جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية **العلوم** الإنسانية والاجتماعية

قسم :علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال مطلبات شهادة **ماستر** أكاديمي

الميدان : العلوم الاجتماعية

الشعبة : .علوم التربية

التخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:حدة خروبي .

مذكرة بعنوان:

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعين

(دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة)

تاريخ المناقشة: 2016/05/26

لجنة المناقشة مكوّنة من السادة:

الدكتور (ة) **عقيل بن ساسي**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
الدكتور (ة) **نادية بوضياف - بن زعموش**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا
الدكتور (ة) **بوبكر دبابي**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:2016/2015

الإهداء

إليكَ: ضحكة القلب وبهجة الروح: أبي الغالي.

إليكِ: نبع الحب وفيض الحنان: أمي الحبيبة

إليكم أخوتي الاعزاء:من جمال إلى خالد.

إليكن أخواتي الرائعات: من فتيحة إلى روميصاء .

إلى السند الذي دعمني بمذكرتي وكانت لي نعم المرشدة والموجهة: د. نادية بوضياف بن زعموش.

إلى أعز الصديقات : كريمة ،تسعديت ،سارة ، ربحة ، زوبيدة ،جليلة .

إلى كل من جمعتني بهم الأقدار فكانت صداقتي بهم من نَعم المولى القدير: زملائي وزميلاتي دفعة ماستر إرشاد وتوجيه 2016/2015.

إلى كل من أنار لي درب العلم وكان لي شمعة منيرة: أساتذَتي وأُستاذتي.

إلى كل من يعرفني.

خروبي حدة

شكـر وعـرفان:

الحمد و الشكر لله سبحانه وتعالى على توفيقه وإحسانه لإتمام هذه المذكرة ،وأصلي وأسلم على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين .

بعد إتمام هذه الدراسة لايسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة بن زعموش . بوضياف نادية التي رعت هذه الرسالة في جميع مراحلها ،وكانت لملاحظاتها السديدة وتوجيهاتها الرشيدة الأثر البين في إنجاز هذه المذكرة وإخراجها على هذه الصورة ، أشكرها على صبرها ورحابة صدرها وأحيي فيها أخلاقها النبيلة .

كما أتوجه بخالص تشكراتي إلى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا البحث سواء برأي أو توجيه أو نصيحة أو ساهم معي من قريب أو بعيد في إعداد هذا العمل ولو بجزء يسير ،وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور الشايب محمد الساسي مهما كتبت لن أستطيع أن أوفيه حقه من الشكر والتقدير ،فجزاه الله عني خير الجزاء ووفقه لفعل الخير دائما ،والشكر موصول أيضا إلى الأستاذ شنقال طارق والأستاذ محجر ياسين والأستاذ عقيل بن ساسي الذين تفضلوا علينا بمعالجة بيانات هذه الدراسة.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الدكتور" بن ساسي عقيل والدكتور" دباني بوبكر" لتفضلهم بالاطلاع على هذه المذكرة وتقييمها ،وإبداء توجيهاتهم بشأنها .

كما لا أنسى فضل جميع أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وهيئة التدريس بقسم علم النفس وعلوم التربية ،الذين قدموا لي العون والمساندة والتشجيع طوال فترة مشواري الجامعي .

شكرا جميعا

سبحان ربك رب العزة عما يصفون وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة .

وتحاول الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالية:

- نتوقع أن يكون مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس(ذكر،أنثى) والمستوى الدراسي(ليسانس،ماستر)والتخصص(رياضيات،ع، اجتماعية) والتفاعل بينهم في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

و لاختبار فرضيات الدراسة استخدم المنهج الوصفي الاستكشافي و أجريت الدراسة على عينة تكونت من151 طالبا وطالبة من جامعة قاصدي مرباح ورقلة والذي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل

أما فيما يخص أدوات الدراسة فاستخدمت الدراسة الحالية ـ استبيان من إعداد ابراهيم عبد الله الحسينان (2010) وقد تم تعديله بما يتناسب أهداف هذه الدراسة

ولمعالجة البيانات الإحصائية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من أجل معالجة الفرضية الأولى وفيما يخص الفرض الثاني فقد تم معالجته بأسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- مستوى استخدام الطلبة الجامعين الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسط .

2ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم .

ـ الكلمات المفتاحية :

ـ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

Résumé :

La récente étude visait à identifier le niveau d'utilisation de stratégies d'auto-organisés apprentissage chez les étudiants universitaires à l'Université Kasdi Merbah.

Comme cette étude a tenté de valider l'hypothèse suivante:

- Nous attendons de l'utilisation des auto-organisés stratégies d'apprentissage de niveau des élèves à être faible.

- Il n'y a pas de différences statistiques entre le sexe, le niveau d'éducation, la spécialité et l'interaction entre eux dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage auto-organisés.

Et pour tester l'hypothèse de l'étude, la méthode descriptive exploratoire a été utilisée et une étude a été menée sur un échantillon de 151male et étudiantes de Kasdi Merbah Université Ouargla où ils ont été choisis au hasard par le biais de multiples étapes. Et en ce qui concerne les outils d'étude, la présente étude a utilisé (un questionnaire qui a été préparé par Ibrahim Abd Allah El Houssinan et a été adopté selon l'étude vise).

Pour le traitement des données statistiques, une moyenne arithmétique et l'écart-type ont été utilisés pour tester la première hypothèse, tandis que le second, un style d'analyse de la variation dans les deux sens a été utilisé pour le processus, et il a été atteinte aux résultats suivants: - Il n'y a pas de différences statistiques en utilisant les stratégies d'apprentissage auto organisées pour l'égalité, de spécialité et les différences de niveau d'éducation et l'interaction entre eux.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	شكر وعرفان	أ
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
	فهرس المحتويات	د
	فهرس الأشكال والجداول	ذ
	مقدمة	01
	الجانب النظري	03
	الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	4
1	إشكالية الدراسة	5
2	تساؤلات الدراسة	9
3	فرضيات الدراسة	9
4	أهمية الدراسة	10
5	أهداف الدراسة	10
6	التعاريف الإجرائية	10
7	حدود الدراسة	12
	الفصل الثاني : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	16
	تمهيد	17
1	ـ مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	17
2	النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	19
3	خصائص المتعلم المنظم ذاتيا	23
4	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	24
5	اهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعين	33
	خلاصة الفصل	35
	الجانب الميداني	37
	الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة	38
	تمهيد	39
1	منهج الدراسة	39

2	الدراسة الاستطلاعية	39
3	حدود الدراسة الاستطلاعية	39
4	أدوات جمع البيانات	40
5	الخصائص السيكومترية جمع البيانات	41
6	الدراسة الأساسية	46
7	إجراءات الدراسة الأساسية	49
8	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	49
	خلاصة الفصل	49
	الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	50
	تمهيد	51
01	عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى	51
02	عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية	55
03	خلاصة واقتراحات الدراسة	63
	قائمة المراجع	64
	الملاحق	69

فهرس الجداول والأشكال

رقم الجدول	عنوان الجداول	
جدول رقم(01)	يوضح مجالات التعلم المنظم ذاتيا	22
جدول رقم (02)	يوضح حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الأول لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	43
جدول رقم (03)	يوضح حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثاني لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	45
جدول رقم (04)	يوضح :معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثالث لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	44
جدول رقم (05)	يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الرابع لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	45
جدول رقم (06)	يوضح حساب معامل ارتباط كل بعد و الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	45
جدول رقم	يوضح حساب صدق المقارنة الطرفية	46

(07)		
جدول رقم (08)	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية	47
رقم (09)	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس والمستوى والتخصص	48
جدول رقم (10)	يوضح حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	51
جدول رقم (11)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	55
جدول رقم (12)	نتائج تحليل التباين الثنائي لكلا من الجنس والمستوى والتخصص الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	56
شكل رقم (13)	تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص علوم اجتماعية	61
شكل رقم (14)	تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص الرياضيات	62

فهرس المـــلاحق

رقم الملحق	عنوان الملاحق	الصفحة
رقم(01)	يوضح الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قبل عملية التحكيم	70
رقم (02)	يوضح الصورة النهائية للمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	81
رقم (03)	يوضح نتائج الصدق والثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	84
رقم (04)	يوضح نتائج حساب المؤشرات الإحصائية الخاصة بالفرضيات الأولى	89
رقم (05)	يوضح نتائج حساب الفرضية الثانية	89

مقدمة :

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن وتكمن أهميته في نوع الطلاب الذي يسعى إلى تكوينه ، فالمتعلم المنظم ذاتيا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم .

وعملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة والمهارة وحل المشكلات ،لا تعد خاصية للتعلم الفعال فقط ، بل تشكل أيضا في نفس الوقت وفي حد ذاتها هدفا أساسيا في عملية التعلم طويلة المدى ، وهي نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط والمراقبة الدافعية ، والوجدانية والسلوكية .

و يأتي التعلم المنظم ذاتيا كأحد التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي ، خاصة بعد أن أثبتت البحوث و الدراسات النفسية العديدة أهميته و فاعليته في زيادة الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب و تنمية الكثير من الجوانب في شخصياتهم مما يساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تعترضهم ، و التكيف مع كل المواقف التي تفرضها عليهم متطلبات الحياة المتغيرة ، فضلا عن انعكاسات ذلك على حل الكثير من مشكلات ميدان التربية بشكل عام.

و عليه يعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذا أهمية كبيرة لأداء المتعلمين في مجالات ومراحل عديدة ، أبرزها المرحلة الجامعية .فالمتعلم . الطالب . في المرحلة الجامعية لا يعتمد على كم ما لديه من المعلومات حول قدراته و إمكانياته و ميوله ورغباته و بيئته و ما توفره له من إمكانيات و فرص فهذا وحده غير كافي و إنما المهم هو كيف يستطيع أن يكتسب هذه المعلومات و فهمها ، و التعامل معها وفقا لخصائصه ، و تكون لديه فاعلية ذاتية تدفعه بأداء هذه المهام باستغلالية و مسؤولية.

و بناءا عليه ، سوف نحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم لدى الطالب الجامعي .

و للوصول إلى نتائج محددة اتبعنا في هذه الدراسة الخطة المنهجية التالية : تقسيم الدراسة إلى جانبين :

الجانب النظري : والذي يحتوي على فصلين :

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة والذي يضمن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها الفرعية ، فرضيات الدراسة أهمية و أهداف الدراسة ، التعاريف الإجرائية ،حدود الدراسة .

الفصل الثاني :. خصص لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تضمن المفهوم وخصائص المتعلم المنظم ذاتيا والنماذج المفسرة له وكذا الاستراتيجيات وأهميتها بالنسبة للطالب الجامعي .

الجانب الميداني : والذي أحتوى على فصلين وهما :

الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة والتي تضمن ، منهج الدراسة ، الدراسة الاستطلاعية بحدودها الزمانية والمكانية والبشرية ،أدوات جمع البيانات ، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، والدراسة الأساسية بحدودها الزمانية والمكانية والبشرية وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة وتضمن عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى ، عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية ، خلاصة الدراسة والاقتراحات ثم المراجع و الملاحق.

الجانب القطري

الفصل الأول :تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية للدراسة

7- الدراسات السابقة

1ـ إشكالية الدراسة :

يعد العصر الذي نعيش فيه،عصر العلم والتكنولوجيا و المعلوماتية فهو يتميز بالتغيرات السريعة والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية والتطبيقات التكنولوجية، كما يتميز بالانفجار السكاني وما ينتج عنه من أعداد كبيرة من المتعلمين، يجعل المدرسة تواجه قضايا مهمة يأتي في طليعتها تطوير طرائق التعليم واستخدام التقنيات التربوية على أفضل وجه .

فقد ورد في مؤتمر جنيف الدولي للتربية 2015"أن التوسع في التعليم وإتباع الطرق التقليدية أدى أحيانا إلى انخفاض مستواه وأكد على الحاجة الملحة إلى تحسين نوعيته واقترح لتحقيق ذلك أنشطة متنوعة منها تحديث التعلم وتقنياته والاتجاه نحو التعلم الذاتي". (محمود غباين،2001ص: 10)

يؤكد "همس ولهيمان HAMS AND LEHAMN ان المشكلات التعليمية التي يواجهها النظام التعليمي يعود سببها إلى طرائق التعليم التقليدية، ومن هذه المشكلات عدم مراعاة الفروق الفردية، و مناسبته زمن التعلم ومكانه،واختلاف معدلات سرعة التعلم ،وضعف الدافعية وعدم مناسبة الجانب الاجتماعي والنفسي وعدم تصحيح الأداء وتطويره المستمر للمعلم والمتعلم،وعدم نقل أثر التعلم وغياب معايير الإتقان، وعدم تناسب التكلفة مع الفاعلية كل ذلك دفع بالتربويين إلى البحث عن طرائق تعليمية تعالج هذه المشكلات وتزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، ومن هنا تحول الاهتمام إلى التأكد على أهمية اعتبار المتعلم محورا للعملية التربوية وأهمية اكتسابه لاستراتيجيات المناسبة التي تمكنه من البحث عن المعرفة وتوظيفها وإنتاجها بما يجعل منه طرفا فاعلا ونشطا في العملية التربوية فالتعلم يكون أكثر فعالية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن أهم أهداف المؤسسات التربوية هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم حيث يقدم له النظام التربوي من خلال مختلف المتدخلين كل الدعم الذي يسمح له بفهم العالم وأن يفهم نفسه على اعتباره أنه شخص منفرد بحاجاته وإمكاناته وتطلعاته. (المرجع السابق ،ص 10)

أن هذا التناول الديناميكي لدور الفرد يتماشي مع مقاربة تربوية جديدة في ميدان التعلم تندرج تحتي سياق مايعرف بالتعلم المنظم ذاتيا على اعتباره أنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم التخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعتيه وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف كاكتساب معلومات معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات.
(ربيع رشوان,2006،ص:21)

أن المتعلم ليس متلقي سلبي للمعلومات وإنما طرفا نشطا وواعيا بعملية تعلمه وقادرا على ضبطه وتنظيمه ومراقبته، وتعديل طرقه واستراتيجياته لكل موقف أو سياق تعليمي ، مرتكزا في ذلك على قدر من الدافعية لتطبيق واستخدام تلك الاستراتيجيات وتنظيم السلوك والمعرفة في هذا السياق .

فقد أشار مرزوق(2001) في دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومكونات الدافعية ،وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة **عطية كمال (2000)**والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة بعبري في سلطنة عمان. (مرزوق مرزوق ،2001 ص:69)

فمفهوم التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى " الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه "وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتيا وبالسلوك لإنجازي ، وهو بذلك يعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهارته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم الذي يمثل الأطر المعرفية للمفاهيم التي تحدد ماهية التعلم و الطرق والوسائل التي تساعد عليه. (مصطفى الهيلات ، 2015ص:361)

كما يقوم التعلم المنظم ذاتيا على دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده ،وبناءا على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة ،وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة كما يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الأفراد ، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة ، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة من خلال استخدامه للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يؤدي به إلى الاندماج في محتوى المادة التعليمية ، وبالتالي إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرار، والمهارات الاجتماعية ،مما ينعكس في تطوير القدرة على إصدار الأحكام والاستقلالية وتطوير توكيد الذات. (مصطفى الهيلات،2015ص:365)

وبناء عليه تتيح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للفرد ضبط وتنظيم الأبعاد المختلفة لبناء المشروع وتساعده على زيادة الجهد والمثابرة، فهذه الاستراتيجيات يستخدمها المتعلم للتعامل مع المشكلات أو الموانع التي تظهر وتعيقه عن التقدم والتي تتصل بالدافعية والانفعالات والانتباه والتشفير والبيئة، فقد افترضت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن المتعلم يكافح من أجل ضبط وإدارة الجوانب المختلفة من معرفية و اللامعرفية ودافعية وإدارة المصادر. (أبو العلاء،2003،ص117)

حيث يؤكد بنتريش وغريس Pentrich & garcia أن التعلم المنظم ذاتيا الذي يطبق في سياق معين يتغير مع كل موقف تعلم ، إذا يرى بوركيتس bockaerts في هذا الإطار أن التعلم المنظم ذاتيا يمثل قدرة الفرد على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين إلى أخر ،ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل.

وللتعلم المنظم ذاتيا العديد من الفوائد الأكاديمية، حيث اثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتيا هم أكثر نجاحا من أولئك الطلبة غير المنظمين ذاتيا، منها دراسة :(زيمرمان ومارتنز. بونز zimmerman & martinez_pons(1990) ،بنتريك وديجروت pintrich & degroot(1990)،حسن (1995) ، ابراهيم(1996)،ودراسة عبد الحميد (1999)، ودراسة ردادي (2002)، موسوليدس وفيليبو (2005)mousulides&philippou، اندرتون anderton (2006) ، كلاسن وكراوكك وراجالي(2007)krawchuk rajani, klassen)و هونج وينج ورويل(hong ,peng & 2009 rowell,) دراسة أبو العلا ، (2003)، المصري ، 2009 ، الجراح ، 2010، إسماعيل ،2011 : حيث توصلت هذه الدراسات في مجملها إلى العلاقة الارتباطية القوية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ، فالطلبة الذين يطبقون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يكون التغيير والنجاح لديهم أسهل، فهم يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بوعي لتحقيق النجاح ،ويخططون ويراقبون، ويوجهون جهودهم ويختارون بيئات الدراسة والمراجعة المناسبة ، ويبادرون للمشاركة في المهام الأكاديمية والتخطيط ويضعون إستراتيجية خاصة للحفاظ على الجهد والتركيز والدافعية . (وصال العمري ،2013ص:99)

إن الأهمية الكبيرة التي حظي بها التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته في الدراسات النفسية والتربوي جعلت تطوره واكتشافه لدى الطلبة سمة مرغوبة بها لتحسين نتاج التعلم ، لذا فمن المتوقع أن استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الطلبة أمرا ضروري في مختلف المراحل التعليمية ، فبعد التصفح في تراث البحث حول التعلم المنظم ذاتيا وجد اختلاف بين الباحثين حول الدور النسبي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مجال دراسي معين , فالآراء الحالية عن النمو المعرفي تؤكد أن البنيات المعرفية تتغير كدالة للخبرة والنمو، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات بوردي purdie(2007)،و دارسة الشمايله (2006) ودراسة القرعان (2006),ودراسة الزيود (2003) ، وأن كفاءة المتعلم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها والمستوى العمري له ،لذلك فالطلاب الأكبر سنا والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتيا بصورة أكثر فاعلية.

(ربيع رشوان ,2006,ص65)

وانطلاقا من هذه المقاربة جاءت الدراسة الحالية من اجل تسليط الضوء على مرحلة من أهم المراحل التعليمية ألا وهي التعليم الجامعي ،فطلاب في المرحلة الجامعية على حد علمنا هم الفئة التي نحن أحوج

ما نكون لمعرفة كيف يبدوا تعلمهم المنظم ذاتيا وذلك نتيجة لأهميتها لهم باعتبار إن هذه المرحلة من التعليم تظهر حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وذلك من أجل دعمهم وتوجيههم قبل الانخراط في عالم الشغل.

ويحظي موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في أدبيات علم النفس التربوي بعناية فائقة، فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عنه ،حيث تباينت نتائج هذه الدراسات ،فمنها من توصل إلى مستوى مرتفع لامتلاك الاستراتيجيات كدراسة :

دراسة سحلول (2009)التي هدف من خلال دراسته إلى الكشف عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية ،والتعرف على أثر متغيري الجنس والكلية وقد طبق علي عينة مكونة من **801** طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العشوائية المتعددة المراحل بجامعة صنعاء ،حيث أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا.

