جامـعة قاصـــــــدي مربـاح -ورقلـة-

كـلية العلوم الإنسانية والاجتـماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د)في تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبئات للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

(دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بورقـلة)

إعداد الطالبة: إشراف: أ.د. عبد الله لبوز

حدة خروبي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الأستاذ(ة)	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	عقيل بن ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	عبد الله لبوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	أحمد قندوز	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
04	فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
05	عبد اللطيف قنوعه	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
06	عبد الرزاق باللموشي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية:2021/2020

شـــــــكـروعـــــرفان

قال الله تعالى في كتابه العزيز: " رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

سورة النمل الآية:19

أحمد "الله " حمدا كثيرا وأشكره شكرا جزيلا يليق بعظمته، الذي وفقني لهذا ولم أكن لأصل إليه لولا فضل الله علي في إتمام هذا البحث المتواضع.

ومن بعدأتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى من أضاء بعلمه حيرة سائليه

وأظهر بسماحته تواضع العلماء، وبرحابته سماحة العارفين الأستاذ الدكتور *"عبد الله لبوز " موجها ومرشدا ومعينا فجزاه الله عني وعن طلبة العلم خيرا.*

كما أتوجه بجزيل الشكر و الإمتنان إلى الدكتور " سلام بوجمعة "الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة حفظه الله.

تشكراتي إلى الأساتذة الأفاضل من بعيد وقريب :أ.د.نادية بوشلالق وأ.د. يمينة خلادي ، و.د. مريامه بريشي ، و أ.د. طاوس وازي و.د. نورة بوعيشة. على ماقدموه من توجيهات.

كما لايفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ: عقيل بن ساسي ، أ. طارق شنقال وأ.د.محمدقوارح و.د.أحمد قندوز على دعمهم لنا ومساعدتهم في التحليل الاحصائي للبيانات.

وأقدم شكري الجزيل كذلك لجميع الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وعلى ما أجادوا به من وقتهم الثمين في قراءتها، وعلى توجيهاتهموملاحظاتهم التي ستثري العمل ويكون لها كبير الأثر في إخراج هذه الرسالة بالصورة المرجوة.

كما أوجه شكري الجزيل كذلك لجميع الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة وكل من تعاون معي في إطار الدراسة الاستطلاعية والتطبيق الميداني للدراسة، وأخص بالذكر مدير المدرسة العليا للأساتذة بورقلة " فوزي بن إبراهيم "وكل الطلبة أفراد عينة الدراسة.

وشكري وتقديريلكل زملائي في الدفعة وكل من تمنى لي الخير، وكل من قدم لي يد المساعدة والنصيحة الصادقة وشجعني بكلماته الطيبة على إتمام هذا العمل المتواضع وخاصة:

"والدي الكريمين "حفظهم الله وأطال في عمرهما .....أسرتي الكريمة.ونسأل الله أن ينتفع بهذا العمل بقدر ما بذل فيه من جهد، وبالله التوفيق.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالية:- لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

-لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذةفي الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

ولاختبار فرضيات الدراسة استخدم المنهج الوصفي الإرتباطي ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من 685 طالبا وطالبة من المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد استخدم في الدراسة الحالية مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (من إعداد الطالبة)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (من إعداد الطالبة)،لمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام معاملات الارتباط، تحليل التباين المتعدد، ومعامل الانحدار الخطي المتعدد.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

- معنوية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده، أظهرت أن بعدي **إستراتيجيات إدارة المصادر وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية** هما المنبئان الدالان وقد أسهما بنسبة (14%) في تفسير تباين درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا – الكفاءة الذاتية الأكاديمية –طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

Study Summary:

The current study aims to reveal the predictive power of learning strategies Self-regulating in various dimensions on the academic self-competence of the students of the higher school of teachers in Ouargla.The study attempted to verify the following hypotheses:

– There is function relationship between organized learning strategies Self-sufficient in its various dimensions and self-competence The Academy is in the higher school of professors in Ouargla.

– There are significant differences among school students Senior teachers in Academic Self-competence, gender, educational development, academic specialization and interaction among them.

– There are significant differences among school students Senior teachers in organized learning strategies, self-paced, gender-specific, educational, and academic specialization and interaction.

– Academic self-competence cannot be predicted for school students Senior teachers through use self-organized learning strategies in various dimensions.

To test the hypotheses of the study, the descriptive approach was used, and the study was conducted on a sample of 685 students from the overt school of Ouargla. For the study tools, the self-organizing learning strategy metric (student-generated) and academic self-efficacy metric (student-generated) were used in the current study.

To statistically process data used with correlation coefficients, multi-contrast analysis, and multiple linear regression coefficient.

The study found the following conclusions:

There is a positive statistical function relationship between self-organizing learning strategies with its various dimensions and self-competence

The Academy is in the higher school of professors in Ouargla.

– There are statistically significant differences among high school students for teachers in academic self-competence

The difference in gender, educational level, academic specialization and diversity among them.

- there are no statistically significant differences among school students Teachers in self-organized learning strategies

Gender, educational development, academic specialization and interaction among them.

The meanings of predicting academic self-competence through the use of learning strategies Self-regulating with different .Dimensions, I showed that the dimensions of resource management strategies and self-regulation strategies for motivation are the ones that are the ones that are the ones the prediction detonators has contributed a ratio of (14) to explaining the variation of student scores on the measure of academic self-competence.

Keywords: Self-organized learning strategies – Academic Self-competence.

Abstrait :

La présente étude vise à révéler la capacité prédictive des stratégies d'apprentissage auto-organisées dans différentes dimensions sur l'auto-efficacité académique chez les étudiants de l'École supérieure de Ouargla.L'étude a tenté de vérifier les hypothèses suivantes: Ecole Supérieure des Professeurs Ouargla. Il n'y a pas de différences entre les étudiants de l'École supérieure en matière d'auto-efficacité académique selon le sexe, le niveau d'études, la spécialisation académique et l'interaction entre eux.

- Il n'y a pas de différences entre les étudiants de l'École supérieure des enseignants dans les stratégies d'apprentissage auto-organisées selon le sexe, le niveau d'enseignement, la spécialisation académique et l'interaction entre eux.

- L'auto-efficacité académique ne peut être prédite par les étudiants de l'École supérieure des professeurs grâce à l'utilisation de stratégies d'apprentissage auto-organisées de différentes dimensions.

Pour tester les hypothèses de l'étude, la méthode descriptive a été utilisée: l'étude a été menée sur un échantillon de 685 étudiants et étudiantes de l'école superieurde Ouargla.

En ce qui concerne les outils d'étude, l'échelle des stratégies d'apprentissage auto-organisées (préparée par l'étudiant) et l'échelle d'auto-efficacité académique (préparée par l'étudiant) ont été utilisées dans l'étude en cours.L'étude a trouvé les résultats suivants:

- Il existe une relation positive entre les stratégies d'apprentissage auto-organisées dans diverses dimensions, l'auto-compétence académique chez Les étudiants d école superieur. de Ouargla.

- Il n'y a pas de différences entre les élèves du lycée des professeurs en matière d'auto-efficacité . académique selon le sexe, le niveau d'éducation, la spécialisation académique et l'interaction entre eux.

- Il n'y a pas de différences entre les élèves du lycée des enseignants dans les stratégies d'apprentissage auto-organisées selon le sexe, le niveau d'enseignement, la spécialisation académique et l'interaction entre eux.

La morale de la prédiction de l'auto-efficacité académique grâce à l'utilisation de stratégies d'apprentissage auto-organisées dans diverses dimensions. Elle a montré que les deux dimensions des stratégies de gestion des ressources et des stratégies auto-organisées de motivation sont les deux prédicteurs indicatifs et ont contribué à hauteur de 14% expliquer la variation des scores des étudiants sur l'échelle de l'auto-efficacité académique.

Mots clés: Stratégies d'apprentissage auto-organisées - auto-efficacité académique –Les étudiants d école superieur.

قــائمة الــمحتويــات

	المحتوى	الصفحة
	– شكر وعرفان	–أ–
	– ملخص الدراسة باللغة العربية	–ب–
	– ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	–ت–
	– ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	–ث–
	–قائمة المحتويات	–ج–
	–فهرس الجداول	–د–
	– مقدمة	–1–
	الجانب النظري	
	الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
1	مشكلة الدراسة	05
2	تساؤلات الدراسة	12
3	فرضيات الدراسة	12
4	أهمية الدراسة	12
5	أهداف الدراسة	13
6	التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	14
7	حدود الدراسة	18
	الفصل الثاني : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	
	تمهيد	20
1	مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	20
2	أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	23
3	النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	25
4	خصائص المتعلم المنظم ذاتيا	29
5	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	30
6	اهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعين	40
	خلاصة الفصل	43

الفصل الثالث : الكفاءة الذاتية الأكاديمية		
	تمهيد	**45**
1	مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**45**
2	أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**46**
3	نظريات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**48**
4	مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**59**
5	مصادر نمو الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**51**
6	آثار الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**53**
7	أشكال الكفاءة الذاتية الأكاديمية	**54**
8	العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية	**55**
9	الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية	**56**
	خلاصة الفصل	**57**
الجانب الميداني		
	الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية	
	تمهيد	**60**
1	المنهج المستخدم في الدراسة	**60**
2	**الدراسة الاستطلاعية**	**60**
1-2	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	**61**
2-2	أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية	**61**
3	**الدراسة الأساسية**	**74**
1-3	مجتمع الدراسة الأساسية	**74**
2-3	العينة ومواصفتها	**75**
3-3	إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	**77**
4-3	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	**77**
	خلاصة الفصل	**77**
الفصل الخامس :عرض وتحليل نتائج الدراسة		
	تمهيد	**79**
1	عرض وتحليل نتائج الفرض الأول	**79**
2	عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني	**80**

3	عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث	**82**
4	عرض وتحليل نتائج الفرض الرابع	**87**
الفصل السادس : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة		
	تمهيد	**89**
1	**مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول**	**90**
2	**مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني**	**91**
3	**مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث**	**95**
4	**مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع**	**98**
– خلاصة ومقترحات		**101**
– قائمة المراجع		
– المراجع باللغة العربية		**103**
– المراجع باللغات الأجنبية		**110**
– **الملاحق**		
– ملحق رقم(1): نسخة من بطاقة التسهيلات		**113**
– ملحق رقم(2) :إحصائيات التأطير البيداغوجي 2019/2018		**114**
– ملحق رقم(3):إحصائيات الطلبة حسب الأطوار والتخصصات والمستويات2018 /2019		**115**
– ملحق رقم(4) :الصورة الأولية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للمحكمين		**116**
– ملحق رقم(5): الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الموجهة للمحكمين		**124**
– ملحق رقم (6) : قائمة السادة المحكمين		**130**
– ملحق رقم(7) :مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطبق في الدراسة الاستطلاعية		**131**
– ملحق رقم(8) :مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المطبق في الدراسة الاستطلاعية		**134**
– ملحق رقم(9) :الصورة النهائية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .		**137**
– ملحق رقم(10) : الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.		**140**

فهرست الجداول

الرقم	عـــنوان الجـــدول	الصفحة
01	أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	23
02	مجالات التعلم المنظم ذاتيا	28
03	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	61
04	حساب معاملات الارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الأول لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	65
05	حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثاني لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	66
06	حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثالث لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	66
07	حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الرابع لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	67
08	حساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	67
09	يوضح حساب الصدق عن طريق المقارنة الطرفية	68
10	معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	68
11	حساب معامل ارتباط كل عبارة بالمؤشر الذي ينتمي إليه في البعد الأول والبعد الثاني لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	71
12	حساب معامل ارتباط كل عبارة بالمؤشر الذي ينتمي إليه في البعد الأول والبعد الثاني لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	72
13	حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	72
14	يوضح حساب صدق المقارنة الطرفية	73

15	معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	73
16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي	76
17	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودرجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	80
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية	80
19	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي	81
20	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	83
21	نتائج تحليل التباين المتعدد لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	84
22	ملخص تحليل الانحدار	86
23	يوضح تحليل تباين الانحدار	86
24	يوضح نتائج تحليل الانحدار لمعرفة مدى قدرة استراتيجيات التعلم بمختلف أبعاده على التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية	86

مـقدمـــة

يعتبر التعلم المحك الحقيقي لكل عملية تربوية لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه الحصول على تغيرات في سلوك المتعلم في شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية فحصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة مرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلاميذ وبالبيداغوجية التعليمية والجو الدراسي والظروف المحيطة المناسبة.

سعت المناهج التعليمية الحديثة إلى تغيير دور المتعلم لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما ونابع من مجهوده الخاص وذلك من أجل تطوير طريقة التعلم وتحمل المسؤولية في التعامل مع الكم اللامحدود من المعارف وكذا ما يعرف بالتعلم الاستراتيجي،كإستخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على سبيل المثال الذي يركز على مبدأ التعلم والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد التلاميذ في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها وتوضيحها بكلماته الخاصة. وذلك بهدف تحقيق الأهداف المنشودة وبالتالي النجاح.(رشوان ، 2006)

فالمتعلم اليوم هو المسؤول الأول عن المعرفة فهو الذي يقود ويسير معارفه، ويحاول قدر المستطاع جعلها أكثر مرونة وفاعلية ليسهل عملية اكتسابها وتوظيفها.

كما أن التنظيم الذاتي للتعلم له أثر إيجابي في النجاح الأكاديمي، فأحد الأسباب الرئيسية وراء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة القوية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

وقد اهتم العديد من العلماء والباحثين في علم النفس وعلوم التربية بالتعلم المنظم ذاتيا وأجريت العديد من الدراسات حوله، ونظرا لأهمية هذه الاستراتيجيات جاءت هذه الدراسة كمحاولة للبحث والاستقصاء على القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يتبعها طلبة المدرسة العليا للأساتذة على كفاءتهم الذاتية الأكاديمية.

ولدراسة هذا الموضوع اتبعنا في هذه الدراسة الخطة المنهجية التالية: تقسيم الدراسة إلى جانبين:

الجانب النظري: والذي يحتوي على ثلاثة فصول :

الفصل الأول:وقد تضمن تقديم موضوع الدراسة والذي يتضمن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها الدراسة فرضيات الدراسة أهمية وأهداف الدراسة، التعاريف الإجرائية وحدود الدراسة.

الفصل الثاني: خصص للتعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات هوالذي تضمن مفهومه وأبعاده وكذا النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا وخصائص المتعلم المنظم ذاتيا ثم تطرقنا إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأهميتها بالنسبة للطالب الجامعي.

الفصل الثالث: قد تناولنا في هذا الفصل مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها ثم نظريات المفسرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والعوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأخيرا الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الجانب الميداني: والذي أحتوى على فصلين وهما:

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تضمن، منهج الدراسة،الدراسة الاستطلاعية،أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والدراسة الأساسية التي تضمن العينة ومواصفاتها والإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة .

الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة وتضمن عرض وتحليل نتائج الفرض الأول، عرض وتحليل نتائج الفرضالثاني والثالث والرابع.

الفصل السادس: وقد خصص لمناقشة وتفسير الفرضيات ثم أختتم البحث بخلاصة ومقترحات.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يحتل الشباب الجامعي مكانة كبيرة داخل المجتمع فهم عماد الأمة وطاقتهاالتي تقوم عليها المجتمعات. والشباب هم الدعامة القوية التي يعتمد عليها المجتمع في التطور والتقدم والنماءوفي إعادة البناء. ويلاحظ الاهتمام الكبير تجاه هذه الفئة وذلك من خلال الدراسات والبحوثوالموضوعات التي كتبت عنهم وتحدثت بشأنهم، واهتمام المؤسسات الاجتماعية والأجهزة المختلفةالتي أنشئت لرعايتهم وخدمتهم وتحقيق رغباتهم ومواجهة مشكلاتهم.

