترافاً بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله، وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي(كوافحه، 2004، ص131).

ولا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم،ومعرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي لا تلاحظ مباشرة،وإنما يستدل عليها من خلال مؤشراتها السلوكية وهي الألفاظ الدالة عليها، وإلى جانب ذلك تعتبر الدافعية مفهوما تعليميا يساعد في فهم سبب تصرف الناس بطريقة ما، وعلى نحو معين، إلا أنها تلعب دورا مهما في التعلم، حيث تجعل المتعلمين ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم (السلطي، 2004 ، ص 127)،

والدافعية تحقق توافقهم المدرسي على غرار ما أكدته حسينة بن ستي (2013) من خلال نتائج دراسة قامت بها حول توصلت إليها العلاقة القوية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم.

ولقد أشارت لمسدين Lumsden, (1994) في دراسة قامت بها أن العوامل التي تؤثر في تطور دافعية التعلم عند تلاميذ يمكن أن تطور من خلال الخبرات العامة بشكل عام من خلال محكات النموذج والاتصال المتوقع والتوجيه المباشر أو الاجتماعي المتأثر بأشخاص آخرين مثل الوالدين أو المعلمين بشكل خاص. فالوالدان في الواقع يوصلان رسالة إلى أبنائهم مفادها أن التعلم له قيمة ووزناً وأكثر الأحيان أن التعلم مرح وممتع، كما بينت **لمسدين Lumsden** إلى أهمية الدوافع الداخلية، حيث تعطي التلميذ القدرة على توظيف استراتيجيات تتطلب زيادة بذل الجهد والتعامل مع المعلومات بصورة أعمق، مؤكدة في نفس السياق أهمية الجو الصفي ودوره في حدوث عملية التعلم.

من خلال كل ما سبق طرحه، انطلقت إشكالية من التساؤلات التالية:

1-هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)؟

4 -هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)

2 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي .

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)

4 -لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم).

3 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وباعتبار استراتيجيات التعلم الذاتيمن أهم طرق تسهيل عملية التعلم وتحقيق استقلالية للمتعلم. ويمكننا القول بالأهمية البالغة لا ستراتيجيات التعلم الذاتي وما تقدمه من مساعدة للتلميذ على تحصيل المعرفة ، وتسهيل اكتساب المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يقوم بدراستها، وبذلك الوصول إلى جعل التلميذ طرفا نشطا وحيويا في العملية التربوية، بل إن الطرق الدراسية الجيدة ينتقل أثرها إلى مجالات حياتية أعم وأشمل .

وتهتم هذه الدراسة بالدافعية للتعلم والتي هي إحدى القضايا المهمة في عملية التعليم والتعلم في الميدان التربوي بشكل عام، حيث تعتبر هذه القضية ذات صله مباشرة بعملية التعلم لدى التلاميذ في كونها تتناول موضوع هام وشرط ضروري لحدوث عملية التعلم وبدونه لا يتم التعلم .وتبرز أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، حيث أن توفير الدافعية مهمة تعليمية أساسية في تنظيم تعلم التلاميذ لما لها من دور أساسي في إقبال التلاميذ على التعلم ، وتجنب النفور منه، إذ تعمل على تحريك اهتماماتهم بموضوع التعلم وتوفير الظروف التي تساعدهم على تجميع انتباههم وحصره في الموقف التعليمي، وما يجري فيه من أنشطة وتشجعهم على الإسهام بحماسة في نشاطات الدرس المختلفة وتعزيز الإسهامات الإيجابية في هذه النشاطات خارج نطاق المؤسسة التربوية .

وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضا كذلك من خلال توضيح دور الدافعية للتعلم في توجيه نشاط المتعلم لتحدد على ضوئها الخدمات الإرشادية المناسبة.

كما أن عينة الدراسة هم التلاميذ الذين اجتازوا مرحلة التعليم المتوسط وانتقلوا إلى مرحلة التعليم الثانوي، ويدرسون في أقسام السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وهي مرحة مهمة يتم فيها استكمال وتوسيع وتعميق التكوين والمعارف المكتسبة وتحضر التلميذ لمواصلة الدراسة الجامعية.

4 أهداف الدراسة :

نسعى من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي .
- الكشف عن الفروق في مستوىاستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي على ضوء متغيري الجنس والتخصص.
- الكشف عن الفروق في مستوىالدافعيةللتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي على ضوء متغيري الجنس والتخصص.

5 تحديد مفاهيم الدراسة :

سوف نتطرق إلى المفاهيم التالية:

5 1 استراتيجيات التعلم الذاتي :

- **اصطلاحا:**

يعرفها شنيك (Shnuk2000) بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين، وأهدافهم التعليمية، حيث تتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة إلى خلق بيئة ايجابية للتعلم والمحافظة على استمرارها

(أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص. 276)

ويعرفها وينشتين وماير Weinstien et Mayer بأنها السلوك الذي يسهل عملية التعلم بما يزيد من تكامل المعرفة والاسترجاع ويشكل هذا السلوك خططا منظمة للعمل لتحقيق هدف ما (الشيخ، عبد الرحيم، 1993، ص. 42).

وتعرف استراتيجيات التعلم الذاتي بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، فهي الاستراتيجياتالتي يستخدمهاالتلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة (جابر، 1999، ص. 307)

- ويمكن تعريف إستراتيجيات التعلم الذاتي على أنها طرق تناول مهام معينة، وهي العمليات التي يستخدمها التلميذ بقصد الحصول على معلومات وتخزينها واسترجاعها واستخدامها في مواقف تعلمية محددة ، مثل طرح الأسئلة، وتسجيل النقاط الهامة، تغيير طريقة الدراسة، التفكير فيما وراء التعلم، والتفكر بطرق أخرى لنفس الموضوع، وهي عبارة عن إستراتيجيات خاصة يتبناها التلميذ لجعل عملية التعلم أكثر سهولة وسرعة، وكذلك أكثر كفاءة ومتعة. وهي مجموع الدرجات الدالة على مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي التي يتحصل عليها أفراد العينة على الأبعاد التي جاءت في المقياس الذي قام بإعداده نجيب الفرنس خزام وصالحة عبد الله عيسان، وذلك في ضوء نموذج Weinstein لاستراتيجيات التعلم الذاتي (الملحق 1)

5 2 – الدافعية للتعلم:

- **اصطلاحا:**

هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة . (العبودي،2014،ص10)

كما تعرف الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (المعاطة، 2000، ص 147)

ويعرف رابول Reboul الدافعية للتعلم بأنها: الحاجة إلى العلم، والشعور بالسعادة عند التمكن من العلم وفهمه، وهي بذل المزيد من الجهود، وتخطي العقبات من أجل الوصول إلى الهدف المحدد . (عسكر و عريان، 1982، ص .109)

➢ **التعريف الإجرائي :**

الدافعية للتعلم هي مجموعة من العوامل التي تثير انتباه التلميذ إلى الموقف التعلمي، وتدفعه إلى العمل حتى يحقق التعلم، وهذا الأخير يعتبر كهدف للتلميذ، وتقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على مقياس الدافعية للتعلم الذي قامت بإعداده قطامي (الملحق 2)

5-3- التعليم الثانوي :

هي مرحلة من التعليم تشكل حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، وهذا التعليم يقوم باستكمال وتوسيع وتعميق التكوين والمعارف المكتسبة في التعليم المتوسط حيث يسعى إلى ضمان تكوين عام لكل التلاميذ، من أجل تسهيل إدماجه في الحياة الاجتماعية والمهنية، وتزويدهم بالمعارف النظرية والعلمية التي يمكن استثمارها في قطاعات النشاطات المختلفة ويحضر التلميذ لمواصلة الدراسة الجامعية. (تركي، 1996، ص. 125).

5-4 تلاميذ السنة الأولى ثانوي إجرائيا:

هم التلاميذ الذكور والإناث الذين اجتازوا مرحلة التعليم المتوسط وانتقلوا إلى مرحلة التعليم الثانوي، ويدرسون في أقسام السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة للسنة الدراسية 2024/2023 والذين طبقت عليهم أداتا الدراسة.

6 -الدراسات السابقة :

6-1-الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم الذاتي

6-1-1 دراسة محمد فرحان القضاة (2016)بعنوان بين استراتيجيات التعلم وعلاقتهابالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة السلطان عبد العزيز بالخروج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة السلطان عبد العزيز بالخروج لاستراتيجيات التعلم ، والتعرف فيما إذا كانت استراتيجياتهم تختلف باختلاف نوع التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم بالتحصيل الأكاديمي لديهم. وقد تكونت عينة

الدراسة من (130) طالبا تم توزيعهم حسب متغيرات الدراسة، وطبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم من تطوير الباحث وتم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس.

وكشفت النتائج أن مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطا، كما كشفت النتائج عن الاستراتيجيات الأكثر شيوعا والاستراتيجيات الأقل شيوعا التي يستخدمها الطلاب في دراستهم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وكذلك الحال لم تظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم وبين معدلاتهم التراكمية .

6 1 2 دراسة محمد رافع (2016) بعنوان العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية البليدة .

هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من الدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. والكشف عن مستوى استخدام أفراد العينة لكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز ومهارة حل المشكلات، والتعرف على العلاقة الثنائية بين كل من المتغيرات التالية : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى أفراد العينة. حيث أجريت الدراسة على (155) تلميذ وتلميذة بالسنة الثانية ثانوي طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لإبراهيم عبد الله الحسينات (2010) ، ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي لعبد اللطيف محمد خليفة (2006) ومقياس حل المشكلات لنزيهة حمدي (1997) وكانت النتائج كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطيه طردية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات
- كما يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز بناء على درجاتهم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد فسر ذلك بأن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج يرجعان إلى قدرة التلميذ على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية البيئية بما يتناسب مع الموقف التعليمي، حيث أن المعلومات الدراسية المنظمة تنظيما جيدا يكون تعلمها واكتسابها أسهل وأفضل من المعلومات غير المنتظمة، فالتلاميذ ذوي التعلم المنظم ذاتيا يمتلكون دافعية أكبر للإنجاز.
- كما توصل إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم الذاتي وحل المشكلات وبين الدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

6-1- 3 دراسة جهال نهلة (2016)بعنوان:استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية قالمة .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .وشملت الدراسة على عينة قدرها (150) تلميذ وتلميذة .

وقد توصلت إلى النتائج التالية :

- يوجد تأثير للتنوع في استخدام استراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

6-1-4 دراسة محمد المصري (2009) بعنوان:العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم

وبلغ حجم العينة 85 طالبا وطالبة طبقت عليهم استبانه استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل اربور (arbor 1989)والمعربة من قبل باعباد ومرعي (1996) وتأكد الباحث من صدقها وثباتها . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم ولصالح مستوى التحصيل العالي ،
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم.

توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي ، في حين لم تكن العلاقة بين الأبعاد الأخرى دالة إحصائيا .

6-1-5 دراسة الضامن منذر (2006) بعنوان الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السطان قابوس .

هدفت الدراسة إلى استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة السطان قابوس .

تكونت عينة الدراسة من (178) طالبا وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية وتم استخدام مقياسين أحدهما لقياس الاستراتيجيات والآخر لقياس الدافعية وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية فياستراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة .

6-2-الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للتعلم

6-2-1 دراسة شهرزاد توهامي (2018):بعنوان: التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة قالمة .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينالتوافق الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي . والتعرف على مستوى التوافق الدراسي ومستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي . والتعرف على الفروق لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي على ضوء متغيري الجنس والتخصص .

وتكونت عينة الدراسة من 64 تلميذ وتلميذة بإحدى ثانويات مدينة قالمة ، وكانت نتائج الدراسة كالتالي :

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي .

6 2 2 دراسة جدوالي صيفية وبوزويقة عبد الكريم (2018):بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان (2002) ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي

وتكونت العينة من 103 تلميذا بثانوية مالك بن نبي بسطيفوأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- يوجد ارتباط موجب بين كل من أبعاد الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.
- يوجد ارتباط موجب بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودافعية التعلم في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة .

6-2-3 دراسة عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود (2017) بعنوان: إثارة الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. تكونت عينة الدراسة من 72 تلميذ وتلميذة بثانوية بمدينة الوادي خلال الموسم الدراسي (2014-2015)، واستخدم الطالبان مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ أحمد دوقة وآخرون وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ايجابية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .

6-2-4 دراسة سرار محمد رمضان (2015):بعنوان: التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالقصيعة – ليبيا –

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينالتوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتم استخدام المنهج الوصفي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 65 تلميذ وتلميذة وطبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بينالتوافق النفسي والاجتماعي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

مناقشة الدراسات السابقة:

جدول رقم (01): الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم الذاتي

من حيث أهداف الدراسة	تباينت أهداف دراسة استراتيجيات التعلم حيث نجد أنها تبحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية في دراسة الضامن منذر (2006) واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي في دراسة محمد

	المصري (2009) ودراسة محمد فرحان القضاة (2016) و علاقتها بالدافعية للإنجاز وحل المشكلات في دراسة محمد رافع (2016) وعن أثرها على التحصيل الدراسي في دراسة جهال نهلة (2016)
من حيث عينة الدراسة	اختلفت العينة حيث كانت طلاب الجامعة في دراسةالضامن منذر (2006) ودراسة محمد المصري (2009) ودراسة محمد فرحان القضاة (2016) وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي فيدراسة محمد رافع (2016) ودراسة جهال نهلة (2016)
من حيث أدوات الدراسة	استخدمت الدراسات مقاييس مختلفة لاستراتيجيات التعلم
من حيث منهج الدراسة	المنهج الوصفي في دراسة الضامن منذر (2006) ودراسة محمد المصري (2009) ودراسة محمد فرحان القضاة (2016) دراسة محمد رافع (2016). ودراسة جهال نهلة (2016).
النتائج التي توصلت إليها الدراسات	توصلت دراسة محمد رافع (2016) إلىوجود علاقة ارتباطيه طردية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة في دراسةالضامن منذر (2006)ودراسة محمد المصري (2009) واختلفت مع دراسة جهال نهلة (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس. و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيري نوع التخصص والمستوى الدراسي في دراسة محمد فرحان القضاة (2016).