وفي نفس السياق تؤكد دراسة قام بها **الجراح(2010)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا ،وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وقد بلغت عينة دراسته 331طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وقد توصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك الطلبة لإبعاد التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا .

ودراسة **وصال العمري(2013)**وكانت حجم عينة هذه الدراسة 350 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى في الأردن وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إمتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا جاء مرتفعا.

ودراسة **سلاف مشري (2013)**التي حاولت الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي حيث طبقت دراستها على عينة حجمها 292طالبا وطالبة من الطلاب الجامعيين الجدد على مستوى ولاية الوادي وقد أظهرت النتائج أن مستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا .

وهذا مايتفق مع دراسة **مصطفى الهيلات(2015)** والتي كان الهدف منها الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين .

حيث طبقت على 220طالبا وطالبة في مدينة الزرقاء ،وقد أشارت الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا.

في حين توصلت **دراسة المصري (2009)** والتي سعا من خلال دراسته إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء التي طبقت على

81 طالبا وطالبة بكلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء أن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان متوسط .

إن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واختلاف نتائج بعضها تبعا لبعض المتغيرات ،ونقص الدراسات في البيئة المحلية ـ في حدود علم الطالبة ـ يثير اهتمامنا إلى ضرورة تسليط الضوء حول الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين ،

ففيما يتعلق بالجنس يلاحظ أيضا اختلاف النتائج في ضوء هذا المتغير ،ففي حين أظهر تفوق الذكور على الإناث كما أشارت إليه دراسة الجراح (2010)أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا ،مما يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة .

أما فيما يخص متغير المستوى والتخصص، فقد كانت الدراسات التي تناولته محدودة ـ على حد علم الطالبة ـ مما يجعل إمكانية دراسته وتقصيه في هذه الدراسة امرأ ضروريا .

كما لابد من الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتشابه مع دراسة ابراهيم عبد الله الحسينان (2010)في بعض الجوانب ،إلا أنها تختلف معها في شق أخر ،فقد بحثت الدراسة الحالية عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغير الجنس والمستوى والتخصص الدراسي لطلبة الجامعين ،في حين إهتمت دراسة الحسينان (2010)بالتعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش pintrich والتحصيل الدراسي والأسلوب الذي يفضلة الطالب في التعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي بالسعودية ،كما أنها اهتمت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات ولعل هذا ملم يكن من أهداف دراستنا الحالية .

وبناءا على ماسبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

2. تساؤلات الدراسة :

1. ما مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس(ذكر ،أنثى) و والمستوى(ليسانس ،ماستر) والتخصص الدراسي(رياضيات ،علوم إجتماعية) والتفاعل بينهم؟

3. فرضيات الدراسة :

1. نتوقع أن يكون مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس(ذكر ،أنثى) و والمستوى(ليسانس ،ماستر) والتخصص الدراسي(رياضيات ،علوم اجتماعية) والتفاعل بينهم .

4 . أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

ـ يمثل طلبة الجامعة ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارها الطاقة الدافعة نحو التقدم والرقي، وبحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية وحتى التربوية واستثمار قدراتهم .

. يمكن أن يستفاد منها المختصون والمرشدون في التعليم العالي والبحث العلمي وتعميم نتائجها إذا تم إثباتها،

ـ يمكن أن تصنف الدراسة الحالية كإضافة معرفية إلى ميدان البحوث التربوية المتعلقة بالتعلم والتعليم.

ـ الخروج باقتراحات حول بناء برامج إرشادية للكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعين مما يساهم في تحقيق التعلم أكثر فعالية لديهم .

ـ لفت الانتباه إلى ضرورة الكشف عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والذي يعد أحد المواضيع الحديثة والهامة الذي تماشي مع التوجهات والنظم التكوينية الحديثة التي تؤكد على تحسين نوعية وطرق التعلم وزيادة كفاءتها .

5. أهداف الدراسة :تهدف الدراسة الحالية إلى

1. الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

2. دراسة الفروق بين الجنسين(ذكر ،أنثى) والتخصص(رياضيات ، علوم إجتماعية) والمستوى الدراسي (ليسانس ،ماستر)والتفاعل بينهم في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

6 . التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

ـ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

هو مجموعة الطرق والإجراءات التي يقرر الطلبة الجامعيين أستخدمها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي قام بإعداده الباحث إبراهيم عبد الله الحسينان 2010والذي تم تعديله بما يتناسب أهداف الدراسة الحالية .

و تشمل الإستراتيجيات خمسة عشرة إستراتيجية مقسمة في أربعة أبعاد هي:

. **<u>البعد الأول :الاستراتيجيات المعرفية</u>** :والتي تشمل الاستراتيجيات التالية

01- **التسميع:** تكرار المعلومات مرات عدة مما يساعد في استرجاعها، أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات.

02- **استخدام التفاصيل:** إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عدة مثل تدوين المذكرات ،رسم أشكال ،تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة بأسلوب ما.

03- **التنظيم:** ترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية.

- <u>البعد الثاني : الاستراتيجيات الماوراء المعرفية</u>: ويتضمن الاستراتيجية التالية:

04- **التنظيم الذاتي الماوراء معرفي** : يتضمن التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عدة من استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة مراقبة الفهم عندما يقرا الفرد وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة .

<u>البعد الثاني : استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية :</u> ويتضمن الاستراتيجية التالية:

05- الحديث الذاتي الموجه للإتقان :الحديث للذات للتأكد على أسباب أكمل المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه ويؤكد على أن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يعرفها من قبل.

06- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: الحديث للذات للتأكد على أسباب أكمل المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات أفضل من الآخرين.

07- **الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي:** الحديث للذات للتأكد على أسباب أكمل المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات درجات مرتفعة .

08- **تحسين الملائمة:**جهود الطلاب لزيادة مناسبة (ملائمة)أو مغزى المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة أو ميولهم الشخصية .

09- تنشيط الاهتمام:تصف أنشطة يعمل الطلاب من خلالها على زيادة دافعتيهم الذاتية للمهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة أو ميولهم الشخصية.

10- **مكافأة الذات:**وتمثل مايحدده الطلاب ويوقروه لأنفسهم من ناتج أو مكافأة للاندماج في أنشطة التعلم.

11- **التحكم البيئي:**يصف جهود الطلاب في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي .

<u>- البعد الرابع :إستراتيجية إدارة المصادر</u>:وتشمل الاستراتيجيات التالية :

12- **تعلم الأقران** : مشاركة الطالب في الأنشطة و المناقشات الجماعية مع زملائه بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.

13- **تنظيم الجهد:**تعكس تعهد المتعلم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة .

14 . تنظيم الوقت : تتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة

15 . طلب المساعدة:ويتضمن البحث عن المساعدة الضرورية من الآخرين (الزملاء . الأساتذة) والذي يهدف إلى زيادة التمكن والكفاءة.

7ــ حدود الدراسة :

ـ الحدود البشرية :تتحدد الدراسة بشريا بطلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة والذي وقع عليهم الاختيار والمتمثلين في طلبة اليسانس والماستر بكلية الرياضيات وعلوم المادة ، وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة (انظر العينة ومواصفاتها)

ـ **الحدود الزمنية** : قد تم تطبيق أدوات جمع البيانات خلال الفترة الممتدة مابين 01 مارس 2016إلى غاية 10مارس 2016.

ـ الحدود المكانية : تتحدد الدراسة الحالية مكانيا بجامعة قاصدي مرباح ورقلة: القطب الأول (كلية الرياضيات وعلوم المادة قسم الرياضيات) القطب الثاني (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية).

الفصل الثاني :إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

- تمهيد

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

2-النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا .

3-خصائص المتعلم المنظم ذاتيا

4-إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

5-أهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة العلى

- **تمهيد** :

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا من أهم المفاهيم التربوية الحديثة التي جاءت بها البحوث و الدراسات النفسية والتربوية، و التي سعت جاهدة لتطوير العملية التربوية و تحقيق أهدافها ، و مواكبة التغيرات المستجدة في شتى المجالات ، لمواجهة ما تفرضه من تحديات على تقدم و استمرارية المجتمعات .

فقد أصبح من المتفق عليه أن الأفكار و المبادئ التربوية التقليدية التي تركز على المادة الدراسية و على ما حصله المتعلم من معلومات لم تعد مجدية في تحقيق أهداف التربية و في حدوث عملية التعلم، ومن ثم تحول الاهتمام إلى التأكد على أهمية اعتبار المتعلم محورا للعملية التربوية و أهمية اكتساب الإستراتيجية المناسبة التي تمكنه من البحث عن المعرفة و توظيفها و إنتاجها بما يجعل منه طرفا فاعلا و نشطا في العملية التربوية .

وعلى هذا الأساس ، سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ، و ذلك من خلال توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا ، والنماذج المفسرة له ومكوناته ثم نسلط الضوء على خصائص الطالب المنظم ذاتيا ، ثم نستعرض إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وأهميتها لطالبة الجامعين.

1. مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا سنة 1989 على يد كل من **شينك وزيمرمان** SCHUNK و zimmerman في كتابها الذي حمل العنوان: (التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي: النظرية . البحث . التطبيق)

و منذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث الحديثة نسبيا في الميدان التربوي ، فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله ، بحيث اتفق أغلبها – رغم تعددها و اختلافها – على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في تعلمه و الإستراتيجية التي يستخدمها لتحسين نواتجه (أحمد إبراهيم ، 2007ص67)

و ما تجدر الإشارة إليه ، هو أن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمام الباحثين بانتماءاتهم التربوية و النظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي ، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي ، و الذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم و المتعلم نتيجة لما أكدته و توصلت إليه النماذج و النظريات المختلفة في هذا المجال .

وفي هذا الأطار، تبلور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا في ظل أعمال Bandura باندورا في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي أبرز فيها مفهوم "التنظيم الذاتي " في إطار اهتمامه بتقديم عدد من

الافتراضات و النماذج التي تفسر كيفية حدوث التعلم ، مؤكدة على أهمية العوامل المعرفية و الاجتماعية و الدفاعية و التنظيم الذاتي ، حيث أن هذه العوامل تتغير أثناء التعلم ، و يجب أن تكون قد عولجت (روقبت) ، لأن كل معالجة (مراقبة) تقود إلى تقديرات في استراتيجيات الفرد و معارفه و انفعالاته و سلوكه . (سلاف مشري ،2013،ص:169)

ومن ثم انبثقت التفسيرات النظرية الحالية للتعلم ، التي ترى أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات و مجهز نشط لها ، و أن معارفه تؤثر في دافعيته و مثابرته و توجيهه لسلوكه ألإنجازي بدرجة كبيرة .

كما لقي التعلم المنظم ذاتيا تعريفات متعددة تعكس اهتمام العلماء المتزايد بهذا المفهوم من جهة ، و تباين الوجهات و الأساس النظري الذي يتبنونه في تعريفه من جهة أخرى .

حيث اعتمد **Paris** و **Paris** على تحليل و تفكيك تسمية مفهوم التعلم المنظم ذاتيا ليعرفه ، حيث يشير إلى أن مصطلح " التعلم المنظم ذاتيا " مكون من مصطلحات: **"التعلم "، " المنظم " ، " ذاتيا"** ، على الاستقلالية و الضبط من قبل المتعلم ذاته ، و الذي يراقب و يوجه و ينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم ، كاكتساب معلومات معينة ن أو تطوير خبرة أو تحسين الذات ."

(ربيع رشوان ،2006،ص:07)

ويعرفه رشوان (2006)بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المعلم بوضع الأهداف وتخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودوافعه وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف .

كما يشير مصطلح التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يواجه من خلالها الطلاب تعلمهم حيث يضعون الأهداف ويجتهدون لتحقيقها ويقومون بعمل التغذية الراجعة لتقدير مدى تقدمهم في تحقيق تلك الأهداف ، وبناءا على تلك التغذية الراجعة ينظمون سلوكهم كي يصلوا إلى تحقيق أهدافهم بفعالية أكبر.

(حنان الملاحة ،2011،ص:56)

ويحدث التعلم المنظم ذاتيا حسب **ley & young**(1998)عندما يستخدم المرء عمليات ذاتية للمراقبة والتحكم في سلوكه وبيئته ،ويحدد التنظيم الذاتي الكيفية التي ينشط بها الطلاب ويغيرون ويدعمون عمليات تعلمهم ،حيث يعتبر التنظيم الذاتي للتعلم استجابة تكتسب بالتعلم، أي يمكن تعلمها وجعلها تحت سيطرة الطالب . (المرجع السابق ،ص:57)

ويحدد كلا من وأين وهادوين **winne & hadwin(1998)**العمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التنظيم الذاتي في ثلاث خطوات ضرورية وخطوة رابعة اختيارية وهي :وهي تعريف المهمة، ووضع الأهداف، واستخدام الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ثم تعديل تلك الاستراتيجيات بطريقة ماوراء معرفية، حيث تختص كل خطوة من هذه الخطوات باكتساب المعرفة وتحويلها ،ومن ثم تتشكل بداية ضبط ومراقبة المتعلم لعملياته المعرفية .

ويرى "**شانك schunck**" (2000)أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن نشاطات معرفية موجهة الهدف يستخدمها المتعلم ويقوم بتعديلها مثل عمليات: الترميز ،وتكامل المعرفة ،والتنظيم، واسترجاع المعلومات ، واستخدام المصادر بفاعلية ،وكذلك تبني معتقدات ايجابية عن قدرات الفرد وقيمة التعلم ، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر على التعلم والمخرجات المتوقعة من الأفعال والإحساس بالرضا عن مجهودات الفرد . (سلاف مشري 2013ص 197)

ويستخدم "جابر عبد الحميد "مصطلح "متعلم ينظم ذاته" للإشارة إلى المتعلم الذي يستطيع القيام بالاتي:

1. تشخيص الموقف التعليمي تشخيصا دقيقا.
2. اختيار إستراتيجية التعلم المناسبة لمعالجة المهام المطروحة.
3. مراقبة فعالية استخدام الإستراتيجية.
4. توليد الدافعية اللازمة للاندماج في موقف التعلم حتى نهايته. (جابر عبد الحميد ،1999ص: 308)

وفي الإطار ذاته يشير **مصطفى كامل(2003)** إلى ان التعلم المنظم ذاتيا هو عملية بنائية نشطة متعددة المكونات ،يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ،وذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

(مصطفى كامل ،144،2003)

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا يتضح مايلي :

ـ أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية موجهة ذاتيا يوظف من خلالها المتعلم قدراته العقلية نحو تحقيق أهدافه، وبالتالي فإن المتعلم لا تعوزه القدرة بقدر ما تعوزه المهارة في توجيه تلك القدرات.

ـ التعلم وفقا لهذا المفهوم يعتمد على الاستخدام الفعال والنشط من قبل المتعلم لاستراتيجيات يمكن أن تكتسب بالتدريب.

ـ التعلم المنظم ذاتيا يتضمن جوانب معرفية وما وراء معرفية ودافعية عندما يحسن الفرد إداراتها واستغلالها فانه يستطيع أن يعدل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون أكثر قدرة على التحكم بالمتغيرات البيئية.

ـ يركز هذا النوع من التعلم على الكيفية التي يتم بها اكتساب المعلومات باستخدام استراتيجيات يتم اختيارها وتعديلها ،ومن ثم يمكن تعميمها واستخدامها لاحقا بشكل دينامي تحكمه محددات الموقف نفسه أكثر من كونه استخداما اليا لمهارات محددة في مواقف بعينها.

2-النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا :

هناك بعض النماذج التي تفسر التعلم المنظم ذاتيا لكن تختلف تلك النماذج في الأسس النظري التي تقوم عليها ،لذا يقوم الباحث بإلقاء الضوء عليها باختصار:

2-1- النموذج الثلاثي (الحلقي) للتعلم المنظم ذاتيا لـ Zimmerman :

قدم هذا النموذج من قبل Zimmerman و زملاءه (1990) ، و هو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا. يعمد هذا النموذج في بنائه على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لبندورا Bandoura، التي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك و المعرفة و التأثيرات البيئية ، و تؤكد من جهة أخرى أن السلوك الإنساني و محدداته الشخصية (الذاتية) و البيئية تشكل نظاما متشابكا مع التأثيرات المتبادلة و المتفاعلة و لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أي مكان متميزا على حساب المحددين الآخرين.

(الزيادة ، 2004، ص:362)

تشمل هذه المحددات الذاتية على عوامل معرفية و عوامل انفعالية (وجدانية) ، كما تشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات و ردود الأفعال ، و تمثل العوامل المادية و الاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئية ، و بناء على ذلك فالتعلم المنظم ذاتيا حسبه هو العملية التي بواسطتها يحاول الأفراد أن يتحكموا في تلك المثيرات من أجل إحراز أهدافهم . (بدوي،2007 ،ص:135)

و على ضوء هذا النموذج حاول Zimmerman و زملائه بلورة النموذج (الحلقي) للتعلم المنظم ذاتيا، حيث يرى أن التعلم المنظم ذاتيا يخضع لنظام حلقي (دائم) بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة، بحيث يقود كل جهد إلى بذل جهد آخر على نحو متتابع ضمن ثلاثة مراحل. فالتغذية المرتدة التناتجة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة ، و هذه التعديلات ضرورية لأن العوامل الشخصية و السلوكية و البيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم و الأداء، و تتضمن هذه الحلقات مراقبة الحالة الداخلية للفرد و سلوكه و بيئته مشكلة ما أطلق عليه Zimmerman "الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتي" :

. تنظيم العوامل الشخصية ، أو أطلق عليه التنظيم الذاتي الخفي (المستتر) ، و يتضمن مراقبة و تعديل الحالات المعرفية و الوجدانية.

. التنظيم الذاتي للسلوك : و هو يشكل عمليات ملاحظة للذات و الأداء.

. التنظيم الذاتي للبيئة ، و هي تشير إلى ملاحظة و تعديل الظروف البيئية. تتمثل المراحل التي يتم فيها التعلم المنظم ذاتيا وفق هذا النموذج في المرحلة الكشفية (الإعداد)، مرحلة الأداء أو الضبط الإرادي، و مرحلة التأمل الذاتي، و تربطها علاقة تبادلية. (مشري سلاف ،2013،ص197)

2 .2. النموذج المعرفي الاجتماعي للاهداف والتنظيم الذاتي : بنيا النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي من قبل بنتريش وأخرون Pintrich et al ,والذي يتكون من بعدين أساسين

أحدهما معرفي والاخر دافعي ،ويرى النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث استراتيجيات هي :المعرفية وماوراء معرفية ،وإدارة المصادر . (أحمد خليفة ،2007،ص:253)

3.2ـ النموذج الثلاثي الطبقات ل بوكاتس(2000)

طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق هي (منطقة تجهيز المعلومات . منطقة تنظيم عمليات التعلم . منطقة تنظيم الذات)وتعتبر منظومة منطقة تجهيز المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم يمثلان الجانب المعرفي بينما منطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي .

2ـ 4 . نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا (2002)

يؤكد نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية ،مرتكزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية ،لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة الفورية والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الآخر.