ففي مرحلة التعليم الجامعي، نجد أن المسؤولية ملقاة على عاتق الجامعة في تربية النشء وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، وذلك بوضع برامج وأنشطة للطلاب للاستفادة من شغل وقت الشباب بما يفيدهم وكذلك بقصد زرع وتنمية جوانب مهمة في شخصية الطالب، فالعملية التعليمية ليست مجرد تلقين للدرس فقط وإنما هي عملية بناءة من جميع النواحي والتي قد يكون من أهمها بث روح المسؤولية لديهم وهذا بالاعتماد على الذات ومحاولة إيجاد التوازن المتكامل في جميع جوانب الشخصية مما يؤدي إلى رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد. (علوان،2012 : 225)

يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية(Self-Efficacy) محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) للسيكولوجي الأمريكي **ألبرتباندورا**A.**Bandora**عام 1977الذي يرى أن "**مفهوم الفرد عن فعاليته الذاتية، يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، ومن خلال تعدد الخبراتالتي يمر بها حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه**". إي أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ التي تشكل نظاما من المعتقدات تعد بمثابة قوى محركه لسلوكه؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. (العلوان. المحاسنه،2011: 399)

وقد أقترح باندورا مفهوم فعالية الذات (self efficacy) الذي يمثل توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح، فالأفراد الذين يملكون قدرا أكبر من الفعالية الذاتية المدركة يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الفعالية الذاتية.

تعد الكفاءة الذاتية من الأبعاد المهمة في شخصية الفرد، فمعتقدات الفرد عن نفسه أساس مهم لتحديد سلوكه وتصرفاته في المجالات الشخصية والاجتماعية والانفعالية،حيث تتجه بعض الدراسات الحديثة إلى معرفة تأثير الإدراكات الذاتية في بعض المتغيرات الشخصية فقد كشفت دراسة **ليو** (Liu ,2004) عن وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات، وثقة الفرد بنفسه، وبقدرته على الإنجاز وكذلك بمستويات المنافسة لأن الفعالية الذاتية تؤثر في الثقة بالنفس، والتي بدورها تحدد مستوى الفعالية لدى الطلبة في عمليات البحث، والدراسة، والإدراك والتدريب، دراسة**رودينبيريورينك**(Roddenberry&Renk 2010)في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان : **Locus of Control and self-Efficacy**

Potential Mediators of Stress ,Illness,and Utilization of Health Services in College Students.(مركز الضبط وفاعلية الذات كمتغيرات وسيطية في العلاقات بين الضغوط والمرض لدى طلبة الجامعة) والتي هدفت إلى التحقق من دور مركز الضبط وفاعلية الذات كمتغيرات نفسية وسيطة في العلاقات بين الضغوط والمرض لدى طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التدخل المستندة إلى نظرية فاعلية الذات لها تأثير إيجابي على الإحساس بالهدف من الحياة.

فالطالب الذي يعتقد ويؤمن بكفاءته الذاتية تكون لديه قابلية أكثر نحو مواكبة كل ما هو مستجد وهذا ما أثبتته نتائج دراسة **ويدير وبورن** (Wedder Barn ,2005)أن فعالية الذات لها دور أساسي في تقبل التكنولوجيا والاتجاه الإيجابي نحو استخدامها، ويظهرون ميلا إلى القيام بالمهام التي تتسم بالتحدي فهم يثابرون لمدة أطول،ويؤدون المهام بنجاح أكبر مقارنة بالذين لديهم معتقدات منخفضة عن الكفاءة الذاتية،فقد أشار في هذا الإطار **(محمد وعبد المنعم وغريب،2015)** بأن الذين يعانون الخوف من الفشل غالبا ما يفتقدون الثقة بالنفس ويتأثرون بتوقعات الآخرين السلبية تجاههم والتي من شأنها أن تزرع الإحباط والإخفاقلديهم فتكون كفاءتهم الذاتية منخفضة مقارنة بمن لا يعانون الخوف من الفشل ويضيف **شنك**(Schunk ,2003) و**بارنس**(Barnes,2010) ودراسة **عبد الحي** (2013) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو

الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحيانا تركها بدون أداء. حيث يعرفها **شيررومادوكس** (Sherer&Maddux) الكفاءة الذاتية بأنها ".. **كمركب مهم جدا من كل النجاحات وحالات الفشل المهمة التي يتم عزوها للذات، حيث إنها سمة عامة، ومستقرة نسبيا، ومتغيرة عبر الزمن بتراكم خبرات النجاح والفشل، فهي تحدد ثقة الفرد العامة وقابليته للنجاح**". (رضوان،2010:11)

وقد توصل **السرحان** (2016) في دراسة له بأن الكفاءة الذاتية العامة لها قدرة تنبؤية بالتسويف الأكاديمي (كتابة الواجبات الأكاديمية والاستعداد للامتحانات)، حيث إنه كلما زادت درجة الكفاءة الذاتية العامة لدى الطالب قل تسويفه الأكاديمي وذلك لأن الطالب الذي لديه معتقد بأنه يملك قدرات دراسية عالية سيكون لديه دافع لإنجاز المهام المطلوبة في أسرع وقت ممكن.

وقد أكدت نتائج الأبحاث والدراسات السابقة أن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الاجتماعية التي تتطلب من الفرد تحمل المسؤولية تجاهها، كما أن اعتقاد الفرد بفاعليته الذاتية يؤثر في تفكيره وتصرفاته تجاه الآخرين، وسلوكاته الاجتماعية، كدراسة كل من: **سالم** (2009)، **المخلافي وآخرون** (2010)، **المصري** (2011)، **أبو غالي** (2012)،**القريشي**(2012)، **عودة**(2014)، **حسونة**(2014) وعلى مستوى هذا الاعتقاد بفاعلية الذات يتحدد إنجاز الفرد وتحمله للمسؤولية الاجتماعية ارتفاعا أو انخفاضا، وتبدو مظاهر الفاعلية الذاتية المرتفعة في زيادة اهتمام الفرد بالأعمال المجتمعية التي يقوم بها، ومضاعفة الجهود التي يبذلهافي مواجهة الفشل وتحقيق الإنجاز وزيادة قدراته على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وتحديد أهداف بعيدة المدى متحديا الصعوبات الاجتماعية التي تعيقه عن تحقيقها.

وهذا ما تؤكده دراسة كلا من **ولاء سهيل يوسف (2016)** في دراسة لها، توصلت فيها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة البحث من الطلبة الجامعين من جامعة دمشق،ودراسة **عبد الله والقدور (2016)** التي توصلت أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات ذلالة إحصائية بين فاعلية الذات والهدف من الحياة.

وتمتد الآثار الإيجابية لفعالية الذات وعلاقتها الموجبة بالتوافق النفسي كما أكدت نتائج دراسة كلا من **المحسن**(2006)التي كشفت نتائجها بأن متغير التوافق له قدرة تنبؤية بمستوى الكفاءة الذاتية المدركه حيث بلغت نسبة التباين المفسر 68.7 % ودراسة **مباركة وأبيمولود**(2014)التي توصلت دراستها إلى

وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي ودراسة **أغنية** (2015)ودراسة **دود وصونيا** (2017) التي هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاءل والتشاؤم لدى عينة من الفريق شبه الطبي بمستشفى محمد بوضياف بورقلة ومستشفى الزهراوي بالمسيلة . ودراسة **الجهورية و الظفري** (2018) التي توصلت نتائجها بأنه كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالب زاد تفوقه الدراسي، إي كون التوافق النفسي أحد المتغيرات المهمة التي تؤثر في مستوى معتقدات الطالب الذاتية وهدف يسعى العاملون في البيئة المدرسية إلى تعزيزه .

وذكر **هاريس** (Harris ,1990,15) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعوبة.

من ناحية أخرى، تؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على أهمية الدور الوسيطي للكفاءة الذاتية بين الدافعية ونواتج التعلم (Leondari&Gialamas2002). حيث يرى **شانك** (Schunk ,2003) أن الكفاءة الذاتية تلعب دورا مهما في التحصيل الأكاديمي، وفي خيارات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية، فالطلبة من ذوي الكفاءة الذاتية العالية سوف يختارون مهاما أكاديمية تمتاز بالصعوبة والتعقيد والتحدي ولهذا يبذلون جهدا ومقدارا عاليا من المثابرة والإصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون المهام الصعبة والمعقدة والتي تتطلب جهدا ومثابرة ولهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية.حيث تعد الكفاءة الذاتية الاكاديمية حسب **باندورا** (bandura,2000)منبئات أفضل للنجاح من مغيرات الإنجاز السابق للطالب ومهاراته ومعرفته ويؤكد **زيمرمان وكليري**(Zimmerman and Cleary ,2006)أنه إذا كان لدى الفرد اعتقاد بقدرته على أداء مهمه ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمةفي حين إذا كان لدى الفرد مهارة ومعرفة لإتمام المهمة فإن هذا لا يعني بالضرورة قدرته على إتمامها. لذا تشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسر ما نسبته (14%) من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة..(العلوان والمحاسنه،2011)

يؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة ؛فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبذلون جهدا كبيرا في إنجازها ويميلون إلى

إستخدام وانتقاء استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية أثناء عملية تعلمهم وهذا ما طرحه**عشا وآخرون** (2012) في دراسة له تحت عنوان" **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية**" توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر بالدافعية للإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية، فهناك تلاقي بين القناعات المرتبطة بالقدرة على الأداء والإنجاز وبين القناعات المرتبطة بالذات كما اتضح من دراسة كل **ويزلي (Wesley,2002)**الولايات المتحدة الأمريكية، عنوان الدراسة:

A study of academicachievement ,attitude, Motivatiion, general self – efficacy,andselecteddemographiccharacteristics of communitycollege.(دراسة الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بكل من الاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة)والتي من أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والإنجاز الأكاديمي وفاعلية الذات. ودراسة **ديان(Diane,2003)**بإيطاليا بعنوان Student Self– efficacy in CollegeScience:An Investigation of Gender (دراسة فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم) والتي وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.

فقد تبين من دراسة كلا من **العلي وسحلول** (2006) و**الحكمي** (2009)وأيضا ارتباطها الموجب بدافعية الإنجاز كما دلت نتائج دراسة كل من **الرجيب** (2006)**المزروع** (2007) أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية أثبتوا قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدا إضافيا عند أداء وظائف معينة، فالكفاءة الذاتيةالأكاديمية تعمل عمل الدوافع ومحرك يحمل المتعلم محمل الجد للقيام بالمهام التعليمية بالنجاح. (هويدة حنفي،2010 :63)

أن فئة الطلبة من المرحلة الجامعية تواجه في مسيرتها الدراسية جملة من الضغوط والأعباء الملقاة على عاتقها، والتي قد تضعه في مواقف التحدي والمنافسة فيجد فيها الطلبة الجامعيون أنفسهم ملزمون ببذل أقصى الجهود للرفع من مستوى أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي،وذلك بغرض تحقيق ذاتهم

والتفوق على بعضهم البعض خاصة في ظل النظام الجديد الذي يركز على الكفاءة وجودة الأداء،وفعالية الذات كخاصية من خصائص الشخصية لا تولد مع الفرد وإنما تظهر مع ولادة الذات وتنمو مع النمو الاجتماعي والمعرفي للفرد من خلال تفاعله مع الآخرين ومع المواقف الحياتية المختلفة بشكل يتيح له استغلال كل طاقاته ومهاراته العقلية والاجتماعية بما يتناسب تحديات ومتطلبات المرحلة الجامعية .

ففعالية الذات تتولد لدى الفرد من تجارب الحياة ومن الاحتكاك بأشخاص نتخذهم قدوة لنا ،حيث يرى **شيل وميرفي وبرينج**" أنها ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة".(الجاسر ،1428: 25)

والتي تعتبر أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي " باندورا" تلعب دورا هاما في التكيف النفسي والاضطراب، وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الإنفعالية والسلوكية والصحية (Maddux,1995,56). فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناءا على هذه الفكرة والعملية التبادلية حيث أن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته.

فالتعلم يكون أكثر فعالية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلم وأنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومستقل فيه وهذا ما أكد عليه **بندورا** في كتابه فاعلية الذات 2003:" فالتعلم الفعال يتمثل في تعليم التلاميذ كيفية تنظيم تعلمهم الذاتي وبالتالي فإن الهدف الأول لتعليم التلاميذ استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم هو التمكن من المهام الأكاديمية بنجاح"

ولقد تعرض المنظرون في مجال ماوراء المعرفة إلى مظاهر التنظيم الذاتي وتقييم الفهم الذاتي والمعرفة الذاتية وتصحيح النقائص، ويشير كلا من **شانك و زيمرمان وجارسيا و بنتريش** وآخرون **Schunk& Zimmerman1994,Garcia,Pintrich1991**إلى أن تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة وأن لديهم مخزونا من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، حيث تكون لديهم الجاهزية لاستخدامها عند الضرورة للوصول إلى الإنجازات المطلوبة، كما أنهم يعدون خبراء في مراقبة وتعديل استراتيجياتهم المستخدمة وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليمية وتغيراتها، وبناء عليه يمكن اعتبار كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أهم مظاهر التعلم الفعال، إذ تتيح أمام الفرد

المجال لتطوير قدراته المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ المهام وتقويم الأعمال، وتطوير الرقابة الذاتية حول التعلم .(الجهورية والظفري،2018)

كما أشار زيمرمان (zimmerman)إلى أن مرتفعي الفعالية الذاتية الأكاديمية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء الاجتماعي وخاصة عند حل المشكلات الصعبة، فالمتعلمون الذين لديهم إدراك عال لكفاءاتهم الأكاديمية، يبذلون جهودا كبيرة ويظهرون مستويات قليلة من القلق والمرونة في استخدام استراتيجيات التعلم. ويتمتعون بتعلم منظم ذاتيا وهذا ما أثبتته دراسة كلا من **بنتريش وديجروت** (Pintrich&Degroot،1990)أظهرت قدرة التنظيم الذاتي ومكون الكفاءة الذاتية وقلق الاختيارعلى التنبؤ بالتحصيل.وكذلك أشارت دراسة **جود** (Judd,2005) إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة **ردادي**(2002) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط، ودراسة **بوقفه إيمان** (2013)التي هدفت إلى الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم بمختلف أبعاده ذاتيا لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، على عينة من مكونة من (201)مراهق من تلاميذ المستوى الثانية والثالثة والرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي بكل من ولاية جيجل وباتنة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

ومن هذا المنطلق وبعد ما تم تناوله من دراسات سابقة حول أهمية تناول هذين المتغيرين ودورهما في العملية التعليمية، وفي تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة الجامعيين والرفع من مستواهم الأكاديمي وما لوحظ في السنوات الأخيرة من إنخفاض في مستوى أداء الطلبة ومستوى فاعليتهم للتعلم الذي إنعكس سلبا على تحصيلهم الأكاديمي، كان لابد للجامعة الجزائرية أن تعيد النظر في تشكيل ما إكتسبه المتعلم خلال مسيرته الدراسية، وأن تصبه في قوالب جديدة أكثر صلابة، ليكون بذلك أرضية متماسكة لما سيتعلمه مستقبلا .