جدول رقم (02): الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم

من حيث أهداف الدراسة	تباينت أهداف دراسة الدافعية للتعلم حيث نجد أنها تبحث عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي بالدافعية للتعلم فيدراسة سرار محمد رمضان (2015) وعن العلاقة بين إثارة الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي والتعرف على الفروق في الدافعية للتعلم على ضوء متغيري الجنس والتخصص . فيدراسة عبد الوهاب بن موسى ، عبد الفتاح أبي مولود (2017) وعن علاقة التوافق الدراسي بالدافعية للتعلم والتعرف على الفروق في الدافعية للتعلم على ضوء متغيري الجنس والتخصص في دراسة شهرزاد توهامي (2018) وعن علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم في دراسة جدوالي صيفية وبوزويقة عبد الكريم (2018)
من حيث عينة الدراسة	كان تلاميذ المرحلة الثانوية عينة كل الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم
من حيث أدوات الدراسة	استخدمت الدراسات مقاييس مختلفة كمقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي فيدراسة جدوالي صيفية وبوزويقة عبد الكريم (2018) ومقياس الدافعية للتعلم للأستاذ أحمد دوقة وآخرون في **دراسة** عبد الوهاب بن موسى ، عبد الفتاح أبي مولود (2017)
من حيث منهج الدراسة	استخدمت كل الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدافعية للتعلم المنهج الوصفي.
النتائج التي توصلت إليها الدراسات	بينت نتائج دراسةسرار محمد رمضان (2015) وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والاجتماعي والدافعية للتعلم. ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتوجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث فيدراسة عبد الوهاب بن موسى

	، عبد الفتاح أبي مولود (2017) وعن علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والدافعية للتعلم وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي في دراسة شهرزاد توهامي (2018) ووجود ارتباط موجب بين كل من أبعاد الذكاء الوجداني ودافعية التعلم في **دراسة** جدوالي صيفية وبوزويقة عبد الكريم (2018)

7 -الإطار النظري لمتغيري الدراسة:

كثيرا ما يطلب من التلاميذ في المدرسة أن يقوموا بمهام تعلمية مثل حفظ درس، أو كتابة مقال، أو جمع معلومات من المكتبة حول موضوع ما، وعلى الرغم من أن إتمام هذه الأعمال بنجاح هو أكثر أهداف التعلم بروزا وظهورا، إلا أن هناك هدفا آخر مهما أيضا وهو إتقان عملية التعلم ذاتها. ولذلك تقع مهمة تحديث أسلوب الدراسة وبلورتها على ما يعرض أمام التلاميذ من نماذج التعلم، والمراقبة والإشراف على ما يمارسون من إجراءات ذاتية مستقلة.

7-1- استراتيجيات التعلم الذاتي

التعلم عملية نشطة والجزء الأكبر منه يتعلق بمثابرة التلاميذ في تحفيز أنفسهم، وفي صنع قرارات حول أهمية المهمة، وفي تسيير الوقت وإدارته، وهذا يعني أن المتعلمين الجيدين يميلون إلى مواصلة العمل في المهمة حين ينجزونها على مستوى يرضون عنه، وهم يدركون أنهم يستطيعون أن يفعلوا الكثير لضبط تعلمهم ولذلك يعملون على اختيار الاستراتيجيات واستعمالها طوال عملية التعلم.

7-1-1- مفهوم استراتيجيات التعلم الذاتي وأنماطها وفقا لنموذج Weinstein :

تعتبر استراتيجيات التعلم الذاتي من بين المفاهيم التربوية الحديثة التي يسعىالكثير من العلماء والباحثين من أجل وضع مفهوم لها، وعلى الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح، فإن أغلب التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات وفيما يلي بعض من التعريفات .

-يعرف ماير استراتيجيات التعلم الذاتي على أنها سلوكيات المتعلم والتي تهدف إلى التأثير على كيفية التعلم وعملية معالجة المعلومات .

– كما يعرفها ونستين وماير (Weinstien et Mayer1986) بأنها السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم، والتي تأثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم

– ويعرفها بنترتش (1999)Pintrich بأنها استخدام التلاميذ استراتيجيات لتنظيم المعرفة وضبط عملية تعلمهم . (أبو رياش عبد الحق ، 2007 ، ص 59)

و جابر عبد الحميد(1999) يرى أنها أنماط سلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ، و التي تؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتافيزيقية (،ص31)

أما قطامي(2001) فتعرفها بأنها جملة من الأساليبأو الطرق أوالمبادئأو القواعد المتداخلة في مواقف التعلم. (قطامي،2001،ص59)

ويرى علام (2004) بأنها اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلمين على تجهيز المادة التي يريدون تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها. (علام 2004 ، 130)

من خلال التعاريف التي تم عرضها نجد أن هناك من تناول استراتيجيات التعلم الذاتي لدى العلماء،فهناك من ركز على كل ما له دخل في عملية التعلم .

وتقصد بها مجموعة من المراحل والأساليب والطرق والخطوات والإجراءات التي يتبعها المتعلم من أجل أن يسهل على نفسه الوصول إلى المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها عند الحاجة إليها في اقل وقت ممكن.

تركز هذه الدراسة على نموذج Weinstein وذلك لأن هذا النموذج يأخذ في الاعتبار أهم ما توصلت إليه الدراسات الحديثة في استراتيجيات التعلم من تقسيم علم النفس المعاصر للمعرفة إلى ثلاث فئات وهي المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.

ووفقا لهذا النموذج فإنه يقسم استراتيجيات التعلم إلى أنماط سلوك أو أفكار تسهل اكتساب المعلومات وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها، ويصنف Weinstein في نموذجه استراتيجيات التعلم الذاتي إلى ثماني فئات وهي :

7-1-1-1- استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية :

هناك عدد من المهام التعلمية التي تتطلب استدعاء بسيطا،فإستراتيجيات التعلم في هذه الفئة تركز على التكرار البسيط بسوط مرتفع أو منخفض، وتتضمن إعادة المعلومات كما وردت في النص أو في الكتاب أو في الدرس وذلك دون أي إضافة من قبل المتعلم مثل : تكرار أسماء النمو الإنساني حسب ترتيبها، أو ذكر مواقع حربية تاريخية حسب تاريخ حدوثها ....الخ .

ومن المعروف أن اكتساب المعلومات الأساسية البسيطة ضروري لإيجاد قاعدة معلومات موحدة باعتبارها الخطوة الأولى للأنشطة التنظيمية المطلوبة في اتخاذ القرار وحل المشكلات، وقد أوضح (Shmeck 1983) أنه حتى التلاميذ مرتفعي الذاكرة لا يستطيعون أداء معالجة للمعلومات في صورها الأكثر عمقا ما لم يكن لديهم قاعدة من المعلومات التي تمكنهم من ذلك. وقد أظهرت دراسة Recht) (1988 أهمية معرفة المادة المقروءة واستدعائها، وقد أوضح (Rerkmis et Salomon 1989) أن هذه المعرفة ضرورية لاكتساب الإتقان، وذلك لأن المفهوم الجديد لنمو الإتقان يشير إلى أن الحفظ الأصم له مكان ضروري في المراحل الأولى لتعلم مجال معين .

7-1-1-2-استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة :

المهام التعلمية في هذه الفئة أكثر تعقيدا وتتضمن معلومات تتجاوز التعلم السطحي لتلك المعلومات غير المترابطة فتتعدى مجرد تكرار المعلومات، فاستراتيجيات التعلم الذاتي هنا تتضمن إعادة سرد المعلومات ولكن بطريقة تختلف عما وردت في الكتاب أو الدرس ويمكن أن تشمل وضع الخطوط تحت الملاحظات أو تحت أفكار رئيسيةأو أجزاء معينة من النص، وتدوين الملاحظات أثناء شرح المدرس، وعملية اختيار ما يوضع تحته خط بتحديد المعلومات الأكثر أهمية وتمييزها عن المعلومات الأقل أهمية يساعد في ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة، كما أن تدوين الملاحظات يجعل المراجعة والتذكر أسرع

7-1-1-3-استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية :

إن التوضيح والتفصيل هو عملية إضافة تفصيل إلى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، وهذه الاستراتيجيات تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتضفي لتضفي معنى على المعلومات الجديدة، وتتضمن إضافة رموز أو إشارات أو كلمات تجعل ما يكتبه المتعلم ذا معنى .

7-1-1-4-استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة :

تتضمن الاستراتيجيات في هذه الفئة استخدام المعلومات أو الخبرات السابقة لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحا، وتتضمن هذه الفئة أيضا الربط بين المعلومات أو تجزئتها أو إعادة صياغتها أو تلخيصها من أجل مزيد من الوضوح في المعنى وتساعد هذه الاستراتيجيات في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

7-1-1-5-استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية :

تستخدم لتحويل المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر يجعلها أكثر سهولة في الفهم وهنا يستخدم المتعلم نظاما أو أساسا معينا لتنظيم عناصر أو معلومات غير مرتبة وتتطلب هذه الاستراتيجيات كما هو الحال

في استراتيجيات التسميع، وتركز استراتيجيات التنظيم هنا على المهام التعلمية البسيطة ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات التجميع، عمل قوائم . (الشيخ،1993)

7-1-1-6-استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة :

تتضمن استراتيجيات التنظيم التي تستخدم في المهام التعلمية الأكثر تعقيدا مثل استذكار فصل كامل، أو إعداد مقال، وهي تركز مثل استراتيجيات الفئة السابقة على طرق تحويل المعلومات على صيغة أخرى أكثر فهما.

ومن استراتيجيات التنظيم الشائعة تلخيص مخطط للموضوع حيث يتعلم التلاميذ في هذه الإستراتيجية أن يصلوا أفكار أو موضوعات معينة بفكرة رئيسية، ونجد أيضا إستراتيجية إعداد الخرائط المفاهيمية وهي عبارة عن مخطط يصف علاقات المفهوم وأجزائه على صور أشكال وخطوط تربطها كلمات أو إشارات أو رموز.

7-1-1-7-استراتيجيات التحكم في الاستيعاب :

تتضمن هذه الاستراتيجيات معرفة المتعلم لذاته، وعلى الأخص للطرق والوسائل المناسبة له وأيضا على مدى معرفته لقدراته على الاستيعاب والفهم والتحكم في هذه العمليات من خلال تنظيمها وتنفيذها وتوجيهها وتعديلها طبقا لنتائج التعلم والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى إدراكه للمهام المطلوب منه أدائها، ومستوى الأداء المطلوب،

ومعرفة الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم لتقود تعلمه وتساعده على انجاز الأهداف التي ينوي تحقيقها، كل ذلك بهدف التعديل والتنظيم والتحكم في الاستيعاب ومن أمثلة استراتيجيات التعلم الذاتي في الفئة : أن يسأل المتعلم نفسه ليتأكد من فهمه للدروس.

7-1-1-8-استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب :

تساعد هذه الاستراتيجيات على خلق المناخ الوجداني المناسب واستقراره لزيادة فاعلية التعلم، وتهيئة الإطار الذي يمكن أن يحدث فيه التعلم بفاعلية، وتأثر الكثير من استراتيجيات هذه الفئة في اتجاه المتعلم نحو التعلم، ومن أمثلة استراتيجيات التعلم الذاتي في هذه الفئة : الاسترخاء البحث عن مكان هادئ، وعمل جداول للدراسة. (الشيخ،1993)

- يتضح من التصنيف الذي وضعه Weinstein لاستراتيجيات التعلم الذاتي أن هناك هدفا مهما للتعلم وهو إتقان عملية التعلم ذاتها أي تشخيص موقف التعلم تشخيصا دقيقا، واختيار الإستراتيجية المناسبة ومراقبة فعاليتها.

7 1 2- أهمية تعليم استراتيجيات التعلم الذاتي :

يتفق كثير من المربين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام وقد وصف (NORMAN 19800) نواحي القصور في هذا المجال حيث يقول – من الغريب أن نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا ومع ذلك نادرا ما ندرس لهم كيفية التعلم. – وهذه حجة قوية تبرز أهمية تعليماستراتيجيات التعلم الذاتي، فنجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم، وأن يراقبوا تعلمهم، ولقد وجد (HURKIN 1979) على سبيل المثال أن معلمي المرحلة الابتدائية يكلفون التلاميذ بواجبات منزلية، ولكنهم يزودونهم بتعليم قليل عن كيف يستذكرون أو يتعلمون، وقد أكدت هذه النتيجة من قبل باحثين آخرين عند مدرسي المدارس الإعدادية والثانوية، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن تدرس استراتيجيات التعلم للتلاميذ على نحو صريح، بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية، وأن تستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوفرة . (جابر،1999،ص306)

واستخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم يمكن أن يسهم في تحسين تعلمهم، فتدريب التلميذ لأن يكون مخططا استراتيجيا لتعلمه يجعله يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال وهذا يحوله من إنسان سلبي يمارس عليه فعل التعلم إلىإنسان ايجابي يشارك في تخطيط وتأسيس تعلمه، وتدريب التلميذ على استراتيجيات تعلمه تساعد على تطوير عمليات عقلية كالاكتساب، والحفظ، والتخزين، والاسترجاع، وإدماج الخبرة في البناء المعرفي للتلميذ، وهذه العمليات يمكن أن يكون للخبرات التعلمية التي يمر بها المتعلم دور في تطويرها. (قطامي،2001،ص217)

واستراتيجيات التعلم الذاتي تساعد التلميذ على تنظيم عملية الدراسة والمحيط الدراسي أو فهم ما تم تعلمه، أو إلى أي حد تم تعلمه، فهي توضح للتلميذ ما سوف يعلمه وتقترح له. الطرق الكفيلة بذلك من خلا مجموعة من النشاطات. (جودت،1983)

ويرى Wittrock أن استراتيجيات التعلم الذاتي تؤثر في فهم المتعلم ويمكن أن يكون الهدف من أي إستراتيجية تعلم هو التأثير في دافعية المتعلم أو الطريقة التي ينتقي فيها المعرفة الجديدة أو يكتسبها، وينظمها. (قطامي،2000،ص289)

مما تقدم يتضح أن استراتيجيات التعلم الذاتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه،واختيار استراتيجيات تناسب المهمات الدراسية المختلفة.

7 1 3- خصائص استراتيجيات التعلم الذاتي :

تتميز استراتيجيات التعلم الذاتي بعدد من الخصائص نذكر منها الآتي :

- يتضمن التعلم الفعال القدرة على استحضار الإستراتيجية المهمة من الذاكرة، وبذلك يعرف المتعلم المستعمل الجيد للاستراتيجيات متى يستعمل إستراتيجية معينة، ومتى يتخلى عنها، ويختار غيرها .
- أن المتعلمين الماهرين يستطيعوا أن يطوروا تلقائيا العديد من الاستراتيجيات التعلمية الفعالة أثناء تقدمهم الدراسي في المدرسة، من دون أي تدخلات تصمم من أجل ذلك.
- يمكن تعديل سلوك التلميذ وبشكل جوهري من خلال تدخلات فعالة تضمن تدريسا صريحا لاستراتيجيات التعلم وظروف تعليمية ملائمة.
- عند تعليم التلاميذ استخدام إستراتيجية ما، من المهم تعليمهم كيف ينقلون هذه الإستراتيجية إلى مهمات مختلفة .
- ان الكثير من الاستراتيجيات يجب استعمالها، وبشكل حاسم في مجالات المحتوى المختلفة، ومع أنه لاتوجد قائمة واحدة من الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على جميع مجالات المحتوى إلا أنه يظهر في مجالات المواد الدراسية المختلفة عدد من المهارات المركزية ومن الأمثلة عليها : تنشيط المعرفة القبلية، ومراقبة الفرد لتقدمه في الأداء والتعلم أو التلخيص.
- ثمة اعتقاد بأن التعلم يتسم بالتجزؤ نتيجة للتعليم الذي يركز على الاستراتيجيات المنفصلة، وخاصة عندما يتم تحليل الاستراتيجيات إلى الكثير من الاستراتيجيات الجزئية ويتم تعلمها كأنها غايات في حد ذاتها، وهذا لايعني بأي حال من الأحوال انه يجب التخلي عن تعليم استراتيجيات التعلم، بل على العكس من ذلك ثمة حاجة إلى تعليم صريح لبعض الاستراتيجيات الجزئية . (الحيلة،1999،ص65-66)

يتضح من خصائص استراتيجيات التعلم أنها تهدف إلى تطوير ممارسة التلاميذ للمهارات من أجل إدماج المعلومات في البنى المعرفية للمتعلم إضافة إلى إعادة تنظيمها.