2. 5 – نموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم لPintrich (2000)

يعتبر نموذج بنتريش Pintrich و آخرون من أهم المحاولات في الكشف عن العمليات المختلفة و الأنشطة التي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم ، فقط اقترح إطار نظريا عاما للتعلم المنظم ذاتيا ، تم بناءه من خلال برامج البحوث التي أجريت في جامعة (متشجان) بالولايات المتحدة الأمريكية و اعتمد فيه على عمله و أعماله المنظرين الآخرين ، حيث يعتبر إطار معرفي اجتماعي ، إضافة إلى أنه يجمع عناصر من نظريات أخرى كنظرية التجهيز المعرفي للمعلومات . (أحمد خليفة ، 2007ص:255)

يرتكز هذا النموذج على التكامل بين المكونات الدافعية و المعرفية للمتعلم ، وفقا لهذا النموذج يتم التنظيم الذاتي للتعلم عبر مراحل ، يتم في كل منها أنشطة تنظيم ذاتي في أربع مجالات مختلفة ، هي : المعرفة ، و السياق ، و يشير و Montalvo Torres إلى أن أحد أهم ما يتميز به هذا النموذج مقارنة بالنماذج الأخرى هو تأكيده على مسؤولية المتعلم على تغيير و تعديل السياق أو البيئة التي يتعلم فيها .

عمل بنتريش Pintrich على عرض نموذج في إطار أو جدول يوضح المراحل و المواضع التي تخضع للتنظيم، مما جعله واضحا و مميزا عن غيره .

الجدول رقم (01) يوضح مجالات التعلم المنظم ذاتيا كما يلي :

المراحل	مجالات التعلم المنظم ذاتيا			
	المعرفة	الدافعية – الوجدان	السلوك	السياق
التخطيط و التنشيط المتعمد	وضع الهدف ، تنشيط المعرفة السابقة ، تنشيط المعرفة ما وراء المعرفية	التوجه نحو الهدف ، التحكم على الكفاءة ، الحكم عل سهولة التحكم ، التعرف على صعوبة المهمة ، تنشيط قيم المهمة تنشيط الاهتمام	التخطيط للوقت و الجهد ، تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك	القدرة على فهم المهمة ، القدرة على فهم السياق
المراقبة	الوعي بما وراء المعرفة مع مراقبة المعرفة	الوعي بالدافعية و الوجدان و مراقبتها	الوعي بالجهد و الوقت المطلوب ، الحاجة للمساعدة ، المراقبة الذاتية للسلوك	مراقبة المهمة المتغيرة و ظروف السياق
التحكم	اختيار الإستراتيجية المعرفية للتعلم	اختيار و تبني الإستراتيجيات لإدارة الدافعية و الوجدان	زيادة – حفظ الجهد ، المثابرة – التوقف ، أو طلب المساعدة .	تغيير المهمة ، تغيير السياق ، أو الإبقاء عليها .
رد الفعل و التأمل	أحكام معرفية ، عزو	ردود فعل وجدانية	اختيار السلوك	تقييم المهمة ، تقييم السياق .

(الحسينان ، 2010،ص:68)

و عليه ، تتمثل مراحل التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج بنتريش Pintrich حسب ما تشكله صفوف الجدول ، فيما يلي :التخطيط و التنشيط المعتمد ، المراقبة ، التحكم ورد الفعل و التأمل . تتضمن كل مرحلة عددا من أنشطة التنظيم الذاتي في مجالات : المعرفية و الدافعية أو الوجدان و السلوك و السياق كما توضحه الأعمدة في الجدول .

فعلى العموم ، يمكن ملاحظة أن هناك أوجه تقارب كثيرة بين هذه النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا سواء في مفهومه أو مكوناته أو عمليات التنظيم الذاتي ، أو في المراحل التي يتم خلالها . و يصل حد التقارب في بعض الحالات إلى الاختلاف في المصطلحات المستخدمة فقط ، و مع ذلك يبقى أن كل نموذج قد ساهم في توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا كل من زاويته و كل من الجانب الذي ركز عليه و الجانب الذي أهمله .

فالمعرفة أن هذه النماذج و غيرها الكثير استفادت من بعضها البعض ، فضلا عن تقارب الأسس النظرية التي تستند عليها ، على الأقل من حيث المبادئ الرئيسية ، خاصة منها تلك التي تأكد على الدور النشط و الفعال للمتعلم في تعلمه ، و أهمية العمليات التي يستخدمها في التنظيم الذاتي .

3 . خصائص المتعلم المنظم ذاتيا :

تصف المتعلمون المنظمون ذاتيا عموما بأنهم متعلمون نشطون ،يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية .وهناك صفتان أساسيتان للمتعلم المنظم ذاتيا أولهما :استخدامه للإستراتيجية المناسبة ، والأخرى :إحساسه الشخصي بالفعالية الذاتية ،وينظر المتعلم المنظم ذاتيا إلى التعلم الأكاديمي على أنه عمل يقوم به لنفسه ولا يقوم به غيره ،ومن ثم فهو نشاط يتطلب المشاركة وعمليات دافعية نابعة داخله وكذلك عمليات ماوراء معرفية . (أحمد خليفة ،2008،ص:257)

كما تتبلور أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

- المعرفة بالإستراتيجية المعرفية وكيفية استخدامها مما يساعده على الانتباه للمعلومات وتحويلها وتنظيمها وتوضيحها واسترجاعها
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية المعرفية نحو التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافه الشخصية (ماوراء المعرفة)
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الايجابية نحو المهمة كالرضا والحماس ،وكذلك القدرة علي التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي .
- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة،ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة ويطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية .
- يظهر جهودا كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي (كيف سيتم التقييم ،متطلبات المهمة ،تصميم الواجبات الفعلية ،تنظيم العمل الجماعي) .
- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهوده أثناء المهمة.
- لديه القدرة على التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك والدافعية والشعور.
- لديه القدرة على التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة .

- لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي ينتج عنها تعليم جديد ذو معزى. (أحمد خليفة ،2008، ص:257)

ومما سبق ذكره، يتضح أن المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا يتحمل مسؤولية تعلمه كاملا ويستفيد أكاديميا من أساتذته أو زملائه عندما يحتاج لمساعدتهم ،وينشط نحو تحقيق أهدافه المنشودة ،كما يختار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي لها مردود ايجابي على أدائه الأكاديمي محاولا فهم واستيعاب الأفكار والمواد لحفظها وسردها

4. أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تشير العديد من الدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا أنه لا يعد سمة عامة ، فلا يتوقع من الأفراد أن يندمجوا في التعلم المنظم ذاتيا في كل الأحوال بدرجات متساوية.

بمعنى أن التعلم المنظم ذاتيا لا يعني إما الشيء أو اللا شيء ، أي أنه لا يصنف الفرد هنا على أنه إما منظم ذاتي لتعلمه أو غير منظم ذاتي لتعلمه ، و إنما الاهتمام هنا بمستوى قدرة الفرد على استخدام مدى واسع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

و كلمة "**إستراتيجية** " مشتقة من لفظة يونانية ، تعني :"الفن الشامل أو العام " و اتسع معناها منذ العصر اليوناني (قبل الميلاد) ليشمل فن القيادة العسكرية البحرية و البرية . و تتميز الإستراتيجية في المجال العسكري عن " التكتيك " ، من حيث يعني هذا الأخير فن إدارة المعارك الصغير معركة بعد أخرى ، في حين تعني "الإستراتيجية" فن إدارة الحرب بكل أبعادها و مراحلها أو فن إدارة المعركة الحاسمة في حرب ما. (سلاف مشري ،2013ص:189)

ومنه تعددت تعريفات مصطلح الإستراتيجية بالموازاة مع الاستخدامات الكثرة التي شهدها.

يعرف **أحمد إبراهيم(2005)**الإستراتيجية بأنها مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بالوسائل لتحقيق الأهداف المنشودة.

فهي عبارة عن نظام متكامل مسوؤل عن وضع الأهداف.واختبار وتكوين الأسلوب أو الطريقة المفضلة، ثم مراقبة الأداء. (المرجع السابق ،ص:179)

أما **بنعيسى زغبوش (2005)**فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين،من أجل استثمار أمثل للكفاءة.

و ينظر **أخرون** إلى الإستراتيجية على أنها السلوكات و أنماط التفكير القصدية التي يستخدمها الفرد و تؤثر على اختياراته و معالجاته و حلوله للمواقف أو المشكل أو تفاعله مع البيئة .

أما مصطفى كامل (2006) فيرى أن الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفية و إجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعيته إلى التعلم .

و عليه ، يعرف Zimmerman(2002) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال و عمليات تؤثر في اكتساب المعلومات و المهارات ، و يتضمن ذلك فعالية الأهداف و الإدراكات الأدائية . (أحمد عطية ،2003 ص:312)

تتميز استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بخصائص مشتركة تتمثل فيما يلي :

- أن هذه الإستراتيجيات أفعال عمدية تحدث بهدف تحقيق أهداف معينة .
- تتولد تلك الإستراتجيات بواسطة الشخص ذاته ، و تتضمن كلا من الفاعلية و الضبط أكثر من مجرد كونها استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم .
- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختياريا و تتصف بالمرونة في تطبيق حيث تتضمن كلا من المهارات المعرفية و الإرادة والدافعية .
- هذه الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ . تكتسب بمساعدة الآخرين . وتستخدم في حل المشكلات و يستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد و خاصة في مجال التعلم الأكاديمي .

. يتضمن النضج الاستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام. (إبراهيم الحسينان ،2010، ص:70)

ويرى زيمرمان Zimmerman(2002)أن الهدف من كل إستراتيجية هو أن يؤدي التنظيم الذاتي إلى تحسين :

1. الوظائف الذاتية للطالب .
2. الأداء الأكاديمي السلوكي للطالب.
3. بيئة تعلم الطلاب .

كما تفترض كل إستراتيجية مايلي :

- توفر الفرد عل مجموعة واسعة من الإجراءات التي تسمح له بالقيام بإختيار معين .
- القيام بإنتقاء حسب : الهدف المتبع ، خصائص المهمة ، معرفة الفرد لإمكانياته الذاتية .
- القدرة على التحكم في الإجراءات و تقييمها . (بنعيسى زغبوش ، 2005ص:71)

و من جانب آخر تختلف هذه الإستراتيجيات عن بعضها البعض في:

- أن بعض هذه الإستراتيجيات يهدف إلى تنظيم عمليات تكوين و تناول المعلومات ، بينما البعض الآخر يساعد في ضبط المصادر المتاحة كالوقت و الدافعية و الانفعالية .
- أن بعض هذه الإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة و البعض الآخر يعد إستراتيجية ظاهرية أو صريحة .
- أن بعض هذه الإستراتيجية يتصف بالنوعية أي يصلح لمهام و مواقف معينة و البعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع جديدة من المهام و المواقف .

- أن بعضها شعوري ، و البعض الآخر يتم بطريقة سريعة ألية خارجة عن نطاق الشعور ، إلا أن العلامة المميزة للأداء الإستراتيجي في التعلم الأكاديمي تتمثل في ضبط الشعوري للأداء عند معالجة المهام . (ربيع رشوان ، 2006ص:54)

و ما تجدرا الإشارة إليه ، هو أن هناك العديد من التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الباحثيين ، إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على تصنيف الباحث إبراهيم عبد الله الحسينان (2010) الذي يتماشى مع العديد من أعمال العلماء في هذا الإطار ، كأعمال زيمرمان Zimmeman وولترز wolters(2003) وبينتريش pintrich(2004) و غيرهم من الباحثين في هذا المجال .

يتضمن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعتمد في هذه الدراسة : الإستراتيجيات المعرفية استراتيجيات ما وراء المعرفة ، و استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية و استراتيجية إدارة المصادر .و الشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الاستراتيجيات :

4-1إستراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية :

تتمثل الإستراتجيات المعرفية خططا أو طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأنشطة العقلية المعرفية سواء بوعي أو بدون وعي ، حيث تشكل طرقا للإدراك و التفكير و التذكر و تجهيز و معالجة المعلومات و حل المشكلات ، و تكون هذه الإستراتيجيات قابلة للتعلم و الاكتساب و يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن التعلم و تكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق بالتكرار ، و التنظيم ، و الإتقان . (فتحي الزيات ، 2001 ص:255)

و تتفق نتائج العديد من الدراسات على أهمية الإستراتيجيات المعرفية المختلفة في عملية استدعاء المعلومات ، و الذي يعتمد اعتمادا كبيرا على طرق تنظيم المعلومات في الذاكرة أثناء عملية التشفير إذ تعود عدم القدرة على التذكر في معظمه إلى الفشل في تخزين المعلومات ، أو إلى فشل الاستراتيجيات المستخدمة في استعادتها ، فما لم ينتبه الفرد على نحو فعال إلى المعلومات المراد ترميزها و تخزينها في نظام معالجة المعلومات و ما لم يستخدمها استراتيجيات مناسبة لاستعادتها ، فلن تتوافر هذه المعلومات للفرد حين يرغب في استعادتها . (مشري سلاف ،2013ص: 196)

فيما تنقسم الإستراتيجيات المعرفية إلى إستراتيجيات سطحية عميقة ، حيث تشير الإستراتيجيات السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار و التذكر الأصم للمعلومات و التي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى و الإستراتيجيات العميقة تتعلق بالإتقان و التنظيم ، و التي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم ، و محاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة و الخبرة السابقة للمتعلم و التي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى .

و تشمل الاستراتجيات المعرفية ما يلي :

4ـ1 ـ1 – التسميع :

تشير استراتيجية التسميع إلى جهد المتعلم لحفظ و تذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة ،وتتمثل في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لاينساها ،أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد لامتحان ،أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين ،وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفضها .

و يكون تكرار المادة بعدة أشكال : إما شفويا أو كتابيا ، أو صامتا أو بصوت مسموع بحيث لا يخضع هذا التكرار لأي ترجمة معرفية للمعلومات . (ربيع رشوان 2006،ص:55)

4ـ1 ـ2 – التفصيل :

وتتضمن إستراتيجية التفصيل محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ،ووضع الخطوط ،وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية ، كما تتضمن إضافة إلى ذلك بعض المعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلم . (محمد رزق ،2009 ص:98)

و هي بهذا الشكل تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات و روابط داخلية بين المفردات المتعلمة ، و ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة .

و عليه تعتبر إستراتيجية التفصيل مدخلا اعقد للتعلم مقارنة بإستراتيجية التسميع بمحاولة تلخيص المادة و صياغتها بأسلوب المتعلم الخاص ، بحيث تصبح أكثر معنى و بالتالي تجعل التشفير أسهل و أكثر تحديدا .

4ـ1ـ3 ـ التنظيم :

تتضمن هذه الاستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم و ترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والإشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلم ،وترتبط بمعارفه السابقة ،أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب ، أو المحاضرة أو مايتم جمعه من المكتبة ،والهدف من هذه الإستراتيجية هو تحديد المعلومات المناسبة أو التي تكون مهمة وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث تؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات المراد تعلمها مقارنة باستراتيجيات التكرار و التسميع ، كما أنها تساعد الطالب على اختيار المعلومات المراد تعلمها و بناء ارتباطات داخلية فيما بينها . (ابراهيم الحسينان ، 2010ص:72)

و في هذا الإطار تشير نتائج الدراسات و البحوث إلى أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي ، سواء كان هذا التنظيم في صورة هرمية أو تصنيفية يفوق تماما معدل تذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم ، كما أن عملية إسترجاع هذه المعلومات أيسر من إسترجاع المعلومات غير المنظمة ، و يبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع إلى الحد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصين . (فتحي الزيات ، 2006ص:363)

4ـ2ـ استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء المعرفة العام:

يعد مفهوم التنظيم الذاتي الما وراء المعرفة من المفاهيم المعرفية الحديثة ، التي كان لها تطبيقات مباشرة في ميدان التربية ، فقد قامت عديد من الدراسات الأجنبية و العربية بتناول هذا المفهوم في علاقته بالعديد من المتغيرات ، و يعتبر الوعي بما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد بذاته .

و يقصد باستراتيجية الوعي بما وراء المعرفة أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه ،و يكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا ، أي المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية ، فمعرفة المتعلم باستراتيجيات التعلم الفعالة تتضمن معرفة أي من الإستراتيجيات تكون أكثر فعالية و مع أي مهمة تعليمية ، و لأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجيات .

و بناء عليه يؤكد زيمرمان Zimmerman(1990) أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام لا يعتمد فقط على معرفتهم بتلك الإستراتيجيات ، بل أن عمليات ما وراء المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار تلعب دورا حيويا في ذلك،و يعتبرها Flavell شرط ضروري للتعلم المنظم ذاتيا. (أحمد إبراهيم ،2007ص:45)

و عليه ، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل عنصرا مهما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم و التفكير في العمليات المعرفية و تتطلب تنشيط الفرد لمعرفته المتعلقة بعملياته المعرفية و نواتجها ، و نقاط قوته و ضعفه المعرفي ، ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، و ذلك بتنشيط انتباه الفرد الشخصي لعملياته و استراتيجياته المعرفية .

و مثال ذلك أن يعرف الطالب أن عليه استخدام إستراتيجية التسميع لكي يتمكن من حفظ المادة الدراسية حتى لا ينساها ، و أن عليه أن يقوم باستخدام إستراتيجية التفصيل و التنظيم ليتمكن من فهمها و إستعابها .

وتتضمن هذه الإستراتيجية العديد من استراتيجيات التخطيط ،والمراقبة والتنظيم للتعلم مثل :وضع هدف للقراءة ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد ،وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة. (المرجع السابق ، ص:45،46)

و بناء عليه ، تسمح استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف للطالب بوضع أهداف رئيسية و فرعية تخص مستقبله الدراسي ، مع التخطيط للأنشطة المصاحبة لها ومدتها الزمنية و طريقة تنفيذها .و في الغالب يتم تحديد هذه الأهداف في وقت مبكر ، لكن مع ذلك يمكن خلال المراحل الدراسية المختلفة أن يقوم الطالب بإعادة صياغة مشاريعه ، فيغير أو يعدل من أهدافه نتيجة تغير الظروف و ظهور مستجدات ، و ذلك بالاستفادة من عملية المراقبة ، و تنعكس في ردود أفعال تظهر في مراحل لاحقة .

و على هذا الأساس ، يقترح شينك Shunk ضرورة مراعاة ما يلي عند التخطيط للأهداف:

ـ **تحديد الهدف** : أي أن يحدد الطالب ما الذي يريد أن ينجزه بالضبط .

ـ **مستوى الصعوبة** : حيث يشير إلى ضرورة أن يكون مستوى صعوبة الهدف معتدلا بحيث لا يكون سهلا جدا يستثير دافعيته لتحقيقه ، ولا يكون صعبا جدا فيؤدي به إلى الإحباط و الاستسلام و الملل .

ـ **أن يكون قريب المدى** ، بحيث يستغرق إنجازه مدى زمنيا قصيرا ، و ذلك أن الأهداف طويلة المدى قد تكون معرضة لعدم التحقيق نتيجة للتغيرات و التطورات التي قد تحدث و تؤثر على إمكانية إنجازه . (إبراهيم الحسينان ، 2010 ص:216)

3.4- استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية :

أن إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تلعب دورا جوهريا في تعلم المراهقين ، و تعرف لدى أنصار النظرية الاجتماعية المعرفية بأنها مجموعة من العمليات المخططة التي تساعد التلميذ على تميز المعلومات انطلاقا من تصوراته حول نفسه و حول بيئته ، و تدفعه لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف ،حيث تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في تنظيم كل ما يسهم في دفع مشاعر الملل و التشتت عند إنجاز المهمة و التغلب عليها،و يزيد من احتمالية إكمالها و تحقيق درجة عالية من النجاح فيها.. (مشري سلاف،2013ص:198)

و تتضح أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أنه من الضروري التمييز بين كون الفرد استراتيجيا و بين امتلاكه الاستراتيجيات ، فمعرفة الفرد بماهية الإستراتيجية يختلف تماما عن كون الفرد ميالا لاستخدام الإستراتيجية و تعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة.