تبلورت مشكلة الدراسة من منطلق توصيات بعض الدراسات وبعد اطلاعنا على الأدب النظري التي تناول متغيرات الدراسة المستقلة منها والتابعة، وجدنا أن أغلبية هذه الدراسات لم تتناول الأثر المشترك لهذين المتغيرين– على حد علمنا– في نموذج تنبؤي . ومن جهة أخرى تمثل الدراسة الحالية محاولة للاستجابة لقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذه المتغيرات لاسيما إذا كانت مجتمعة لدى أفراد عينة الدراسة، لهذا

فإن الجامعة الجزائرية عامة والمدرسة العليا للأساتذة مازال في حاجة ماسة للكثير من الدراسات في مجال كفاءة الذاتية الأكاديمية، والتعرف على علاقتها بمتغيرات أخرى كاإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة:

جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي :

-هل هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة ؟

- هل يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده؟

-هل توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم؟

-هل توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم؟

3- فرضيات الدراسة:

بعد صياغتنا لمشكلة الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها وانطلاقا من التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة صيغت فرضيات الدراسة بالشكل التالي:

-لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

- لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذةفي الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

4- أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ هي من الدراسات التي تناولت موضوعا يجمع متغيرات مازالت تشغل حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية، وهو أيضا ما كان دافعا لاختياري لدراسته، حيث يمكن توضيح تلك الأهمية من جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

أ- من الجانب النظري:

- يعد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا أحد المواضيع الحديثة والهامة التي تتماشي مع التوجهات والنظم التكوينية الحديثة التي تؤكد على تحسين نوعية وطرق التعلم وزيادة كفاءتها، وعلى الرغم من ذلك، إلا أن الباحثة لاحظت نذرة الدراسات على المستوى المحلي، فلم نجد دراسة – في حدود إطلاعنا– حاولت التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمتغيرات الدراسة.
- تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تقف على موضوعين هامين لهما ارتباط كبير بالحياة الأكاديمية للطلبة ومستوى تحصيلهم، وهما التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية، إذ أن معرفة هذه الجوانب تمكن الأساتذة والطلبة من تبني استراتيجيات معينة تهدف إلى زيادة التحصيل الأكاديمي ودافعيتهم نحو التعلم من أجل تحقيق أهدافهم المنشودة.
- يمثل طلبة المدرسة العليا للأساتذة 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 تساعدنا نتائج هذه الدراسة في توضيح أهمية التعلم المنظم ذاتيا في رفع مستوى أداء الطالب وزيادة دافعيته، والمساهمة في تفريد عملية التعلم ونقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه وبالتالي تخفيف العبء على المعلم، بما يحقق أفضل استثمار لكلاهما.

ب- من الناحية التطبيقية:

– أن نتائج هذه الدراسة تسلط الضوء على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما قد يدفع المختصين لضرورة تقديم الخدمات الضرورية في هذا الإطار وذلك عن طريق بناء برامج إرشادية لما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أهمية لدى الطالب.

– يمكن أن يستفيد منها المختصون في التعليم العالي والبحث العلمي وتعميم نتائجها إذا تم إثباتها.

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

5-أهداف الدراسة:

تتخلص أهداف الدراسة في الإجابة على تساؤلاتها من خلال:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.
- التعرف على القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغيري الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تداول في مختلف فصول هذه الدراسة استخدام بعض المفاهيم الأساسية؛ ونظرا لأن الباحثين قد يختلفون أو يتفقون حول معاني ومضامين هذه المفاهيم فإننا تجنبا لأي التباس أو غموض قد يعيق فهم دراستنا والنتائج المتوصل إليها نرى من الضروري تقديم المفاهيم الإجرائية لدراستنا. وهي كما يلي:

6-1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:self-organized learning strategies

نعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها كل ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتسابه للمعلومات أثناء مواقف التعلم والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعد في هذه الدراسة.

وتشمل هذه الاستراتيجيات خمسة عشرة استراتيجية تتدرج ضمن أربعة أبعاد هي:

6-1-1-البعد الاول: استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية (الاستراتيجيات المعرفية) : strategies for the Ragulation of Academic Cognition:

هي استراتيجيات يستخدمها الطالب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية التي ترتكز عليها عمليةالتعلم والتعليم السطحية وتشمل عددا من الاستراتيجيات هي:

1-التسميعRehearsal: وتعنيتكرار المعلومات عدة مرات مما يساعد في استرجاعها.

2-استخدام التفاصيلElaboration: ويقصد بها إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمن التجهيزالأعمق من خلال استخدام أساليب عدة مثل تدوين المذكرات،رسم أشكال،تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة.

3-التنظيم Organization: وتتضمنترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية.

4-التفكير الناقد: محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالي، بشكل واع وضبط صريح وبتخطيط مسبق، كما تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم بالرجوع للمصادر الموثوقة، التي من الممكن أن يقبلها كدليل عن سماع خبر، أو عند الحاجة لمعرفة صدق المعلومة.

6-1-2-البعدالثاني: استراتيجيات التفكير ما وراءالمعرفي (التنظيم الذاتي الماوراء معرفي العام)Metacognitive Self- Regulation:

تشير إلى قدرة الطالب على أن يختار الاستراتيجيات المناسبة في مواقف التعلم المختلف، فيكون على الطالب مراقبة وفحص وتنظيم العمليات المعرفية، وتشمل التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي.

5-التخطيط ووضع الأهداف: تساعد استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف المتعلم أن يجيب على عدد من الأسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة، مثل ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب على أن أعرفه لمعالجة الموقف؟

6-المراقبة الذاتية: قدرة الطالب على الملاحظة والتسجيل الذاتي لمختلف سلوكاته وردود افعاله اتجاه المواقف التعليمية المختلفة.

7-التقويم الذاتي: مقارنة الطالب للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

6-1-3- البعد الثالث : استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية Strategies for the Regulation of Academic Motivation: تستخدم هذه الاستراتيجية لضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات،التي تهدف للتعامل مع مشاعر الإحباط والملل وعدم الرغبة في إكمال المهام الأكاديمية المكلف بها، من خلال استخدام بعض الأساليب المسؤولة عن زيادة الدافعية الذاتية، كحوار الذات وإقناعها بالقدرة على الأداء ومضاعفة الجهد.وهي تتضمن الاستراتيجيات الاتية:

8- حوار الذات عن الإتقان Mastery Self-talk Strategy : يحاور الطالب نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك.

9- حوار الذات عن الأداء الخارجي Performance Extrinsic Self-TALK :

يحاول الطالب فيها الحديث إلى الذات، لوصف إكمال العمل، وتوضيحها وتأكيدها، وهنا يحاور نفسه بتذكيرها بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران وضرورة أن يكمل العمل أو المهنة بالتفكير في نتيجة الأداء أكثر من التعلم نفسه.

6-1-4-البعد الرابع: استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي (إدارة المصادر) Strategies for the Regulation of Behavior and context: وهي تشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الطالب لتحقيق أهدافه، ويتضمن الاستراتيجياتالاتية:

10- الضبط البيئي Environmental control: تشير هذه الاستراتيجية إلى سعي الطالب إلى ترتيب وضبط بيئة التعلم المكانية للتغلب على كل ما يشتت جهوده وتركيزه، كأن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه على تركيز انتباهه.

11- تعلم الأقران Peer Learning:يقوم فيها الطالب بمشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم.

12- البحث عن المعلومات: يحاول المتعلم فيها الوصول إلى المعلومات إضافية التي تحقق مزيدا من الفهم للمهام الأكاديمية من مختلف المصادر، كالمكتبة أو شبكة الأنترانت وغيرها.

13- **إدارة الوقت Regulating Time:** تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جدول تنظيم الوقت وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.

14- طلب المساعدةHelp-Seeking: يلجأ الطالب لطلب العون والمساعدة من الآخرين عندما تواجهه صعوبة ما في فهم المادة الدراسية.

15- الاحتفاظ بالسجلات: يحاول فيها الطالب الاحتفاظ بسجلات في تقارير نتائج أعماله أو أحداث مهمة أو نتيجة استخدامه لاستراتيجية معينة في حل مشكلة ما، بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبلية.

ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بناءا على عدد فقرات المقياس والدرجات الممنوحة لبدائل الإجابة.

4-2- الكفاءة الذاتية الأكاديمية:Self-efficacy and academic

تشير إلى إدراك الطالب لقدراته على القيام بالمهام التعليمية والتفوق فيها، أما في الدراسة الحالية فنعني بها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على بنود مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة. ويتضمن المقياس الأبعادالآتية:

4-2-1- البعد الاول: مقدار الكفاءة الذاتية الأكاديمية:يتحدد مقدار الكفاءة بمستوى الإتقان وبذل الجهد والإنتاجية والدقة ويختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويتضح مقدار الكفاءة بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية.وفي الدراسة الحالية عبر عن هذا البعد بمؤشرين هما:

-**مستوى الدقة والإتقانThe level of accuracy and workmanship :**تعني قدرة الطالب على تركيز الاهتمام في أداء المهام الأكاديمية ومراجعتها وتقييمها بشكل متواصل لضمان الوصول إلى أقصى درجة من الأداء وتحقيق نتائج عالية.

- **المجهودEffort:**يقصد بها تفضيل الطالب القيام بالأعمال التي تتطلب جهدا ووقتا في تنفيذهاوالسعي باستمرار من أجل الوصول إلى أهدافه.

4-2-2-البعد الثاني: عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديميةGenerality:في الدراسة الحالية يقصد بها قدرة الطالب على أن يعمم قدراته في المواقف الأكاديمية المشابهة،إي درجة ثقة الطالبفي كفاءته الذاتية قد ترتفع في مهام تعليمية وتنخفض في مهام أخرى ولقد تم تحديد هذا البعد بمؤشرات وهي:

-**التفكير بمرونة:Thinkflexibly:** تعني قدرة الطالب على تغيير زاوية التفكير وفن معالجة المعلوماتبطريقة تختلف على الطريقة المعتادة وطرح بدائل متعددة ومتنوعة لحل المشكلات،إي المرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب.

-الاستعداد الدائم للتعلم المستمرAlwaysready for continuouslerning:

ويقصد بها رغبة الطالب المستمرة في اكتساب المعارف والخبرات من أجل التعلم والتحفز لاكتساب أنماط مختلفة من المعرفة.

4-2-3-البعد الثالث: قوة الكفاءة الذاتية الأكاديميةStrength:

يقصد بها عمق وقوة اعتقاد الطالب وأدراكه أن بإمكانه أداء المهام والأنشطة الأكاديمية، وتتحدد في ضوء خبرة الطالب وملاءمتها للمواقف وقد حدد في هذه الدراسة بمؤشرات وهي:

-**المثابرة والأصرار**:**Perseverance and Persistence**: تعني قدرة الطالب على الاستمرارفي المحاولة والالتزام والأصرار على أداء المهام حتى الانتهاء من إنجازها.

- **القدرةالعاليةHighcapacity**: يقوم الطالب باختيار تطبيق نمط من السلوكيات الذكية لحل المشكلات والتصدي للصعوبات الأكاديمية.

- **الشعور بالفاعليةFeeling powerful** :التوقعات الإيجابية التي يحملها الطالب حول قدرتهعلى أداء المهام في المواقف الأكاديمية والتفوق فيها .

ويتم تحديد الكفاءة الذاتية الأكاديمية في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم وذلك بناءا علىعدد فقرات المقياس والدرجات الممنوحة لبدائل الإجابة.

5- حدود الدراسة:تتحدد نتائج هذه الدراسة في الحدود الأتية:

- **الحدود البشرية:**تكون مجتمع الدراسة من 658 طالبامن الطلبة المسجلين بالمدرسة العليا للأساتذة.

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة .

- **الحدود الزمنية:**تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من شهر فيفري إلى شهر جوان للسنة الجامعية 2018-2019 .

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

- تمهيد

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

2- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

3- النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

4- خصائص المتعلم المنظم ذاتيا

5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

6-أهميةاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين.

- خلاصة الفصل

-تمهيد:

إن التطور السريع في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعلم فرض على المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، وتمثل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتيا، فالتعلم المنظم ذاتيا يعتبرمن أهم المفاهيم الحديثة التي جاءت بها البحوث والدراسات النفسية والتربوية، والتي سعت جاهدة لتطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها، ومواكبة التغيرات المستجدة في شتى المجالات، لمواجهة ما تفرضه من تحديات على تقدم واستمرارية المجتمعات.

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

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

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا: self-regulatedlearning

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

حيثبدأت البوادر الأولى لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا في الظهور على يد كل من **شينكو زيمرمان**zimmerman&SCHUNKسنة 1989 وذلك من خلال كتاب: **(التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي: النظرية . البحث . التطبيق)**ومنذ 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 واختلافها – على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في تعلمه والإستراتيجية التي يستخدمها لتحسين نواتجه. (أحمدإبراهيم، 2007:67).

وفي هذا الإطار، يعود الفضل إلى باندورا(Bandura ,2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته التعلم المعرفي الاجتماعي،التي أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك . (الجراح ،2010: 56)

ومن ثم انبثقت التفسيرات النظرية الحالية للتعلم، التي ترى أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيتهومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجةكبيرة. كمالقي التعلم المنظم ذاتيا تعريفات متعددة تعكس اهتمام العلماء المتزايد بهذا المفهوم من جهة وتباين الوجهاتوالأساس النظري الذي يتبنونه في تعريفه من جهة أخرى.

حيث اعتمد **Paris** و **Paris** على تحليل وتفكيك 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 ، والذي يراقب و يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم كاكتساب معلومات معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات ." (رشوان ،2006:07)

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. (الملاحة ،2011:56)

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 ويغيرونويدعمون عمليات تعلمهم،حيث يعتبر التنظيم الذاتي للتعلم استجابة تكتسب بالتعلم، أي يمكن تعلمها وجعلها تحت سيطرة الطالب. (المرجع السابق: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 : 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. (مشري ،2013:197)

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

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 ،1999: 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 وسلوكياويتحمل 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 ، 2003:144)

وبناءا عليه يعد التعلم المنظم ذاتيا عملية موقفية، أي تعتمد على سياق أو مجال التعلم، حيث يرى Bockaets أن التعلم المنظم ذاتيا يمثل قدرة الطالب على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين إلى آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل. (السيد،2009:18)

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا يتضح ما يلي:

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

- التعلم وفقا لهذا المفهوم يعتمد على الاستخدام الفعال والنشط من قبل المتعلم لاستراتيجيات يمكن أن تكتسب بالتدريب والتكوين الدوري الذي يتلقاه الطالب في المدرسة العليا للأساتذة أثناء فترة تربصه الميداني .
- التعلم المنظم ذاتيا يتضمن جوانب معرفية وما وراء معرفية ودافعية عندما يحسن الطالب إداراتهاواستغلالها فإنه يستطيع أن يعدل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون أكثر قدرة على التحكم بالمتغيرات البيئية.
- 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 ألليا لمهارات محددة في مواقف بعينها.

2-أبعاد التعلم المنظم ذاتيا:

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على إستخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها الطالب لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، فيشير " **جول** " **Gaul**" أن السؤال الذي يطرحهالطالب"**لماذا أتعلم ؟** " يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال **كيف أتعلم؟** " الأساليب المستخدمة للتعلم " وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعرف بأنه " العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة ".(وحيد،ح،جمال،ع،2006: 16)فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد .

الجدول رقم (01): أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضيع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
ماذا أتعلم؟	**اختيار المشاركة**	**الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية**
كيف أتعلم ؟	**اختيار الطريقة**	**استخدام الإستراتيجية**
متى أتعلم ؟	**اختيار الحدود الزمنية**	**إدارة الوقت**
ما الذي ينبغي تعلمه؟	**اختيار النتائج**	**ملاحظة الذات،تفاعل الذات،الحكمعليها**
أين أتعلم؟	**اختيار المواضع**	**الهيكلة البيئية**
مع من أتعلم ؟	**اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم**	**طلب المساعدة الاختيارية**

إن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا متمثلة في ستة أبعاد هي على النحو التالي:

البعد الأول: ويتعلق بالسؤال " لماذا؟" ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيا، فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفاعلية.

البعد الثاني: ويتعلق بالسؤال " كيف؟" ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين للاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة وتحديد الاستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة، والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

ويؤكد **زيمرمان** أن المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتيا يتميزون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام؛ حتى أصبحوا أكثر خبرة أدوا المهام بصورة أوتوماتيكية دون تخطيط مسبق لها.

البعد الثالث: ويتعلق بالسؤال "متى " ويشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم، ويتميز الأفراد ذوا التنظيم الذاتي بفاعلية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.

البعد الرابع: يشير إلى التساؤل "ماذا؟" وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا فلكي يصبح الفرد منظما ذاتيا لابد أن يكون قادرا على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته لما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات.

البعد الخامس: ويتعلق بالسؤال "أين؟" ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، وعلى أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعلمية إلا أنهم غالبا ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.

البعد السادس: ويتعلق بالسؤال "مع من؟" ويشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، كما أنهم واعون تمام للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة من الأقران أو المتعلمين، وذلك على النقيض تماما عن غيرهم من غير

المنظمين ذاتيا، والذين يبدون ترددا كبيرا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم.