فاستراتيجيات التعلم تمثل أنماطا سلوكية وعمليات ذهنية تساعد المتعلم على الإدراك والتخزين والاحتفاظ والاسترجاع، وعليه فإن المستعلمين الجيدين لاستراتيجيات التعلم الذاتي يتعلمون كيف يتعلمون باستقلالية وبفعالية، وقد تعرضنا في هذا الفصل إلى نموذج من الاستراتيجيات المختلفة تهدف إلى مساعدة التلاميذ على التعلم معتمدين على أنفسهم.

7-2- الدافعية للتعلم .

تعتبر الدافعية للتعلم إحدى المتغيرات المهمة لنجاح التعلم وتقدمه وتكيفه، فهي السبيل لإثارة رغبة التلميذ للإقبال على تعلم موضوع الدرس والانتباه إليه، والاهتمام به وممارسة الأنشطة التعلمية المرتبطة به، والانشغال به بعد انتهائه، فإذا لم يكن لدى التلاميذ رغبة وميل وقبول لتعلم موضوعات المناهج الدراسية فلن يتحقق هذا التعلم بالدرجة المنشودة.

7 2 1 - مفهوم دافعية التعلم :

الواقع أن مفهوم الدافعية للتعلم كان محور اهتمامالعديد من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية على اختلاف توجهاتهم الفكريةوالنظريةحيث هناك محاولات كثيرة لتوضيح هذا المفهوم.

ويعرف بروفي (Brophy،1988) فقد عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضي داخلي.

وترى (قطامي ، 1999) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء ، وذلك للوصول إلى حالة توازن معرفية.

أماتيرنر(2003، Turner) دافعية التعلم: بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر والتحمل مسؤولية تطورهم الخاص.(محمد احمد الرفوع، 2015، 207)

ويعرفها بيلرPellir و سنرمانSnereman أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه على نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة (الزغبي 2001،ص248).

يرى(قطامي وعدس، 2002)أن الدافعية التعلم حاله متميزة من الدافعية العامة، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه والفعلية للتعلم التلاميذ، كما يمكن للدافعية أن تعرض التعب وحتى بعض النقص في القدرة التعلم. (قطامي وعدس،2002ص195)

وعرفها هشام عبد الرحمان شناعة ومحمد أحمد صوالحة (2018) بأنها إقبال الفرد على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وانجاز المهمات الموكلة إليه وكسب معارف ومهارات يحبها ويميل إليها كونه يرى أنها مهمة له.

ويرى (الزيود1999) أن دافعية التعلم تثير إلى الحالة الداخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاطه موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. (ص، 57) .

من خلال التعاريف السابقة الذكر يتبين أنها تتفق على أن الدافعية للتعلم هي القة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم.

7 2 2 -النظريات المفسرة للدافعية في التعلم :

هناك نظريات عديدة تناولت موضوع الدوافع بالنظر إلى المكانة التي تحظى الدافعية لدى العلماء والمنظرين، مما جعل كل واحد منهم ينظر إلى موضوع الدافعية من زاوية مختلفة، ومن أبرزها النظرية السلوكية التي ركزت على دور البيئة في اكتساب الدوافع وتطويرها لدى الأفراد، فهي ترى أن الدوافع مكتسبة من خلال تفاعل الأفراد مع البيئة. بينما نظرية التعلم الاجتماعي فأكدت على دور الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عملية تشكيل الدوافع. أما النظرية الإنسانية لاسيما ما ذهب إليه ماسلو في تفسير الحاجات حيث يرى أن الدوافع تأخذ الطابع الهرمي ولا يتم السعي إلى إشباع الحاجات العليا ما لم يتم إشباع الحاجات الدنيا. والنظرية المعرفية تؤكد على دور عوامل القصد والنية. (الزغلول 2012)

وتوجد نظريتان معاصرتان تسعيان لشرح العلاقة بين الدافعية والتعلم، الأولى هي نظرية الحافز والتي ابتكرها Clark Hullوالذي أكد الحاجات الأساسية والبواعث الخارجية، وبصفة خاصة الاثابات، والنظرية الأخرى هي نظرية الانجاز التي طورها David Maclelland et John Atkinsonاللذان أكدا على الدوافع لنجاح الانجاز.

نظرية الحافز لـ Clark Hull:

في إطار نظرية هل فإن الحافز – الناتج عن حاجة ما – يرتبط بتلك الحاجة وكمثال على ذلك فإن الحاجة للنجاح أو العمل أو المال .....الخ ضرورية لكل من المتعلم ليتعلم شيئا ما، وللمعلم ليكون متوقعا لأداء المتعلم، وليكون الارتباط بين المثير والاستجابة لابد أن يكون الحافز حاضرا، وقوة هذا الارتباط أو العادة تعتمد على عدد مرات التعزيز، كما يعتبر الحافز ضروريا أيضا إذا كان على الفرد استخدام العادة التي شكلها، فالفرد إذا لم يكن لديه حاجة أو حافز لأداء نشاط ما فسوف لا يؤديه، ولكن إذا كان لديه حافز قوي فمن المحتمل أنه سيؤدي النشاط على الرغم من أن عادته ليست قوية، وبهذا يكون الحافز قد عوض ضعف العادة، وقد اعتبر– هل – أن العلاقة بين الحافز وقوة العادة هي علاقة ضرب وتتمثل في المعادلة التالية : قوة العادة xالحافز = احتمالية الاستجابة . (زايد ، 2003 ، 136)

وقد تطرق هل إلى عوامل أخرى تسهم في جهد الاستجابة، وبصفة خاصة عامل دافعية الباعث ، وتحدد درجة دافعية الباعث مباشرة عن طريق كمية ونوع الإثابة المقدمة في تعزيز المتعلم، وتدخل أيضا دافعية

الباعث في علاقة الضرب مع قوة العادة في تحديد قوة جهد الاستجابة فتصبح العلاقة الكاملة لنظرية الدافعية لـ هل كما يلي:

جهد الاستجابة = قوة العادة x الحافز x دافعية الباعث .(السيد ،437، 1990)

وهنا يتضح أنه إذا كان كل من العادة أو الحافز ودافعية الباعث قوي جدا فإنه يمكن التعويض عن الضعف في العامل الأخر فمثلا : 4x4x4 = 2x8x4.

وإذا نقص واحد منها فإن الشخص لا يستجيب : 0x4x4 = 0

وقد عدل كونث سبنسKenneth Spenceتلميذ هل نمط معادلة هل إلى :

جهد الاستجابة = قوة العادة (الحافز + دافعية الباعث)

ومن هذا يتضح أن الحافز ودافعية الباعث تربطهما علاقة جمع، وبالتالي إذا كان أحدهما حاضرا فمن المحتمل إن الفرد سوف يؤدي السلوك بصورة صحيحة.

ومن خلال هذا تتجلى الأهمية التربوية لنظرية هل وعليه ينبغي على المدرس الذي يتبع هذه النظرية أن يؤكد حاجات التلاميذ، وأن يكون واعيا بالعلاقة بينها وبين تقديم الاثابات ودرجة المعرفة، فيجعل التلميذ واعيا بأهمية المعلومات بالنسبة له، وبذلك يأخذ الحافز كشرط ضروري للتعلم مكانه كمطلب قبلي للتعلم، فهو إلى حد ما يجعل التلاميذ يشعرون بالحاجة قبل البدء في التعلم، فعندما يقدم المدرس إثابات مثل: (هذا حسن ، هدا صحيح) خلال عملية التعلم سوف يتعلم التلاميذ المعلومات جيدا (تعزيز) وبتقديم إثابة خاصة مثل: (تقرير جيد، درجة عالية، امتياز) كبواعث للتلاميذ ليكون أداؤهم جيدا في الامتحانات (دافعية الباعث) ويكون الموقف التعليمي أفضل إذا اقترب كل من قوة العادة والحافز ودافعية الباعث من الدرجة النهائية، وإذا كان هناك عاملا واحدا ضعيفا فإن المدرس إما أن يعمل على رفع هذا العامل، أو يحاول أن يزيد ويرفع أحد العوامل الأخرى. (زايد ، 2003 ، 137)

نظرية الدافعية للإنجاز لـ David Maclelland et John Atkinson

في إطار هذه النظرية أوضح أتكسون قوة الدافع الرئيسية للنظرية في أن قوة الميل للإنجاز الناجح هي دالة تعبر عن علاقة بين ثلاث متغيرات هي :

- الدافع لنجاح الانجاز: ويشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد لأداء مهمة بنشاط رغبة منه في إحراز النجاح .
- قوة توقع النجاح : فاحتمالية النجاح في مهمة ما تتوقف على الاحتمال الذاتي للفرد المنوط به أداء هذه المهمة.

- قيمة الباعث للنجاح: وتعتمد على الهدف وصعوبته، والارتياح الذي يشعر به الفرد بعد تحقيق هذا الهدف. وبعبارة أخرى :
- الانجاز الناجح = الدافع لنجاح الانجاز x قوة توقع النجاح x قيمة الباعث للنجاح.

وتعتبر حاجة الفرد للإنجاز عاملا أساسيا لشخصيته، فبعض التلاميذ مجتهدون ومتوجهون للانجاز، والبعض الآخر متكاسلون، وآخرون هادئون، ولكن كل هؤلاء التلاميذ سوف يكون لديهم بعض درجات الحاجة للانجاز.

ويعتمد المدى الذي يجعل الفرد يتوقع أن يكون ناجحا في مهمة ما إما على درجة براحته في النشاط أو السهولة النسبية للمهمة ذاتها، والفرد الأكثر براعة هو الذي يسهل المهمة، وتعتمد قيمة الباعث للنجاح على جاذبية الهدف وصعوبته، فالفرد سيرتاح عند تحقيقه، وعندما تصبح الجاذبية النسبية للنجاح كبيرة فإنها تتناسب مع زيادة صعوبة المهمة، ومنه فالعلاقة بين قيمة الباعث والتوقع الذاتي للنجاح تعتبر هامة للنظرية، فكلما زادت صعوبة المهمة فإن قيمة الباعث للنجاح ترتفع لكن توقع النجاح ينخفض وبالتالي توقع النجاح يرتبط عكسيا بقيمة الباعث للنجاح. وإذا كانت المهمة سهلة جدا أو صعبة جدا، فسوف يكون الميل للنجاح في الإنجاز أقل بكثير عنه إذا كانت المهمة متوسطة الصعوبة، وعلى أي حال يعمل الفرد للنجاح في الإنجاز أقل بكثير عنه إذا كانت المهمة متوسطة الصعوبة، وعلى أي حال يعمل الفرد للنجاح في إنجاز المهمة معتمدا على دافع الإنجاز لديه وتوقعه للنجاح، وقيمة الباعث للنجاح، حيث يرتبطون معا بعلاقة ضرب.

ومن هذا تتجلى الأهمية التربوية لنظرية دافعية الإنجاز، وبذلك على المدرس الذي يطبق هذه النظرية أ، يحاول دمج التلميذ، أي جعلهم مستغرقين في مادة الموضوع غير الصعبة جدا لكنها متحدية لهم بدرجة كافية لكي يحتفظ بالأداء الأقصى الفعال لكلمن احتمال النجاح،وقيمة الباعث للنجاح، والمدرس سيدرك بالرغم من أن الحاجة للإنجاز صعبة التقدير أن التلاميذ مختلفين في درجة دافعية الإنجاز، ولذلك يحاول أن يرشدهم لزيادة درجة دافعيتهم للإنجاز بدلا من الاكتفاء بلومهم، وعلى المدرس للمستويات المختلفة، ويشجعهم على اختيار مستوى معتدل وتقديم احتمال جيد للنجاح وحدوث ارتياح كافي للإنجاز فالسعي نحو هدف صعب بصورة معتدلة يجعل التلميذ قادرا على الإنجاز.

من خلال هاتين النظريتين بصورة أفضل العلاقة بين الدافعية والتعلم بين كيف يمكن للمدرس دفع التلميذ على أساس نظرية من نظريات الدافعية كما تربط بالتعلم، وهناك عوامل يستطيع أن يستغل كل منها لدفعهم للتعلم وهو ما سنوضحه في العنصر الموالي. (زايد ، 2003 ، 137-142)

7 2 3 -العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

توجد حاجات بشرية عديدة ودوافع وانفعالات يمكن للمدرس أن يلجأ إلى منها عندما يقوم بالتدريس، ويستنفذها في الممارسة ويعتمد عليها في محاولاته لدفع تلاميذه، وعوامل الدافعية للتعلم.

7-2-3-1- الحاجات: حسب "Murray" الحاجة مفهوم افتراضي تدفع السلوك إلى نشاط معين وهذا يساهم في إشباعها. (الكبيسي،61،2000.)

-**الحاجات الفيزيولوجية:** وتتمثل في:

-**الطعام:** فالحاجة للطعام مطلوبة بصورة متكررة ويجب أنتشبع قبل بداية النشاط في حجرة الدراسة، وليس كحاجة يمكن اللجوء إليها في دافعية التلاميذ للتعلم.

-**النشاط/الراحة:** فبعد فترة التركيز والانتباه يحتاج التلاميذ لفترة من الراحة لاسترجاع طاقتهم.

-**الحاجات النفسية:** وتتمثل في الحاجات التالية:

-**الأمن:** الحاجة إلى أن يكون التلميذ حرا من الخطر، والتأثيرات الضارة بالبيئة وبذلك يقترح المدرس الطرق التي تجعل الموضوع يمكن أن يساعد في إعداد التلاميذ لصنع حياة آمنة.

-**المودة(الحب):** الحاجة إلى أن يكون التلميذ محبوبا ومنتميا إلى الجماعة، وبذلك يعمل المدرس على أن يكون لديه اتجاه القبول نحو كل التلاميذ، وإبداء الاهتمام الحقيقي بهم ومساعدتهم بصورة فردية.

-**تقدير الذات:** الحاجة إلى احترام الذات والاعتزاز بالنفس والإحساس بالفضل والحاجة إلى استحسان الآخرين وتقديرهم، وعليه على المدارس إعطاء الثناء على الإنجازات وإشعار التلاميذ بتقدير الآخرين له.