تشمل استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية مايلي :

1.3.4. استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان:

إن الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه ،بمعنى أن الطلاب يستخدمون معتقداتهم أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم ،لإبراز سبب ضمني يكون لديهم للرغبة في الاستمرار في العمل ،واتساقا مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الانجاز ،فان الطلاب قد يعتمدون على أنواع مختلفة من الأهداف لزيادة دافعيتهم ،فمع ظهور

التصور الجديد لنظرية الهدف في أواخر التسعينيات الميلادية تم التمييز بين الكثير من المكونات لأهداف الانجاز ،حيث اتضح أن تأثير أهداف التحصيل على الدافعية والأداء يختلف على حسب الهدف السائد عند تعهد المهمة ،وبالتالي تقترح الدراسات لكي يكون الطالب ناجحا في دراسته عليه أن يتوجه نحو الأهداف الداخلية (توسيع معارفه ،إجادة المهمة ،تنمية القدرات ....الخ)

(إبراهيم الحسينان ،2010ص:74)

وأحد أشكال هذا الاعتماد يظهر في إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان ،حيث أنه في استراتيجيه حوار الذات عن الكفاءة يحاور المتعلم نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الهدف و اكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك . (المرجع السابق ص:75)

فعندما يعتبر الطالب التعلم و التفكير مدى الحياة هدفا أعظم للتعلم، فعندئذ تصبح المعرفة وسيلة بدلا من كونها غاية ، و الأهداف الضمنية تصبح أكثر و وضوحا ، فعملية التنظيم الذاتي لعمليات اكتساب المعرفة ، و حل المشكلات لا تعتبر خاصية للتعلم الفعال فقط و لكنها أيضا تشكل في نفس الوقت وفي حد ذاتها هدفا أساسيا لعملية التعلم طويلة المدى . (الهيلات ،2015ص:187)

3.4- 2 ــ الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي:

وهي إحدى أشكال اعتماد الطلاب على أهداف معينة لزيادة دافعيتهم ،حيث يعمل الطلاب وفق هذه الإستراتيجية على استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية ،وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة أي :إن هذه الإستراتيجية ترتكز على أسباب لأنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات جيدة وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزيدهم بالتعزيز الدافعي الضروري ،لأداء المهام الدراسية ،والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، فالطلاب في هذه الاستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجه للأداء للتفكير في أسباب معينة ،أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية. (إبراهيم الحسينان ، 2010ص:74)

كما أنه عندما يواجه الفرد مطلب ما لترك الدراسة فإن الطالب قد يفكر في الحصول على درجات مرتفعة أو الأداء بشكل جيد في المادة كطريقة لإقناع الذات للاستمرار في العمل ،وهذا النوع من الاستراتيجيات يطلق عليه الحديث الذاتي الخارجي أو الأداء .

3.3.4- . الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية :

تعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية ، من أجل أظهار عمل أفضل من الآخرين ،أو إظهار القدرة الفطرية لدى الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد،وهنا يفكر الطلاب بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من

دافعيتهم واندماجهم في التعلم ،وهنا أيضا يركز الطلاب على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم ،وأمام المعلمين والإباء . (إبراهيم الحسينان ، 2010ص ،ص :74)

4.3.4. تحسين الملائمة :

وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لزيادة مناسبة المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة ، أو ميولهم الشخصية ،على سبيل المثال يمكن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها بخبراتهم الشخصية ،أو بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي ،وهذا الربط من جانب المتعلم من شأنه أن يزيد من دافعتيه واندماجه في المهمة التعليمية . (المرجع السابق ،ص: 75)

5.3.4. استراتيجية تحسين الاهتمام أو الميل الموقفي:

وتعكس ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية، أجعلها مصدرا لمزيد من المتعة عند إتمامها،ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية لتنظيم دافعيتهم ، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديدا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم. (Wolters. 2003, P142)

كما يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما ،أي أنه عن طريق هذه الإستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة بالنسبة لهم .

6.3.4. المكافأة الذاتية أو الناتج الذاتي :

تقيس هذه الإستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتيا لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية . (الحسينان ،2010ص:75)

إن هذه الإستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغيتهم لأداء المهام عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة ،وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتيا ،وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الطلاب ،وزيادة التعزيزات الخارجية لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة .

7.3.4. استراتيجية التحكم البيئي :

وتقيس تكرار تجنب ،أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الدراسية، وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لخفض مشتتات الانتباه وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم ،لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا، لأنها تحدث بدون توقف ،ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية ،أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة .

ومنه تشير إلى سعي الطالب إلى ضبط بيئة التعلم المكانية و التي تساعد على التغلب على كل ما يشتت جهوده و تركيزه مما يزيد من فرص إكمال المهمة . (المرجع السابق ،ص: 77)

إذ يحاول الطالب أن تكون بيئة التعلم منظمة و هادفة ، بشكل يساعده على إنجاز المهمة و الابتعاد عن كل ما يشتت جهوده و تركيزه ، فقبل أن يبدأ المتعلم العمل ، لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده و يشجعه على تركيز انتباهه.

4 ـ4- استراتيجيات التنظيم السلوكي و السياقي :

تشير استراتيجيات إدارة المصادر إلى الأنشطة التي تدير و تضبط المهمة و المصادر الداخلية و الخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه .

تشمل استراتيجيات التنظيم السلوكي و السياقي الاستراتيجيات التالية :

4. 4 .1. طلب العون أو المساعدة :

تعد هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الفعالة التي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام ، فالطالب الذي يرغب في الإتقان و الذي لديه القدرة على المثابرة و الاستمرار في العمل قد يلجا لطلب المساعدة من الآخرين (الأسرة ،الأصدقاء ،الأساتذة) بدلا من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل . (رشوان ، 2006 ص: 58)

واستراتيجية طلب العون تتحسن مع مرور الزمن بما تتضمنه من القدرة على تحديد من يطلب منه العون ، و متى يتخذ القرار بطلب العون من الآخرين . (محمد رزق ، 2009 ص:67)

4ـ 4ـ 2- تعلم الرفاق :

و يقصد بها مشاركة المتعلم للأقران في الأنشطة و المناقشات الجماعية و حل المشكلات الأكاديمية و الغير الأكاديمية بغرض تحقق أفضل مستوى من التعلم .

و تعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الإجتماعي ، فالمتعلم يكون المعنى و الفهم عن طريق المشاركة الفعلية في المناقشة ، و مشاركة المعرفة مع الآخرين ، حيث تمكنه من التوصل إلى إستبصارات قد لا يصل إليها بمفرده .

و تعتبر جماعة الرفاق و التفاعلات بين الطلاب و بعضهم ، سياقات مهمة لتشكيل و تنمية الدافعية و تعزيز عملية التعلم ، و المتعلم المنظم ذاتيا يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق ، حيث يستفيد من الرفاق و يستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي ، و تتعلق هذه الاستراتيجية بحوار الفرد مع الرفاق و الزملاء .

4. 4 .3. إدارة الوقت :

و هي إستراتيجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جداول تنظيم الوقت و جداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام . و هذا لا يتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت إنجاز المهمة فقط ، و لكن أيضا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية. (السواح ،2007ص:56)

4. 4 .4. . تنظيم الجهد :

وهنا يحاول المتعلم تنظيم جهده وهو مايشير إلى القدرة والمكافأة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى ،حيث يحاول المتعلم الاحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها ،فهده المهمة أو النشاط أكثر إيجابية وجاذبية للأداء . (رشوان ،2006ص:58)

و عموما ، تعتبر تلك الإستراتيجيات متفاعلة و متكاملة مع بعضها البعض ، و تسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتيا ، و من ثم تكتسب أهمية ذات قيمة كبيرة ، حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما و أساسيا في حياة الطلبة ، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة ، و ليس فقط المهام الأكاديمية .

5- أهمية إستخدام و تعليم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تكمن أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في نوع المتعلمين الذين يسعى إلى تكوينهم و يشير تراث البحث في الموضوع إلى أن المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى و مراقبة أدائه الذاتي ، و ينظر إلى المشكلات و المهام التعليمية باعتبارها تحديات ، و يرغب في التغيير و يستمتع بالتعلم ، و هذا المتعلم لديه دافعية و مثابرة و مستقل و منضبط ذاتيا ، وواثق من نفسه ، و متوجه نحو هدف ،و يستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه .

و يستخدم **جابر عبد الحميد** مصطلح "متعلم ينظم ذاته" ليشير به إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء ، و هي :

- أن يشخص موقف تعليميا تشخيصا صحيحا و دقيقا .
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة .
- أن يراقب فعالية هذه الإستراتيجية .
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم .

و بالتالي ، من شأن كل هذه الخصائص أن تؤكد أكثر على أهمية دور التعلم المنظم ذاتيا في الإسهال في حل كثير من المشكلات التعليمية و الحياتية . (جابر عبد الحميد،1999ص:95)

ويرى **مصطفى كامل (2005):** انه أصبح للتنظيم الذاتي للتعلم ضرورة فرضتها أهمية "المهارة" في العصر الرقمي الذي نعيش فيه ، حيث أن المتعلم القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أَيضا تنمية مهاراته من خلال هذا التنظيم، ولهذا فقد تزايدت أهمية التنظيم الذاتي للتعلم مع تزايد استخدامات التكنولوجيا في التعليم ، حيث تعتمد فعالية هذا الاستخدام على قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، الذين يتحملون خلالها مسؤولية رئيسة عن جميع عمليات التعلم التي يستخدمون فيها التكنولوجيا،و يستفيدون من مصادر المعلومات و المقرارات التي تدرس عن طريق الانترنات و التعليم عن بعد ، و بيئات التعلم المعزز بالحاسوب و التعليم المفتوح ..... إلخ كل هذه التطبيقات التربوية للتكنولوجيا تتطلب أن يتوافر لدى المتعلم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم .

وقد أثبتت نتائج دراسات عديدة علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالإنجاز الأكاديمي و التحصيل الدراسي، منها دراسة (أبو العلا 2003،المصري 2009 ، الجراح2010، إسماعيل ،2011 ، حيث أشارت نتائج دراسة أبو العلا (2003) التي أجريت على عينة قوامها 120 طالبا و طالبة من التخصصات الأدبية و العلمية ، و هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع و ذوي التحصيل المنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و توجهت الأهداف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض و ذوي التحصيل المنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية : التنظيم ، ما وراء المعرفة بيئة الدراسة و الوقت و الجهد ،و ذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع (مشري سلاف ،2013،ص:189)

وبناء عليه ، تتضح أهمية امتلاك المتعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في شكلين : شكل مباشر أو صريح و شكل متضمن . فالمباشرة يقصد به أن يقوم المدرس أو الموجه بشرح خصائص الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم ، و قد تستخدم في هذا الإطار عدة أساليب ، كالنمذجة .

أما الطريقة المتضمنة ، فيقصد بها أن يتم بناء الحصة التعليمية أو الإعلامية أو الإرشادية وفق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أو بعضها ، و ذلك بهدف تنمية جوانب هامة في تعلم الطلاب أو في شخصياتهم ، **كدراسة حافظ و عطية (2006)** و التي عملت على تنمية قدرة أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الإبداعية باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا ،والدراسة التى قامت بها **سلاف مشري (2013)**والتي توصلت إلى أهمية الاستراتجيات في مجال الاختيار الدراسي

حيث يمكن ان تفيد هذه الاستراتيجيات الطالب في :

- تساعد الطالب على التفكير في مشروعه المستقبلي بطريقة واعية و مدروسة من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط و مراقبة و تقويم .

- تساعد المرشد على تشخيص و تقييم ماذا و كيف يفكر الطالب و يعرف حول مشروعه المستقبلي ، فيحدد على أساس ذلك التدخلات الإرشادية المناسبة .
- تساعد على زيادة وعي الطلبة و تحكمهم في المعلومات الضرورية حول مشروعهم الشخصي
- زيادة مشاركة الطالب و مساهمته في بناء مشروعه .
- تمكن من استفادة الطلبة من بعضهم البعض و من أوليائهم و أساتذتهم و بالتالي اكتشاف الاعتقادات الخاطئة و التشويهات المعرفية في أدائهم الفكري المتعلق بمشروعهم الشخصي.

(مشري سلاف وقيسي السعيد ، 2009،ص: 197)

و من هنا يمكن القول ،أن تعليم الطلبة و تدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مجال التعلم والاستذكار ، من شأنه أن يفعل التعلم النشط الهادف ، و ذلك من خلال عملية مرافقته في مختلف أطواره التعليمية .

و بهذا لا يكون الطالب مجرد مستقبل فقط للمعلومات ، بل طرفا فاعلا ، يبني بنفسه المعلومة و يطور استراتيجياته في البحث عليها و التعامل معها و توظيفها في الوقت المناسب مما يسهم في تحقيق مبدأ "التقويم والتعلم الذاتي" ، و في هذه الحالة يصبح "تعلما منظما ذاتيا" .

ـ خلاصة الفصل .

تزايد في الآونة الأخيرة البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا ، حيث تجاوبت البحوث النفسية و التربوية مع التغيرات و التطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة ، والتي بدورها فرضت إعادة النظر في الأساليب و الطرق التربوية ، حيث لم تعد الطرق التقليدية قادرة على الاستجابة لمتطلبات هذه التطورات .

و يأتي التعلم المنظم ذاتيا كأحد التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي ، خاصة بعد أن أثبتت البحوث و الدراسات العديدة أهميته و فاعليته على زيادة الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب و تنمية الكثير من الجوانب في شخصياتهم مما يساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تعترضهم ، و التكيف مع كل المواقف التي تفرضها عليهم متطلبات الحياة المتغيرة ، فضلا عن انعكاسات ذلك على حل الكثير من مشكلات ميدان التربية بشكل عام.

و عليه يعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذا أهمية كبيرة لأداء المتعلمين في مجالات ومراحل عديدة ، أبرزها المرحلة الجامعية .فالمتعلم . الطالب . في المرحلة الجامعية لا يعتمد على كم ما لديه من المعلومات حول قدراته و إمكانياته و ميوله ورغباته و بيئته و ما توفره له من إمكانيات و فرص ، فهذا وحده غير كافي و إنما المهم هو كيف يستطيع أن يكتسب هذه المعلومات و فهمها ، و

التعامل معها وفقا لخصائصه ، و تكون لديه فاعلية ذاتية تدفعه بأداء هذه المهام باستغلالية و مسؤولية.

و بناءا عليه ، حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و استخدامها من طرف الطالب الجامعي ، و ذلك بالتطرق إلى المفهوم التعليم المنظم ذاتيا و محاولة توضيح و تحديد أهم الاستراتيجيات التي كانت محل اهتمام في هذه الدراسة ، كما استعرضنا بعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ، ثم حاولنا توضيح أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات على الأداء مما يستدعي امتلاكها و تعليم الطلاب عليها و تدريبهم على استخدامها في مختلف المجالات ، فحاولنا توضيح الأسس التي تعتمد في تعليمها و الطرق المختلفة التي يمكن إتباعها واستغلالها في مرحلة التعليم الجامعي .

الجانب الميداني

الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الاستطلاعية

3- حدود الدراسة الاستطلاعية .

4- أدوات جمع البيانات

5- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

6- الدراسة الأساسية.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

8- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق في الجانب النظري إلى تحديد المشكلة وتساؤلاتها وفرضياتها والمفاهيم الأساسية للدراسة ،فالطرح النظري لمتغيرات الدراسة سنعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية اللازمة للتطبيق في الميدان بدء بالمنهج المتبع والملائم لطبيعة الموضوع ، ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي تظهر مواصفات العينة والصورة النهائية للأدوات ، كما توضح إجراءات التطبيق الميدانية وكيفية معالجة النتائج إحصائيا .

1- المنهج المتبع :

يعتبر المنهج المستخدم في أي دراسة علمية من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في تقصيه عن الحقيقة ، فانتقاء المنهج المناسب للدراسة مرتبط بطبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحث ، ونظرا لطبيعة موضوعنا ومن أجل تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها ،تبين أنه من المنسب استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي وذلك لتماشيه مع هدف الدراسة، فالدراسة الوصفية تهدف إلى تقرير خصائص ظاهرة معينة أو موقف معين بالاعتماد على جمع الحقائق وتفسيرها وتحليلها واستخلاص دلالاتها ، فهي إذا كما يعرفها"**مصطفى حسن باهي (2000):**" "...يعتبر المنهج االوصفي من أكثر مناهج البحث استخداما وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية ،حيث يهتم بجمع أوصاف دقيقة وعلمية لظاهرة المدروسة ، ووصف الوضع الراهن وتفسيره ، كما يهدف إلى دراسة العلاقة بين الظواهر المختلفة ولايقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ، وإنما يمتد إلى ماهو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات ، لذا يجب على الباحث تصنيف البيانات والحقائق ، وتحليلها تحليلا دقيقا وكافيا للوصول إلى تعميمات بشأن موضوع الدراسة ". (باهي ، 2000 ، ص:83)

2- الدراسة الاستطلاعية:

هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية .
- التدريب على تطبيق الأدوات لتفادي صعوبات ذلك في الدراسة الأساسية .

3- حدود الدراسة الاستطلاعية :

3-1- الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 20فيفري إلى25 فيفري خلال الموسم الجامعي 2015/2016

3-2- الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

2- **3- الحدود البشرية :** تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (36) طالبا وطالبة من طلبة جامعة قاصدي مرباح تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

4/ أدوات جمع البيانات :

- **مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :**

أعد هذا الاختبار في نسخته الأصلية من طرف الباحث **إبراهيم بن عبد الله الحسينان** (2010)، وطبق على عينة من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم بالمملكة العربية السعودية ، حيث يتكون من **89** فقرة موزعة في أربعة أبعاد تشمل**15**استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا ، وقد قمنا بإدخال بعض التعديلات على الأداة وذلك فيما يتعلق بصيغ الفقرات قصد توضيح بعض ماغمض منها وتبسيط ماكان مركبا ولاسيما تلك التي تحتوي أكثر من فكرة واحدة وحذف بعض الفقرات التي بدت لنا بعيدة إلى حد ما عن موضوع البحث وأهدافه، وبعد تعديله وتحكيمه ،أصبح عدد الفقرات من 89 عبارة إلى 54 عبارة .

وعليه تكون المقياس في صورته النهائية من 15إستراتيجية موزعة على أربعة أبعاد هي

- **البعد الأول:الاستراتيجيات المعرفية** :وتتضمن الاستراتيجيات التالية :

1. التسميع :وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 1 ،2 ،3،4

2- التفصيل : وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 5،6،7،8

3- التنظيم : وترتيب أرقام بنودها في الصورة الاولية للمقياس كالتالي 9 ،10،11،12

- **البعد الثاني : الاستراتيجية ماوراء المعرفية:** ويتضمن الإستراتيجية التالية :

4- استراتجية التنظيم الذاتي الماوراء معرفي : وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 13،14،15،16،**17**

- **البعد الثالث:: الإستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية** : و يتضمن الاستراتيجيات التالية:

5- الحديث الذاتي الموجه للإتقان : وترتيب أرقام بنودها في المقياس كالتالي18،19،20،21

6- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: وترتيب أرقام بنودها في المقياس كالتالي 22 ، 23،24

7- الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 25، 26، 27

8- تحسين الملائمة: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي28،29،30، 31

9- تنشيط الاهتمام: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 32،33،34

10- مكافأة الذات: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 35 ،36، 37

11- التحكم البيئي: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي38،39،40

- **البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر**: و يتضمن الاستراتيجيات التالية

12ـ**طلب المساعدة** : وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 41 ،42 ،43،44

13- تنظيم الجهد: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 45،46 ,47

14- تنظيم الوقت: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 48،49،50.