(وحيد،ح،جمال،ع،2006: 16)

3- النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

هناك بعض النماذج التي تفسر التعلم المنظم ذاتيا لكن تختلف في الأساس النظري التي تقوم عليهوفي محاولات لعرض نماذج التعلم المنظم ذاتيا قام Zimmerman (1989) بأول محاولة والتي كانت متاحة في ذلك الوقت، وبعد ذلك أحصت Pustinen&Pulkkinen سنة 2001 خمسة نماذج تتسم بأنها ذات قيمة مرتفعة في تراث البحث في مجال التنظيم الذاتي للتعلم، وقد أحصى كامل(2003b) في عرض مفصل لهذه النماذج، معتمدا على ترتيب زمني لها، يعكس التطور في النظر إلى مكونات التنظيم الذاتي للتعلم، ويستند على توضيح الخلفية النظرية التي يقوم عليها كل نموذج، وتعريف مصطلح التعلم المنظم ذاتيا في كل نموذج .

وبين هذه المحاولات وتلك، سنحاول فيما يلي عرض أهم نماذج التعلم المنظم ذاتيا في هذا المجال والتي نستطيع أن نستند عليها في فهم وتفسير الكيفية التي يقوم فيها طلاب المدرسة العليا للأساتذة بالتنظيم الذاتي لتعلمهم الأكاديمي.

3-1- نموذج المعالج الجيد للمعلومات لـ Pressley et al

تعرض نظرية معالجة المعلومات التعلم كترميز للمعلومات (شبكات افتراضية في الذاكرة طويلة المدى) حيث ينشط المتعلمون أقساما معينة في الذاكرة الطويلة ويتم ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة في الذاكرة العاملة، وتعتبر المعلومات المنظمة والتي لها معنى التذويب والدمج مع المعرفة الموجودة لدى الفرد وتكون مفصلة أكثر للتذكر.

يعتبر التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات مرادفا تقريبا للوعي بما وراء المعرفة، وهذا الوعي يتضمن المعرفة بالمهمة؛ بحيث يعرف الفرد ماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ يتعلم.

وهكذا فإنها معرفة ذاتية للقدرات الشخصية. وللاهتمامات والمواقف، وبناءا علية فإن التعلم المنظم ذاتيا يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة، وبميزات الفرد الشخصية وبالاستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة.

(حسين أ. 2007: 368)

3-2- النموذج الثلاثي (الحلقي) للتعلم المنظم ذاتيا لـ Zimmerman:

قُدم هذا النموذج من قبل Zimmermanوزملاءه (1990)، وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا. يعتمد هذا النموذج في بنائه على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لبندوراBandoura، التي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، وتؤكد من جهة أخرى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية(الذاتية)والبيئية تشكل نظاما متشابكا مع التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أي مكان متميزا على حساب المحددين الآخرين. (الزيات،2004: 362)

تشمل هذه المحددات الذاتية على عوامل معرفية وعوامل انفعالية (وجدانية)، كما تشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود الأفعال، وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئيةوبناء على ذلك فالتعلم المنظم ذاتيا حسبه هو العملية التي بواسطتها يحاول الطلاب أن يتحكموا في تلك المثيرات من أجل إحراز أهدافهم. (بدوي،2007: 135)

وعلى ضوء هذا النموذج حاول Zimmermanوزملائه 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 الناتجة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة، وهذه التعديلات ضرورية لأن العوامل الشخصية والسلوكية و البيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم و الأداء، وتتضمن 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)،ويتضمن مراقبةوتعديل الحالات المعرفية والوجدانية.
- التنظيم الذاتي للسلوك: وهو يشكل عمليات ملاحظة للذات والأداء.
- التنظيم الذاتي للبيئة، وهي تشير إلى ملاحظة وتعديل الظروف البيئية. تتمثل المراحل التي يتم فيها التعلم المنظم ذاتيا وفق هذا النموذج في المرحلة الكشفية (الإعداد)، مرحلة الأداء أو الضبط الإرادي، ومرحلة التأمل الذاتي، وتربطها علاقة تبادلية.(مشري ،:1822013)

3-3 - النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

بني النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي من قبل **بنتريش وأخرون** Pintrich et al والذي يتكون من بعدين أساسين أحدهما معرفي والأخر دافعي،ويرى النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث استراتيجيات هي :المعرفية وما وراء معرفية ،وإدارة المصادر، حيث تتضمن الاستراتيجيات المعرفية (التسميع الذاتي –التفكير الناقد– التنظيم – التفصيل –الإتقان)،في حين تتضمن الاستراتيجيات ما وراء معرفي (تحديد الهدف والتخطيط له – المراقبة) وأخيرا استراتيجية تنظيم وإدارة المصادر وتتضمن(تنظيم الجهد – طلب المساعدة الأكاديمية– تعلم الأقران– إدارة الوقت وبيئة الدراسة)، بينما تفترض وجود ثلاث مكونات للدافعية هي مكون القيمة –مكون التوقع– المكون الوجداني.(بوقفة، 2013: 71)

3-4- النموذج ثلاثي الطبقات لـــ بوكارتسBoekaerts(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) حيث أن منطقة تجهيز المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم يمثلان الجانب المعرفي بينما منطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي.

(حسين، أ .2007: 368)

3-5- نموذج واين للتعلم المنظم ذاتيا (2002)

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

3-6- نموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم لـ Pintrich(2000)

يعتبر نموذج بنتريشPintrich وآخرون من أهم المحاولات في الكشف عن العمليات المختلفة والأنشطة 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 واعتمد فيه على عمله وأعماله المنظرين الآخرين، حيث يعتبر إطار معرفي اجتماعي، إضافة إلى أنه يجمع عناصر من نظريات أخرى كنظرية التجهيز المعرفي للمعلومات.(خليفة، 2007: 255)

يرتكز هذا النموذج على التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية للمتعلم، وفقا لهذا النموذج يتم التنظيم الذاتي للتعلم عبر مراحل، يتم في كل منها أنشطة تنظيم ذاتي في أربع مجالات مختلفة، هي: المعرفة

والسياق، ويشير و Montalvo Torresإلى 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 والمواضع التي تخضع للتنظيم، مما جعله واضحا ومميزا عن غيره.

الجدول رقم (02) مجالات التعلم المنظم ذاتيا كما يلي:

المراحل	مجالات التعلم المنظم ذاتيا			
	المعرفة	الدافعية – الوجدان	السلوك	السياق
التخطيط والتنشيط 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: 68)

وعليه، تتمثل مراحل التعلم المنظم ذاتيا وفق **نموذج بنتريش Pintrich** حسب ما تشكله صفوف الجدول، فيما يلي:التخطيط والتنشيط المعتمد، المراقبة، التحكم ورد الفعل والتأمل. تتضمن كل مرحلة عددا من أنشطة التنظيم الذاتي في مجالات: المعرفية والدافعية أو الوجدان والسلوك والسياق 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. ويصل حد التقارب في بعض الحالات إلى الاختلاف في المصطلحات المستخدمة فقط، ومع ذلك يبقى أن كل نموذج قد ساهم في توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا كل من زاويته وكل من الجانب الذي ركز عليه والجانب الذي أهمله.

فالمعروفأن هذه النماذج وغيرها 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 والفعال للمتعلم في تعلمه، وأهمية العمليات التي يستخدمها في التنظيم الذاتي.

4- خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:

يصف المتعلمون المنظمون ذاتيا عموما بأنهم متعلمون نشطون،يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية. وهناك صفتان أساسيتان للمتعلم المنظم ذاتيا أولهما: استخدامهللاستراتيجية 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 ،2007 :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 (ماوراءالمعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الايجابية نحو المهمة كالرضا والحماس،وكذلك القدرة على 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 مغزى.(خليفة ،2007: 257)

ومما سبق ذكره، يتضح أن طالب المدرسة العليا للإساتذة 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 أدائها الأكاديمي محاولا فهم واستيعاب الأفكار والمواد لحفظها وسردها.

5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:self-organized learning strategies

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 الطالب هنا على أنه إما منظم ذاتي لتعلمه أو غير منظم ذاتي لتعلمه، وإنما الاهتمام هنا بمستوى قدرة الفرد على استخدام مدى واسع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وكلمة "**إستراتيجية**" مشتقة من لفظة يونانية، تعني:"الفن الشامل أو العام " واتسع معناها منذ العصر اليوناني (قبل الميلاد) ليشمل فن القيادة العسكرية البحرية والبرية. وتتميز 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 ومراحلها أو فن إدارة المعركة الحاسمة في حرب ما.(مشري ،2013: 189)

ومنه تعددت تعريفات مصطلح الإستراتيجية بالموازاة مع الاستخدامات الكثيرة 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.

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

وينظر **أخرون** إلى الإستراتيجية على أنها السلوكاتوأنماط التفكير القصدية التي يستخدمها الطالبوتؤثر على اختياراته ومعالجاته وحلوله للمواقف أو المشكل أو تفاعله مع البيئة.

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

وعليه، يعرف Zimmerman(2002) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها ما يقوم به الطالب من أفعال و عمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك فعالية الأهداف والإدراكات الأدائية. (عطية ،2003 : 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، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من مجرد كونها استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.
- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختياريا وتتصف بالمرونة في تطبيق حيث تتضمن كلا من المهارات المعرفية والإرادة والدافعية.
- هذه الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حل المشكلات ويستطيع الطالب تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- يتضمن النضج الاستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام. (الحسينان ،2010: 70)

ويرى زيمرمانZimmerman(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:

1- توفر الطالب على مجموعة واسعة من الإجراءات التي تسمح له بالقيام بإختيار معين.

2- القيام بانتقاء حسب: الهدف المتبع، خصائص المهمة، معرفة الطالب لإمكانياته الذاتية.

3- القدرة على التحكم في الإجراءات وتقييمها.(بنعيسزغبوش، 2005: 71)

ومن جانب آخر تختلف هذه الإستراتيجيات عن بعضها البعض في:

1- أن بعض هذه الإستراتيجيات يهدف إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، بينما البعض الآخر يساعد في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية والانفعالية.

2- أن بعض هذه الإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة والبعض الآخر يعد استراتيجية ظاهرية أو صريحة.

3- أن بعض هذه الإستراتيجية يتصف بالنوعية أي يصلح لمهام ومواقف معينةوالبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع جديدة من المهام والمواقف.

4- أن بعضها شعوري، والبعض 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. (سليمان يوسف،2011:96)

وما تجدرا الإشارة إليه، هو أن هناك العديد من التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الباحثين، إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على نموذج بنتريشpintrich(2004) والذي يتماشى مع العديد من أعمال العلماء في هذا الإطار، كأعمال زيمرمانZimmemanوولترز wolters(2003) وغيرهم من الباحثين في هذا المجال .

يتضمن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب التراث النظري والدراسات السابقة حول الموضوع والتي قد تتشابه مع التصنيف المتبع في هذه الدراسة في بعض المجالات:الاستراتيجياتالمعرفية استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعيةواستراتيجية إدارة المصادر.

والشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الاستراتيجيات:

5-1- **استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية: strategies for the Ragulation of Academic Cognition:** تتمثل الإستراتجيات المعرفية خططا أو طرق عامة يستخدمها الطلاب في الأنشطة العقلية المعرفية سواء بوعي أو بدون وعي ، حيث تشكل طرقا للإدراك والتفكير والتذكر وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات ، وتكون هذه الإستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب ويمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن التعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق بالتكرار، والتنظيم ، والإتقان . (فتحي الزيات ، 2001 :255)

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

فيما تنقسم الاستراتيجيات المعرفية إلى إستراتيجيات سطحية عميقة، حيث تشير الإستراتيجيات السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى والاستراتيجيات العميقة تتعلق بالإتقان والتنظيم، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها الطالب، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للطالبوالتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية ما يلي:

5 ـ1 ـ1 - التسميع:Rehearsal

تشير استراتيجية التسميع إلى جهد الطالب لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها،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.

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

5ـ1 ـ2 - التفصيل:Elaboration

وتتضمن إستراتيجية التفصيل محاولة الطالب 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.(رزق ،2009 : 98)

وهي بهذا الشكل تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

وعليه تعتبر إستراتيجية التفصيل مدخلا أعقد للتعلم مقارنة بإستراتيجية التسميع بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص، بحيث تصبح أكثر معنى.وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدا.

5 ـ1ـ3 ـ التنظيم:Organization

تتضمن هذه الإستراتيجية محاولات الطالب الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب 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 الإستراتيجية 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. (الحسينان ، 2010: 72)

وفي هذا الإطار تشير نتائج الدراسات والبحوث 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 تنظيم دون، كما أن عملية إسترجاع هذه المعلومات أيسر من إسترجاع المعلومات غير المنظمة، ويبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع إلى الحد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصين. (الزيات، 2006: 363)

5-2- استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء المعرفة:Metacognitive Self- Regulation

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 والعربية بتناول هذا المفهوم في علاقته بالعديد من المتغيرات، ويعتبر الوعي بما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الطالب بذاته.

ويقصد باستراتيجية الوعي بما وراء المعرفة أن يتعرف الطالب على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف 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 ومع أي مهمة تعليمية، ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجيات.

وبناء عليه يؤكد زيمرمانZimmerman(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،ويعتبرها Flavell شرط ضروري للتعلم المنظم ذاتيا. (أحمد إبراهيم ،2007: 45).

وعليه، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل عنصرا مهما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم والتفكير في العمليات المعرفية وتتطلب تنشيط الطالب لمعرفته المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها ونقاط قوتهوضعفه المعرفي، ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، وذلك بتنشيط انتباه الطالب الشخصي لعملياته واستراتيجياته المعرفية.

ومثال ذلك أن يعرف الطالب أن عليه استخدام إستراتيجية التسميع لكي يتمكن من حفظ المادة الدراسية حتى لا ينساها، وأن عليه أن يقوم باستخدام إستراتيجية التفصيل والتنظيم ليتمكن من فهمها واستيعابها.

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 الطالب في المهمة. (أحمد إبراهيم:45،46)

وبناء عليه، تسمح استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف للطالب بوضع أهداف رئيسية وفرعية تخص مستقبله الدراسي، مع التخطيط للأنشطة المصاحبة لها ومدتها الزمنية وطريقة تنفيذها.

وفي 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 وظهور مستجدات، وذلك بالاستفادة من عملية المراقبة، وتنعكس في ردود أفعال تظهر في مراحل لاحقة.

وعلى هذا الأساس، يقترح شينكShunk ضرورة مراعاة ما يلي عند التخطيط للأهداف:

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

–**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 والاستسلام والملل.

-**أن يكون قريب المدى**، بحيث يستغرق إنجازه مدى زمنيا قصيرا، وذلك أن الأهداف طويلة المدى قدتكون معرضة لعدم التحقيق نتيجة للتغيرات والتطورات التي قد تحدث وتؤثر على إمكانية إنجازه. .(الحسينان، 2010 :216)

5-3- استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعيةالأكاديمية: Strategies for the Regulation of Academic Motivation أن إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تلعب دورا جوهريا في عملية التعلم وتعرف لدى أنصار النظرية الاجتماعية المعرفية بأنها مجموعة من العمليات المخططة التي تساعد التلميذ على تميز المعلومات انطلاقا من تصوراته حول نفسه وحول بيئته، وتدفعه لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، حيث تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في تنظيم كل ما يسهم في دفع مشاعر الملل والتشتت عند إنجاز المهمة و التغلب عليها،ويزيد من احتمالية إكمالها وتحقيق درجة عالية من النجاح فيها. (مشري ،2013:198)

وتتضح أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أنه من الضروري التمييز بين كون الطالب استراتيجيا وبين امتلاكه الاستراتيجيات، فمعرفة الطالب بماهية الإستراتيجية يختلف تماما عن كون الطالب ميالا لاستخدام الإستراتيجية وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة.

تشمل استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية مايلي:

5-3-1- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان: Mastery Self-talk Strategy

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)

(الحسينان ،2010: 74)

وأحد أشكال هذا الاعتماد يظهر في إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان،حيث أنه فياستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة يحاور الطالب نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك.

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

5-3-2 ــ الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي:Performance Extrinsic Self-TALK

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 لا نجاز 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.(الحسينان، 2010: 74)

كما أنه عندما يواجه الطالب 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.