-**تحقيق الذات:**الحاجة إلى واقعية التلميذ الكامنة وتطوير قدراته، فالمدرس يعمل على توجيه طريقة التفكير لدى التلاميذ، ويوضح لهم كيف يمكنهم استخدام معرفتهم في مساعدة أنفسهم وفي مساعدة غيرهم.

7-2-3-2-الانفعالات: ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع على أنها نتيجة مترتبة على ظهور الانفعال إنسان حيث يدفع الانفعال الإنسان إلى القيام باستجابات توافقية معينة. فكل إنسان لديه أساس انفعالي يعتبر جزءا تكامليا من شخصيته فأي انفعال يعتبر ميلا يشعر به الفرد نحو شيء ما أو بعيد عن شيء ما. ويصاحب إحساسات جسيمة معينة.

-**الانفعالات السارة:**وهي تلك التي تتضمن جاذبية التلميذ للانسجام مع شيء ما وتشمل الرغبة فيه، وعلى المدرس أن يجعل التعليم مسليا.

-**الانفعالات الغير السارة:**وهي تلك التي تتضمن الميل بعيدا عن الشيء وتشمل الخوف والغضب والكره والحزن والنفور، فالمدرس عند التدريس في موضوع يضم موقفا يجعل التلاميذ معترضين على ذلك الموقف.(زايد ، 2003 ، 123-124)

7-2-3-3-الدوافع: كل سلوك خلفه دوافع وأمامه غاية أو هدف، والمدرس يهمه أن يتعرف على دوافع تلاميذه لاستثمارها في التحصيل الجيد، فالدافع حالة داخلية جسمية، نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه حتى ينتهي إلى غاية محددة. (معوض ،2001، 68)

-**البواعث والغايات:** وهي تلك التي يرفعها التلميذ ويحاول أن يحققها مثلا يحاول المدرس ربط بعض موضوعات المقرر بالمهن التي يهتم بها التلميذ.

-**البواعث والإثابات:** وهي ما يقدم للتلميذ على سلوك معين فعلى المدرس أن يقدم المكافئات المادية أو المعنوية فهي تعتبر باعثا يستجيب له التلميذ، فتكون البواعث إيجابية كأنواع الثواب المختلفة.

-**الاهتمامات:** وهي تلك التي يطورها التلميذ بالنظر للمجالات أو الأنشطة المختلفة، وهنا يعمل المدرس على أنه يسمح للتلاميذ بتركيز جهودهم طبقا لاهتماماتهم.

-**الأسباب والأغراض:** فالمدرس يجب أن يؤكد على سبب دراسة التلميذ للمادة التي يعطيها له، والقيمة العلمية لها، فمثلا يمكن للتلميذ أن يدرس لغة أجنبية لكي يتمكن من الاتصال والحديث مع المتكلمون تلك اللغة من الناس، ولزيادة فرص العمل كي يتمتع بقراءة الكتب بتلك اللغة وخاصة أنها تقدم الجديد من المعلومات والأفكار التي تهم التلاميذ.

-**القيم والميثاليات:** وهي التي يتعهد بأنها تأثر في التلميذ، فعلى المدرس إتقان طرق تقدي المعلومات التي يمكن اكتساب قيم القيادة منها، والقيم الخيرية والعلمية والدينية والاقتصادية... الخ.
(زايد ، 2003 ، 124-126)

ومن خلال هذا نكون أشرنا إلى كيفية يلتجئ المدرس إلى حاجات التلميذ وانفعالاته ودوافعه، ويمكن للمدرس اقتراح الأمثلة والتطبيقات في مجال تخصصه.

وتتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة ما يلي:

-تصميم استراتيجيات دافعية، فمشكلات الدافعية أقل تعقيدا من المشكلات التعليمية لأنها تميل إلى حدوث في مجالات قليلة وهي: استشارة الميل، وبناء الثقة، وزيادة الرضا والإشباع.

–استخدام أسلوب التعليم الذاتي، والاكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام التلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات.

– أن يقوم المدرس بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحققه.

– أن يراعي المدرس في اختياره للأهداف والمحفزات أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة.

– أن يراعي المدرس أن يكون الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قوة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاطات المحققة للهدف، ومن الثابت أن التلاميذ يحجمون عن بذل الجهد لتحقيق الهدف الذي يجدون أنه في مستوى يتعذر عليهم الوصول إليه.

– أن يلحق المدرس الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدفع، ومن الثابت أن مرور وقت طويل بين انجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلم.

– أن لا يكون المدرس كريما إلى درجة الإفراط في استخدام المكافئات حتى تنجح الإثابة في تكوين ميل حقيقي نحو الخبرة المتعلمة وحتى لا تكون هذه المكافأة هدفا رئيسيا عند التلاميذ يعملون من أجل الحصول عليها، فالحصول على المكافأة مهم ولكن لا تكون هذه هدفا في حد ذاتها.

– يجب أن يراعي المدرس الحذر الشديد في المنافسة بين التلاميذ حتى لا ترتكز العداوة والبغضاء بينهم،بل تكون هذه المنافسة عاملا مشجعا لهم على التقدم،وليس عاملا مساعدا على هدم العلاقات الإنسانية بين طلاب الصف.

– أن يعرف المدرس معدل التقدم عند كل واحد من تلاميذه ومستوى تحصيله حتى لا يعمل على رفع مستوى الطموح عند بعضهم إلى درجة تفوق مستوى استعدادهم مما قد يقودهم إلى الفشل، أو شعور بالإحباط لذا يجب أن يحافظ المدرس على مستوى طموح الفرد بما يناسب مستواه العقلي. (كوافحة 2004)

نستنتج مما تقدم أن المدرس الكفء هو المدرس الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى النجاح، لذا عليه أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه

الفصل الثاني : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-2-حدود الدراسة الاستطلاعية

2-3- مجتمع الدراسة والعينة الاستطلاعية

2-4- وصف أداتا الدراسة

2-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1- حدود الدراسة الأساسية

3-2- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد

لكل دراسة تربوية خطواتها العلمية والمنهجية التي يجب الأخذ بها وذلك من خلال إتباع الإجراءات المناسبة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة ، فبعد عرض الجانب النظري في الفصول السابقة ومعرفة حيثيات الدراسة بتحديد متغيراتها المتمثلة في استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم ننتقل إلى الجانب التطبيقي، وسنعرض في هذا الفصل الخطوات التي تمكننا من الحصول على البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة الأساسية

تعتبر عملية تحديد المنهج في الدراسة أمر ضروري، فأي باحث يريد القيام بدراسة معينة حول موضوع معين يتوجب عليه اختيار المنهج المناسب لدراسته ، ويكون اختيار المنهج حسب طبيعة البحث وموضوعه. وانطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الذي يتناول استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي ، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعد من المناهج الشائعة الاستعمال خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويهدف المنهج الوصفي إلى تجهيز بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي يدرسها الباحث كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات ثم تحديدها مسبقا.

2-الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء الدراسة في جانبها الميداني فهي منطلق كل باحث لتحديد ما تحتاجه الدراسة تطبيقيا، ولها أهمية كبيرة في البحث لارتباطها المباشر بالميدان.

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته.
- الكشف عن الصعوبات قد تواجهنا في التطبيق وتفاديها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على مدى صلاحية أداتا الدراسة (صدقها وثباتها)

2-2-حدود الدراسة الاستطلاعية

2-2- 1 المجال الزمني : أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 14 أفريل الى 18 أفريل ، إذ استغرقت الدراسة 8 أيام .

2-2-2 المجال المكاني : أجريت الدراسة بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة ولاية برج بوعريريج

2-2-3 المجال البشري : شمل المجال البشري للدراسة تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم للموسم الدراسي 2024/2023

2-3- مجتمع الدراسة والعينة الاستطلاعية

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة المسجلين للعام الدراسي 2023-2024، وقد بلغ عدد الكلي للتلاميذ المسجلين (146) تلميذ.

تم اختيار العينة التي اعتمدت عليها الدراسة الاستطلاعية بطريق عشوائية بسيطة، وتمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (20) تلميذ وتلميذة من الجذع مشترك آداب والجذع مشترك علوم من مجتمع الدراسة الكلي وبنسبة 13.69% .

خصائص مجتمع الدراسة

1-الجنس

الجدول رقم (03) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	%النسبة المئوية
ذكر	64	43.8
أنثى	82	56.2
المجموع	**146**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (146) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ (64) بنسبة بنسبة 43.8% ، أما حجم الإناث فقد قدر بـ (82) بنسبة 56.2%

2-التخصص:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية

الشعبة الدراسية	التكرارات	%النسبة المئوية
جذع مشترك علوم	77	52.8
جذع مشترك آداب	69	47.2
المجموع	**146**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (146) فردا، نلاحظ أن تلاميذ الجذع مشترك علوم قدر بـ (77) بنسبة بنسبة 52.8% ، أما حجم تلاميذ الجذع مشترك آداب فقد قدر بـ (69) بنسبة 47.2%

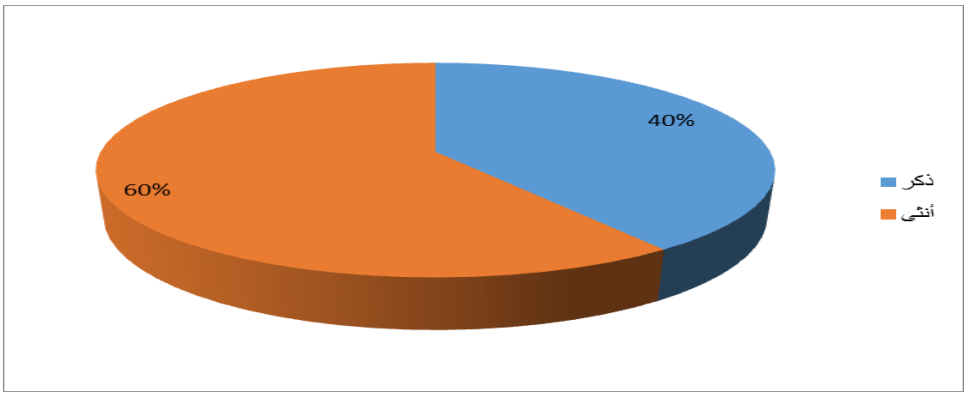
خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

1-الجنس:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	%النسبة المئوية
ذكر	8	40,0
أنثى	12	60,0
المجموع	**20**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (20) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ (8) بنسبة بنسبة 40% ، أما حجم الإناث فقد قدر بـ (12) بنسبة 60% كما هو موضح في الشكل التالي :



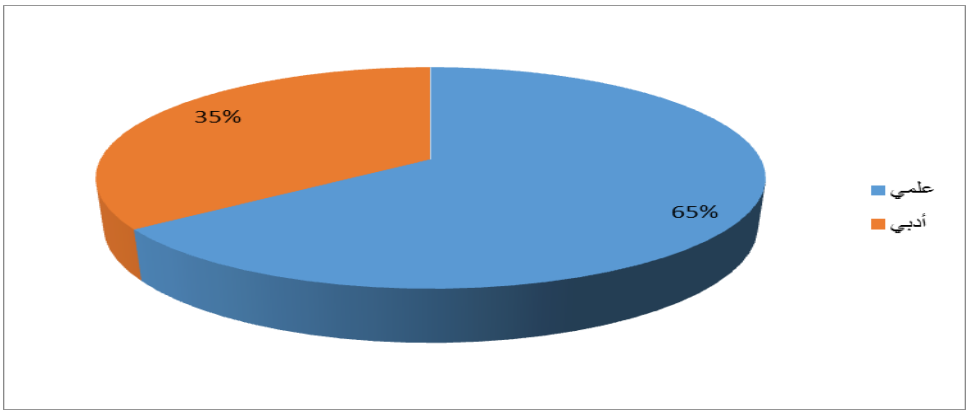
الشكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

2-التخصص:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الشعبة الدراسية

الشعبة الدراسية	التكرارات	%النسبة المئوية
جذع مشترك علوم	13	65,0
جذع مشترك آداب	7	35,0
المجموع	**20**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (20) فردا، نلاحظ أن تلاميذ الجذع مشترك علوم قدر بـ (13) بنسبة بنسبة 65% ، أما حجم تلاميذ الجذع مشترك آداب فقد قدر بـ (07) بنسبة 35% كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية

2-4 وصف أداتا الدراسة

الخصائص السيكومترية لاستبيان استراتيجيات التعلم الذاتي:

1-**الصدق:** تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

1-1-**الطريقة الأولى:** حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح العلاقة الإرتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الع بارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الع بارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الع بارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجياتالتسميعلأداءالمهامالتعلمية الأساسية			استراتيجياتالتوضيحوالتفصيللأداءالمهامالتعلمية الأساسية			استراتيجياتالتسميعلأداءالمهامالتعلمية المركبة			استراتيجياتالتوضيحوالتفصيللأداءالمهامالتعلمية المركبة		
1	,830**	0,000	3	,753**	0,000	10	,894**	0,000	11	,876**	0,000
9	,901**	0,000	6	,797**	0,000	18	,892**	0,000	14	,751**	0,000
17	,882**	0,000	19	,836**	0,000	26	,834**	0,000	20	,950**	0,000
25	,892**	0,000	43	,927**	0,000	29	,881**	0,000	28	,961**	0,000
33	,888**	0,000	44	,815**	0,000	38	,946**	0,000	35	,904**	0,000
34	,816**	0,000	47	,886**	0,000	42	,918**	0,000	36	,823**	0,000
استراتيجياتالتنظيملأداءالمهامالتعلمية الأساسية			استراتيجيات التحكم في الاستيعاب			استراتيجياتالتنظيملأداءالمهامالتعلمية المركبة			استراتيجياتخلقمناخوجدانيمناسب		
4	,890**	0,000	2	,915**	0,000	12	,731**	0,000	8	,917**	0,000
5	,897**	0,000	7	,938**	0,000	21	,910**	0,000	16	,850**	0,000
13	,883**	0,000	15	,897**	0,000	22	,889**	0,000	24	,837**	0,000
30	,941**	0,000	23	,866**	0,000	27	,942**	0,000	32	,889**	0,000
37	,879**	0,000	31	,879**	0,000	45	,957**	0,000	39	,909**	0,000
48	,704**	**0,001**	**41**	,804**	0,000	**46**	**,922****	**0,000**	40	,874**	0,000

****. La corrélation et ignificative au niveau 0.01 (bilatéral).**
***. La corrélation et ignificative au niveau 0.05 (bilatéral).**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.957) في العبارة رقم (45) من بعد (استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة) و (0,704)، في العبارة رقم (48) من بعد(استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجيات التعلم الذاتي

1-2-الطريقة الثانية:

عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (08) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس (استراتيجيات التعلم الذاتي) وأبعاده الفرعية .

أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	,969**	0,000
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	,960**	0,000
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	,981**	0,000
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	,962**	0,000
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	,938**	0,000
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	,936**	0,000
استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	,968**	0,000
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	,925**	0,000

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت بين (0,969) و (0,925) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي.

2- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس استراتيجيات التعلم الذاتيعن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (09): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي.

أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي.	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	0,932	6

استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	0,946	6
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	0,910	6
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	0,939	6
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	0,931	6
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	0,948	6
استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	0,941	6
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	0,939	6
المقياس ككل استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي	0,990	48

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,91 و 0,948) وللمقياس ككل (0,99) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

1-الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقة حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المقياس (الدافعية للتعلم) ككل.

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,873**	0,000	10	,871**	0,000	19	,880**	0,000	28	,809**	0,000
2	,817**	0,000	11	,885**	0,000	20	,920**	0,000	29	,799**	0,000
3	,849**	0,000	12	,816**	0,000	21	,862**	0,000	30	,822**	0,000
4	,870**	0,000	13	,882**	0,000	22	,819**	0,000	31	,839**	0,000
5	,752**	0,000	14	,857**	0,000	23	,814**	0,000	32	,836**	0,000
6	,745**	0,000	15	,711**	0,000	24	,888**	0,000	33	,684**	0,001
7	,867**	0,000	16	,770**	0,000	25	,922**	0,000	34	,838**	0,000
8	,859**	0,000	17	,847**	0,000	26	,812**	0,000	35	,914**	0,000
9	,760**	0,000	18	,922**	0,000	27	,811**	0,000	36	,727**	0,000

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.922) في العبارة (25) والعبارة (18)، و (0,68) في العبارة رقم (33)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الدافعية للتعلم.

2- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية للتعلمعن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (11): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم.

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل الدافعية للتعلم	0,987	36

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلمجاء مرتفع حيث (0,987) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية

2-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم التأكد من صلاحية المقياسين (مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس الدافعية للتعلم) للتطبيق النهائي حيث ثبت صدقه وثباته

3- الدراسة الأساسية :

3-1- حدود الدراسة الأساسية

3-1-1-الحدود الزمانية : أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 05 ماي 2024 إلى 09 ماي 2024، إذ استغرقت الدراسة 8 أيام .

2-1-2- الحدود المكانية : أجريت الدراسة بثانوية عبد الحميد بن باديس بالمنصورة ولاية برج بوعريريج

2-3- عينة الدراسة الأساسية :

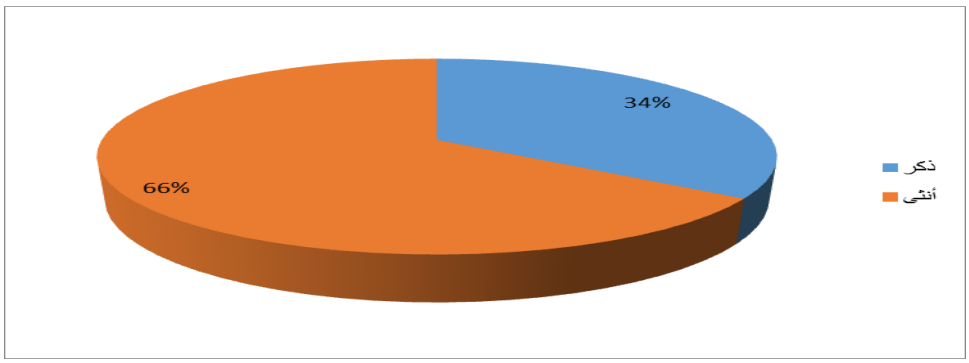
تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من نفس المؤسسة التعليمية للدراسة الاستطلاعية بعد أن تم استبعاد العينة الاستطلاعية وتم الاختيار بطريقة عشوائية. قدر حجم العينة الأساسية بـ (90) تلميذا وتلميذة وفيما يلي **خصائص العينة الأساسية:**

1-الجنس:

الجدول رقم (12) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	%النسبة المئوية
ذكر	31	34,4
أنثى	59	65,6
المجموع	**90**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (90) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ (31) بنسبة بنسبة 34.4% ، أما حجم الإناث فقد قدر بـ (59) بنسبة 65.6% كما هو موضح في الشكل التالي :



الشكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

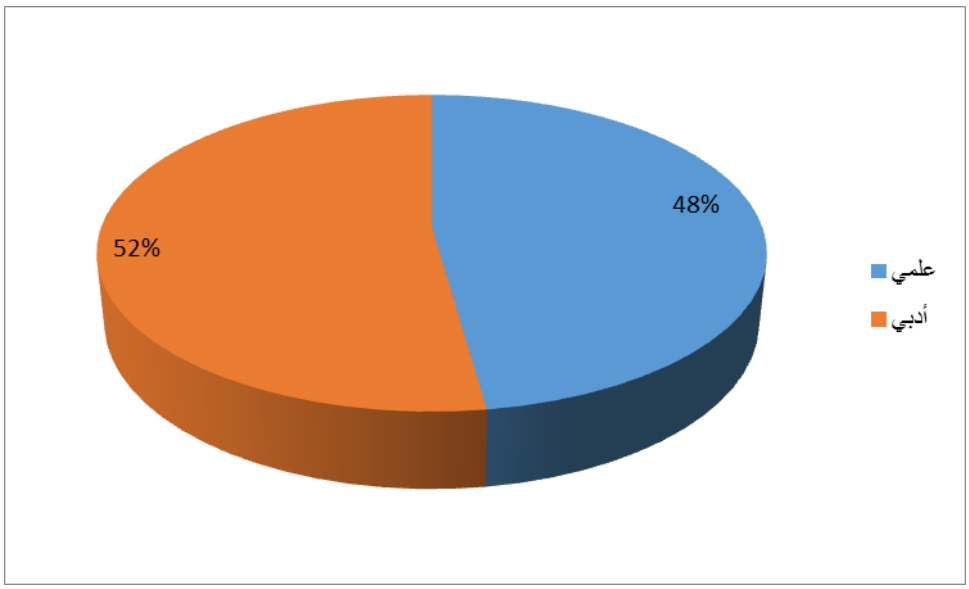
2-التخصص:

الجدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

الشعبة الدراسية	التكرارات	%النسبة المئوية

جذع مشترك علوم	43	47.7
جذع مشترك آداب	47	52,3
المجموع	90	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (90) فردا، نلاحظ أن تلاميذ الجذع مشترك علوم قدر بـ (43) بنسبة بنسبة 47.7% ، أما حجم تلاميذ الجذع مشترك آداب فقد قدر بـ (47) بنسبة 52.3% كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية

4- أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي حيث استخدم الطالبان عدداً من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج SPSS وذلك بغرض التحقق من صدق وثبات المقاييس وفروض البحث، وكانت الأساليب المستخدمة على النحو التالي، حساب:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعات.
- معامل الارتباط سبيرمانRho de Spearman لحساب فرضية العلاقة.
- اختبار **تTest-t**لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل **ألفا كرونباخ** لحساب الثبات
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط الداخلي.

- اختبار مان وتني Mann–Whitney لحساب فرضيات الفروق تبعا للجنس والتخصص .
- اختباري **كولموغروف سميرنوف** لمعالجة مختلف فرضيات الدراسة .

خلاصة الفصل:

إن تحديدنا للإجراءات المنجية للدراسة الميدانية في هذا الفصل مكننا من تحديد مجتمع وعينة الدراسة بدقة والمنهج المستخدم، وكذلك التأكد من صلاحية أداتي جمع البيانات والمتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس الدافعية للتعلم المراد تطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية. كما تمكنا خلال هذا الفصل من تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والمعتمدة في التحقق من فرضيات الدراسة و سيتم في الفصل الموالي عرض النتائج ومناقشته

الفصل الثالث : عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات الدراسات والسابقة

تمهيد

1-اختبار إعتدالية التوزيع

2- عرض نتائج الدراسة

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية

2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

2-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

3-1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة

3-3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات

تمهيد :

نتطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة المتوصل إليها بعد القيام بالعمليات الإحصائية التي شملت البيانات المتحصل عليها من تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس الدافعية للتعلم ، في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

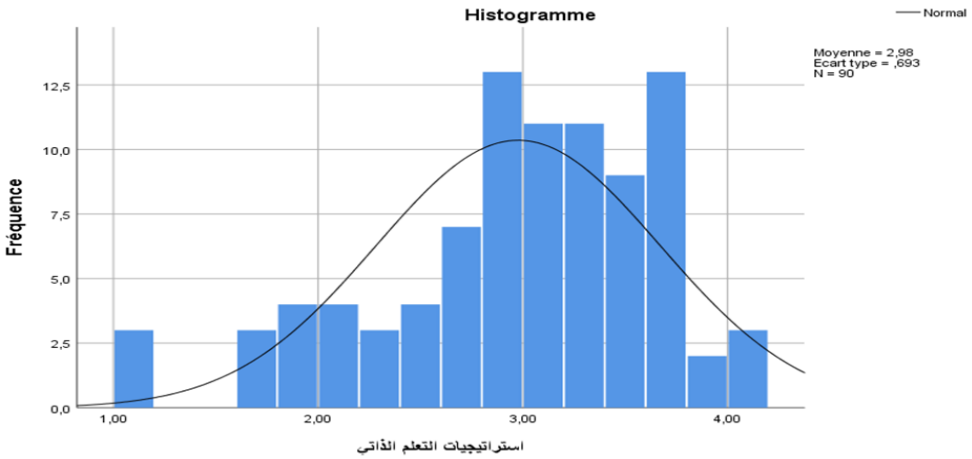
1-اختبار إعتدالية التوزيع

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في (استراتيجيات التعلم الذاتي-الدافعية للتعلم)، والجدول التالي يوضح ذلك:

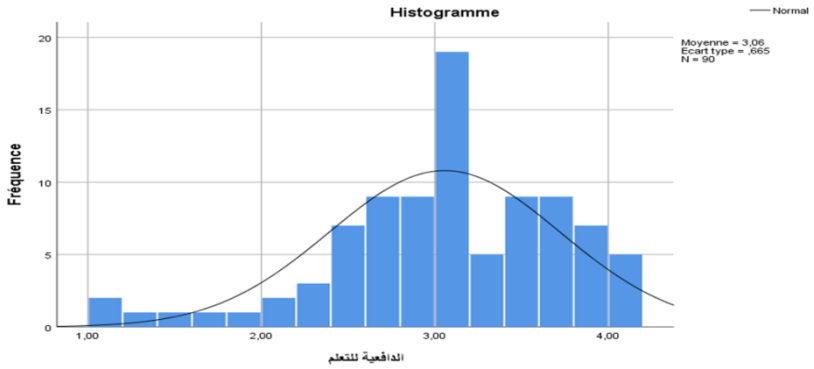
جدول رقم (14) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
استراتيجيات التعلم الذاتي	0,108	90	0,012	0,947	90	0,001	دال
الدافعية للتعلم	0,083	90	0,166	0,951	90	0,002	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختباري **كولموغروفسميرنوف،** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما متغيرا (استراتيجيات التعلم الذاتي -الدافعية للتعلم) ، جاءتا دالتين عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين لا تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي أساليب لا بارا مترية. كما هو موضح في الشكلين التاليين:



شكل رقم (05) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى استراتيجياتالتعلمالذاتي



شكل رقم (06) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعيةللتعلم.

2- عرض نتائج الدراسة

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على الآتي : توجد علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي. . وللتحقق من صحة هذا لفرض تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان للكشف عن قيم معاملا الارتباط بين المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (15) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم

Rho de Spearman		الدافعية للتعلم
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	R	,752**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	R	,754**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	R	,748**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	R	,776**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	R	,768**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	R	,782**
	SIG	0,000
	N	90

استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	R	,855**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	R	,825**
	SIG	0,000
	N	90
استراتيجيات التعلم الذاتي	R	,890**
	SIG	0,000
	N	90
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى:

وجود علاقة موجبة وقوية بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي الثمانية (استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية) (استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة) (استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التغلمية الأساسية) (استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التغلمية المركبة) (استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية) (استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة) (استراتيجيات التحكم في الاستيعاب) (استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب) والدرجة الكلية للدافعية للتعلمحيث بلغت

)**,752/**,754/**,748/**,776/**,768/**,782/**,855/**,825(

وجاءت جميع قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي الثمانية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) أي كلما ارتفع مستوى استخدام أبعاد مقياس أساليب التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى الدافعية للتعلم ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة:

وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**,890) عند مستوى الدلالة (α=0.01). وهي قيمة موجبة وقوية جدا ، أي كلما ارتفع مستوى استخدام أساليب التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى الدافعية للتعلم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99 % مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%. **وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية**

2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني اللابارامتري** لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس) ، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) ويضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	ذكر	31	43,53	1349,50	853,500	0,603	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	46,53	2745,50			
	الإجمالي	90	//////////////	//////////////			
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	ذكر	31	41,97	1301,00	805,000	0,350	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	47,36	2794,00			
	الإجمالي	90	//////////////	//////////////			
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام	ذكر	31	42,34	1312,50	816,500	0,403	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	47,16	2782,50			

التغلمية الأساسية	الإجمالي	90	////////////////			
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التغلمية المركبة	ذكر	31	45,44	1408,50	912,500	0,986	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	45,53	2686,50			
	الإجمالي	90	////////////////				
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	ذكر	31	41,35	1282,00	786,000	0,273	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	47,68	2813,00			
	الإجمالي	90	////////////////				
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	ذكر	31	45,32	1405,00	909,000	0,963	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	45,59	2690,00			
	الإجمالي	90	////////////////				
استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	ذكر	31	44,69	1385,50	889,500	0,831	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	45,92	2709,50			
	الإجمالي	90	////////////////				
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	ذكر	31	45,60	1413,50	911,500	0,980	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	45,45	2681,50			
	الإجمالي	90	////////////////				
استراتيجيات التعلم الذاتي	ذكر	31	43,61	1352,00	856,000	0,619	غير دال عند 0.05
	أنثى	59	46,49	2743,00			
	الإجمالي	90	////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الجنسين(**ذكور/اناث**) في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتيإستراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية/ استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية / استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية

الأساسية / استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التحكم في الاستيعاب / استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب حيث بلغت متوسطات رتب مجموعة الذكور على التوالي : (43,53 /41,97 /42,34 / 45,44 /41,35 /45,32 /44,69 / 45,60)

في حين بلغتمتوسطات رتب مجموعة الإناث على التوالي:

(45,45/45,92/45,59/47,68/45,53/47,16/47,36/46,53) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الذكور أقل من متوسط رتب الإناث إلا أن قيم **مان وتني** التي بلغت (911,500/889,500/909,000/786,000/912,500/816,500/805,000/853,500) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

أما بالنسبة للدرجة الكلية **لمقياس مستوى استراتيجيات التعلم الذاتي** فقد بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (**43,61**) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (**46,49**) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الإناث أكبر من متوسط رتب الذكور إلا أن قيمة **مان وتني**