15 ـ **تعلم الإقران** : وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي 51، 52 ،53، 54.

ـ مفتاح التصحيح: تتم الإجابة على فقرات المقياس بالاختيار من بين البدائل التالية (دائما ،غالبا ،أحيانا أبدا) وتكون الدرجة للبديل "**دائما**" يأخذ درجة (1). و"**غالبا**" يأخذ درجة (2) "**أحيانا**" يأخذ درجة (3) ، "**أبدا**" يأخذ درجة (4). مع العلم بان جميع عبرات المقياس موجبة .

وتتراوح درجات المقياس بين 54درجة في كحد أدنى و 216 درجة كحد أقصى وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس دليلا على امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أما الدرجة المنخفضة فتعتبر دليلا على عدم امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

5ـ الخصائص السيكومترية:

5-1/ الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

لكي يستطيع الباحث التحقق من صحة النتائج التي توصل إليها لابد أن يعمل على إيجاد صدق وثبات أدوات القياس التي استعملها في البحث، وذلك للتحقق من صلاحيتها لجمع البيانات .

بناء على ذلك فقد حاولنا التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك باتباع الطرق التالية :

5-1-1/ الصدق : يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه .

(مقدم عبد الحفيظ، 1993،ص:146)

وتم حساب صدق المقياس في دراسة عبد الله الحسينان بثلاث طرق هما:الصدق الظاهري والصدق الاتساق الداخلي وأخيرا الصدق العاملي على عينة مكونة من 93طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية ، وقد تراوحت هذه القيم بين (0،46 ـ 0،73) وجميعها دالة عند مستوى 0،01 .

في حين تم التحقق من صدق المقياس بعد إجراء التعديلات في الدراسة الحالية بطريقتين : طريقة صدق المحكمين ، و طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي وكذلك المقارنة الطرفية .

5-1-2/صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لغرض إبداء رأيهم حول التعديلات المقترحة، حيث عرضت فقرات الاستبيان على 05 محكمين أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية وذلك من أجل النظر فيما يلي:

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه

- مدى ارتباط العبارات بالمجال و البعد الذي تنتمي اليه .
- **مدى سلامة** الصياغة اللغوية للعبارات و مدى تناسبها مع المجيب.
- **مدى ملائمة**: التعليمات، البدائل ، ترتيب الأسئلة.
- اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف و إضافة و تعديل.

وعلى هذا الأساس، اعتبرنا أن المقياس صادق إذا اتفق عليه 80 % من المحكمين أنه يقيس وبالإضافة إلى ذلك أخذت أي ملاحظة قدمها السادة المحكمين بعين الاعتبار من جميع الجوانب نظرا لأهميتها في تعديل المقياس ووصوله إلى صورته المناسبة التي تمكن من الوثوق في النتائج التي يتم جمعها من خلالها.

أما المحكمين فهم على التوالي:

1- **بلخير طبشي** – أستاذ محاضر" أ " – تخصص علوم التربية (جامعة ورقلة).

2- **فوزية محمدي** – أستاذة محاضرة " أ " – تخصص علم المدرسي(جامعة ورقلة) .

3- يمينة خلادي – أستاذة محاضرة " أ " – تخصص علم النفس الاجتماعي (جامعة ورقلة).

4- **سميرة ميسون** _ أستاذة محاضرة " أ – تخصص علم التربوي (جامعة ورقلة).

5- **حمزة معمري** ـ أستاذة محاضرة " ب ـ – تخصص عمل وتنظيم (جامعة غرداية).

ـ خلاصة التحكيم : بعد رد 05 نسخ من أصل 09 نسخ مقدمة للأساتذة المحكمين ،أسفرت عملية التحكيم على مايلي : قبول التعديلات المقترحة للمقياس و إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ـ أنظر الملحق رقم (01)يوضح الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للسادة المحكمين.

5-1-2 / طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي ينتمي إليها،وحساب معامل ارتباط كل إستراتيجية بالبعد الذي ينتمي إليه وبالمقياس ككل ،وحساب معامل ارتباط كل بعد ببعد أخر وبالدرجة الكلية للمقياس ،وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها 36 فردا.

جدول رقم (01) يوضح :

حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الأول لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

البنـود	الاستراتيجيات المعرفية			
	الإستراتيجية	البنود	الإستراتيجية	
التسميع		التـنظيم		
01	** 0. 63	09	** 0.58	
02	**0. 89	10	**0,46	
03	** 0 .46	11	**0,50	
04	**0. 66	12	** 0.68	
البنود	الإستراتيجية			
التفـصيل				
05	** 0.84			
06	**0.56			
07	**0.62			
08	**0,72			

**دال عند مستوى دلالة 0.01

ويتضح من خلال الجدول (01) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الأول هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

جدول (02) يوضح :

حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثاني لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

البنود	الإستراتيجية الماوراء معرفية
13	0.78**
14	0.51 **
15	0.62**
16	0.80 **
17	0.47**

**دال عند مستوى دلالة0.01

ويتبين من خلال الجدول (02) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثاني هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01وأن قيمها بلغت 0.47 كأدنى معامل ارتباط وأقصاها 0.80 وهي قيم جد مقبولة .

جدول (03) يوضح :

حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثالث لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

	استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية				
البنود	**الحديث الموجه للإتقان**	**البنود**	**الحديث الموجه للنسبية**	**البنود**	**الحديث الموجه للأداء الخارجي**
18	0,67**	**22**	0,38*	25	0.38**
19	0,58**	23	0,48**	26	0,56**
20	0,55**	24	0,53**	**27**	0,34**
21	**0,31**				
لبنود	**تحسين الملائمة**	**البنود**	**تحسين الاهتمام**	**البنود**	**مكافأة الذات**
28	0,31	**32**	**0,46****	35	,083* *
29	0,35*	33	**0,16**	36	0,56
30	**0,21**	34	0,63**	**37**	0,56**
31	0,38*				
البنود	**التحكم البيئي**				
38	**095 ،_**				
39	0,48 **				
40	0,49 **				

* دالة عند 0,05

** دالة عند 0,01

ويتضح من خلال الجدول (03) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثالث هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0،01 ومستوى 0,05 ماعدا العبارة التالية (,21,28,30,33,38) غير دالة وبالتالي قد تم حذفها.

جدول (04) يوضح :

حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الرابع لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	استراتيجيات إدارة المصادر				
البنود	**طلب المساعدة**	**البنود**	**تنظيم الجهد**	**البنود**	**تنظيم الوقت**
41	** 0.65	**45**	* *0 .04	**48**	**0,60
42	** O.57	**46**	**0,73	**49**	**0.57
43	**0,44	**47**	**0,63	**50**	** 0,51
44	** 0,56	/	/	**51**	*0,34
البنود	**تعلم الأقران**				
52	** **0,61**				
53	** 0.44				
54	* **0,36**				

* دالة عند 0,05

** دالة عند 0,01

ويتبين من خلال الجدول (04) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الرابع هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 وعند مستوى دلالة 0,05 وأن قيمها بلغت 0,34 كأدنى معامل ارتباط وأقصاها 0.73 وهي قيم جد مقبولة .

جدول (05)يوضح :

حساب معامل ارتباط كل بعد و الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

البعد	**البعد الأول**	**البعد الثاني**	**البعد الثالث**	**البعد الرابع**
المقياس	** **0,86**	**0,53**	**0,77**	**0,56**

**دال عند مستوى دلالة 0,01

تشير النتائج الموضحة في الجدول (05) أن جميع معاملات الارتباط الأبعاد التي يتضمنها مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا عند مستوى دلالة 0,01كما تشير إلى أن قيم معاملات الارتباط جد مقبولة .

5- 1- 3 ـ صدق المقارنة الطرفية :

جدول رقم (06) :يوضح حساب صدق المقارنة الطرفية

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	12	125,6	5,26	14، 9	22	دالة عند 0,01
الفئة العليا	12	167,5	8,15			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يبلغ (125,6)بانحراف معياري قدره (5,26) ،بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة العليا (167,5)بانحراف معياري قدره (8,15) ،وبحساب درجة الحرية التي قدرت بـ (22) و"ت"المحسوبة التي بلغت (14، 9)لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ،وعليه يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر عال من الصدق .

5-2/ الثبات :

تحقق الباحث **عبد الله الحسينان** من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 94طالب من المرحلة الثانوية ، عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية وقد بلغت قيمته بـ(0,90).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها 36 فردا وتم التوصل إلى أن معامل الثبات يساوي= **0،86**. وهي قيمة جد مقبولة وتشير إلى ثبات المقياس وبالتالي تجيز لنا استخدام المقياس.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة وبعد إعادة النظر في عدد عبارات المقياس من 54إلى 49وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة منها، وإعطاء الدرجات بما يناسب بدائل الإجابة ، يتم تقدير مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق المعيار التالي:

- **مستوى مرتفع** : من 196درجة إلى 147درجة .
- **مستوى متوسط:** من 146 درجة 98 درجة.
- **مستوى منخفض** :من 97 درجة إلى 49 درجة .

6- الدراسة الأساسية :

1-6 - العينة ومواصفاتها:

تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، والمتمثل في جميع الطلبة والطالبات المسجلين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة والمتكونة من 10 كليات و02 معاهد ، موزعة في04أقطاب .

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل ،حيث يتوافق هذا الأسلوب مع المجتمعات كبيرة العدد وذلك تبعا للإجراءات التالية :

- بعد أن وقع اختيار الباحث على كليتين بطريقة عشوائية بسيطة وهي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الرياضيات وعلوم المادة) من أصل 12كلية في جامعة قاصدي مرباح ورقلة .
- تم اختيار الأقسام من الكليتين بطريقة عشوائية بسيطة .
- تم اختيار الفروع من الأقسام الموزعة لكل كلية من تلك الكليات بطريقة عشوائية بسيطة .
- تم اختيار مستويان درسيان تم تطبيق عليهم الدراسة (ليسانس (02)،وماستر(01،02) بطريقة عشوائية طبقية .
- تم التطبيق على جميع طلاب الذين وقع عليهم الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة .

جدول رقم (07) يوضح: توزيع أفراد العينة الأساسية .

الكليات	الأقسام	الفرع والمستوى	العدد الإجمالي	عينة الدراسة
كلية الرياضيات و علوم المادة	**الرياضيات**	**-02 ليسانس رياضيات (أكاديمية)** **- 01 ،02ماستر رياضيات**	**715** 421	**39** **21**
العلوم الإنسانية والاجتماعية	**علم النفس وعلوم التربية**	**-01ليسانس العلوم الاجتماعية/والانسانية** **-01،02 ماستر العلوم الاجتماعية/علوم التربية إرشاد وتوجيه**	**398** **54**	**37** **54**
المجموع	/	/	/	**151**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والمستوى حيث وقع الاختيار على مستويين هما 02ليسانس رياضيات المكون من (715)طالبا وطالبة تم أخذ منهم (39) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية بسيطة ، ومن (421)من طلبة الماستر رياضيات تم اخذ منهم (21) طالبا وطالبة .

في حين تم اختيار مستويين في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية في كلا المستويان (ليسانس وماستر) حيث بلغ عددهم في ليسانس (37) في حين بلغ عدد المسجلين في الماستر إرشاد وتوجيه (54)في الموسم الجامعي2015- 2016. وعليه بلغ حجم عينة دراستنا 151 طالبا وطالبة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

ومن جانب أخر يظهر الجدول رقم (08)توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس والمستوى والتخصص الدراسي :

المتغيرات	الجنس		المستوى		التخصص	
	الذكور	الإناث	الماستر	ليسانس	ع.اجتماعية	رياضيات
العدد	33	118	48	103	63	88
النسبة	%21	%78	%32	%68	%42	%58
المجموع	151					

يبين الجدول رقم (08) تفوق الإناث على الذكور في عينة الدراسة الأساسية ،حيث تمثل نسبة78%. مقابل 33% للذكور وهذا يعود إلى نسبتهم المرتفعة كذلك في المجتمع دراستنا .

كما يوضح الجدول تفوق نسبة الطلبة في المستوى ليسانس على الطلبة في مستوى الماستر ،حيث تمثل نسبة ليسانس 103% مقابل 48 % لمستوى الماستر .

كما يوضح الجدول أيضا تفوق نسبة الطلبة المسجلين في تخصص الرياضيات على نسبة المسجلين تخصص العلوم الاجتماعية ، بنسبة 58 %مقابل42% لماستر .

6-2 ـ أدوات جمع البيانات المستخدمة :

استخدم في الدراسة الحالية أداة واحدة لجمع البيانات، كما أشير إلى ذلك سابقا وهي :

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد عبد الله الحسينان (2010) وتم تعديله بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية

7ـ إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال تطبيقها على عينة من الدراسة الاستطلاعية، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية بدأ تطبيق أدوات جمع البيانات في كلية الرياضيات وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة في الفترة الممتدة بين 01مارس إلى غاية 10مارس 2016، وقد تم توزيع استبيان الدراسة على العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية .

8 ـ الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة بيانات الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

قمنا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS النسخة التاسع عشرة لتفريغ البيانات ومعالجتها :

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمعالجة الفرضية الأولى.

ـ تحليل التباين الثنائي لمعالجة الفرضية الثانية .

ـ خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بداء بالمنهج المتبع ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي شرحنا فيها طريقة المعاينة في هذه الدراسة وخصائص العينة والصورة النهائية لأدوات جمع البيانات ،كما أشرنا فيها إلى إجراءات التطبيق في جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- مدخل للفصل

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة ،تم تصحيحها وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة ،وفيما يلي سوف يتم عرض للنتائج المتحصل عليها ثم يتم مناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على الأتي :

" نتوقع أن يكون مستوى استخدام الطلبة الجامعين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض" .

وللاجابة على هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها .

جدول رقم (08)

يوضح التالي حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مستوى استخدام	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	151	89،130	16،82

يبن الجدول (08) أن المتوسط الحسابي لمجموع درجات أفراد العينة بلغ 89 ،130 وبانحراف معياري قدره 16،82 وهو درجة متوسطة تدخل ضمن المتوسط الفرضي (من 98إلى 167)، وهو مايشير إلى أن الطلبة أفراد العينة استخدموا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط .

وللتحقق من هذه النتيجة تم حساب التكرارات والنسب المئوية ،والنتائج يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (09)

يوضح حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مستوى استخدام	المستوى	عدد	%
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	مرتفع	49	%32، 5
	متوسط	102	%67،5
	منخفض	00	00
	المجموع	151	%100

يتضح من الجدول (09) أن 67،5% طالبا من أفراد العينة البالغ عددهم 151 طالبا وطالبة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط ، في مقابل 32،5% يستخدمونها بمستوى مرتفع ، وبالتالي لم تتحقق الفرضية البحثية .

. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى :

تنص هذه الفرضية على الأتي : " نتوقع أن يكون مستوى استخدام الطلبة الجامعين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض"

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي أن طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة استخدموا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجموع درجاتهم على المقياس 130 كما تبين أن 67،5**%** من طلبة أفراد العينة يستخدمون إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط في مقابل 32،5**%** يستخدمونها بمستوى مرتفع .

الملاحظ تباين النسب بين مستخدمي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى مرتفع ومستخدميها بمستوى منخفض ومستوى متوسط ،حيث وجد بان هناك تباين كبير بينهم .

وقد أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي إلى مستوى متوسط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الطلبة الجامعين في جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،أي أن عينة الدراسة تستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط ، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى التي كان نصها " نتوقع أن يكون مستوى استخدام الطلبة الجامعين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض" .

وعليه يمكن القول أن هذه النتيجة تتماشى مع ماأشار إليه **كامل (2003)** من أن هناك أدلة تؤكد على أن طلاب المرحلة الجامعية ليس لديهم ذخيرة مناسبة من الاستراتيجيات الفعالة في التنظيم الذاتي للتعلم ، وأنهم مزالوا يقتصرون في عملية تعلمهم على استراتيجيات الحفظ والاستظهار كأسلوب سطحي في التعلم ،وهو مايتفق كذلك مع **دراسة المصري (2009)**التي أجريت على عينة مكونة من (85)طالبا وطالبة من جامعة الإسراء وأظهرت النتائج إلى مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم كان ضمن المستوى المتوسط .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى نظم وطرائق التدريس التقليدية السائدة في المدارس والمعاهد التي تعزيز هذا المنحى لدى الطلبة ،إذ مازالت المؤسسات التربوية إلى حد اليوم تعتمد على دور المعلم في تحضير وتنظيم ونقل المعرفة ، ويقتصر دور الطالب على التلقي السلبي للمعلومات، وحفظها واستظهارها أيام الامتحانات، مع غياب شبه كلي للأنشطة الصفية واللأصفية ،وقد يكون طريقة الجلوس في صفوف متجاورة تقابل السبورة ومكتب الأستاذ هي الشكل السائد والمعتمد في كل المدارس باختلاف مراحلها إلى حد اليوم .

ولعل مايفسر النتيجة المتوسطة لمستوى استخدام الاستراتيجيات قد يعود إلى الأنظمة التعليمية السائدة في اغلب دولنا العربية ، فعلى الرغم من تطور الأنظمة ومواكبتها للتقدم التكنولوجي والعلمي في الدول المتقدمة إلا أن الأنظمة التعليمية في الدول النامية مازالت بعيدة كل البعد عن التقدم والتجديد ،ولعل البطء في التقدم في المسار التكنولوجي والعلمي في هذه الدول قد يشكل أحد المعوقات التي تحول دون تحقيق النتائج التربوية المنشودة التي تمكنها من التأقلم مع عصر المعرفة ،إلا انه مع ذلك ليس العامل الوحيد.

فعدم قدرة المدارس على تحقيق أهدافها التعليمية قد لايعود دائما إلى الوسائل أو البرامج بقدر ماقد يعود إلى عجز في تهيئة المواقف التعليمية المناسبة ،والتي من المطلوب أولا وقبل كل شيء تعويذ الطلاب فيها على كيفية الاستفادة من العملية التعليمية بأنفسهم ويتعلمون كيف يستثيرون دوافع أنفسهم ، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم بأنفسهم .

وفي هذا الإطار كشفت دراسة الديحان (2001) أن هناك نقصا في الأساليب التي يستخدمها المعلمون في إستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم ،برز بشكل خاص في ضعف القدرة على إعطاء نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين .

كما أظهرت بعض الدراسات قصور في إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من قبل الطلبة ، وأكدت على ضروري أن يكون من أهم أهداف التربية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

(سلاف مشري،2013ص: 294)

فقد توصل بشارة والغزو (2008)من خلال دراستهما التي أجريت على 194طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة ، إلى أن وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسط ،وأنهم يمارسونها بدرجة منخفضة ،وأن هناك علاقة طردية بين الشعور بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وممارستها . ومهما يكن من أمر ، فإن التحليل النظري لمفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعطيات الدراسات الميدانية المختلفة ، يبين أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الفعالة في المرحلة الجامعية يعتبر الأساس الذي يرتكز عليه الطالب وذلك من أجل المعالجة العميقة للمعلومات ومن اجل تنظيم ومراقبة سلوكه ودافعيته ومدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه وتصوراته .