5-3-3-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. (الحسينان،2010:74)

5-3-4- تحسين الملائمة:

وتتضمن هذه الاستراتيجية 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.

5-3-5-استراتيجية تحسين الاهتمام أو الميل الموقفي:

تعكس ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية، أو جعلها 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.

5-3-6- المكافأة الذاتية أو الناتج الذاتي:

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

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.

5-3-7- استراتيجية التحكم البيئي:

تقيس 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 والتي تساعد على التغلب على كل ما يشتت جهوده وتركيزه مما يزيد من فرص إكمال المهمة. (الحسينان،2010: 77)

إذ يحاول الطالب أن تكون بيئة التعلم منظمة وهادفة، بشكل يساعده على إنجاز المهمة والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه، فقبل أن يبدأ المتعلم العمل، لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه على تركيز انتباهه.

5-4- استراتيجيات إدارة المصادر أوالتنظيم السلوكي و السياقي: Strategies for the Regulation of Behavior and context: تشير استراتيجيات إدارة المصادر إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الطالب لتحقيق أهدافه.

تشمل استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي الاستراتيجيات التالية:

5-4-1- طلب العون أو المساعدة:

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

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

5-4-2- تعلم الرفاق:

ويقصد بها مشاركة الطالب للأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقق أفضل مستوى من التعلم.

وتعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالطالب يكون المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعلية في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين، حيث تمكنه من التوصل إلى إستبصارات قد لا يصل إليها بمفرده.

وتعتبر جماعة الرفاق والتفاعلات بين الطلاب وبعضهم، سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلم، والمتعلم 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 وتتعلق هذه الاستراتيجية بحوار الطالب مع الرفاق و الزملاء.

5- 4 -3-إدارة الوقت:

وهي استراتيجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جداول تنظيم الوقت وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.وهذا لا يتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت إنجاز المهمة فقط، ولكن أيضا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية.(السواح ،2007:56)

5-4-4- تنظيم الجهد:

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

وعموما، تعتبر تلك الاستراتيجيات متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وتسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتيا، ومن ثم تكتسب أهمية ذات قيمة كبيرة، حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الطلبة، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة، وليس فقط المهام الأكاديمية.

6- أهمية استخدام وتعليم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تكمن أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في نوع المتعلمين الذين يسعى إلى تكوينهم ويشير تراث البحث في الموضوع إلى أن المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى ومراقبة أدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات، ويرغب في التغيير ويستمتع بالتعلم، وهذا المتعلم لديه دافعية ومثابرة و مستقل و منضبط ذاتيا، وواثق من نفسه، ومتوجه نحو هدف،ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

ويستخدم **جابرعبد الحميد** مصطلح "متعلم ينظم ذاته" ليشيربه إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء، وهي:

- أن يشخص الموقف التعليمي تشخيصا صحيحا ودقيقا.
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

- أن يراقب فعالية هذه الإستراتيجية.
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم.

وبالتالي، من شأن كل هذه الخصائص أن تؤكد أكثر على أهمية دور التعلم المنظم ذاتيا في الإسهال في حل كثير من المشكلات التعليمية والحياتية.(جابر،1999:95)

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،ويستفيدون من مصادر المعلومات والمقرارات التي تدرس عن طريق الانترنات والتعليم عن بعد، وبيئات التعلم المعزز بالحاسوب والتعليم المفتوح ... إلخ.

كل هذه التطبيقات التربوية للتكنولوجيا تتطلب أن يتوافر لدى الطالب إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، منها دراسة **(أبو العلا** 2003،**المصري**2009 ، **الجراح2010)** ، حيث أشارت نتائج دراسة **أبو العلا** (2003) التي أجريت على عينة قوامها 120 طالبا وطالبة من التخصصات الأدبية والعلمية.

وهدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهت الأهداف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية : التنظيم ، ما وراء المعرفة، بيئة الدراسة والوقت والجهد وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع . (مشري ،2013 :189)

وبناء عليه، تتضح أهمية امتلاك المتعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في شكلين: شكل مباشر أو صريح وشكل متضمن. فالمباشرة يقصد به أن يقوم المدرس أو الموجه بشرح خصائص الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم، وقد 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 كلها أو بعضها، وذلك بهدف تنمية جوانب هامة في تعلم الطلاب أو في شخصياتهم، **كدراسة حافظ وعطية (2006)**والتي عملت على تنمية قدرة أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الإبداعية باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياوالدراسة التي قامت بها **سلاف مشري (2013)**والتي توصلت إلى أهمية الاستراتيجيات في مجال الاختيار الدراسي حيث يمكن أن تفيد هذه الاستراتيجيات الطالب في:

- تساعد الطالب على التفكير في مشروعه المستقبلي بطريقة واعية ومدروسة من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم.
- تساعد المرشد على تشخيص وتقييم ماذاوكيف يفكر الطالب ويعرف حول مشروعه المستقبلي فيحدد على أساس ذلك التدخلات الإرشادية المناسبة.
- تساعد على زيادة وعي الطلبة وتحكمهم في المعلومات الضرورية حول مشروعهم الشخصي
- زيادة مشاركة الطالب ومساهمته في بناء مشروعه.
- تمكن من استفادة الطلبة من بعضهم البعض ومن أوليائهم وأساتذتهم وبالتالي اكتشاف الاعتقادات الخاطئة والتشويهات المعرفية في أدائهم الفكري المتعلق بمشروعهم الشخصي.

(مشري وقيسي ، 2009:197)

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

وبهذا لا يكون الطالب مجرد مستقبل فقط للمعلومات، بل طرفا فاعلا، يبني بنفسه المعلومة ويطور استراتيجياته في البحث عليها والتعامل معها وتوظيفها في الوقت المناسب مما يسهم في تحقيق مبدأ "التقويم والتعلم الذاتي"، وفي هذه الحالة يصبح "تعلما منظما ذاتيا".

ـ خلاصة الفصل.

إن التطورات المتسارعة التي شهدتها جميع مجالات الحياة وخاصة البحوث النفسية والتربوية، في الآونة الأخير، زادت من البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا والتي بدورها فرضت إعادة النظر في الأساليب والطرق التربوية، حيث لم تعد الطرق التقليدية قادرة على الاستجابة لمتطلبات هذه التطورات.

ويعد 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 وإمكانياته وميوله ورغباته وبيئته وما توفره له من إمكانيات وفرص، فهذا وحده غير كافي وإنما المهم هو كيف يستطيع أن يكتسب هذه المعلومات وفهمها، والتعامل معها وفقا لخصائصه، وتكون لديه فاعلية ذاتية تدفعه بأداء هذه المهام باستغلالية ومسؤولية.

وبناءا عليه، حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستخدامها من طرف طلبة المدرسة العليا للأساتذة، وذلك بالتطرق إلى المفهوم التعليم المنظم ذاتيا ومحاولة توضيح وتحديد 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 وتعليم الطلاب عليها وتدريبهم على استخدامها في مختلف المجالات فحاولنا توضيح الأسس التي تعتمد في تعليمها والطرق المختلفة التي يمكن إتباعها واستغلالها في مرحلة التعليم العالي.

الفصل الثالث

الكفاءةالذاتيةالأكاديمية

- تمـــهيد

1- مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

2- أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

3- نظريات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

4- مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

5- مصادر نمو الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

6- آثار الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

7- أشكال الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

8- العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

9- الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- خلاصةالفصل

تمهيـد:

يزخر التراث السيكولوجي بالعديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية باعتباره من المتغيرات المهمة في الشخصية الإنسانية ولما له من أثر كبير في سلوك الطالب،متمثلة في تلك القدرات والدوافع التي يمتلكها،لتحقيق ما يصبو إليه من مهام وأهداف وللتغلب على الصعاب التي تواجهه من خلال المهام التربوية،لكونها تؤثر في شعور الأفراد عند أدائهم لمهامهم.كما تعد من أهم مفاهيم علم النفس التربوي التي أشار إليها باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي،والذي يرى أن معتقدات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة تعتمد على مدى تطوير الطالب لمستوى الجهد المبذول في أداء المهمات .

فالكفاءة الذاتية لاتهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الطالب، وإنما بما يستطيع الطالب عمله بالمهارات التي يمتلكها، وفي قدرته على ممارسة التحكم والتعامل بكفاءة مع الأحداث التي تؤثر على حياته.

يعتبر مفهوم كفاءة الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الفرد من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية. وبما أنه موضوع دراستنا، فسنحاول في هذا الجزء أن نقدم أهم ما توصلنا إليه من معلومات حول هذا الموضوع، وفي الأول قدمنا أهم التعريفات والنظريات المفسرة لها، ثم تناولنا كل من أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومصادر نموها ثم تطرقنا أثارها وأشكالها وسنرى أهم العوامل المؤثرة فيها وفي الأخير سنتعرف على سيمات مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذات الأكاديمية.

1-مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية::Self-efficacy and academic

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة على يد باندورا(Bandura ,1977)عندما نشر مقالة له بعنوان " كفاءة الذات نحو نظرية تعديل السلوك "وقد أكد في المقال على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لكونها تعد عاملا وسيطا لتعديل السلوك ومؤشرا على التوقعات حول قدرة الشخص في التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة،ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك،كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير ،بحيث يمكن أن تكون إيجابية أو سليبة فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال،في حين يتجه تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدن في كفاءتهم الذاتية إلى الداخل يجعلهم مضطربين عند مواجهتهم لمهامهم مترددين في سلوكياتهم مقللين من كفاءتهم الشخصية ،وغير قادرين على الاستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية .

وقد تم تعريف كفاءة الذات الأكاديمية تعاريف عديدة نذكر منها:

يعرف باندورا(Bandera) كفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها:" توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك " (الجاسر،28:1428).

ويرى زيمرمان(ZIMMERMAN)أن كفاءة الذات الأكاديمية: تشير إلى إدراكات الشخص لي قدرته على تنظيم وتنفيذ أعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد لمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية مثل الدرجات والتقدير الاجتماعي وفرص العمل بعد التخرج كلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها.(المخلافي، 2010: 494)

ويرى الزايات(2001) أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني: اعتقاد الفرد لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية حسية فسيولوجية عصبي، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية وتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز معين في ضل محددات القائمة. (الزايات ،2001 :83).

في حين عرفها الشعراوي بأنها: مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة،وتحدي الصعاب ومدا مثابرته للإنجاز.(تعلب صبرين،2018)

ويتفق تعريف الشعراوي مع تعريف العتوم وآخرون الذي يرى بأن: بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه،فهي المعتقدات الافتراضية التي يملكها حول قدراته.

ومن التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص تعريفا شاملا للكفاءة الذاتية الأكاديمية: على أنها مفهوم نظري معرفي غير ثابت يتمثل في وعي الطالب بقدراته على الأداء، تستمد من خبرات سابقة قد تكون ناجحة أو فاشلة، يعمم الطالب نتائجها على المواقف التي قد يمر بها مستقبلا وعلى أساسها تكتسب الكفاءة الذاتية الأكاديمية صفتها بأنها كفاءة مرتفعة أو منخفضة. فهي تلك القدرات والدوافع التي يمتلكها الطالب لتحقيق ما يصبو إليه من مهام والأهداف الأكاديمية.

2- أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

حدد باندورا(1977)Bandura ثلاث أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعا لها وهذه الأبعاد هي:

2-1 -مقدار الفعالية Magnitude:

ويقصد به مستوى قوة دوافع الطالب للأداء في المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية أو الكفاءة بصورة أوضح عندما تكون مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الطلاب في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسط الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الطلاب فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.(النفعي ،2008: 38)

ويؤكد **باندورا**على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثلا: الإتقان،بذل الجهد مستوى الدقة،مستوى الإنتاجية،إي أنها لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة،ولكن هي أن الطالب لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (العتيبي ،2007 :28)

2-2-العمومية:ونعني بالعمومية قدرة الطالب على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف أخرمشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى أخر، ويشير **شوارزر** (schwarzer 1999) إلى ذلك بقوله: أن الطالب قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر وبمعنى إن الطالب قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في مواقف وتنخفض في أخر.(المزروع،2007:72)

ويبين **باندورا**أن العمومية تحديد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وإنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي يعبر بها عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف،وخاصة الشخصية المتعلقة بالسلوك. .(النفعي،2008: 39)

2-3- القوة والشدة:وتتحدد في ضوء خبرة الطالب وملاءمتها للمواقف، فالطالب الذين يمتلكون فاعلية ذاتية ومرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر.

ويعني**باندورا** بالقوة والشدة الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة فيتأثر في موجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الأخر.

ويشير باندورا في هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعني قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو أدراك الطالب أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس ويتدرج بعد القوة او الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا.

ويشير أيضا إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الطالب ومدى ملاءمتها للموقف، وان الطالب الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تحدد في ضوء ذلك . (النفعي، 2008: 39)

3-نظريات الكفاءة الذاتية:

3-1- نظرية العزو:

في نظرية العزو لـ برنارد وينر B. Weiner 1972 أن من يعتبرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يحتمل أن يعزوا النجاح إلى قدراتهم وجهودهم، ويعزون الفشل إلى بعض الأسباب الأخرى. ومن يعتقدون أنهم غير أكفاء سوف يعزون الفشل إلى نقص القدرة، وسوف يبحثون عن تفسير خارجي للنجاح. (فائقة محمد بدر،2006 :406)

3-2- النظرية المعرفية الاجتماعية: Social Cognitive Theory

لقد بين باندورا(1986)في كتاب " أسس التفكير والأداء: " النظرية المعرفية الاجتماعية "بأن كفاءة الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية، التي أسسها وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية المعرفة الاجتماعية:

1- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين كما أنها موجهة عن طريق القدرة على تفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

2- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم بالمحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة. والتي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.

3- يمتلك الفرد القدرة على الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية لتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة والتجارب للآخرين.

4- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، التي بدورها تؤثر على السلوك، كما يخضع الأفراد لمعايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناءا على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على التحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

7- أن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتعلم بالملاحظة هي نتيجة تطور الميكانزمات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة، التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

8- تتفاعلكل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية. ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية وهذه بترجمة مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية، كونها أكثر عمومية وتقترح إن سلوك الإنسان والبيئة والعوامل الشخصية كلها تدخل في علاقة قوية. (دريش ،2014: 19)

4-مصادر كفاءة الذات الأكاديمية:

تكمن مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالب في :

4-1-الخبرات المباشرة:تتمثل الخبرات المباشرة في إنجازات الأداء التي يقوم بها الطالب بنجاح في مهمات سابقة حيث يعتبر ما يحققه شخص من إنجازات من أكثر مصادر تأثيرا في الكفاءة الأكاديمية فالتغلب على مشكلة ما يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاحساس بقوة الكفاءة الذاتية من خلال الأداء المهمات بنجاح يدفع الطلاب في حالات الفشل أو القدرة على الإنجاز في المهمات الصعبة إلى تفسير ذلك بنقص الجهد أو عدم كفايته وهذا يدعم الميل أو التوجه إلى المثابرة والنجاح. (الزايات، 2001: 31).

4-2-الخبرات الغير المباشرة: وهي الخبرات البديلة، فرؤية شخص أخر وهو ينجح في عمله تؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب المشاهد، وان ملاحظته لطالب أخر يملك نفس الكفاءة وهو يخفق في أداء هذا العمل يؤدي إلى خفض الكفاءة الذاتية الأكاديمية له، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ فإن تأثير الخبرات البديلة يكون أقل الكفاءة الذاتية. (الزايات ،2001: 31)

4-3- الخبرات الرمزية:وتتمثل في إقناع الشخص لى بالقدرة على القيام بسلوك معين وتعد الخبرات الرمزية من مصادر تعديل الكفاءة الذاتية، رغم أن هذا المصدر له تأثير محدود ومع ذلك وفي ظل الظروف الطبيعية يمكن لهذا المصدر إن يقوم برفع الكفاءة الذاتية، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يكون الشخص مصدر الإقناع ذا مصداقية عالية، وكذلك أن يكون النشاط أن ينصح الطالب بأدائه في حصيلة هذا الطالب السلوكية على نحوي الواقعي، إذ تؤثر على ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية.