والتي بلغت (**856,000**) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

النتيجة:

وعليه يمكننا قبول الفرضية الإحصائية التي نصت على أنه " **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس)**. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني اللابارامتري** لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية) ، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) ويضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

الشعبة		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	علمي	43	41,44	1782,00	0,157	836,000	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	49,21	2313,00			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	علمي	43	41,97	1804,50	0,218	858,500	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	48,73	2290,50			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	علمي	43	42,30	1819,00	0,265	873,000	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	48,43	2276,00			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	علمي	43	40,67	1749,00	0,093	803,000	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	49,91	2346,00			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	علمي	43	42,50	1827,50	0,296	881,500	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	48,24	2267,50			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	علمي	43	42,02	1807,00	0,226	861,000	غير دال عند 0.05
	أدبي	47	48,68	2288,00			
	الإجمالي	90	//////////	//////////			
استراتيجيات التحكم في	علمي	43	40,52	1742,50	0,083	796,500	غير دال

الاستيعاب	أدبي	47	50,05	2352,50			**عند 0.05**
	الإجمالي	90	//////////				
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	علمي	43	39,91	1716,00	0,051	770,000	**غير دال عند 0.05**
	أدبي	47	50,62	2379,00			
	الإجمالي	90	//////////				
استراتيجيات التعلم الذاتي	علمي	43	40,74	1752,00	0,098	806,000	**غير دال عند 0.05**
	أدبي	47	49,85	2343,00			
	الإجمالي	90	//////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الشعبة الدراسية (**جذع مشترك علوم / جذع مشترك آداب**) في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الذاتيإستراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية/ استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية / استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية / استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة / استراتيجيات التحكم في الاستيعاب / استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب حيث بلغت متوسطات رتب مجموعة العلميين على التوالي :

(39,91/40,52/42,02/42,50/40,67/42,30/41,97/41,44) في حين بلغت متوسطات رتب مجموعة الأدبيين على التوالي:

(50,62/50,05/48,68/48,24/49,91/48,43/48,73/49,21) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الأدبيين أقل من متوسط رتب العلميين إلا أن قيم **مان وتني** التي بلغت

(770,000/796,500/861,000/881,500/803,000/873,000/858,500/836,000) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

أما بالنسبة للدرجة الكلية **لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي** فقد بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين **(40.74)** في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين **(49,85)** حيث نلاحظ أن متوسط رتب الأدبيين أكبر من متوسط رتب العلميين إلا أن قيمة **مان وتني** والتي بلغت **(806,000)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

النتيجة:

وعليه يمكننا قبول الفرضية الإحصائية التي نصت على أنه " **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية)**. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني اللابارامتري** لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) ويضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للتعلم	**ذكر**	31	47,81	1482,00	**843,000**	**0,544**	**غير دال عند 0.05**
	أنثى	59	44,29	2613,00			
	الإجمالي	**90**	//////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات الجنسين **(ذكور/إناث)** في مقياس **الدافعية للتعلم** حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (47,81) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (44,29) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب

الذكور ومتوسط رتب الإناث هو قيمة **مان وتني** والتي بلغت (**843,000**) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس).

2-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني اللابارامتري** لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية) ، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) ويضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

الشعبة		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للتعلم	**علمي**	43	41,72	1794,00	**848,000**	**0,189**	**غير دال عند 0.05**
	أدبي	47	48,96	2301,00			
	الإجمالي	90	//////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات الشعبتين (**علمي/أدبي)** في مقياس **الدافعية للتعلم** حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (41,72) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (48,96) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب العلميين ومتوسط رتب الأدبيين هو قيمة **مان وتني** والتي بلغت (**848,000)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية).

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

3-1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة

والتي تنص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي"، وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط سبيرمان Rho de Spearman أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (**,890) دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)وهي قيمة موجبة وقوية جدا أي كلما ارتفع مستوى استخدام أساليب التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى الدافعية للتعلم وبالتالي تحقق الفرضية الأولى، حيث تتفقنتائج هذه الدراسةمع نتائج دراسة محمد رافع (2016) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ولعل ما يفسر ذلك أن استراتيجيات التعلم الذاتي تدفع بالتلميذ إلى اكتساب معارف ومهارات وتحقيق كفاءات قاعدية ومرحلية وختامية مثلما هو مسطر كأهداف في المنهاج الدراسي، ولعل ما يؤكد ذلك هو ارتباط دافعية التعلم لدى التلميذ بمدى وعيه واستقلاليته وقدرته على التنظيم الذاتي للمعرفة، فاستراتيجيات التعلم الذاتي تعد وسائل مساعدة لاكتساب معارف ومعلومات جديدة عبر الجهد الذاتي من مصادر متعددة وبطرق مختلفة، فضلا عن إمكانية إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، كما أن استراتيجيات التعلم الذاتي يجعل التلميذ يواكب التطورات المعرفية بناء على قدراته وإمكانياته الفردية مما يسهل عليه عملية التعلم، فاستغلال التلاميذ لمثل هذه الاستراتيجيات التعلم الذاتي يتيح لهم بشكل كبير التعبير عن آرائهم وأفكارهم وفسح المجال لهم للتوسع في تلك الأفكار، وذلك يساهم في تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، ويصيحون أكثر قدرة على التخطيط السليم للتعلم وتحديد أهدافهم بدقة ووضع الخطط اللازمة لتحقيق تلك الأهداف ولما لا فقد يحقق ابتكارات وانجازات تميزه عن غيره.

ويمكن تفسير هذه العلاقة أيضا بأن التلميذ الذي يمتلك دافعية للتعلم أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم الذاتي كأن يضع أمامه أهدافا لكي يحاول تحقيقها بوضع جدول لتنظيم المعلومات التي يقوم بدراستها ويربط بين ما يقوم بتعلمه وخبراته السابقة ويحرص على توفير جو نفسي مناسب له ويقوم من وقت لآخر أثناء المراجعة بتقييم ما حققه من الأهداف التي وضعها على اعتبار أنه يمتلك دافعية وحافز لتحسين أدائه وتطوير قدراته.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة

وقد نصت الفرضية على الآتي: "لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".

حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس. حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (43,61) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مستوى استراتيجيات التعلم الذاتي في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (46,49) والملاحظ أن متوسط رتب الإناث أكبر من متوسط رتب الذكور إلا أن قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (856,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحققت الفرضية الثانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الضامن منذر (2006) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السطان قابوس. وتتفق مع نتائج دراسة محمد المصري (2009) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جهال نهلة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس . والتي أرجعتها إلى البيئة الاجتماعية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي إلى طريقة تنشئتهم وتعليمهم في بيئات مدرسية متشابهة وبمناهج مدرسية واحدة وعلى أيدي أساتذة يتبعون نفس الأساليب في التعليم، وكل من الذكر والأنثى يسعى إلى إبراز قدراته على تجاوز المشكلات ومواجهة مختلف المواقف بمختلف الاستراتيجيات المتاحة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة. مما يقلل الفروق بينهم. كما أنه من مميزات استراتيجيات التعلم الذاتي أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ إذ أنها تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الخاصة لكل متعلم، ورغباته وقدراته وما يلزمه من وقت وجهد.

3-3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات السابقة

والتي نصت على أنه:"لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)"

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم) فقد بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (40.74) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (49,85) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الأدبيين أكبر من متوسط رتب العلميين إلا أن قيمة (Mann–Whitney) والتي بلغت (806,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الثالثة تحققت.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الضامن منذر (2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية في استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السطان قابوس. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة محمد فرحان القضاة (2016) التي وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى طلاب جامعة السلطان عبد العزيز بالخروج تعزى إلى متغير نوع التخصص.

وهذا يعني أن استراتيجيات التعلم الذاتي لا تختلف بين تلاميذ الجذع مشترك آداب والجذع مشترك علوم، فكلا الشعبتين تحتاج من التلميذ القيام بالعديد من المهارات والاستراتيجيات التي أصبحت في الوقت الحالي ضرورة حتمية وليس خيارا، فهي تعد من أهم سبل تطوير المهارات وصقل الخبرات واكتساب المعلومات، وتنظيم مكتسباتهم لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.

كما يمكن أن يرجع عدم وجود الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي بين التلاميذ تبعا للشعبة الدراسية إلى أن تلاميذ الجذع مشترك آداب والجذع مشترك علوم لديهم نفس الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها خاصة التفوق في الدراسة، وإلى زيادة الوعي بأهمية التمكن من المتطلبات الضرورية لتعلمهم، كما يمكن إرجاع ذلك إلى العولمة الالكترونية والمنصات التعليمية التي اختزلت الفروقات وأتاحت كل الفرص للمتعلم، كل ذلك إلى جانب الاهتمام الوالدي بتعليم الأبناء الذي يظهر بشكل جلي في السنوات الأخيرة. والمعرفة في ظل استراتيجيات التعلم الذاتي أصبحت في متناول الجميع، وتساهم في تطوير المتعلم سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، كذلك يمكن تفسير عدم الاختلاف بأهمية ومكانة الشعبة الدراسية عند كل تلميذ والتي يختارها عادة وما يتفق مع سماته الشخصية وميوله، وقدراته.

3-4- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة والدراسات السابقة

والتي نصت على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".

وقد تم التوصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). هل تحققت الفرضية حيث أشارت النتائج إلى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات الجنسين (ذكور/إناث) في مقياس الدافعية للتعلم حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (47,81) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (44,29) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب الذكور ومتوسط رتب الإناث هو قيمة (مان وتني) والتي بلغت (843,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحققت الفرضية الرابعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الضامن منذر (2006) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو الدراسة لدى طلبة جامعة السطان قابوس. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة شهرزاد توهامي (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير النتائج التي توصلنا إليها بأن دافعية التعلم متقاربة بين الذكور والإناث فهي تلعب دورا هاما وحاسما في التعلم فهي سبب توجههم نحو التعلم، يمكن ارجاع عدم وجود فروق بين الجنسين إلى تغير نظرة المجتمع حول تعلم الإناث والتعامل مع أهمية تعليمهم على حد السواء مع الذكور وبنفس الدرجة مما يجعل دافعيتهم للتعلم متقاربة، وكذلك التقارب في البيئة الاجتماعية والمدرسية جعل دافعيتهم لا تختلف، وكذلك كون الجنسين في مرحلة تعليمية واحدة وفي بيئة ومجتمع واحد، كما أنهم يتعرضون لأسلوب تربوي وتعليمي واحد.

3-5- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخامسة والدراسات السابقة

والتي نصت على أنه:"لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم)".

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (آداب، علوم). حيث أشارت النتائج إلى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات الشعبتين (علمي/أدبي) في مقياس الدافعية للتعلم حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (41,72) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (48,96) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب العلميين ومتوسط رتب الأدبيين هو قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (848,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الخامسة تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الضامن منذر (2006). التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية في الدافعية نحو الدراسة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شهرزاد توهامي (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم بين التلاميذ تبعا للشعبة الدراسية كون أن الجذع مشترك آداب والجذع مشترك علوم لا يؤثران على التلميذ مادام هذا الأخير مقتنع بالشعبة التي يدرس فيها والتي توافق ملمحه التعليمي وقدراته، وكلا الشعبتين لها نفس التأثير في دافعية التعلم فكلما كان التلميذ جادا يريد النجاح والتفوق كانت له دافعية للتعلم.

الاستنتاج العام:

بعد الإلمام بالنتائج ومعالجة البيانات وفق التحليل الإحصائي في تناول الارتباط بين متغيري الدراسة (استراتيجيات التعلم الذاتي / الدفعية للتعلم) وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى قبول الفرضية الأولى التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي. حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**,890) عند مستوى الدلالة (α=0.01). وهي قيمة موجبة وقوية جدا. وبالتالي تحقق الفرضية.

أما فيما يخص الفرضية الثانية التي كان مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس).فقد تم قبولها حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (43,61) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (46,49) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الإناث أكبر من متوسط رتب الذكور إلا أن قيمة **مان وتني** واتي بلغت (856,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحقق الفرضية.

وفيما يخص الفرضية الثالثة والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية) فقد تم أيضا قبولها حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الجذع مشترك علوم (40.74) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الجذع مشترك آداب (49,85) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الأدبيين أكبر من

متوسط رتب العلميين إلا أن قيمة **مان وتني** والتي بلغت (806,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحقق الفرضية.

أما الفرضية الرابعة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس) تم قبولها حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (47,81) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (44,29) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب الذكور ومتوسط رتب الإناث هو قيمة **مان وتني** والتي بلغت (843,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحقق الفرضية.

وفيما يخص الفرضية الخامسة والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الشعبة الدراسية) فقد تم أيضا قبولها حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (41,72) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (48,96) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب العلميين ومتوسط رتب الأدبيين هو قيمة **مان وتني** والتي بلغت (848,000) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبالتالي تحقق الفرضية.

نستنتج أن أهداف الدراسة تحققت

خـــاتمة

الخاتمة:

لقد تناولنا في هذه الدراسة موضوع استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم حيث قمنا باختبارها بالاستعانة بمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس الدافعية للتعلم وخصصنا عينة الدراسةتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي فهدفت دراستنا إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي. وبعد تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفروق التي تم طرحها توصلنا إلى وجود علاقة موجبة طردية بين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم، أي كلما زادت وارتفعت استراتيجيات التعلم الذاتي ارتفعت الدافعية للتعلم لدى التلاميذ والعكس صحيح، كما توصلنا إلى عدم وجود فروق بين المتغيرين تبعا للجنس (ذكور/اناث) والشعبة الدراسية (جذع مشترك علوم/جذع مشترك آداب).

وقد استخلصنا أن لإستراتيجيات التعلم الذاتي أهمية كبيرة في مساعدة التلميذ على المراجعة والتعلم معتمدا على نفسه وجعله يستمر في الدراسة من خلال الإبقاء على الدوافع أثناء قيامه بالمهمة التي يضطلع بها، باعتبارها طاقة تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو الموقف التعليمي وتجعله ينتبه إليه.

وفي الأخير يمكن القول انه من الضروري تشجيع التلاميذ لتبني استراتيجيات تعلم ذاتي فعالة تمكنهم من مواكبة التطور المعرفي السريع والرفع من تحصيلهم العلمي حتى يصبحوا فاعلين في مجتمعهم.

كما نختم دراستنا على أمل أن يكون هناك دراسات أخرى أكثر تعمقا لتوسيع نطاق الدراسة في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها.