لكن في المقابل نجد أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسات أخرى كدراسة الجراح (2010)ودراسة مشري سلاف (2013) ودراسة مصطفى الهيلات (2015) فالدراسة التي قام بها **عبد الناصر الجراح** طبقت على (331)طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة اليرموك وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون " **التسميع والحفظ** "جاء ضمن المستوى المرتفع وباقي الإبعاد بدرجة متوسطة ، وقد ارجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات التربوية ،التي يعتمد بعضها على الحفظ ،الأمر الذي يدعوا الطلبة إلى محاولة تكرار المادة وتسميعها عدة مرات لكي يتسنى لهم حفظها ،مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي إيجابا ،فيما ارجع الباحث الدرجة المتوسطة على بعد "

وضع الهدف والتخطيط " وبعد "**طلب المساعدة الاجتماعية** "إلى خصائص الطالب الجامعي وطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها ،فالطالب الجامعي مازال يعيش في مرحلة المراهقة ،وهنا يكون معتدا برأيه ، وساعيا إلى الاستقلال ،فيكون طلبه للمساعدة من الآخرين محدودا ،إما لاعتقاده بأنه أكثر معرفة منهم أو لثقته بقدراته وإمكاناته ،وهذا يعني ضرورة توعية الطلبة بأهمية هذه المكونات ،ومساعدتهم في تحديد أهدافهم وطلب المساعدة من الوالدين والراشدين وذوي الخبرة لتوجيه مسارات حياتهم الأكاديمية والعلمية

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هونج واخرون (Hong et al ,2009) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي للوجبات البيتية جاء منخفضا لدى طلبة على المقياس ككل ،أما على مستوى الأبعاد فجاءت قيمة المهمة والجهد بمستوى مرتفع في حين جاءت قيمة الدافعية واختبار الذات بمستوى منخفض .

وبناءا على ماسبق يمكن القول إذن أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة الذي أشارت إليه النتائج تؤكد وجهة نظر جابر عبد الحميد (1999) الذي حدد أهم خصائص المتعلمين ذاتيا في أنهم قادرون على تشخيص موقف التعلم تشخيصا صحيحا ودقيقا وأن يختاروا استراتيجيات التعلم الملائمة للمهمة المطروحة ،نجد أن هذه الخصائص لاتتوفر إلى حد كبير لدى الطلبة الجامعيين منما يبرر النتيجة المتحصل عليها .

فالمتعلم المنظم ذاتيا يعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الطالب ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها حول المهمة المطروحة عليه ،وهذا ماأشارت إليه **النقيب (2008)**من خلال دراستها ،حيث أكدت على أن القدرة على حل المشكلات الحياتية يتطلب الخبرة السابقة والمعتقدات الذاتية والقدرة على الاستنتاج ، ولعل أفراد عينة دراستنا يفتقدون لهذا فطلبة مستوى ليسانس الجدد قد لاتتوفر لديهم الخبرة والمعرفة الكاملة فهم مازلوا في مرحلة انتقالية من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي وبالتالي قد لانتوقع منهم أن يتمكنوا من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى مرتفع .

كما أن الإجراءات المعتمدة في عملية التعلم والتعليم وطريقة التدريس في مختلف المراحل الدراسية لاتعتمد بأي شكل من الأشكال على تزويد الطالب بمعلومات ومهارات حول كيفية جعل منه متعلم منظما ذاتيا ،فالاعتماد فيها منصب على نتائج التحصيل فقط ،إي لايتم استخدام وسيلة او طريقة لتدريب وتشجيع الطالب على التعلم المنظم ذاتيا وتوظيف استراتيجيات إلا في حصص الأعمال الموجهة التي قد لا تخرج في بعض الأحيان عن مجرد تلقين واستظهار للمعلومات ، وبالتالي مثل هذه المعلومات غير كافية ولا تتيح مجالا متسعا لاستخدام استراتيجيات وتعلم أكثر عمقا من مجرد حفظ واستماع للمعلومات الملقنة من طرف الأستاذ ،وأن الطلبة وان استخدموا هذه الاستراتيجيات فهذا راجع للجهود الشخصية ورغبتهم ودافعيتهم في تحسين مستواهم وزيادة مردودية تعلمهم .

1. 2 ـ عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على الأتي :

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

للاجابة عن هذه الفرضية وبعد التأكد من ملائمة استخدام تحليل التباين الثنائي ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما في الجدول (10).

الجدول رقم (10) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

مؤشرات إحصائية / متغيرات		عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	33	133	16،92
	أنثى	118	130	16،8
المستوى الدراسي	1ليسانس	103	131	17،57
	1,2 ماستر	48	130	15،23
التخصص الدراسي	رياضيات	88	130	16،20
	ع اجتماعية	63	131	17،76

يتضح من الجدول (11) اختلاف المتوسطات الحسابية لكل من الجنس والمستوى والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،كذلك يتبين من تفحص الانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الثلاث أن درجة الإستراتيجية على هذه المتغيرات كانت منسجمة حيث بلغت الانحرافات المعيارية في كلا من الجنس (16،9 ـ 16،8) والمستوى الدراسي (17،5ـ 15،2)والتخصص الدراسي (17،7ـ 16،2)على الترتيب .

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الثنائي لكلا من الجنس والمستوى والتخصص الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	56،6	1	56،6	0،19	0،65
المستوى	126	1	126	0،44	0،50
التخصص	6,66	1	6,66	0،02	0،87
الجنس × المستوى	275،8	1	275،8	0،96	0،32
الجنس × التخصص	1،61	1	1،61	0،006	0،94
المستوى × التخصص	694	1	694	2،41	0،12
الجنس ×المستوى × التخصص	00	0	0	0	0

1. الجنس (ذكر ، أنثى): يلاحظ من الجدول (11) تقارب المتوسطات الحسابية للجنسين الذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغم وجود اختلاف في قيمهم ،وبهدف التعرف مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي ،حيث حسبت قيمة (ف) = 0،19 وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا يوجد اختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف جنس الطالب، كما هو موضح في الجدول (12).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة الذكور والإناث يتلقون نفس التكوين الأكاديمي ونفس طرق التعليم ، وهذا يساهم في أزالت الفوارق بينهم ،كما أن هذه النتيجة قد تعود ـ على حد علم الطالبة ـ في أن كلا من الجنسين يمتلكون دافعية نحو التعلم والتكوين الذاتي مما يجعلهم يقدموا نحو اكتساب أساليب وطرق تكون باعثة نحو امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد تعود كذلك إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة في تقديم المعلومات والتدريس المادة العلمية والتي هي نفسها لكلا الجنسين (الذكور ،والإناث) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وصال العمري(2013) التي اجرى دراسته على عينة 350 طالبا من جامعة اليرموك الأردن ،ودراسة كالسكان وسيلكك 2010 **kalskan et wsilkk** التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبلا رد ولبشلتز (1998) ABLARD ET WLBCHLTZالتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة امتلاك التعلم المنظم ذاتيا ولصالح الإناث ،كما تختلف مع دراسة نبر و كسومر (2002) ودراسة الجراح (2010)التي أشارت نتائجها إلى تفوق الذكور عن الإناث في إجابتهم نحو التعلم الذاتي ونتائج دراسة كلير (2006) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ودراسة نثيرNTHIR و سكوفيلد skwfild (2008) التي أظهرت نتائجها أن التنظيم الذاتي للتعلم لدى الذكور أعلى من الإناث ونتائج دراسة إيلام وزيدنر وأهارون ILAME ET OUZIDNER ET AHROUN(2009)التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في التنظيم الذاتي للتعلم .

ويمكن عزوا هذه النتيجة إلى طبيعة بعض المجتمعات العربية التي تتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى ،مما يؤثر في أدوار وأعمال كلا منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة ،ففي حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج الجامعة كالأعمال التطوعية ،والمعسكرات الشبابية الأمر الذي يدعوه للتخطيط لانجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشبعها ،نجد أن الطالبات الإناث قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة ،فتقصر أدوارها على الأمور المتعلقة بالمنزل ،كذلك لاننسى أن الطالب يضع أهداف ويسعى إلى تحقيقها في هذا المجال ،من خلال الدراسة الجامعية ،والبحث عن وظيفة بعد التخرج لتحسين المستوى الاقتصادي وتكوين أسرة أو بنائها ، حيث يرى ردادي (2002)أن الذكور يتفوقون على الإناث في في مكون فاعلية الذات والدافعية الداخلية،في حين تتفوق الإناث على الذكور في مكون القلق ،كما تتفق مع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي أفادت بأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل .

2- المستوى الدراسي (ليسانس ، علوم إجتماعية): يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية للمستويين الدراسيين كانت متباينة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك لصالح المستوى 2ليسانس ،وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكلا المستويان فكانت درجة المتوسط الحسابي لمستوى ليسانس (103)بانحراف معياري قدر ب(17،5)ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (12) ، إذ قدرت قيمة (ف)=0،44 وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا يوجد اختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتائج ـ على حد علم الطالبة ـ في ضوء قصور فعالية التعليم الجامعي في اكتساب الطلاب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم ،ولعل ذلك يرجع إلى سيادة طرق التدريس التقليدية التي تضعف إحساس الطلاب بالمسؤولية عن تعلمهم ،وتعوق قدراتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتؤدي إلى إحباط أي محاولات تستهدف التنظيم الدافعي والسلوكي للتعلم .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **ربيع رشوان (2006) ودراسة وصال العمري (2013) ودراسة عبد الله الحسينان** (2010) التي توصلت في مجملها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم .

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا عبد الحميد (1999) ودراسة الردادي (2002) ودراسة هونج وأخرون (2009) hong ,el ودراسة الجراح (2010) التي توصلت في مجملها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الثالثة جامعي ،"و تعزا هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المستوى الدراسي تقدم به العمر وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا ،فيدرك بأن المعرفة تراكمية ،الأمر الذي يحتم عليه الاحتفاظ بالمواد الدراسية ،وسجلاته التعليمية لسنوات لاحقة ،فقد تفيده فيما لو أكمل دراساته العليا ،أو قد تفيده في حالة حصل على وظيفة ،كذلك فهو يسعى بشتى الوسائل لتحسين معدله التراكمي كونه اقترب من مرحلة التخرج ،فيقوم بطلب المساعدة من زملائه الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منه ،أو من ذوي الخبرة أو المدرسين في الجامعة .

3 ـ التخصص الدراسي (ع .**إجتماعية** ،**رياضيات**) : يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية للتخصصين الدراسيين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت متقاربة نوعا ما ،رغم وجود اختلاف في قيمهم ، فقد قدرة درجة المتوسط الحسابي لتخصص الرياضيات (130)بانحراف معياري قدر ب(16،2) . وبهدف التحقق مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (12) ، فقد قدرت قيمة ف (0،02)وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص الدراسي (رياضيات ، علوم اجتماعية)

تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات كدراسة رشوان (2005)وفيما تختلف مع دراسة ولترز wolters(1998)ودراسة حسن (1999)ودراسة كامل (2003)ودراسة الدباس (2004) ،ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى شعور الطلاب في كلا التخصصين بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغم الاختلاف في طرق وأساليب التي يتبعها كل تخصص إلا أنهم يشتركون في وجود استراتيجيات (التسميع والتفصيل والتنظيم وتحسين الملائمة ومكافأة الذات وتنظيم الوقت)إذا يستخدمنها بشكل متساوي لطلاب التخصصات الرياضيات أو طلاب تخصص العلوم الاجتماعية ،ويعكس ذلك المتوسطات القريبة من بعضها لأداء طلاب تخصص الرياضيات وأداء تخصص العلوم الاجتماعية على هذه الاستراتيجيات ، وقد تعود هذه النتيجة ـ على حد علمنا ـ إن مقاييس التسميع واستخدام التفاصيل والتنظيم التي استخدمت في الدراسة الحالية تعكس استخدام استراتيجيات التعلم الأساسية في فهم المادة الدراسية ،وبالتالي يمكن أن تشكل هذه الاستراتيجيات أهمية لجميع الطلاب ،بغض النظر عن تخصصهم الدراسي.

4 . التفاعل بين الجنس والمستوى : يلاحظ من الجدول رقم (12) أن متوسطات المربعات الذكور في المستوى الدراسي ليسانس لايختلف عن متوسطات مربعات زملائهم الإناث في نفس المستوى الدراسي ،ويتضح من الجدول (12)أن متوسطات المربعات الذكور في المستوى ماستر لا يختلفون عن متوسط مربعات الإناث في نفس المستوى وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي ،حيث حسبت قيمة (ف) =(0،96) وهي ليست دالة عند مستوى 0،01 ،وبالتالي لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والمستوى الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاتختلف باختلاف التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي .

يفسر ذلك ـ على حد علم الطلبة ـ إلى أن التكوين البيداغوجي في مرحلة التعليم الجامعي وغيرها من المراحل هو نفسه بين الذكور والإناث ،كما أن عدم وجود اختلاف بين المستويين قد يبرره طبيعة أساليب وطرق التعلم التي يطبع اغلبها الطرق التقليدية إذا تعتمد جلها على أسلوب التلقين والحفظ والاستذكار أكثر من الاعتماد على قدرات الطالب واستغلال إمكاناته وبالتالي تنمية ملكة التعلم الذاتي والتفكير المستقل كلما نما وزاد مستواه التعليمي .

فيما تختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الناصر الجراح (2010)التي أظهرت في شق من نتائجها إلى أن الذكور يتفوقون عن الإناث في مكونات التعلم المنظم ذاتيا خاصة في مكون وضع الهدف والتخطيط ،وإن الطلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة في مكونات التعلم المنظم ذاتيا في مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة .وقد ارجع هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمعات العربية التي تتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى ،مما يؤثر في أدوار وأعمال كل منهما .

5. التفاعل بين الجنس والتخصص: يلاحظ من الجدول رقم (12) أن متوسطات المربعات الذكور في تخصص الرياضيات لايختلف عن متوسطات مربعات زملائهم الإناث في نفس التخصص،ويتضح من الجدول (12)أن متوسطات المربعات الذكور في تخصص علوم اجتماعية لا يختلفون عن متوسط مربعات الإناث في نفس التخصص ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 12) ،حيث حسبت قيمة (ف) =(0،006) وهي غير دالة عند مستوى 0،01 ،وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاتختلف باختلاف جنسهم وطبيعة تخصصهم الدراسي (علوم اجتماعية و رياضيات).

وتتفق مع ماأشار إليه رشوان (2006)في دراسته إلى أنه لاتوجد علاقة دالة إحصائيا بين النوع ذكور وإناث والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويمكن تفسير ذلك إلى

أن الطلبة والطالبات قد يتشابهون في طرق تكوينهم و من حيث الاهتمام بالمادة وفي المتابعة والتقويم وظروف تعلمهم ،إذ يخضعون لنفس الفرص التكوين المعرفي الخاصة بالمحتوى التعليمي ،إي تعطى لهم مقاييس دراسية واحدة لكلا الجنسين ، ولعل ذلك يعود أيضا ـ على حد علم الطالبة ـ إلى أن المعرفة البيداغوجية كذلك وطريقة الحفظ والاستذكار وطريقة اكتساب وتعلم المعرفة يكون موزع بنفس الكيفية بين الجنسين في كلا التخصصين .

6. التفاعل بين المستوى والتخصص الدراسي : يلاحظ من الجدول رقم (12) أن متوسطات المربعات المستوى الدراسي ليسانس في تخصص الرياضيات ، لايختلف عن متوسطات مربعات المستوى الماستر في نفس التخصص ، ويتضح من الجدول (12) كذلك أن متوسطات المربعات المستوى ليسانس في تخصص ع .اجتماعية لايختلفون عن متوسط مربعات المستوى الماستر في نفس التخصص الدراسي ، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 12)،حيث حسبت قيمة (ف) =(2،4) وهي ليست دالة عند مستوى 0،01 ،وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاتختلف باختلاف التفاعل بين المستوى الدراسي (ليسانس وماستر) والتخصص الدراسي (الرياضيات ، ع اجتماعية).

إي أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف طلبة المستوى الليسانس والمستوى الماستر الموزعون في تخصص الرياضيات لايختلفون عن طلبة المستوى ليسانس وطلبة المستوى الماستر في تخصص العلوم الاجتماعية وقد يعود ذلك إلى طبيعة المعارف والمقررات البيداغوجية في المرحلة الجامعية التي قد تكون في اغلبها متشابهة من حيث طريقة التكوين والإعداد وما يميز مرحلة التعليم الجامعي من استخدام للمنهج العلمي في جل التخصصات والفروع وحتى المستويات ولعل هذا ما يبرر عدم وجود اختلاف بين المستويات وأيضا بين التخصصات في التعلم المنظم ذاتيا .

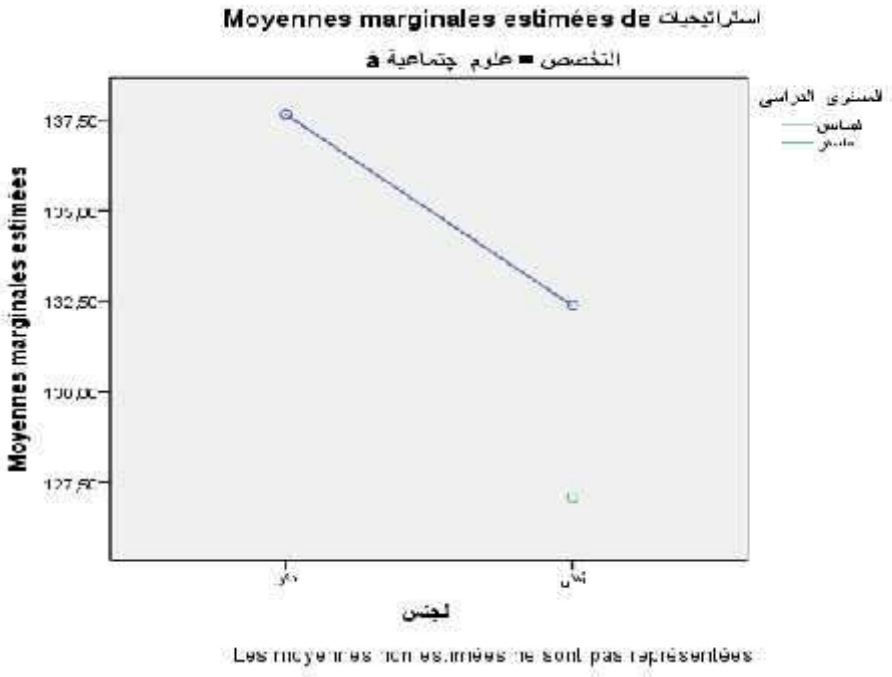
ويمكن إرجاع هذه النتيجة . على حد علم الطالبة . إلى طبيعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث تعتمد بشكل كبير على الدافعية الداخلية للمتعلم نحو التعلم وعلى رغبته الذاتية نحو اكتساب المعرفة بغض النظر عن مستواه أو طبيعة التخصص الذي ينتمي إليه.