4-4- الخبرات الانفعالية: تؤثر الإثارة الجسمية والانفعالية تأثيرا عاما في الكفاءة الذاتية للطالب وعلى مختلف مجالات الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية وأنماطها لدى الطالب، وعادة يخفض الانفعال الشديد الأداء، ولقد تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدراتهم في تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، كمستوى الإثارة والدافعية لاستثارة الطبيعة للعمل المراد إنجازه يؤثر في رفع كفاءة الطالب الذاتية أو خفضها. (الزايات، 2001: 31)

4-5- تقيم الذات:يشمل تقيم الذات المقارنة بنقاط مرجعية، إذ يميل الطلاب لخلق النواتج لأنفسهم عندما يعزون أدائهم إلى أسباب داخلية شخصية أكثر مما يعزونه إلى عوامل خارجية، لذلك فإن التقييم الذات الإيجابي يعمل على تعزيز الاستجابات الذاتية، حيث إن الرضا الشخصي وعدم الرضا ليس فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل أيضا بالعبر المستخدمة للحكم على مستوى الأداء.
(عطاف، 2012:620).

4-6-الظروف المحيطة:يتعرض الطلاب لكثير من المواقف المحيطة التي تقدم تهديدا لتوقعاته المؤثرة أو تعزيز له،ومن الأمثلة على ذلك،الألفة بالموضوع وصعوبة الموضوع.

وكما يرى**باندورا** فقد حدد أربعة مصادر للكفاءة الذاتية وهي:

أ-الإنجازات الأدائية:تعد خبرات الطلاب السابقة أهم مصادر كفاءة الذات.لأنها تتبع من خبرات الفرد الحقيقة وأكثر هذه المصادر تأثيرا في الكفاءة الذاتية ما يحققه الفرد من إنجازات ذلك أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها بمعنى أن النجاح في الأداء يرفع

الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل،والأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الأفراد أكثر كفاءة من تلك الأعمال التي تنجز بمساعدة الآخرين.(جابر،1991: 144)

ب –الخبـرات البديلـة: وهـي إحـدى مصـادر الكفـاءة الذاتيـة التـي توفرهـا النمـاذج الاجتماعيـة ويطلـق عليهاالتعلم بالملاحظة،فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من الكفاءة الذاتية للطلاب وملاحظة طالب آخر بنفس إمكانياته يخفف في عمل ما يميل إلى خفض كفاءة الذات،مثل اعتقاد الطالب بإمكانه حل مسألة صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة، ومن ثم نستطيع القول إن الكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات البديلة.(المرجعالسابق:144)

ت –الإقناع اللفظي: يتوقف الإقناع اللفظي على الطلاب الذي يتبنى دور المنع بوصفه مصدر للثقة وأن يكون موضوع الإقناع متوافر في خبرات الطلاب الشاهد، إذ يزيد ذلك من احتمالهم بذل جهد أكبر لتحقيق الإنجاز مقارنة بما لو أنهم كانوا يحملون شكا ذاتيا في قدراتهم، وإن التشجيع والتدعيم من الآخرين للطلاب بالكفاءة الذاتية لديهم يقودهم للمحاولة الشديدة بدرجة كافية لتحقيق النجاح، وهو ما يزيد بدوره من قوة معتقدات الطلاب عن كفاءتهم الذاتية.(جابر ،1999:145)

ج – الاستثارة الانفعاليـة:فالانفعال الشديد يخفض الأداء عادة، وتعلم معظم الطلاب أن يتحكموا في قدراتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية إذ يعتمد الطلاب جزئيا عليها في تقييم كفاءتهم، فالضغط والقلق يؤثران على كفاءة الذات حيث يفسرون ردود أفعالهم المتوترة على أنها علامات للضعف وسوء الأداء، وقد لاحظ النفسيون منذ زمن أن خفض القلق والتوتر وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن ييسر الأداء الفعلي للفرد. (جابر ،1991: 145)

5– مصادر نمو الكفاءة الذاتية:

يمتلك الطلبة أراء عن كفاءتهم الذاتية إذ إن لديهم أحاسيس جيدا بما يمكنهم وما لا يمكنهم فعله ومن الأفضل للطلبة أن يزيدوا في تقدير ذواتهم لأنهم عندما يقومون بذلك فسوف يزيد احتمال بذلهم جهدا أكبر في أنشطة تمكنهم من تنمية قدرات ومهارات جديدة.

ويعتقد المنظرون الاجتماعيون المعرفيون بأن هناك عددا من العوامل التي تؤثر على نمو الكفاءة الذاتية وهي:

5-1- خبرات النجاح والفشل:

يشعر الطلاب بثقة كبيرة بقدرتهم على النجاح والفشل في أداء عمل معين، أي أن لديهم كفاءة ذاتية كبيرة أذا كانوا قد نجحوا في أداء هذا العمل أو عمل مشابه في الماضي. مثال ذلك: قد يزيد احتمال اعتقاد الطالب في كفاءته الذاتية في تعلم تقسيم الكسور إذا أتقن عملية ضرب الكسور ويكون حكم الطلبة على النجاح في بعض الأحيان على التقدم الذي يحققونه بمرور الزمن، وأحيانا ما يقوم حكمهم على مقارنة أدائهم بأداء الآخرين.

وبمجرد أحساس الطالب بأنه كون كفاءة ذاتية فأن فشلا عرضيا لا يقلل من تفاؤله بل على العكس قد يؤدي خبرات الفشل إلى شحذ جهوده وهمته. والتاريخ ملئ بقصص العظماء الذين واجهتهم نكسات في حياتهم فكانت دافعا لهم للتغلب على ما تواجههم من عقبات وتحقيق النجاح في إنجاز العمل الذين يهدفون إلى إنجازه. وبمعنى آخر فإنهم يكونون ما يمكنأن نطلق عليه بالكفاءة الذاتية المرنة.

إلا أن الاستمرار في مواجهة خبرات فاشلة في أداء عمل معين قد يقلل من ثقتهم في قدرتهم على النجاح في هذا العمل ويؤدي كل فشل جديد إلى تأكيد ما يعرفونه عن هذا العمل أنهم غير قادرين على إنجازه. (أبو علام ، 2004: 179)

5-2- رسائل الآخرين:

يؤدي مديح الآخرين لمنجزات الطلبة أو بإمكانية نجاحهم في إنجاز عمل ما إلى زيادة اعتقادهم بكفاءتهم الذاتية. فعندما يسمعون تعليقا مثل (يمكنك النجاح في هذا العمل)أو (أنا متأكد من أنك تستطيع هزيمة منافسك في هذا العمل)،ولكن يبقى أثر هذا المديح محدود إلا إذا تمكن الطالب من النجاح في هذا العمل فعلا.(أبو علام، 2004:180)

5-3- الإقناع:

ويقصد به إقناع المتعلم بأنه يستطيع إن يقوم بالأداء لامتلاكه كفاءة ذاتية إيجابية وتـــزويده بمؤشرات تدل على ذلك النجاح. ومن المهم التساؤل هنا: هل يمكن تحسين مشاعر الطلبة نحو كفاءتهم الذاتية العامة من خلال عامل الإقناع؟ الجواب هو **نعم** يمكن تحسين مشاعر الطلبة نحو تطوير فاعلية ذاتية عامة إيجابية من خلال عامل الإقناع وباستخدام استراتيجيات معرفية اجتماعية من خلال طمأنينة الطلبة والتأكيد على أنهم يستطعون أن يكونوا طلبة ناجحين. وإشعار الطلبة بأية درجة نجاح يحرزونها في مواقف التعلم. ومن خلال تطوير مهارة التفكير التعزيزي بصوت عال من مثل أن يقول الطالب لنفسه أستطيع أن أنجح وأنجز بدرجة عالية (أبو علام، 2004: 180)

6- آثار الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

كما يرى**باندورا** أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تعد لها تأثيرات فعالة على الدافعية لدى الطلاب تتمثل فيما يأتي:

6-1-اختيار الأنشطة:

يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح لأن النجاح يدفع إلى كفاءة ذاتية أعلى، وتجنب النشاط الذي يقود إلى الفشل أو أي احتمال إلى الفشل ويختار الطلبة الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.(الضمور، 2012: 01)

6-2-الجهد والمثابرة:

إن الطالب مهما واجه من صعوبات ولديه كفاءة ذاتية لأن يبذل مثابرة عالية لإزاحة المعيقات والصعوبات للوصول إلى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهدا مثابرا يؤدي إلى تخطي تلك الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.(المرجع السابق: 01)

6-3-التعلم والإنجاز:

إن الطالب الذي يطور كفاءة ذاتية عالية ويدركها فإن ذلك يساعد على تحقيق درجات تعلم أعلى وكذلك درجه عالية من الإنجاز، أن فكرة الطالب هذه تساعده على توليد قدرات فعليه ذاتية ملبية لتحقيق التعلم والإنجاز.

6-4-التفكير واتخاذ القرار:

إنالطلاب الذين لديهم أيمانا بفاعليتهم في حل المشاكل، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند انجاز المهمات المعقدة وعلى عكس الطلاب الذين لديهم شك وعدم ثقة بكفاءتهم الذاتية عند حل المشاكل يكون نمط تفكيرهم سطحيا، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشاكل وتدني تفكيرهم عند أداء العمل. (المرجع السابق:02)

6-5-ردود الفعل العاطفية:

إن الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفاءل، وبالمقابل فإن الطلاب الذين يعانون من الشعور بعدم الكفاءة الذاتية يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة (الضمور ،2012: 02)

7-أشكال الكفاءة الذاتية:

يرى **باندورا** أن الكفاءة الذاتية المدركة هي أحكام الطلاب على قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وللكفاءة أشكال متعددة هي:

7-1-الشكل العام:

إن تتناول الكفاءة الذاتية اعتقاد أو إدراك الطلاب في قدرتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام، وتباين متطلبات أداءها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.

7-2-الشكل الاجتماعي:

تعكس الكفاءة الذاتية اعتقاد أو إدراك الطلاب في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية، وذات الطبيعة العامة أو النوعية، وخلال المراحل العمرية.

(ساسان، دريش 2014: 28)

8-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى ثلاث مجموعات هي:

8-1-التأثيرات الشخصية:

لقد أشار **زيمرمان** (1989) إلى أن إدراكات كفاءة الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤشرات شخصية.

8-1-1- المعرفة المكتسبة: ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

8-1-2-عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

8-1-3- الأهداف: إن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضبط مرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات، وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

8-1-4- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الطالب ودافعية ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

8-2- التأثيرات السلوكية:

وتشمل ثلاث مراحل " **بندورا** " (1977)

8-2-1- ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الطلاب لذاتهقد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

8-2-2- الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فعالية الذات وتركيب الهدف.

8-2-3- رد فعل الذات: والذي يحتوي على ثلاث ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعلمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجياتهم أثناء عمليات التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

8-3- التأثيرات البيئية:

لقد أكد "بندورا " على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفعالية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية. (رفقة. س،2008: 38)

5- الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تؤثر الكفاءة الذاتية في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم وفي مستوى المثابرة وأداء فلاعتقاد بوجود مستوى عالي من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد لتحقيق مثل هذه الأهداف، أما في حالة الاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبا للفشل.

ولقد توصل **باندورا** إلى أن الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني، كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة.(ساسان ،رضا ،2014: 26)

وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة **باجارس**من أن قدرات ومهارات الطلاب المعتقدين بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الإنجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين.

ويشير **حسيب** بأن ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون: بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجههم من صعوبات وعقبات، وطبقا برؤية**باندورا** فان مرتفعي الفاعلية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة. (الحربي 2006: 26)

ونجد بالمقابل **باندورا** يرى أن الطلاب الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا ضعيفا في الفاعلية الذاتية، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكيات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، فتوقعاتهم المتدنية تقودهم إلى تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم وتشعرهم بعدم

قدرتهم على القيام بأداء أدوار جيدة، لذلك نراهم لا ينخرطون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم. تعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية. (الحربي، 2006:26)

ويمكن توضيح هذه السمات في النقاط التالية:

9-1- الأشخاص ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة:

يذكر بندورا (1997) أن هناك سمات يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة وتتمثل فيما يلي:

- يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.
- يتخلون عن الأشياء بسرعة .
- لديهم أمال منخفضة.
- ينحصرون في الصعوبات.
- يركزون على النتائج العكسية للفشل.

وبالتالي فهم يقضون على مجهوداتهم لأنهم:

- يغيرون مسار اتجاهاتهم عن تفكير الفعال
- لا يستدركون تأخرهم:
- يتعرضون سريعا للقلق والاكتئاب. (سلسان، دريش ،2014: 27)

9-2- الأشخاص ذوو كفاءة الذاتية المرتفعة:

يذكر بندورا (1997) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وتتمثل فيما يلي:

- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة في النفس.
- يخوضون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها.
- يستثيرون اهتماماتهم.
- يضبطون أهدافهم ويعملون على تحقيقها
- يمتلكون مستوى عال من المجهودات.

وبالتالي فهم :

- يفكرون بطريقة استراتيجية
- يسندون الفشل إلى نقص في المجهودات

- يستدركون سريعا فشلهم
- يعملون على التخفيف من الضغط. (ساسان، دريش،2014: 27)

-خلاصة الفصل:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي معتقدات الطالب حول قدراته على الإنجاز، وهي نتيجة لعملية معقدة من الإقناع الذاتي تعتمد على المعالجة المعرفية للمعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية مهما كان مصدرها وبمجرد أن تتبلور هذه الاعتقادات فإنها تؤثر على نمط ومستوى الأداء الأكاديمي، لذلك من المهم أن يكون هذا الإدراك منطقيا وواقعيا بما يتناسب الإمكانات الحقيقية ما من شأنه أن يضمن النجاح في أداء المهمات ومواجهة المواقف وبالتالي ترتفع ثقة الطالب بقدراته وبنفسه.

وبناءا،عليه حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها ثم توجهنا إلى النظريات المفسرة لها وأهم مصادرها وآثارها وأشكالها، ثم أهم العوامل المؤثرة فيها وفي الأخير توقفنا عند أهم الخصائص المميزة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1- المنهج المستخدم في الدراسة.

2 – الدراسة الاستطلاعية.

2-1-وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

2-2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية

3-الدراسةالأساسية.

3-1-مجتمع الدراسةالأساسية.

3-2-العينة ومواصفاتها.

3-3- إجراءات تطبيق الدراسةالأساسية.

3-4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

- خلاصةالفصل

- **تمهيد:**

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

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

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 ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي 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 ". (مصطفى حسن باهي، 2000 :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 السيكو مترية.
- التدريب على تطبيق الأدوات لتفادي صعوبات ذلك في الدراسة الأساسية.

2-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 طالبا وطالبة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، تم اختيارهم بطريقة عرضية. **والجدول رقم (03):يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات المعتمدة في هذه الدراسة.**

المتغيرات / عدد	الجنس		الطور التعليمي			التخصص				
	ذكور	أناث	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	اللغـــــة العربية	اللغة الفرنسية	ع الطبيعية	ع الدقيقة	اللغة الانجليزية
المجموع	26	24	10	15	25	12	06	08	09	15
	50									

يبن الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (50) طالبا وطالبة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة موزعين حسب الجنس (ذكور، أناث) والطور التعليمي (طور التعليم الابتدائي، طور التعليم المتوسط، طور التعليم الثانوي)، والتخصص الدراسي (أستاذ التعليم اللغة العربية اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، علوم طبيعية، ع. دقيقة).

2-2- أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية :

يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية الخاصة بدراسته، وتحدد طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخى تحقيقها. الأدوات التي على الباحث الاستعانة بها دون غيرها.

ونظرا لطبيعة الموضوع ومختلف متغيراته تم الاعتماد على الأدوات التالية:

- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .....من إعدادالطالبة.
- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية .....من إعداد الطالبة.

1-مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائصه السيكو مترية :

بناءعلى متغيرات الدراسة والبيانات المطلوبة فيها،فقد تم بناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيابهدف جمع البيانات الخاصة بهذا المتغير، وقد تم تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يقيسها المقياس الحالي والعبارات المتضمنة فيه من خلال الاستفادة من:

- الدراسات السابقة والتراث النظري المرتبط بالموضوع.