مقترحات الدراسة:

انطلاقا من الدراسة الميدانية وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن اقتراح ما يلي:

- تأكيد أهمية التعلم الذاتي، وتشجيع التلاميذ على أن يصبحوا مستقلين.
- عند تعليم التلاميذ استخدام إستراتيجية ما من المهم تعليمهم كيف ينقلون هذه الإستراتيجية إلى مهام تعلمية مختلفة.
- تكثيف الجهود بين الأولياء والطاقم الإداري والتربوي المؤسسات التربوية للرفع من الدافعية لدى التلاميذ وتشجيعهم لتبني استراتيجيات تعلمية ذاتية وهي ما تحمله في طياتها المناهج المستحدثة.
- تنمية استراتيجيات التعلم الذاتي عن طريق النشاط المدرسي والإرشاد الفردي لبعض الحالات التي تحتاج جهدا منظما لتعلم استراتيجيات التعلم الذاتي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

- أبو رياش، حسين و زهرية، عبد الحق. (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس (الطبعة الأولى). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بن موسى، عبد الوهاب و بن مولود، عبد الفتاح. (2017). إثارة الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 30، ص383-390 .
- بن زاين، حفيظة. (2008). *استراتيجيات وأثرها على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية من التعليم المتوسط* (رسالة ماستر غير منشورة). الجزائر: جامعة الجزائر2 .
- تركي، رابح. (1996). أصول التربية والتعليم(الطبعة الثانية). الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- توهامي، شهرزاد. (2018). *التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي* (رسالة ماستر غير منشورة). الجزائر: جامعة قالمة.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم(الطبعة الأولى). مصر: دار الفكر العربي.
- جدوالي، صيفية و بوزويقة، عبد الكريم. (2018).الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي بسطيف. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 09 (3).
- جهال، نهلة. (2016). استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (رسالة ماستر غير منشورة). الجزائر: جامعة قالمة .
- حسينة بن ستي (2013). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجزائر: جامعة ورقلة .
- الحيلة، محمد مجمود. (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة(الطبعة الأولى). الأردن: دار المسيرة.

- رافع، محمد. (2016). *العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي* (رسالة ماستر غير منشورة). الجزائر: جامعة البليدة 2.
- الرفوع، محمد أحمد.(2015). الدافعية نماذج وتطبيقات (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رياض عبد الرحيم، أنور و الشيخ، سليمان الخضري. (1993). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء والدافعية للتعلم. قطر: مركز البحوث التربوية.
- زايد. نبيل محمد. (2003) الدافعية والتعلم (الطبعة الأولى). مصر : مكتبة النهضة المصرية.
- الزغبي، أحمد محمد. (2001). علم النفس النمو. الأردن: المكتبة الوطنية .
- الزغلول، عماد. (2012). علم النفس التربوي . العين: دار الكتاب الجامعي.
- زهرية، عبد الحق و لعجيلي، ابراهيم. (2015). استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الجامعي. مجلة العلوم التربوية ، 29 (115) ، ص1- 9.
- الزيود، نادر فهمي وآخرون. (1999). التعلم والتعليم الصفي(الطبعة الرابعة). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سرار، محمد رمضان. (2015). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدارس القصيعة بليبيا. أعمال في بحوث المؤتمر العلمي الأول لجامعة الزيتونة كلية الآداب والعلوم ترهونة ، ص349-370 .
- السلطي، نادية سميح. (2004). التعلم المستمد إلى الدماغ. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السيد، عبد الحليم محمد وآخرون. (1990) علم النفس العام (الطبعة الثالثة). مصر: دار غريب.
- سيفين، عماد شوقي ملقي. (2011). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية و رؤية عصرية في أساليب التدريس (الطبعة الأولى). مصر: عالم الكتب.

- شناعة، هشام عبد الرحمان و صوالحة، محمد أحمد. (2018). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويق الأكاديمي ودافعية الانجاز. مجلة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 9، (224)، ص26 -243.
- الضامن، منذر. (2006).الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السطان قابوس . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، 4، ص 143-152.
- طربوش، عبده حزام منصور. (2010). *قياس مستوى الدافعية نحو التعلم لدى طلبة الثانوية تبعا لمتغير الجنس في محافظة عدن* (رسالة ماجستير غير منشورة). اليمن: جامعة عدن .
- عبد الحميد سليمان، سماح. (2016). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل والتفكير والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات رياضية، 19 (05).
- العبودي، فاطمة محمد. (2014). استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم. السعودية: وكالة بحر المداد للدعاية والإعلان.
- عسكر، علي و عريان، جعفر يعقوب .(1982). السلوك البشري في مجالات العمل. الكويت: منشورات دار السلام.
- علام، محمود صلاح الدين. (2004). مقدمة في علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غياض، حسين رشيد. (2018). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل النظري والعلمي في مادة كرة السلة لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. دراسات تربوية، (43)، ص105- 130 .
- قطامي، نايفة. (1999). علم النفس المدرسي. الأردن: دار الشرق.
- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية (الطبعة الأولى). الأردن: دار الفكر.
- قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي(الطبعة الأولى). الأردن: دار الشروق.
- قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي(الطبعة الأولى).الاردن: دار الشروق.

- الكبيسي، وهيب مجيد و الداهري، صالح حسن. (2000). المدخل في علم النفس التربوي(الطبعة الأولى). الأردن: دار الكندي .
- كوافحة، تيسير مفلح .(2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية (الطبعة الرابعة).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرسي، خليل نبيل. (1994). التخطيط الاستراتيجي (الطبعة الأولى). مصر : دار الاسكندرية للتوزيع .
- المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، 09 (4)، ص143-163.
- المعاطة، خليل. (2000). علم النفس التربوي (الطبعة الاولى).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- معوض، خليل ميخائيل. (2001). علم النفس االعام (الطبعة الأولى). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

المراجع باللغة الأجنبية

-Viau, Roland . (2007). la motivation en contexte scolaire (2 éme Edi) Canada . De Boeck université.

-Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation to Learn. ED370200, ERIC

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي

الموضوع :

عزيزي التلميذ لغرض اجراء دراسة حول استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها باالدافعية للتعم نرجوا منك الاجابة على عبارات الاستبيان بأمانة حتى يمكن أن تأتي هذه الدراسة ثمارها المرجوة وذلك بوضع علامة (x) في الاجابة التي تمثل اختيارك مع العلم أن جميع البيانات التي تطرحها ستعامل بأماانة وستو ظف لأغراض هذه الدراسة فقط .

الجنـــس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : آداب ☐ علوم ☐

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	بدرجة متوسطة	غالبا	دائما
01	أقوم بحفظ ما أقرأه بنفس الترتيب الذي جاء به					
02	أفهم ما أكتبه أثناء الدرس					
03	أرسم بعض الأشكال أو أضع بعض الرموز بجوار ما أقرأه					
04	أحاول عند المراجعة أن أجمع العناصر المتشابهة معا					
05	أقوم بوضع جدول لتنظيم المعلومات التي أقوم بدراستها					
06	أقوم بوضع فهرس خاص بي من تأليفي لكل فصل دراسي					
07	عند المراجعة أضع أمامي أهدافا لكي أحاول تحقيقها					
08	أحاول الاسترخاء من وقت لآخر كي أقلل من القلق الذي ينتابني أثناء المراجعة					
09	بعد قراءة موضوع ما أقوم بتسميع عناصره بنفس الترتيب					
10	أكتب العناصر الرئيسية التي يتضمنها الدرس دون التقيد بنقلها حرفيا					
11	كي أتذكر جيدا ما أقرأه فإنني أحاول أن أربطه بفكرة من عندي					
12	أقسم الفكرة الرئيسية إلى عدة عناصر فرعية لأتمكن من مراجعتها					
13	أقوم بوضع قوائم لتجميع المعلومات تسهل علي المراجعة					
14	عند مراجعتي لموضوع معقد أقوم بإعادة كتابته بأسلوبي الخاص مبينا علاقات السبب والأثر بين أجزائه					
15	أقوم من وقت لآخر أثناء المراجعة بتقييم ما حققته من الأهداف التي وضعتها للمراجعة					
16	أراجع بصوت مرتفع فهذا يساعدني على تقليل القلق أثناء المراجعة					
17	أستطيع استرجاع الدرس غيبيا عندما أنتهي من قراءته كما ورد على لسان الأستاذ					
18	أركز على كتابة الأمثلة التي يذكرها الأستاذ					
19	أضيف بعض الكلمات لما أقرأه كي يكون له معنى					
20	اربط محتوى ما أدرسه من مقرر ما بما يشابهه في مقرر آخر					
21	لتنظيم معلوماتي التي أراجعها كثيرا ما أقوم بوضع دوائر وخطوط و أسهم لتوضح لي المضمون					
22	كي أتتبع فكرة ما فيما أقرأه فإنني أقوم بوضع تنظيم هرمي واضعا الفكرة الرئيسية في القمة ومنها تخرج الأفكار الفرعية					
23	أغير من طريقة مراجعتي كي أجدد نشاطي مما يساعدني على تحقيق الأهداف التي وضعتها للمراجعة					
24	أحاول أن أراجع في مكان هادئ لكي أقلل من أي مشاغل خارجية					

25	أحفظ النقاط الأساسية بالترتيب الذي جاءت به في الدرس					
26	أسجل النقاش الذي يدور في حصة الدرس لكي يساعدني على الفهم					
27	كي أساعد نفسي على الفهم فإنني أحاول أن أتصور ما أقرأه					
28	أقوم بتلخيص ما أقرأه بأسلوبي الخاص					
29	لا أكتفي بالطريقة التي كتبت بها المعلومات في الكتب أو عرضت في الدرس بل أنظمها بطريقتي الخاصة					
30	أقوم بوضع جداول مقارنة لتوضح لي نقاط التشابه والاختلاف بين الموضوعات المختلفة					
31	أقوم باختبار نفسي من وقت لآخر للتأكد من استيعابي للمادة					
32	أقوم بوضع جدول زمني للمراجعة لأتجنب التأجيل في أداء واجباتي					
33	أقوم بتسميع ما أقرأه حرفيا كما في الكتاب المقرر					
34	أسجل الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس					
35	عندما يكون لدي صعوبة في تذكر موضوع ما فإنني أحاول أن أربطه بموضوع يشابهه					
36	أحاول أن أضع علاقة بين ما أقوم بتعلمه وخبراتي السابقة					
37	عندما أراجع أحاول بطريقة ما أن أنظم في ذهني المادة التي أدرسها					
38	أقوم بمراجعة كثير من الموضوعات بعد ترتيبها بشكل مختلف عما يرد في ملخص الأستاذ أو الكتاب					
39	لا تقتصر مراجعتي للدروس على أوقات الامتحانات					
40	أحرص على توفير جو نفسي مناسب لي قبل البدء في المراجعة					
41	التسميع الشفهي هو طريقتي الأساسية للمراجعة					
42	أحرص على وضع خطوط تحت النقاط الهامة في الكراس					
43	كثيرا ما أحذف بعض الكلمات الغير مفهومة في النص الذي أراجعه وأضع بدلا منها كلمات لها معنى في ذهني					
44	كثيرا ما أضع أسئلة من عندي لبعض الموضوعات والعناصر لتسهيل المراجعة					
45	لا أبدأ في الحفظ والمراجعة إلا بعد أن أقوم بتنظيم المادة التي سأراجعها بطريقة ما					
46	أحول ما أقوم بمراجعته إلى أسئلة وأجوبة بطريقة تسهل لي المراجعة					
47	أقوم بشرح ما أراجعه أو أتخيل أني أشرحه لشخص آخر					
48	كثيرا ما أحدد أولويات الموضوعات التي علي أن أراجعها					

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس الدافعية للتعلم

الموضوع :

عزيزي التلميذ لغرض اجراء دراسة حول استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها باالدافعية للتعم نرجوا منك الاجابة على عبارات الاستبيان بأمانة حتى يمكن أن تأتي هذه الدراسة ثمارها المرجوة وذلك بوضع علامة (x) في الاجابة التي تمثل اختيارك مع العلم أن جميع البيانات التي تطرحها ستعامل بأماانة وستوظف لأغراض هذه الدراسة فقط .

الجنـــــس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : آداب ☐ علوم ☐

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	بدرجة متوسطة	غالبا	دائما
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	نادرا ما يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمنمجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
04	.اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الثانوية					
06	لدي النزعة إلى ترك الثانوية بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في الثانوية بغض النظر عن النتائج					
08	.أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	.يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
11	.أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الثانوية غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في الثانوية					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	.لا أستحسن إنزال العقوبات على تلاميذ الثانوية بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الدراسة					
16	.أشعر بأن بعض الزملاء في الثانوية هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	.أشعر بالضيق أثناء أداء الواجباتالمدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الثانوية					
18	.أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	.أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيءآخر					
22	.أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الثانوية					
23	.يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول					
24	.أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياءجديدة في الثانوية تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الثانوية يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية .					
28	.لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					

29	.يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الثانوية					
30	.لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع الدراسة					
31	.يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في الثانوية					
33	.سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في الثانوية يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	.تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	.أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الثانوية					

الملاحق الاستطلاعية

الجنس

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ذكر	8	40,0
	أنثى	12	60,0
	Total	20	100,0

الشعبة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	علمي	13	65,0
	أدبي	7	35,0
	Total	20	100,0

الصدق والثبات:

الثبات: الدافعية للتعلم

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,987	36

الصدق

Corrélations

		الدافعية للتعلم			الدافعية للتعلم
س1	Corrélation de Pearson	,873**	س19	Corrélation de Pearson	,880**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س2	Corrélation de Pearson	,817**	س20	Corrélation de Pearson	,920**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س3	Corrélation de Pearson	,849**	س21	Corrélation de Pearson	,862**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س4	Corrélation de Pearson	,870**	س22	Corrélation de Pearson	,819**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س5	Corrélation de Pearson	,752**	س23	Corrélation de Pearson	,814**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س6	Corrélation de Pearson	,745**	س24	Corrélation de Pearson	,888**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س7	Corrélation de Pearson	,867**	س25	Corrélation de Pearson	,922**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س8	Corrélation de Pearson	,859**	س26	Corrélation de Pearson	,812**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س9	Corrélation de Pearson	,760**	س27	Corrélation de Pearson	,811**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س10	Corrélation de Pearson	,871**	س28	Corrélation de Pearson	,809**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س11	Corrélation de Pearson	,885**	س29	Corrélation de Pearson	,799**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س12	Corrélation de Pearson	,816**	س30	Corrélation de Pearson	,822**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س13	Corrélation de Pearson	,882**	س31	Corrélation de Pearson	,839**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س14	Corrélation de Pearson	,857**	س32	Corrélation de Pearson	,836**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س15	Corrélation de Pearson	,711**	س33	Corrélation de Pearson	,684**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	20		N	20
س16	Corrélation de Pearson	,770**	س34	Corrélation de Pearson	,838**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س17	Corrélation de Pearson	,847**	س35	Corrélation de Pearson	,914**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س18	Corrélation de Pearson	,922**	س36	Corrélation de Pearson	,727**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
			الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1
				Sig. (bilatérale)	
				N	20