وقد يعود ذلك عدم وجود تفاعل دال بين المستوى والتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى شعور الطلاب بأهمية حفظ المفاهيم العلمية داخل المواد الدراسية ،ولذلك يحرصون على تكرارهم للمعلومات خاصة عند الاستعداد للامتحان ،وتدوين الملاحظات وتأكيد تفاصيل المواد الدراسية ومحاولة ربطها بما سبق تعلمه ، كما إن إدراك الطلاب أن التعلم يحتاج لربطه بميولهم الشخصي ،كي يزيدهم من دافعتيهم الداخلية في محاولة منهم لمواصلة تعلمهم واندماجهم في المهام الدراسية

7 . التفاعل بين الجنس والمستوى والتخصص الدراسي :ولمعرفة دلالة الفروق ،فقد حسبت بتحليل التباين الثنائي فكانت مجموع مربعات = (0) وقيمة متوسطات المربعات =0 وبالتالي قيمة ف=0

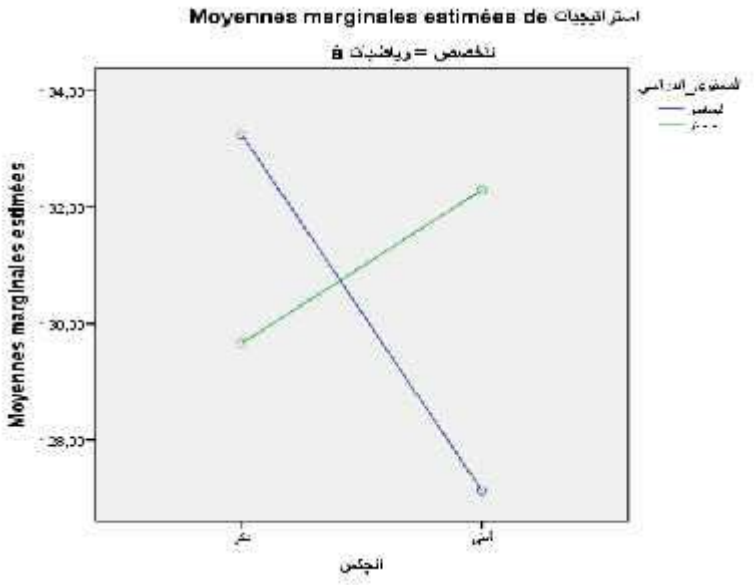
ودرجة حرية = 0 ومنه غير دالة ومعناه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص والتفاعل بينهم .

و الشكل رقم (13) يوضح بالتفصيل هذه النتيجة .



الشكل (01)ـ يوضح :تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص علوم اجتماعية

يتضح من الشكل البياني (01) عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى على متغير تخصص علوم إجتماعية ،حيث يلاحظ ,أن نسبة الذكور في مستوى ماستر علوم اجتماعية معدوم أو = 0 مما يبرر نتيجة حصولنا على مجموع مربعات التفاعل بين الجنس والمستوى والتخصص =0 ومتوسط هذه المربعات كذلك =0 وبالتالي لم يحدث التفاعل بين هذه المتغيرات في تخصص علوم الاجتماعية، نتيجة لعدم توفر البيانات الخاصة بالذكور في تخصص العلوم الاجتماعية =0 بينما الشكل البياني الثاني يوضح المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للتفاعل بين الجنس والمستوى والتخصص في تخصص(الرياضيات).



. الشكل (02) تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص الرياضيات

يتضح من الشكل رقم (02) أن الذكور في مستوى ليسانس يتفوقون على الإناث في نفس المستوى في تخصص الرياضيات ،بينما تفوق الإناث الموزعون في مستوى الماستر عن الذكور في المستوى نفسه تخصص الرياضيات دائما . وبالتالي نلاحظ وجود تفاعل دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المستوى الليسانس والمستوى الماستر في تخصص الرياضيات .

وهذا مايتفق مع دراسة رشوان (2006،ص:54) فقد أشار :(....إلى أن بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتصف بالنوعية أي :أنها تصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الأخر يتصف بالعمومية أي:أنها تصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف ...)وبالتالي هذه الصفة التي تميز المتعلمين المنظمين ذاتيا تجعل من تعلمهم واكتسابهم عملية مستمرة ومستقلة عن بعض المتغيرات الخارجية كالنوع التخصص والمستوى الدراسي الذي ينتمون إليه .

ولعل التباين بين الجنسين في كلا المستويان الدراسيان قد يعود . على حد علم الطالبة . إلى مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية الدافعة نحو التعلم وبذل الجهد وتطوير الذات الأكاديمية فالإناث مثلا يتطلعون دائما نحو التعلم أكثر والاستمرار في الرغبة في تحقيق توكيد الذات ،عكس الذكور الذين قد ينحازوا عن تحقيق ذلك ونظرا لانشغالهم في تقسيم أولوياتهم وتوجهاتهم في هذه المرحلة (الماستر)نحو الرغبة في التوجه إلى عالم الشغل والاستقلال المالي أكثر من أي شيء أخر .

خلاصة الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد موضوعات الشأن التربوي المرتبطة بعلم النفس التربوي والمتعلقة بالتعلم الذاتي والتنظيم الذاتي لدى مرحلة التعليم الجامعي وبغية تحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد عبد الله الحسينان (2010)وتم إجراء عليه بعض التعديلات وبعد التأكد من صدقه وثباته طبقت في الدراسة الأساسية على عينة من طلبة قاصدي مرباح ورقلة البالغ عددهم 151طالبا وطالبة .

وتوصلت الدراسة إلى استخدام طلبة جامعة قاصدي مرباح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط كما أفرزته نتيجة الفرضية الأولى ،كما لم يظهر التفاعل بين متغيري الجنس والمستوى والتخصص الدراسي في إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهذا حسب ما بينته نتائج الفرضية الثانية .

تفيد نتائج الدراسة الحالية من الناحية العملية على أن متغيرات الدراسة المبحوثة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)لها أهمية في العملية التعليمية التعلمية ،لذا يرى الباحث ضرورة مراعاتها سواء في عملية التوجيه الجامعي أو في العملية التربوية ككل .

. اقترحات :

في ضوء ماأسفرت عليه نتائج الدراسة يمكن اقتراح مايلي .

- لما كان التعليم ما يزال تقليديا في طرقه إلى حد كبير في المجتمع المحلي - على حد علم الطالبة - فإن الانتقال إلى التعلم النشط ،واستخدام الاستراتيجيات المشجعة على تنمية الدوافع الداخلية عند الطلاب سوف يساهم في تحويل الطلبة إلى متعلمين منظمين ذاتيا يستمتعون بعملية التعلم ،وينتقلون من مرحلة التلقين إلى مرحلة التفكير إلى الإحساس بالحرية والمتعة والفائدة دون عناء كبير .

- إجراء مزيدا من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى ،كالدافعية وقلق الاختبار ،وأساليب التعلم سواء لدى طلبة الجامعات ،أو لدى طلبة المراحل الأخرى ،نظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة الحالية .

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تنمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا لما له من فعالية في عملية التوجيه .

- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ،وأولياء الأمور بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا وإنعكاستها على تحصيلهم الأكاديمي .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1 . المراجع باللغة العربية :

1. إبراهيم ،لطفي عبد الباسط (1996) .**مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي** .مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،عدد 10،السنة الخامسة.199.236

2. أبو العلا ،مسعد ربيع عبد الله (2003).الفرق **بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان** .مجلة البحوث النفسية والتربوية .98. 132 .

3. أحمد ،إبراهيم إبراهيم أحمد (2007) **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)**.مجلة كلية التربية .ج3(31).

4. أحمد ،أحمد عطية (2003).**تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج في تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم** ،مجلة رسالة الخليج العربي (98)السنة 24.

5. أحمد خليفة ،وليد السيد أحمد (2007).**أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات** ،مجلة كلية التربية ،جامعة طنطا 2(37).245. 292.

6. بدوي منى حسن السيد (2007).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة ،مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس .(31).ج 1 .275-341

7. جابر عبد الحميد (1999) .**نظريات الشخصية ،البناء . الديناميات . النمو . طرق البحث التقويم** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

8. الجراح عبد الناصر (2010). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك** ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)،333. 348 .

9. جلجل ،نصرة محمد عبد المجيد (2007).**أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي**، مجلة البحوث النفسية والتربوية (1)،257_ 322 .

10. حافظ ، وحيد السيد وعطية ، جمال سليمان (2006).**فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية** .مجلة كلية التربية جامعة بنها .16(68). 165_203 .

11. الحسينان ،إبراهيم بن عبد الله (2010).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم** ،رسالة دكتوراه غير منشورة :جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

12. خليفة ،وليد السيد أحمد (2008).**أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي** لدى التلميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات .مجلة كلية التربية ـ جامعة طنطا .2(37) .245 ـ 292 .

13. الديحان ، محمد بن عبد الرحمان (2001). **دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة الدافعية التلاميذ نحو التعلم** . مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1).13. 47 ـ 85 .

14. ردادي ، زين بن حسن (2002).**المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي** لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة لمنورة .مجلة كلية التربية بالزقازيق ،عدد 41 ،101ـ 234 .

15. رزق ،محمد عبد السميع (2009)**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعادين** من طلاب الجامعة ،مجلة كلية التربية جامعة المنصورة (71)،ج 1 . 1. 43.

16. رشوان ،عبده أحمد (2006) .**التعلم المنظم ذاتيا وتوجهيات أهداف الانجاز** ،القاهرة ،عالم الكتب،ط 1

17. زغبوش، بنعيسى (2005).**استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات**.منشورات مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية CREP.فاس :كلية الآداب والعلوم الإنسانية . ظهر المهراز .التمدرس واكتساب المعارف :مجلة دفاتر .(3).57. 86.

18. الزيات ، فتحي (2001).**علم النفس المعرفي** ،دراسات وبحوث .القاهرة :دار النشر للجامعات

19. السواح ،عبد الرؤوف (2007) **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي** لتخصص إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية ،مجلة التربية النوعية ،مجلة بحوث التربية النوعية ،جامعة المنصورة (10).37. 105.

20. السيد ،وليد شوقي شفيق (2009).**طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الزقازيق :مصر .

21. عبير سعيد أحمد السيد (2013).**القدرة التنبئية للتعلم المنظم ذاتيا في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن ،المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين** ،معايير ومؤشرات التميز :الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين من 16إلى 17تشرين الثاني / نوفمبر 2013.

22. غباين ،محمود عمر (2001).التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ،دار الميسرة ،ط1،الأردن .

23. كامل مصطفى محمد (2003)**بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة** ،المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بطنطا ،التعلم الذاتي وتحديات المستقبل،مصر ،193. 137

24. كامل مصطفى محمد (2005)،مقرر **مقترح للتدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم** ،المؤتمر العلمي السابع عشر :مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، مصر ، مج 1،291. 304 .

25. مرزوق،مرزوق عبد الحميد (1993) .مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي.مجلة كلية التربية 6 (1) .92. 130 .

26. مشري سلاف (2013) **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**، رسالة ذكتوراه في علم النفس المدرسي ،غير منشورة جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر .

27. مشري سلاف وقيسي محمد السعيد (2009).**أهمية الخدمات الإرشادية القائمة على إستخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفية في تنمية قدرة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني** ،الملتقي الدولي الأول حول : الإرشاد النفسي ودوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ،الفترة الممتدة من :18. 19 جانفي .

28. المصري ،محمد (2009).**العلاقة بين استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي** لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة .مجلة جامعة دمشق .25(3+4)

29. مصطفى قسيم الهيلات (2015) .**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين** ،المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين . نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد أل مكتوم للأداء التعليمي المتميز 21.19 .

30. مقدم عبد الحفيظ (1993) **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية

31. الملاحة ،حنان عبد الفتاح وأبو شقة ،سعده أحمد (2011) .**أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل** لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل ،مجلة كلية التربية بنها . العدد (87)يوليو (ج 2) .

32. وصال هاني سالم العمري (2013).**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم في منهاج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،المجلد الحادي والعشرون ،العدد الرابع ،ص 127 .

2ـ المراجع باللغات الأجنبية :

- **Wolters ,C.V , pintrich,P .R. and Karabenich,S.A,(2003), Assessing académie self-regulated learning,conference on indic tors of prospective validité sponsorat by childtrends National Institutes of Health,Mars12-13-2003.**
- **Zimmerman ,BJ.(1990),Self-Régulage Learning and académique Achèvement ;An overview ,Éducationnel PSYCHOLOGIST.24(1).3-17.**

الملاحق

جـامعة قـاصدي مـرباح ورقـلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

استمارة تحكيم لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

معلومات عن المحكم

الاسم واللقب .....

الشهادة العلمية:.....

التخصص :.....

السلام عليكم:

في إطار انجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص الإرشاد والتوجيه، بعنوان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعين، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على 54 فقرة وتتكون من 15 إستراتيجية موزعة في 04أبعاد وبدائل الإجابة هي (دائما ،غالبا،أحيانا ،أبدا) ونرجو من سيادتكم أن تبدوا رأيكم وتقدموا لنا توجهاتكم ومقترحاتكم فيما يخص :

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه
- مدى ارتباط العبارات بالمجال و البعد الذي تنتمي إليه .
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات و مدى تناسبها مع المجيب.
- مدى ملائمة: التعليمات، البدائل ، ترتيب الأسئلة.
- اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف و إضافة و تعديل.
- وللتوضيح أكثر وتسهيل المهمة نقدم لكم مايلي :

ـ التعريف الإجرائية:

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :**

هو مجموعة الطرق والإجراءات التي يقرر الطالب الجامعي استخدامها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا الذي قام بإعداده الباحث إبراهيم عبد الله الحسينان 2010 والذي تم تعديله بما يناسب هذه الدراسة

يتكون المقياس في صورته الأولية من 15 إستراتيجية موزعة على أربعة أبعاد .

. **البعد الاول :الاستراتيجية المعرفية:** و يتضمن الاستراتيجية التالية

14- **التسميع:** تكرار المعلومات مرات عدة مما يساعد في استرجاعها،أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات.

15- **استخدام التفاصيل:** إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عدة مثل تدوين المذكرات ،رسم أشكال ،تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة بأسلوب ما.

16- **التنظيم:** ترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية .

. البعد الثاني :استراتيجية الماوراء معرفية: و يتضمن الاستراتيجية التالية

17-**التنظيم الذاتي الماوراء معرفي :** يتضمن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام العديد من استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة مراقبة الفهم عندما يقرا الفرد وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة .

. البعد الثالث: استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية : و يتضمن الاستراتيجيات التالية.

18- الحديث الذاتي الموجه للإتقان :الحديث للذات للتأكد من أسباب إنهاء المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه ويؤكد على أن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يعرفها من قبل.

19- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: الحديث للذات للتأكد على أسباب أكمل المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات أفضل من الآخرين

20- **الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي:** الحديث للذات للتأكد على أسباب أكمل المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات درجات مرتفعة .

21- **تحسين الملائمة:**جهود الطلاب لزيادة مناسبة (ملاءمة)أو مغزى المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة أو ميولهم الشخصية.

22- تنشيط الاهتمام:تصف أنشطة يعمل الطلاب من خلالها على زيادة دافعتيهم الذاتية للمهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة أو ميولهم الشخصية.

23- **مكافأة الذات:**وتمثل مايحدده الطلاب ويوقروه لأنفسهم من ناتج أو مكافأة للاندماج في أنشطة التعلم.

24- **التحكم البيئي:**يصف جهود الطلاب في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.

. البعد الرابع: استراتيجية إدارة المصادر: و يتضمن الاستراتيجيات التالية

25- **تعلم الأقران** : مشاركة الطالب في الأنشطة و المناقشات الجماعية مع زملائه بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.

26- **تنظيم الجهد:**تعكس تعهد المتعلم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.

14. تنظيم الوقت: تتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة

15. طلب المساعدة:ويتضمن البحث عن المساعدة الضرورية من الآخرين (الزملاء . المعلمين)والذي يهدف إلى زيادة التمكن والكفاءة.

- **الجداول الخاصة بالتحكيم**
- *** تشير الى الفقرة الاصلية في مقياس ابراهيم عبد الله الحسينان.**
- ****تشير الى الفقرة (العبارة)البديلة في الدراسة الحالية .**

الإستراتيجية		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات و اقتراحات
التسميع و التلخيص	01	* عندما تصادفني معلومات جديدة أعمال على تكرارها كثيرا ، حتى لا أنساها *عندما استعد لأداء الاختبارات أحاول تكرار المعلومات عدة مرات ** عندما تصادفني معلومات جديدة أعمال على تكرارها				
	02	* عندما أسمع من الأستاذ مفهوما جديدا أحاول تكراره مرات عدة بيني وبين نفسي حتى أتمكن من حفظه ** عندما أسمع من الأستاذ مفهوما جديدا أحاول تكراره				
	03	* أثناء مذاكرتي لدروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرات				

		**أتدرب على تسميع المادة لنفسي إثناء المذاكرة				
	04	* اسمع الكلمات الأساسية لكي تذكرني بالمفاهيم الهامة في االمادة الدراسية ** اسمع(أحفظ) الكلمات التي تذكرني بالمفاهيم الهامة				
التفصيل -	01	* عندما أذاكر المواد الدراسية، أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس مع الأستاذ، و قراءة المواد الدراسية، المناقشات أثناء الدرس **أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة أثناء المذاكرة				
	02	*أحرص على ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى. **احرص على ربط معلومات المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى				
	03	* أثناء دراستي أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل **اربط الأفكار الدراسية بالواقع				
	04	*أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة **أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة				
التنظيم -	01	*عندما أذاكر المادة الدراسية، ألخص المادة لكي تساعدني على تنظيم أفكاري. **أقوم بكتابة ملخصات للمادة الدراسية				
	02	*عندما أذاكر المادة الدراسية، أتصفح المادة ، و أحاول أن أنظم الأفكار الأكثر أهمية **أحاول تنظيم الأفكار الأكثر أهمية عند المذاكرة				
	03	*أقوم بعمل أشكال بسيطة أو جداول أو رسوم لكي تساعدني على تنظيم المادة الدراسية. **استعين بالأشكال والجداول في تنظيم المادة الدراسية				

	04	*عندما أذاكر موضوعا معينا في المادة الدراسية، أحاول فهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة **أعيد كتابة المادة في صورة منظمة أثناء المذاكرة				
- التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	01	* أثناء وقت الحصة يضيع مني غالبا نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى ** أثناء وقت الحصة يضيع منى نقاط مهمة				
	02	*عندما لا أفهم ما أقرؤه في المادة الدراسية ، أرجع إليه مرة أخرى و أحاول فهمه. ** أضع أسئلة مساعدة على التركيز أثناء القراءة				
	03	* إذا كانت المادة الدراسية من الصعب فهمها ، فأنني أغير طريقة التي اقرأ بها المادة ** أغير الطريقة التي اقرأ بها المادة غير المفهومة				
	04	* احدد الكلمات غير المفهومة وأدونها في بطاقات ** احدد الكلمات غير المفهومة وأدونها في بطاقات				
	05	* أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة المواد الدراسية **أقوم بعمل جدول زمني للمذاكرة				
حديث الذات الموجه للإتقان	01	*أخبر نفسي أنه ينبغي عليا الاستمرار في المذاكرة ، حتى أتعلم الكثير بقدر الإمكان **اخبر نفسي علي الاستمرار في المذاكرة				
	02	*أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة لمعرفة مقدار ما تعلمته ** اقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة لمعرفة مقدار ما تعلمته				
	03	*أتحدى نفسي بالعمل الشاق من أجل التعلم **عندما اشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية				
	04	* أفكر في آن أصبح جيدا فيما أتعلمه **أفكر في آن أصبح جيدا فيما أتعلمه أو أقوم به				

الملحق رقم (01)يوضح الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للسادة المحكمين

الحديث الذاتي الموجه للقارة النسبية	01	*أخبر نفسي أنه ينبغي علي أن أذاكر بشكل جاد مثل الطلاب الآخرين. *اقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة وتعلم الكثير بقدر الإمكان **اجبر نفسي على المذاكرة بشكل جاد				
	02	*أفكر في أدائي بشكل يكون أفضل من أداء زملائي في الفصل **اقنع نفسي بان أدائي أفضل من الآخرين				
	03	* أقارن أدائي بأداء الآخرين **أقارن أدائي بأداء الآخرين				
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	01	* أذكر نفسي بأهمية حصولي على تقديرات مرتفعة *أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية **اذكر نفسي بأهمية حصولي على تقديرات مرتفعة				
	02	* أخبر نفسي أنني أحتاج للاستمرار بالمذاكرة لكي يكون أدائي جيدا في المادة الدراسية **اجبر نفسي على الاستمرار في المذاكرة لأداء الجيد				
	03	* عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال اذكر نفسي بتأثير دلك على درجاتي في المادة **عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال اذكر نفسي بتأثير دلك على درجاتي في المادة				
تحسين الملائمة -	01	*أخبر نفسي أنه من المهم أن أتعلم المادة الدراسية، لأنني سوف أحتاجها فيما بعد في حياتي **اقنع نفسي انه من المهم ان اتعلم المادة الدراسية لانني سوف احتاجها فيما بعد في حياتي				
	02	*أحاول ربط المادة الدراسية بشيء ما أحب أن أقوم به، أو أجده مفيدا * احاول أن أعرف مدى ملائمة المادة الدراسية لي شخصيا				