مختلف المقاييس المستخدمة، وبشكل خاصالذي طبقت نموذج بنتريش، من بينها : استبيان التعلم المنظم ذاتيا لـ Pintrich alتعريب عزت عبد الحميد وتقنين وليد شوقي السيد (2009)؛مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لإبراهيم عبد **الله الحسينان**(2010)؛ دراسةتويزيزوجلو (Tuysuzoglu ,2011) ودراسة ميشالسكي (Michalsky,2012) ؛ وصال العمري (2013)؛ ودراسة سلاف مشري (2013)؛ ايمان الجندي(2013) ؛ جابر عبد الحميد جابر(2014)؛ مصطفى الهيلات (2015)، دراسة خروبي، لبوز(2020).

والملاحظ أن كل هذه الدراسات والمقاييس التي تم الوصول إليها ترتكز على تطبيق الطالب لهذه الاستراتيجيات في مهمة واحدة أو مجال نوعي معين من مجالات التعلم، وهي عملية المذاكرة والتعلم ومعالجة المعلومات، لذلك حاولنا من خلال هذه الدراسة التعرف على الاستراتيجيات التي يطبقها طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء عملية تعلمه ومعالجته للمعلومات.

وعلى هذا الأساس، تمت صياغة فقرات المقياس الحالي وذلك في ضوء السلوكيات التي من الممكن أن يقوم بها طلبة المدرسة العليا للأساتذة وتعبر عن إجراءات عملية التعلم والمذاكرة لديه، وفي ضوء التعريف الإجرائي لمفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعتمد في هذه الدراسة.

وعليه، تكون المقياس في صورته الأولية من 15 إستراتيجية موزعة على أربعة أبعاد هي:

ـ **البعد الأول: الاستراتيجيات المعرفية**: وتتضمن الاستراتيجيات الآتية:

- **التسميع**:وترتيب فقراتها في الصورة الأولية(1،2،3)، **التفصيل** : وفقراتها(6.5.4)، **التنظيم** :وفقراتها(7،8،9)، **التفكير الناقد**: وفقراتها(10،11،12)

- **البعد الثاني: استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي:** ويتضمن الاستراتيجيات الأتية:

- **التخطيط ووضع الأهداف:** وترتيب فقراتها في الصورة الأولية (13،14،15،16).

- **المراقبة الذاتية:** وترتيب فقراتها(17،18)، **التقويم الذاتي**:وترتيب فقراتها (19،20،21).

- **البعد الثالث: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية:** ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

حوار الذات عن الاتقان :وفقراته(22،23،24،25)، **حوار الذات عن الأداء**: وفقراته (26،27،28)

- **البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر:** ويتضمن الاستراتيجيات الاتية:

الضبط البيئي: وترتيب فقراتها في الصورة الأولية كالتالي (30،29،31)،**طلب العون:** وترتيب فقراته (34،33،32)،**تعلم الإقران:**وترتيب فقراته(36،35)، **البحث عن بالمعلومات:**وترتيب فقراته(38،39،37)، **الاحتفاظ بالسجلات:**وترتيب فقراته(40،41،42)،**إدارة الوقت** : وترتيب فقراته(43،44،45).

ومنه تكون المقياس في صورته الأولية من 45 عبارة، تمت صياغتها بالأخذ بعين الاعتبار بعض الجوانب أهمها:

- استخدام العبارات الأكثر تداولا والابتعاد عن التعقيد اللفظي في صياغة العبارات.
- محاولة تغطية مختلف المواقف المرتبطة بالسلوكات التي يقوم بها الطالب كمؤشرات على استخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- صياغة جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي وعدم الابتعاد عن نموذج المقاييس التي تم الرجوع إليها لذلك.
- صياغة الفقرات بطريقة مغلقة، تكون الإجابة عليها باعتماد **سلم ليكرت** الثلاثيبأحد البدائل الثلاثة التالية: دائما، أحيانا، أبدا.

كما يتضمن المقياس إضافة إلى صفحة الفقرات المذكورة صفحة خاصة بالتعليمات لإعطاء فكرة عامة حول الموضوع، وتعليمات الإجابة للطلبة بهدف توضيح وتبسيط طريقة الإجابة. (الملحق رقم 04)

مفتاح تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تتم الإجابة على فقرات المقياس بالاختيار من بين البدائل الآتية: (دائما، أحيانا أبدا) وتكون الدرجة للبديل "**دائما**" يأخذ درجة (3). و" **أحيانا**" يأخذ درجة (2) " أبدا" يأخذ درجة (1)، مع العلم بان جميع عبارات المقياس موجبة.

وتتراوح درجات المقياس بين (45)درجة كحد أدنى و135 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.

وبعد توزيع الفقرات على عينة الدراسة الاستطلاعية تم التحقق من خصائص السيكو مترية.

بناءا على ذلك فقد حاولنا التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

- الخصائص السيكو مترية 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.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بإتباع الطرق التالية:

1 /الصدق:يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.(مقدم ،1993: 146)

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

1-2/صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لغرض إبداء رأيهم حول التعديلات المقترحة، حيث عرضت فقرات الاستبيان على 09 محكمين أساتذة وخبراء من قسم علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم 06) وذلك من أجل النظر فيما يلي:

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه
- مدى ارتباط العبارات بالمجال والبعد الذي تنتمي اليه.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المجيب.
- مدى ملائمة: التعليمات، البدائل، ترتيب الأسئلة.

- اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف وإضافة وتعديل.

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.

وقد أسفرت عملية التحكيم على ما يلي:

بعد استرجاع كل النسخ المقدمة للسادة المحكمين، وكانت جل ملاحظاتهم على المقياس مركزة على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا.

1-3/ طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها وحساب معامل ارتباط كل استراتيجية 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 50 فردا.

الجدول رقم (04) يوضح :

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

البنود	الاستراتيجيات المعرفية		
	الاستراتيجية	البنود	الاستراتيجية
	التسميع		التفصيل
01	0.46**	04	0.44**
02	0.16**	05	0.31**
03	0.43**	06	0.82**
البنود	الاستراتيجية		
	التنظيم		
07	0.49**		
08	0.67**		
09	0.65**		
	التفكير الناقد		
10	0.41**		
11	0.48**		
12	0.43**		

**دال عند مستوى دلالة 0.01

*دال عند مستوى دلالة 0.05

ويتضح من خلال الجدول (04) 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.

الجدول (05) :

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

البنـود	الاستراتيجية	البنود	الاستراتيجية
	الاستراتيجيات التفكير الماوراء معرفية		
التخطيط ووضع الأهداف		المراقبة الذاتية	
13	**0.42	17	**0.51
14	**0.60	18	**0.50
15	**0.73		
16	**0.18		
البنود	الاستراتيجية		
التقويم الذاتي			
19	**0.47		
20	**0.50		
21	**0.60		

**دال عند مستوى دلالة0.01

ويتبين من خلال الجدول (05) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثاني هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01و ان قيمها بلغت 0.18 ** كحد أدنى معامل ارتباط وأقصاها 0.73**وهي قيم جد مقبولة.

الجدول (06) يوضح :

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

	استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية		
البنود	حوار الذات عن الكفاءة	البنود	حوار الذات عن الأداء
22	**0.43	26	**0.55
23	**0.56	27	**0.71
24	**0.44	28	**0.67
25	**0.42		

* دالة عند 0,05

** دالة عند 0,01

ويتبين من خلال الجدول (06) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثالث هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01 .

الجدول (07) :

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

البنود	استراتيجيات إدارة المصادر				
	الضبط البيئي	البنود	طلب العون	البنود	تعلم الرفاق
29	**0.42	32	**0.56	35	**0.41
30	** 0.67	33	**0.98	36	**0.14
31	** 0.40	34	**0.44	//////	/////
البنود	البحث عن المعلومات	البنود	الاحتفاظ بالسجلات	البنود	إدارة الوقت
37	**0.33	40	**0.34	43	*0.33
38	**0.41	41	**0.93	44	*0.31
39	**0.16	42	*0.36	45	*0.27

- دالة عند 0,05

** دالة عند 0,01

ويتبين من خلال الجدول (07) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الرابع هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01.

الجدول (08): حساب معامل ارتباط كل بعد من الابعاد بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
المقياس	**0.88	**0.73	**0.80	**0.65

**دال عند مستوى دلالة 0,01

تشير النتائج الموضحة في الجدول (08) أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد التي يتضمنها مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا عند مستوى دلالة 0,01 كما تشير إلى أن قيم معاملات الارتباط مقبولة.

1-4/ صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (09): يوضح حساب صدق المقارنة الطرفية

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	17	94.70	3.67	-12.35	32	دالة عند 0.01
الفئة العليا	17	111.4	4.19			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) نلاحظ أن المتوسطالحسابي للفئة الدنيا يبلغ (94.70) بانحراف معياري قدره (3.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة العليا (111.4) بانحراف معياري قدره (4.19)، وبحساب درجة الحرية التي قدرت بـ (32) و "ت" المحسوبة التي بلغت (12.35-) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

تشير مجمل النتائج التي توضحها الجداول السابقة أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمتع بقدر عال من **الصدق** مما يدل على إمكانية تطبيقه في هذه الدراسة.

2/ الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا وطالبة، إذ تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرو نباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو مبين في الجدول (07).

الجدول رقم (10) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرو نباخ
الاستراتيجيات المعرفية	12	0.44
استراتيجيات التفكير الماوراء معرفي	09	0.27
استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	07	0.59
استراتيجيات إدارة المصادر	17	0.48
الدرجة الكلية	45	0.76

يتضح من الجدول (10) أن المقياس بكافة أبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، إذ انحصرت معاملات الثبات (0.27-0.59)، فيما بلغ ثبات المقياس الكلي (0.76).

وبناءا على ما سبق، أخذ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في صورته النهائية (45) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، حيث بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس لاحظ بأن عدد الفقرات بقيت نفسها فقط مسها التعديل في الصياغة اللغوية والنحوية.

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

ـ البعد الأول: الاستراتيجيات المعرفية: وتتضمن الاستراتيجيات الأتية:

1- **التسميع:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 1،2،3

2- **التفصيل:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:4،5،6

3- **التنظيم:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 7،8،9

4- **التفكير الناقد:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:10،11،12

ـ البعد الثاني: استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي: ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

5-**التخطيط ووضع الأهداف:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:13،14،15،16

6-**المراقبة الذاتية:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 17،18

7-**التقويم الذاتي:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 19،20،21

ـ البعد الثالث: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

8- **حوار الذات عن الإتقان:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:22،23،24،25

9- **حوار الذات عن الأداء:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:26،27،28

ـ البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر: ويتضمن الاستراتيجيات التالية

10- **الضبط البيئي:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:29،30،31

11- **طلب العون:** وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:32،33،34

12- **تعلم الإقران:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي :35،36

13- **البحث عن بالمعلومات:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:37،38،39

14 **ـ الاحتفاظ بالسجلات:**وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي :40،41،42

15: - **إدارة الوقت:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:43،44،45

2- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخصائصه السيكومترية:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد تمت مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـ 'أحمد الزق ' (2009)ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لـ 'شيرر ' والذي عربته ا'لجبور ' (2002) ومقياس الفعالية الذاتية لـ 'حمدي وداود ' (2000) ودراسة بوقصارة (2015)،ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـ ' كرماش '(2016) ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـ 'ريم سليمون ' (2017) وبناءا علىذلك تم تحديد ثلاث أبعاد للمقياس هي مقدار الكفاءة أما البعد الثاني عمومية الكفاءة والبعد الثالث والمتعلق بقوة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقد بلغ مجموع فقرات المقياس (41)فقرةموزعة كالأتي : مقدار الكفاءة وفقراته (14،13،12،11،10،9،8،7،6،5،4،3،2،1)،عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقراته (26،25،24،23،22،21،20،19،18،17،16،15)،قوة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقراته (41،40،39،38،37،36،35،34،33،32،31،30،29،28،27)..... (الملحق رقم 05)

مفتاح التصحيح:

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

وتتراوح درجات المقياس بين 41 درجة كحد أدنى و123 درجة كحد أقصى وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس دليلا على امتلاك الطلبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية أما الدرجة المنخفضة فتعتبر دليلا على عدم امتلاكهم للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- الخصائص السيكو مترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بإتباع الطرق التالية:

1/ الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما :

1-1- طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالمؤشر التي تنتمي إليه وحساب معامل ارتباط كل مؤشر بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل، وحساب معامل ارتباط كل بعد ببعد أخر وبالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها 50 فردا.

الجدول رقم (11) : يوضح: حساب معامل ارتباط كل عبارة بالمؤشر الذي تنتمي إليه في البعد الأول والبعد الثاني لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

البعد الأول :مقدار ومستوى الكفاءة		البعد الثاني :عمومية الكفاءة الذاتية	
البنـود	المؤشرات	البنود	المؤشرات
	الدقة والاتقان		**التفكير بمرونة**
01	****0.43**	**15**	*0.10
02	**0.13	16	*0.23
03	**0.41	17	*0.29
04	**0.54	18	**0.45
05	**0.28	19	*0.31
06	**0.70	20	*0.85
07	**0.40		**الاستعداد الدائم للتعلم المستمر**
	المجهود	21	**0.64
08	**0.67	22	**0.57
09	**0.61	23	**0.52
10	**0.39	24	**0.47
11	**0.52	25	*0.30
12	**0.40	26	**0.41
13	**0.38		
14	**0.72		

**دال عند مستوى دلالة 0.01

*دال عند مستوى دلالة 0.05

ويتضح من خلال الجدول (11) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العباراتوالمؤشراتالتي تنتمي إليها في البعد الأول هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. في حين جاءت قيم معاملات الارتباط في البعد الثاني في الفقرات (15،16،17،19،20،25) دالة عند مستوى 0.05، وجاءت الفقرات البقية (18،21،22،23،24،26) دالة عند مستوى 0.01.

الجدول (12) يوضح: حساب معامل ارتباط كل عبارة بالمؤشر التي تنتمي إليها في البعد الثالث لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

البعد الثالث : قوة وشدة الكفاءة			
البنـود	المؤشرات	البنود	المؤشرات
المثابرة والإصرار		الشعور بالفاعلية	
27	**0.50**	37	*0.29
28	**0.49	38	**0.43
29	**0.62	39	**0.48
30	**0.72	40	**0.46
31	**0.46	41	**0.38
المؤشر الثاني :القدرة العالية			
32	**0.54		
33	**0.47		
34	**0.42		
35	*0.32		
36	*0.15		

- دالة عند 0,05
** دالة عند 0,01

ويتضح من خلال الجدول (12) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والمؤشر التي تنتمي إليها في البعد الثالث هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05ومستوى0.01.

الجدول (13) يوضح: حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
المقياس	**0.84**	**0.88**	**0.74**

**دال عند مستوى دلالة 0,01

تشير النتائج الموضحة في الجدول(13) أن جميع معاملات الارتباط الأبعاد التي يتضمنها مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا عند مستوى دلالة عند 0,01كما تشير إلى أن قيم معاملات الارتباط كانت جميعها مقبولة.

1-2 ـ صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (14): يوضح حساب صدق المقارنة الطرفية

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	17	85.8	3.84	-12.3	32	0.01
الفئة العليا	17	101.8	3.80			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يبلغ (85.8) بانحراف معياري قدره (3.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة العليا (101.8) بانحراف معياري قدره (3.80)، وبحساب درجة الحرية التي قدرت بـ (32) و "ت" المحسوبة التي بلغت (-12.3) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

تشير مجمل النتائج التي توضحها الجداول السابقة أن مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتمتع **بالصدق** مما يدل على إمكانية تطبيقه في هذه الدراسة.

2- الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا وطالبة إذ تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرو نباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول رقم (15) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
البعد الأول	14	0.57
البعد الثاني	12	0.45
البعد الثالث	15	0.51
المجموع	41	0.76

يتضح من الجدول (15) أن المقياس بكافة أبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، إذ انحصرت معاملات الثبات (0.45 و0.57)، فيما بلغ ثبات المقياس الكلي= (0.76).