الصدق والثبات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Corrélations								
		S4	S5	S13	S30	S37	S48	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية
S4	Corrélation de	1	,844**	,779**	,877**	,717**	0,401	,890**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,079	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S5	Corrélation de	,844**	1	,691**	,915**	,687**	,475*	,897**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,001	0,000	0,001	0,034	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S13	Corrélation de	,779**	,691**	1	,800**	,746**	,623**	,883**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001		0,000	0,000	0,003	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S30	Corrélation de	,877**	,915**	,800**	1	,763**	,511*	,941**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,021	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S37	Corrélation de	,717**	,687**	,746**	,763**	1	,673**	,879**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000	0,000		0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S48	Corrélation de	0,401	,475*	,623**	,511*	,673**	1	,704**
	Sig. (bilatérale)	0,079	0,034	0,003	0,021	0,001		0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التنظيم لأداء	Corrélation de	,890**	,897**	,883**	,941**	,879**	,704**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	
	N	20	20	20	20	20	20	20

الصدق

Corrélations								
		S11	S14	S20	S28	S35	S36	المهام التعلمية المركبة
S11	Corrélation de	1	,568**	,865**	,816**	,746**	,574**	,876**
	Sig. (bilatérale)		0,009	0,000	0,000	0,000	0,008	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S14	Corrélation de	,568**	1	,602**	,674**	,548*	,526*	,751**
	Sig. (bilatérale)	0,009		0,005	0,001	0,012	0,017	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S20	Corrélation de	,865**	,602**	1	,914**	,865**	,744**	,950**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S28	Corrélation de	,816**	,674**	,914**	1	,860**	,799**	,961**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S35	Corrélation de	,746**	,548*	,865**	,860**	1	,766**	,904**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,012	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S36	Corrélation de	,574**	,526*	,744**	,799**	,766**	1	,823**
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,017	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التوضيح	Corrélation de	,876**	,751**	,950**	,961**	,904**	,823**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		S1	S9	S17	S25	S33	S34	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية
S1	Corrélation de	1	,768**	,607**	,678**	,685**	,546*	,830**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,005	0,001	0,001	0,013	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S9	Corrélation de	,768**	1	,795**	,740**	,690**	,657**	,901**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,001	0,002	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S17	Corrélation de	,607**	,795**	1	,711**	,740**	,753**	,882**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S25	Corrélation de	,678**	,740**	,711**	1	,895**	,643**	,892**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000		0,000	0,002	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S33	Corrélation de	,685**	,690**	,740**	,895**	1	,663**	,888**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,001	0,000	0,000		0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S34	Corrélation de	,546*	,657**	,753**	,643**	,663**	1	,816**
	Sig. (bilatérale)	0,013	0,002	0,000	0,002	0,001		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	Corrélation de	,830**	,901**	,882**	,892**	,888**	,816**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		S12	S21	S22	S27	S45	S46	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة
S12	Corrélation de	1	,576**	,536*	,712**	,607**	,611**	,731**
	Sig. (bilatérale)		0,008	0,015	0,000	0,005	0,004	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S21	Corrélation de	,576**	1	,778**	,791**	,840**	,860**	,910**
	Sig. (bilatérale)	0,008		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S22	Corrélation de	,536*	,778**	1	,899**	,854**	,713**	,889**
	Sig. (bilatérale)	0,015	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S27	Corrélation de	,712**	,791**	,899**	1	,888**	,789**	,942**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S45	Corrélation de	,607**	,840**	,854**	,888**	1	,898**	,957**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S46	Corrélation de	,611**	,860**	,713**	,789**	,898**	1	,922**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التنظيم لأداء	Corrélation de	,731**	,910**	,889**	,942**	,957**	,922**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations								استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة
		S10	S18	S26	S29	S38	S42	
S10	Corrélation de	1	,770**	,781**	,710**	,877**	,696**	,894**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S18	Corrélation de	,770**	1	,693**	,761**	,789**	,803**	,892**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S26	Corrélation de	,781**	,693**	1	,582**	,740**	,776**	,834**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001		0,007	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S29	Corrélation de	,710**	,761**	,582**	1	,807**	,797**	,881**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,007		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S38	Corrélation de	,877**	,789**	,740**	,807**	1	,836**	,946**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S42	Corrélation de	,696**	,803**	,776**	,797**	,836**	1	,918**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	Corrélation de	,894**	,892**	,834**	,881**	,946**	,918**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations								استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية
		S3	S6	S19	S43	S44	S47	
S3	Corrélation de	1	,527*	,557*	,698**	0,398	,671**	,753**
	Sig. (bilatérale)		0,017	0,011	0,001	0,082	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S6	Corrélation de	,527*	1	,757**	,586**	,631**	,572**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,017		0,000	0,007	0,003	0,008	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S19	Corrélation de	,557*	,757**	1	,676**	,586**	,670**	,836**
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,000		0,001	0,007	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S43	Corrélation de	,698**	,586**	,676**	1	,745**	,876**	,927**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,007	0,001		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S44	Corrélation de	0,398	,631**	,586**	,745**	1	,645**	,815**
	Sig. (bilatérale)	0,082	0,003	0,007	0,000		0,002	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S47	Corrélation de	,671**	,572**	,670**	,876**	,645**	1	,886**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,008	0,001	0,000	0,002		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	Corrélation de	,753**	,797**	,836**	,927**	,815**	,886**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations								
		S8	S16	S24	S32	S39	S40	استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب
S8	Corrélation de	1	,712**	,690**	,799**	,850**	,801**	,917**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S16	Corrélation de	,712**	1	,663**	,717**	,690**	,662**	,850**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,001	0,000	0,001	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S24	Corrélation de	,690**	,663**	1	,761**	,685**	,662**	,837**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,001		0,000	0,001	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S32	Corrélation de	,799**	,717**	,761**	1	,764**	,673**	,889**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S39	Corrélation de	,850**	,690**	,685**	,764**	1	,802**	,909**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,001	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S40	Corrélation de	,801**	,662**	,662**	,673**	,802**	1	,874**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات خلق مناخ	Corrélation de	,917**	,850**	,837**	,889**	,909**	,874**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations								
		S2	S7	S15	S23	S31	S41	استراتيجيات التحكم في الاستيعاب
S2	Corrélation de	1	,880**	,809**	,749**	,761**	,644**	,915**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S7	Corrélation de	,880**	1	,851**	,766**	,783**	,667**	,938**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S15	Corrélation de	,809**	,851**	1	,647**	,811**	,659**	,897**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,002	0,000	0,002	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S23	Corrélation de	,749**	,766**	,647**	1	,736**	,699**	,866**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,002		0,000	0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S31	Corrélation de	,761**	,783**	,811**	,736**	1	,585**	,879**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,007	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
S41	Corrélation de	,644**	,667**	,659**	,699**	,585**	1	,804**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,001	0,002	0,001	0,007		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التحكم في	Corrélation de	,915**	,938**	,897**	,866**	,879**	,804**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations								
		ت التسميع	ت التسميع	ت	ت	ت التنظيم	ت التنظيم	استراتيجيات التحكم في الاستيعاب
استراتيجيات التسميع لأداء	Corrélation de	1	,953**	,948**	,917**	,906**	,881**	,914**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التسميع لأداء	Corrélation de	,953**	1	,956**	,892**	,878**	,863**	,923**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التوضيح	Corrélation de	,948**	,956**	1	,942**	,910**	,874**	,932**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التوضيح	Corrélation de	,917**	,892**	,942**	1	,919**	,877**	,916**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التنظيم لأداء	Corrélation de	,906**	,878**	,910**	,919**	1	,855**	,873**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التنظيم لأداء	Corrélation de	,881**	,863**	,874**	,877**	,855**	1	,967**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التحكم في	Corrélation de	,914**	,923**	,932**	,916**	,873**	,967**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات خلق مناخ	Corrélation de	,888**	,866**	,932**	,881**	,819**	,825**	,865**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
استراتيجيات التعلم الذاتي	Corrélation de	,969**	,960**	,981**	,962**	,938**	,936**	,968**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20

الثبات

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,932	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,946	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,910	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,939	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,931	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,948	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,941	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,939	6

Statistiques	
Cronbach	d'éléments
0,990	48

الملاحق الأساسية

الاعتدالية

الفرضية الأولى

Corrélations

			استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	استراتيجيات التعلم الذاتي	الدافعية للتعلم
Rho de Spearman	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	Coefficient de	1,000	,785**	,686**	,683**	,696**	,686**	,700**	,739**	,857**	,752**
		Sig. (bilatéral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	Coefficient de	,785**	1,000	,810**	,686**	,730**	,737**	,733**	,745**	,882**	,754**
		Sig. (bilatéral)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التوضيح	Coefficient de	,686**	,810**	1,000	,781**	,730**	,772**	,715**	,735**	,862**	,748**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التوضيح	Coefficient de	,683**	,686**	,781**	1,000	,736**	,786**	,788**	,709**	,872**	,776**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التنظيم	Coefficient de	,696**	,730**	,730**	,736**	1,000	,800**	,676**	,681**	,854**	,768**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التنظيم	Coefficient de	,686**	,737**	,772**	,786**	,800**	1,000	,786**	,719**	,893**	,782**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التحكم	Coefficient de	,700**	,733**	,715**	,788**	,676**	,786**	1,000	,797**	,885**	,855**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات خلق	Coefficient de	,739**	,745**	,735**	,709**	,681**	,719**	,797**	1,000	,867**	,825**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	استراتيجيات التعلم	Coefficient de	,857**	,882**	,862**	,872**	,854**	,893**	,885**	,867**	1,000	,890**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	الدافعية للتعلم	Coefficient de	,752**	,754**	,748**	,776**	,768**	,782**	,855**	,825**	,890**	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
		N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

Rangs

الجنس		N	Rang moyen :	des rangs
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	ذكر	31	43,53	1349,50
	أنثى	59	46,53	2745,50
	Total	90		
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	ذكر	31	41,97	1301,00
	أنثى	59	47,36	2794,00
	Total	90		
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	ذكر	31	42,34	1312,50
	أنثى	59	47,16	2782,50
	Total	90		
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	ذكر	31	45,44	1408,50
	أنثى	59	45,53	2686,50
	Total	90		
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	ذكر	31	41,35	1282,00
	أنثى	59	47,68	2813,00
	Total	90		
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	ذكر	31	45,32	1405,00
	أنثى	59	45,59	2690,00
	Total	90		
استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	ذكر	31	44,69	1385,50
	أنثى	59	45,92	2709,50
	Total	90		
استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	ذكر	31	45,60	1413,50
	أنثى	59	45,45	2681,50
	Total	90		
استراتيجيات التعلم الذاتي	ذكر	31	43,61	1352,00
	أنثى	59	46,49	2743,00
	Total	90		

Tests statistiques[a]

	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	استراتيجيات التعلم الذاتي
U de Mann-	853,500	805,000	816,500	912,500	786,000	909,000	889,500	911,500	856,000
W de Wilcoxon	1349,500	1301,000	1312,500	1408,500	1282,000	1405,000	1385,500	2681,500	1352,000
Z	-0,520	-0,934	-0,836	-0,017	-1,095	-0,047	-0,213	-0,026	-0,497
Sig.	0,603	0,350	0,403	0,986	0,273	0,963	0,831	0,980	0,619

Rangs

الجنس		N	Rang moyen :	Somme des rangs
الدافعية للتعلم	ذكر	31	47,81	1482,00
	أنثى	59	44,29	2613,00
	Total	90		

Tests statistiques[a]

	الدافعية للتعلم
U de Mann-	843,000
W de Wilcoxon	2613,000
Z	-0,607
Sig.	0,544

Rangs

الشعبة		N	Rang moyen :	des rangs
الدافعية للتعلم	علمي	43	41,72	1794,00
	أدبي	47	48,96	2301,00
	Total	90		

Tests statistiques[a]

	الدافعية للتعلم
U de Mann-	848,000
W de Wilcoxon	1794,000
Z	-1,313
Sig.	0,189

Rangs				
الشعبة		N	Rang moyen :	des rangs
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية	علمي	43	41,44	1782,00
	أدبي	47	49,21	2313,00
	Total	90		
استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية	علمي	43	41,97	1804,50
	أدبي	47	48,73	2290,50
	Total	90		
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام	علمي	43	42,30	1819,00
	أدبي	47	48,43	2276,00
	Total	90		
استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام	علمي	43	40,67	1749,00
	أدبي	47	49,91	2346,00
	Total	90		
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية	علمي	43	42,50	1827,50
	أدبي	47	48,24	2267,50
	Total	90		
استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية	علمي	43	42,02	1807,00
	أدبي	47	48,68	2288,00
	Total	90		
استراتيجيات التحكم في	علمي	43	40,52	1742,50
	أدبي	47	50,05	2352,50
	Total	90		
استراتيجيات خلق مناخ	علمي	43	39,91	1716,00
	أدبي	47	50,62	2379,00
	Total	90		
استراتيجيات التعلم الذاتي	علمي	43	40,74	1752,00
	أدبي	47	49,85	2343,00
	Total	90		

Tests statistiques[a]

	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التسميع لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية الأساسية	استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعلمية المركبة	استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	استراتيجيات خلق مناخ وجداني مناسب	استراتيجيات التعلم الذاتي
U de Mann-	836,000	858,500	873,000	803,000	881,500	861,000	796,500	770,000	806,000
W de Wilcoxon	1782,000	1804,500	1819,000	1749,000	1827,500	1807,000	1742,500	1716,000	1752,000
Z	-1,414	-1,233	-1,115	-1,682	-1,046	-1,212	-1,734	-1,948	-1,652
Sig.	0,157	0,218	0,265	0,093	0,296	0,226	0,083	0,051	0,098

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	31	34,4	34,4	34,4
	أنثى	59	65,6	65,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

الشعبة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	43	47,8	47,8	47,8
	أدبي	47	52,2	52,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
الرقم: /

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

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): بن قدواد نعيم

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 110432383

الصادرة بتاريخ : 26-08-2018 عن دائرة : المنصورة-برج بوعريريج

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 28012022230139191127

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

عنوانها: إستراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي
دراسة ميدانية

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

المسيلة في: 2024/06/06

امضاء المعني (ة):

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

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
Universite Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية 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): دريسي مصطفى

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

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 109871014001020003

الصادرة بتاريخ : 2019.07.08 عن دائرة : بلدية عين الخضراء دائرة مقرة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 28012023230850905 34

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

عنوانها: استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.
دراسة ميدانية بثانوية المنصورة برج بوعريريج.

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

المسيلة في:

امضاء المعني (ة):

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

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 الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: إستراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بفعالية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي - دراسة ميدانية بثانوية عبد الحميد ابن باديس - بالمنصورة - ج. ب. وعدد خ -

إعداد الطلبة:

1- بن قدواد لحسن رقم التسجيل: 28012023230139 1927

2- د. بسمة مصطفى رقم التسجيل: 28012023230850 9584

القسم: علم النفس **الشعبة:** علوم التربية **التخصص** إستاد توجيه

إشراف: أ. فتيحة صاهد **الرتبة:** أستاذ محاضر

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**