الملحق رقم (01)يوضح الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للسادة المحكمين

		**أقوم بربط المادة الدراسية بما أحبه				
	03	*أجعل المادة الدراسية أكثر فائدة من خلال ربطها بما أريد عمله في حياتي **افكر في المواقف الحياتية التي يكون من المفيد لي فيها توظيف المادة الدراسية				
	04	*أبذل جهد لربط ما ماأتعلمه بميولي الشخصية. ** أبذل جهد لربط ما ماأتعلمه بميولي الشخصية.				
تحسين الاهتمام	01	* أحاول أو أن أعمل لعبة من خلال تعليمي المادة، أو عند إكمال المهام و الوجبات الدراسية. * أحاول أن افهم نفسي كيفية جعل المذاكرة و التعلم ممتعا. **أفكر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة				
	02	*أجعل المذاكرة ممتعة من خلال التركيز على شيء ما ممتع. *أفكر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة لكي أكملها. **اربط المادة الدراسية بشيء من اهتماماتي				
	03	*أقنع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة **اقنع نفسي بان المذاكرة عملية ممتعة وشيقة				
- مكافأة الذات	01	*أعد نفسي بأداء أعمال أحبها في وقت لاحق، إذا قمت بالانتهاء من مراجعة المواد الدراسية المحددة الآن * أعد لنوع من المكافآت إذا قمت بالواجبات الدراسية **اعد نفسي بمكافأة إذا قمت بالمهام الدراسية				
	02	*أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما ،وأفهمه جيدا برغم الملل الذي أشعر به أثناء المذاكرة **أكافئ نفسي عندما استمر لوقت أطول في المذاكرة				
	03	*عندما أنجح في فهم دروسي جيدا أكافئ نفسي **أكافئ نفسي عندما أنجح في أنجاز المهام				

الملحق رقم (01)يوضح الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للسادة المحكمين

التحكم البيئي	01	*أحاول المذاكرة في وقت أكون فيه مركزا **أذاكر في الأوقات التي أكون فيها مركز				
	02	*أحاول التخلص من مشتتات التي تحيط بي **أحاول التخلص من مشتتات الانتباه عند المذاكرة				
	03	*أغير مما يحيط بي من أشياء، لكي يسهل علي التركيز في العمل * أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به ** أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل				
- طلب المساعدة	01	*إن كنت محتاجا للمساعدة في المادة الدراسية فإنني سوف أطلب المساعدة من شخص ما *إذا كنت متاجا لفهم الدرس الذي يتم شرحه ،فإنني سوف أطلب المساعدة *اطلب المساعدة من الآخرين عندما لاافهم المادة ** أطلب المساعدة من زملائي عند الحاجة لها.				
	02	*إذا واجهت متاعبا في تعلم مادة دراسية ما، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد **اعتمد على نفسي في فهم المواضيع مهما كانت صعبة				
	03	* أذا كنت لا أفهم شيء ما في المادة الدراسية ،فأنني سوف أخمن بدلا من طلب المساعدة من شخص ما. *أثناء الدراسة أفضل العمل بشكل سيء في مهمة ما لاستطيع عملها بدلا من طلب المساعدة من الآخرين.				

		* حتى ولو كان العمل صعبا للغاية ,فأنني لن اطلب المساعدة أبدا في المواد الدراسية . **أطلب المساعدة دائما إذا احتجت إليها				
	4	*أفضل الاعتماد على الآخرين على بذل الجهد **محذوفة				
تنظيم الجهد	01	* أعمل بجد لكي يتحسن أدائي في المواد الدراسية حتى و لو كنت لا أحبها **اعمل بجد لكي يتحسن أدائي في المادة الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها				
	02	*في الغالب أشعر أني كسول جدا ، أو أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي ،حتى إنني أترك المكان قبل أن أنهي ما خططت أن أفعله * عندما تكون واجبات المادة صعبة ، أتخلى عنها * أذاكر فقط الأجزاء السهلة من المواد الدراسية . *أتخلى عن المذاكرات عندما تكون وجبات المادة الدراسية صعبه ** أذاكر فقط الأجزاء السهلة من المواد الدراسية				
	03 04	*لو كانت مادة المقرر الدراسي مملة أو غير ممتعة، فإنني أتحكم في نفسي واستمر في العمل حتى النهاية **استمر في المذاكرة حتى ولو كانت المادة المقرر مملة وغير ممتعة				
تنظيم الوقت	01	* بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها ولا أؤجلها لوقت أخر **أقوم بأداء الأعمال المطلوبة في وقتها				
	02	* استغل بشكل جيد وقتي في مذاكرة المادة الدراسية **استغل وقتي بشكل جيد في مذاكرة				
	03	*أجد أن من الصعب الالتزام بجدول للمذاكرة * نادرا ماأجد وقتا لمراجعة المواد الدراسية قبل الاختبار **أجد صعوبة في الالتزام بجدول المذاكرة				

	04	* أنظم وقتي وأوزعه على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها * قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام * أستغل بشكل جيد، وقتي في مذاكرة المادة الدراسية * أحضر الفصل بشكل منتظم ** أحضر المحاضرة بشكل منتظم				
تعلم الأقران	01	* أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية *أحاول أن أعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال واجبات المواد الدراسية **أناقش وأتحاور مع زملائي أثناء الدراسة				
	02	*عندما اعرف شأ جديد أقوم بشرحه لزملائي * أتعاون مع زملائي في إنجاز الاعمال حتى نحقق الأفضل ** تم قبولهم				
		* عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب ولا أشارك معهم ** عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب ولا أشارك معهم				

- جدول التحكيم الخاص بمدى ملائمة البدائل للفقرات

البدائل	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
دائما			
أحيانا			
غالبا			
أبدا			

ـ تعليمات الأداة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر إرشاد وتوجيه ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من العبارات. نرجو منك الإجابة بكل صراحة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق عليك ، نعلمكم بأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصراحة.

المثال التوضيحي:

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
اكرر المعلومات الجديدة عدة مرات		×		

– جدول التحكيم الخاص بمدى وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة.

التعليمات	واضحة	غير واضحة	اقتراح البديل

ملاحظات و اقتراحات أخرى :

.....

شكرا جزيلا لحسن تعاونكم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه

استبيـــان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من العبارات والتي ترتبط بحياتك العلمية نرجو منك الإجابة بكل صراحة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك ، و نعلمكم بأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة وأن ما ستدلون به سيحضى بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض علمية .

بيانات عامة:

ـ الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

ـ المستوى: ـ ليسانس: أولى( ) الثانية ( ) الثالثة ( )
ـ ماستر: أولى ( ) ثـانية ( )
ـ دكتوراه: أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( )

ـ نوع الإقامة: داخلي ( ) خـارجي ( )

ـ التخصص: ـ كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ( )
ـ كليــة الآداب واللغات الأجنبيـة ( )
ـ كليــة علـوم المـادة والـكون ( )

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	عندما تصادفني معلومات جديدة أعمل على تكرارها				
02	عندما أسمع من الأستاذ مفهوما جديدا أحاول تكراره				
03	أتدرب على تسميع المادة لنفسي إثناء المذاكرة				
04	أسمع(أحفظ) الكلمات التي تذكرني بالمفاهيم الهامة				
05	أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة أثناء المذاكرة				
06	احرص على ربط معلومات المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى				
07	اربط الأفكار الدراسية بالواقع				
08	أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة				
09	أقوم بكتابة ملخصات للمادة الدراسية				
10	أحاول تنظيم الأفكار الأكثر أهمية عند المذاكرة				
11	استعين بالأشكال والجداول في تنظيم المادة الدراسية				
12	أعيد كتابة المادة في صورة منظمة أثناء المذاكرة				

13	أثناء وقت الحصة يضيع مني نقاط مهمة				
14	أضع أسئلة مساعدة على التركيز أثناء القراءة				
15	أغير الطريقة التي اقرأ بها المادة غير المفهومة				
16	احدد الكلمات غير المفهومة وأدونها في بطاقات				
17	أقوم بوضع جدول زمني للمذاكرة				
18	اجبر نفسي علي الاستمرار في المذاكرة				
19	أصر على نفسي بضرورة الاستمرار في المذاكرة				
20	عندما اشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية				
21	أفكر في آن أصبح جيدا فيما أتعلمه				
22	أجبر نفسي على المذاكرة بشكل جاد				
23	اقنع نفسي بان أدائي أفضل من الآخرين				
24	أقارن أدائي بأداء الآخرين				
25	أذكر نفسي بأهمية حصولي على تقديرات مرتفعة				
26	أجبر نفسي على الاستمرار في المذاكرة لأداء الجيد				
27	عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة				
28	اقنع نفسي انه من المهم أن أتعلم المادة الدراسية لأنني سوف احتاجها فيما بعد في حياتي				
29	أقوم بربط المادة الدراسية بما أحبه				
30	أفكر في المواقف الحياتية التي يكون من المفيد لي فيها توظيف المادة العلمية				
31	أبذل جهد لربط ما ماأتعلمه بميولي الشخصية.				
32	أفكر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة				
33	أربط المادة الدراسية بشيء من اهتماماتي				
34	اقنع نفسي بان المذاكرة عملية ممتعة وشيقة				
35	أعد نفسي بمكافأة إذا قمت بالمهام الدراسية				
36	أكافئ نفسي عندما استمر لوقت أطول في المذاكرة				
37	أكافئ نفسي عندما أنجح في أنجاز المهام				
38	أذاكر في الأوقات التي أكون فيها مركز				
39	أحاول التخلص من مشتتات الانتباه عند المذاكرة				
40	أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل				
41	أطلب المساعدة من زملائي عند الحاجة لها.				
42	أعتمد على نفسي في فهم المواضيع مهما كانت صعبة				
43	أطلب المساعدة دائما إذا احتجت إليها				
44	أفضل الاعتماد على الآخرين على بذل الجهد				
45	أعمل بجد لكي يتحسن أدائي في المادة الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها				
46	أذاكر فقط الأجزاء السهلة من المواد الدراسية				

47	أستمر في المذاكرة حتى ولو كانت المادة المقرر مملة وغير ممتعة				
48	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة في وقتها				
49	أستغل وقتي بشكل جيد في المذاكرة				
50	أجد صعوبة في الالتزام بجدول المذاكرة				
51	أحضر المحاضرة بشكل منتظم				
52	أناقش وأتحاور مع زملائي أثناء الدراسة				
53	أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال حتى نحقق الأفضل				
54	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب ولا أشارك معهم				

شكرا على تعاونكم

الخصائص السيكومترية .

الصدق: الاتساق الداخلي

بين البعد الاول وفقراته

		المعرفية
VAR00001	Corrélation de Pearson	,637**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00002	Corrélation de Pearson	,893**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00003	Corrélation de Pearson	,461**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	36
VAR00004	Corrélation de Pearson	,668**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00005	Corrélation de Pearson	,846**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00006	Corrélation de Pearson	,226
	Sig. (bilatérale)	,186
	N	36
VAR00007	Corrélation de Pearson	,627**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00008	Corrélation de Pearson	,752**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00009	Corrélation de Pearson	,584**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00010	Corrélation de Pearson	,462**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	36
VAR00011	Corrélation de Pearson	,507**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	36
VAR00012	Corrélation de Pearson	,685**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36

بين البعد الثاني وفقراته

		المعرفية_الماوراء
VAR00013	Corrélation de Pearson	,783**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00014	Corrélation de Pearson	,510**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	36
VAR00015	Corrélation de Pearson	,629**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00016	Corrélation de Pearson	,803**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00017	Corrélation de Pearson	,474**
	Sig. (bilatérale)	,025
	N	36

بين البعد الثالث وفقراته

VAR00018	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00019	Corrélation de Pearson	,580**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00020	Corrélation de Pearson	,554**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00021	Corrélation de Pearson	,312
	Sig. (bilatérale)	,064
	N	36
VAR00022	Corrélation de Pearson	,383*
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	36
VAR00023	Corrélation de Pearson	,485**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	36
VAR00024	Corrélation de Pearson	,536**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	36
VAR00025	Corrélation de Pearson	,384*
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	36
VAR00026	Corrélation de Pearson	,561**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00027	Corrélation de Pearson	,349*
	Sig. (bilatérale)	,037
	N	36
VAR00028	Corrélation de Pearson	,314
	Sig. (bilatérale)	,062

	N	36
VAR00029	Corrélation de Pearson	,358*
	Sig. (bilatérale)	,032
	N	36
VAR00030	Corrélation de Pearson	,212
	Sig. (bilatérale)	,215
	N	36
VAR00031	Corrélation de Pearson	,385*
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	36
VAR00032	Corrélation de Pearson	,106
	Sig. (bilatérale)	,540
	N	36
VAR00033	Corrélation de Pearson	,016
	Sig. (bilatérale)	,927
	N	36
VAR00034	Corrélation de Pearson	,631**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00035	Corrélation de Pearson	,837**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00036	Corrélation de Pearson	,411*
	Sig. (bilatérale)	,013
	N	36
VAR00037	Corrélation de Pearson	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00038	Corrélation de Pearson	-,095
	Sig. (bilatérale)	,580
	N	36
VAR00039	Corrélation de Pearson	,484**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	36
VAR00040	Corrélation de Pearson	,491**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	36

بين البعد الربع وفقراته

		المصادر_إدارة
VAR00041	Corrélation de Pearson	,656**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00042	Corrélation de Pearson	,570**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00043	Corrélation de Pearson	,445**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	36
VAR00044	Corrélation de Pearson	,565**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00045	Corrélation de Pearson	,042
	Sig. (bilatérale)	,809
	N	36
VAR00046	Corrélation de Pearson	,735**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00047	Corrélation de Pearson	,631**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00048	Corrélation de Pearson	,602**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00049	Corrélation de Pearson	,572**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00050	Corrélation de Pearson	,518**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	36
VAR00051	Corrélation de Pearson	,349*
	Sig. (bilatérale)	,037
	N	36
VAR00052	Corrélation de Pearson	,616**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
VAR00053	Corrélation de Pearson	,441**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	36
VAR00054	Corrélation de Pearson	,366*
	Sig. (bilatérale)	,028
	N	36

الصدق بين كل بعد والدرجة الكلية

		الذاتي_التعلم
المعرفية	Corrélation de Pearson	,867**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
_الماوراء المعرفية	Corrélation de Pearson	,538**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	36
الدافعية	Corrélation de Pearson	,770**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36
المصادر_إدارة	Corrélation de Pearson	,569**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	36

صدق المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe

	VAR00055	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذاتي_التعلم	1,00	12	125,6667	5,26279	1,51924
	2,00	12	167,5000	8,15197	2,35327

		t	Ddl	Sig. (bilatéral)
الذاتي_التعلم	Hypothèse de variances égales	-14,935	22	,000

الثبات: ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,869	54

ـ حساب الفرضية الاولى

Statistiques

مستوى

N	Valide	151
	Manquante	0

مستوى

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	102	67,5	67,5	67,5
	مرتفع	49	32,5	32,5	100,0
	Total	151	100,0	100,0	

يوضح نتائج الفرضية الثانية

```
 FILE='C:\Users\1\Documents\الدراسة الاساسية.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
UNIANOVA استراتيجيات BY التخصص الدراسي_المستوى الجنس
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /PLOT=PROFILE(التخصص*الدراسي_المستوى*الجنس)
  /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التخصص*الدراسي_المستوى التخصص*الجنس الدراسي_المستوى*الجنس التخصص الدراسي_المستوى الجنس
التخصص*الدراسي_المستوى*الجنس.
[Ensemble_de_données1] C:\Users\1\Documents\الدراسة الاساسية.sav
```

Remarques

Résultat obtenu		28-avr.-2016 11:54:11
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\1\Documents\الدراسة الاساسية.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	151

Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations ayant des données valides pour toutes les variables du modèle.
Syntaxe		UNIANOVA استراتيجيات BY الجنس التخصص الدراسي_المستوى /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PLOT=PROFILE(المستوى_الجنس*التخصص الدراسي) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=الدراسي_المستوى الجنس الدراسي_المستوى*الجنس التخصص التخصص*الدراسي_المستوى الجنس*التخصص الدراسي_المستوى*الجنس.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:04,134
	Temps écoulé	00 00:00:06,309

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
الجنس	,00	ذكر	33
	1,00	أنثى	118
المستوى_الدراسي	1,00	ليسانس	103
	2,00	ماستر	48
التخصص	1,00	علوم اجتماعية	63
	2,00	رياضيات	88

Analyse de variance univariée

Statistiques descriptives

Variable dépendante:استراتيجيات

الجنس	المستوى_الدراسي	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	ليسانس	علوم اجتماعية	137,6667	20,50203	3
		رياضيات	133,2500	17,26582	24
		Total	133,7407	17,26400	27
	ماستر	رياضيات	129,6667	16,35441	6
		Total	129,6667	16,35441	6
	Total	علوم اجتماعية	137,6667	20,50203	3
		رياضيات	132,5333	16,87220	30
		Total	133,0000	16,92631	33
أنثى	ليسانس	علوم اجتماعية	132,3778	18,31454	45
		رياضيات	127,1290	16,57858	31
		Total	130,2368	17,70489	76
	ماستر	علوم اجتماعية	127,0667	15,88111	15
		رياضيات	132,2963	14,90951	27
		Total	130,4286	15,28133	42
	Total	علوم اجتماعية	131,0500	17,75867	60
		رياضيات	129,5345	15,90014	58
		Total	130,3051	16,81600	118
Total	ليسانس	علوم اجتماعية	132,7083	18,26397	48
		رياضيات	129,8000	17,00152	55
		Total	131,1553	17,57436	103
	ماستر	علوم اجتماعية	127,0667	15,88111	15
		رياضيات	131,8182	14,94878	33
		Total	130,3333	15,23899	48

Total	علوم اجتماعية	131,3651	17,76759	63
	رياضيات	130,5568	16,20406	88
	Total	130,8940	16,82068	151

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante:استراتيجيات

D	ddl1	ddl2	Sig.
,362	6	144	,902

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + الجنس * التخصص + المستوى_الدراسي + التخصص * الجنس * المستوى_الدراسي + التخصص * المستوى_الدراسي

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante:استراتيجيات

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	1091,180[a]	6	181,863	,633	,703
Ordonnée à l'origine	777518,283	1	777518,283	2707,739	,000
الجنس	56,627	1	56,627	,197	,658
المستوى_الدراسي	126,615	1	126,615	,441	,508
التخصص	6,665	1	6,665	,023	,879
الجنس * المستوى_الدراسي	275,811	1	275,811	,961	,329
الجنس * التخصص	1,612	1	1,612	,006	,940

المستوى_الدراسي * التخصص	694,105	1	694,105	2,417	,122
الجنس * المستوى_الدراسي * التخصص	,000	0	.	.	.
Erreur	41349,125	144	287,147		
Total	2629561,000	151			
Total corrigé	42440,305	150			

a. R deux = ,026 (R deux ajusté = -,015)

Diagramme des profils

التخصص * الدراسي_المستوى * الجنس