وهي جد مقبولة وتشير إلى ثبات المقياس.

وبناءا على ما سبق، أخذ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية صورته النهائية، وبعد تطبيق الخصائص السيكو مترية على المقياس لاحظنا بقاء عدد فقرات المقياس كما هي في الصورة الأولية ولم تحدف إي فقرة من فقراته، وبالتالي عدد فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في صورته النهائية هو (41) عبارة موزعة في ثلاث أبعاد وهي كما يلي:

ـ البعد الأول: مقدار الكفاءة الذاتية الأكاديمية:وتتضمن المؤشرات التالية:

-**الدقة والاتقان:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 1،2،3،4،5،6،7

-**بذل الجهد:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي :8،9،10،11،12،13،14

ـ البعد الثاني: عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديمية:ويتضمن المؤشرات التالية:

-**التفكير بمرونة:** وترتيب بنودها في الصورة النهائيةللمقياس كالتالي: 15،16،17،18،19،20

-**الاستعداد الدائم للتعلم:** وترتيب بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي: 21، 22،23،24،25،26

ـ البعد الثالث: قوة الكفاءة الذاتية الأكاديمية:ويتضمن المؤشرات التالية:

-**المثابرة والإصرار:** وترتيب بنودها في الصورة النهائيةللمقياس كالتالي :27،28،29،30،31

-**القدرة العالية:** وترتيب بنودها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي :32،33،34،35،36

-**الشعور بالفاعلية:** وترتيب فقراتها في الصورة النهائية للمقياس كالتالي :37.38.39.40.41

3-الدراسة الأساسية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتحقيق عدة أهداف أمكن التخطيط للدراسة وذلك من خلال التأكد من جاهزية العينة .

بناء على الإجراءات سالفة الذكر من الدراسة الاستطلاعية وإختبار صلاحية الأدوات أمكن تحديد عينة الدراسة والاتفاق مع الجهة المعنية (المدرسة العليا للأساتذة) على عملية التطبيق الميدانية.

3-1-مجتمع الدراسة الأساسية:

تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، والمتمثل في جميع الطلبة والطالبات المسجلين بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة، للموسم الجامعي 2019/2018 والمقدر عددهم بـ (997) طالبا وطالبة، موزعين على حسب الجنس ذكور والبالغ عددهم (119) وأناث (878)، والطور التعليمي: طور التعليم الابتدائي (79) طور التعليم المتوسط (453)، طور التعليم الثانوي (465) والتخصصات الدراسية في كل قسم: قسم

اللغات الأجنبية (411)، قسم العلوم الطبيعية (186)، قسم العلوم الدقيقة (165)، قسم الأدب العربي (235).....(أنظر الملحق رقم 02 ورقم 03)

3-2- العينة ومواصفاتها:

تلعب العينة دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث الامبريقي، وأنها النموذج الذي يجري معظم العمل عليه والمأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة تمثيله أحسن تمثيل. يقول في هذا السياق رشيد زرواتي (2002ص191)"...هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي تجري عليها الدراسة، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله"

تكونت عينة الدراسة الأساسية في جميع الطلبة والطالبات المسجلين بالمدرسة العليا للأساتذة والبالغ عددهم (997) طالبا وطالبة ،حيث تم اختيار العينة بطريقة الحصر الشامل، وقد تم إستعادة 658 إستمارة من أصل (997) إستمارة تم توزيها ، وقد تم إستبعاد (339) استمارة ، وذلك لأسباب التالية:

1- إلغاء الاستمارة التي تحتوي على أكثر من إجابة والاستمارة منعدمة الاستجابة من طرف أفراد العينة.

2- انقطاع بعض الطلبة وعدم حضورهم لمقاعد الدراسة.

3- تعذر استرجاع بعض الاستمارات.

4- عدم استكمال البيانات وترك بنود دون الإجابة عنها.

كل هذه الأسباب وأخرى قلصت من حجم أفراد عينة الدراسة، وعليه أصبح العدد النهائي للعينة إلى (658) طالبًا من المدرسة العليا للأساتذة بورقلة موزعين حسب الجنس و الأطوار التعليمية والتخصصات العلمية في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي:

الطور التعليمي	التخصص العلمي	ذكور	أناث	المجموع	المجموع
الطـــــــور الابتدائي	أساتذة المدرسة الابتدائية في اللغة العربية	02	39	41	71
	أساتذة المدرسة الابتدائية في اللغة الفرنسية	04	26	30	
الطـــــــور المتوسط	أساتذة التعليم المتوسط في اللغة والأدب العربي	09	89	98	337
	أساتذة التعليم المتوسط في اللغة الفرنسية	04	80	84	
	أساتذة التعليم المتوسط في اللغة الإنجليزية	02	72	74	
	أساتذة التعليم المتوسط في العلوم الطبيعية	05	51	56	
	أساتذة التعليم المتوسط في العلوم الدقيقة	21	02	25	
الطـــــــور الثانوي	أساتذة التعليم الثانوية في اللغة والأدب العربي	02	39	41	250
	أساتذة التعليم الثانوي في اللغة الفرنسية	04	56	60	
	أساتذة التعليم الثانوي في اللغة الإنجليزية	05	35	40	
	أساتذة التعليم الثانوي في العلوم الطبيعية	00	73	73	
	أساتذة التعليم الثانوي في العلوم الدقيقة	10	26	36	
المجموع		68	590	658	658

يبن الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (658)طالبا وطالبة موزعين، منهم (68)ذكرا و(590) أنثى و (71) طالبا في الطور التعليم الابتدائي و (337)الطور التعليم المتوسط و (250)في طور التعليم الثانوي ، في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص : أساتذة المدرسة الابتدائية في اللغة العربية (41) ، ومجموع أساتذة المدرسة الابتدائية في اللغة الفرنسية (30)، ومجموع أساتذة التعليم المتوسط في الأدب العربي(98)، واللغات الأجنبية(فرنسية +إنجليزية) (100)، والعلوم الطبيعية (56)، والعلوم الدقيقة (25)، مجموع أساتذة التعليم الثانوي في الأدب العربي (41)، اللغات الأجنبية (100) ، العلوم الطبيعية (73)، العلوم الدقيقة (36).

3-3-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية، والاتفاق مع مدير المؤسسة على إجراء التطبيق الميداني من حيث الوقت والتعامل المباشر مع الطلبة، بدأ تطبيق أدوات جمع البيانات في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة خلال الموسم الدراسي 2019/2018، وقد تم توزيع استبيانات الخاصة بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أفراد عينة الدراسة على شكل كراسة (اختبارين في أداة واحدة)

وقد تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للمستجوبين (الطلاب) من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية، ومن هذه الإجراءات:

- توضيح أهداف الدراسة بشكل عام، وتحسيس الطلبة بأهمية مساهمتهم بالإجابة بدقة وصراحة في تحقيق هذه الدراسة.
- قراءة تعليمات الإجابة بتقديم أمثلة عامة.
- التأكد من ضرورة الإجابة على جميع العبارات وملىء البيانات المطلوبة.

وعلية دامت مدة التطبيق في هذه الدراسة من 10فيفري إلى غاية 20 جوان.

3-4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة :

تمت معالجة بيانات الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

قمنا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتفريغ البيانات ومعالجتها:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب الفرضية الأولى.
- تحليل التباين المتعدد لحساب الفرضية الثانية والثالثة.
- معامل الانحدار الخطي المتعدد: لحساب الفرضية الرابعة.

-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 المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

- تمـــهيد

1-عرض وتحليل نتائج الفرض الأولى.

2-عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني.

3-عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث.

4-عرض وتحليل نتائج الفرض الرابع.

- 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 تحليلها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرض الأول:

تنص الفرضية الأولى على أنه " **لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده و الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة** ".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين درجات طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده، وفيما يلي النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية.

الجدول رقم (17): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودرجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية	أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	معامل الارتباط	العينة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الاستراتيجيات المعرفية	0.205**	658	0.01
	الاستراتيجيات الماوراء معرفية	0 .096*	658	0.05
	استراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعية	0.233**	658	0.01
	استراتيجيات إدارة المصادر	0.359**	658	0.01

**دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (17)وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المدرسة العليا للأساتذة في متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودرجاتهم في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده، حيث بلغت قيم معامل الارتباط (0.205، 0.096، 0.233 ،0.359) وهيقيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يشير الى رفض الفرضية الصفرية.

2-عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " **لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة**".

للتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة : **stepwise**لحساب نسبة إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، الجدول أدناه يوضح النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم (18) ملخص تحليل الانحدار

النموذج	قيمة ر	قيمة ر²	قيمة ر2 المعدلة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2	0.372	0.139	0.136	**655**	**0.006**

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ بأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط روقد بلغ (0.37) بينما بلغ معامل التحديد ر² (0.139) وبلغ معامل التحديد المصحح²المعدلة (0.136) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة التفسيرية (استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وإستراتيجية إدارة المصادر) استطاعت أن تفسر **13.9 %** من التغيرات الحاصلة في (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) المطلوبة والباقي يعزى إلى عوامل أخرى.

– أما في الجدول التالي فيلاحظ قيمة الثابت ومعاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع ويمكن تلخيص هذا الجدول بالشكل الآتي:

الجدول رقم (19) تحليل تباين الإنحدار

النموذج	مجموع المربعات	Df	المتوسط	F	Sig
2	890.7	2	445.4	52.8	0.000
	5529.9	655	8.443		
	6420.6	657			

يتضح من خلال الجدول رقم **(19)** أن قيمة F تساوي 52.8 ودلالة إحصائية قدرت بـ 0.000 وهي دالة عند0.01 وبذلك فالانحدار ذو دلالة إحصائية.

الجدول رقم (20) نتائج تحليل الانحدار لمعرفة مدى قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده على التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

النموذج	المتنبئات	ب	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
2	ثبات الانحدار	19.53	1.53	/	12. 73	0.000
	استراتيجيات إدارة المصادر	0.337	0.042	0.316	8.009	0.000
	استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	0.141	0.051	0.109	2.756	0.006

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت: بعد إستراتيجية إدارة المصادر و بعد استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية، وقد تبين من خلال قيم **Beta** الموضحة في الجدول (رقم 20) أن متغير إدارة المصادر كان الأكثر أثرا حيث بلغت قيمة **Beta**المقابلة لهذا المغير (Beta=0.316) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى 0.01 وقد تلاه متغير التنظيم الذاتي للدافعية حيث بلغت قيمةBeta= 0.109 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01.

وعليه من خلال النتائج المبينة في جدول رقم (20) يمكن كتابة معادلة التنبؤ بقيم متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة كما يلي:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية =19.525+ 0.337x استراتيجية إدارة المصادر+0.141 x استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية + خطأ

وفي ضوء كل ما تم عرضه من نتائج نخلص إلى أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت بعد إستراتيجية إدارة المصادر وبعد إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية حيث كان له أعلى معامل ارتباط جزئي بمتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولهذا تعد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **(إستراتيجية إدارة المصادر وبعد إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية)** أقوى المنبئات للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

3- عرض وتحليل نتائج الفرض: الثالث :

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: " **لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف كلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم**" .

للإجابة عن هذه الفرضية وبعد التأكد من ملائمة استخدام تحليل التباين المتعدد، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطورالتعليمي والتخصص الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما في الجدول (21).

الجدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص على الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المتغيرات		التخصص الدراسي											
		اللغة الفرنسية		اللغة العربية		ع. الطبيعة		ع. الدقيقة		اللغة الانجليزية		مجموع الجنس	
الطور التعليمي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طور التعليم الابتدائي	ذكر	89.2	5.8	97.5	2.12	/	/	/	/	/	/	92	6.2
	أنثى	94.5	7.5	94.3	7.8	/	/	/	/	/	/	94	7.6
	مجموع التخصص	93.8	7.4	94.4	7.7	/	/	/	/	/	/	94	7.5
	عدد الافراد	30		41		/		/		/		71	
طور التعليم المتوسط	ذكر	95	4.2	93.5	10.4	97.6	4.7	93.4	7.6	101	3.5	94	7.7
	أنثى	94	7.6	94	7.9	93	08	97	02	93	7.7	94	7.8
	مجموع التخصص	94	7.5	94	08	94	08	93	7.4	94	7.7	94	7.8
	عدد الافراد	84		99		57		23		74		337	
طور التعليم الثانوي	ذكر	100	8.8	92	4.9	/	/	95	05	87	7.6	93	7.8
	أنثى	92	7.9	93	7.9	94	7.7	94	8.2	93	7.8	93	7.8
	مجموع التخصص	93	8.1	93	7.8	94	77.	95	7.4	92	08	93	7.8
	عدد الافراد	58		41		74		36		41		250	
المجموع		94	7.7	94	7.9	94	7.6	94	7.4	93	7.6	94	7.7
		172		181		131		59		115		658	

يتضح من الجدول (21) اختلاف المتوسطات الحسابية لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الأكاديمية،كذلك يتبين من تفحص الانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الثلاث أن درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية على هذه المتغيرات كانت منسجمة حيث بلغت الانحرافات المعيارية في كلا من الجنس:ذكور بين (6.2 ،7.8) و إناث (7.8)

والطور التعليمي: أستاذ المدرسة الابتدائية (7.5) وأستاذ التعليم المتوسط بانحراف قدر بـ (7.8) وأستاذ التعليم الثانوي بانحراف معياري قدر بـ (7.7) وفيما يخص متغير التخصص الدراسي فقد بلغ انحراف المعياري لتخصص اللغة الفرنسية بين (7.4،7.7) وتخصص اللغة العربية (7.7 ،8) وتخصص العلوم الطبيعية (8 ،7.8) وتخصص العلوم الدقيقة (7.4) وتخصص اللغة الإنجليزية (7.8،7.7)على الترتيب

الجدول (22): نتائج تحليل التباين المتعدد لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	**11**	**01**	**11**	**0.1**	**0.67**
الطور التعليمي	**99**	**02**	**49**	**0.8**	**0.44**
التخصص التعليمي	**32**	**04**	**08**	**0.1**	**0.97**
الجنس× الطور التعليمي ×التخصص	**947**	**15**	**63**	**01**	**0.41**

– **الفروق التي تعزى لمتغير الجنس:** يلاحظ من الجدول رقم (22) تقارب المتوسطات الحسابية للجنسين الذكور والإناث على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، رغم وجود اختلاف في قيمهم،وبهدف التعرف على دلالة هذه الفروق، فقد تم إجراء تحليل التباين (المتعدد)حيث حسبت قيمة (ف)=0.1 وهي غير دالة عند مستوى 0.01، وبالتالينقبلالفرضية الصفرية لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف جنس الطالب، كما هو موضح في الجدول رقم (22).

– **الفروق التي تعزى لمتغير الطور التعليمي** : يتضح من الجدول رقم (21) أن المتوسطات الحسابية للأطوار التعليمية الثلاث كانت متقاربة جدا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل طورا تعليمي، فكانت درجة المتوسط الحسابي لأساتذة المدرسة الابتدائية (94) وبانحراف قدر بـ (7.4)، ودرجة المتوسط الحسابي للأساتذة التعليم المتوسط (94) وانحراف معياري قدر بـ (7.8) وأخيرا أساتذة التعليم الثانوي بمتوسط حسابي (94) وانحراف معياري قدر بـ (7.7)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين كما هو موضح في الجدول رقم (22) ،إذا قدرت قيمة (ف)=0.8وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.01 .وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية باختلاف الطور التعليمي الذي ينتمي إليه الطالب.

- **الفروق التي تعزى لمتغير التخصص العلمي:** يلاحظ من الجدول (21) أن المتوسطات الحسابية للتخصصات العلمية كانت متقاربة جدا على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد قدرت درجة المتوسط الحسابي لتخصص اللغة الفرنسية (94) بانحراف معياري قدر بـ (7.7) فيما قدر المتوسط الحسابي لتخصص اللغة العربية والأدب العربي (94) وبانحراف معياري قدر بـ (7.9)، أما كلا من تخصص علوم طبيعية والعلوم الدقيقة وتخصص اللغة الإنجليزية فقد قدرت متوسطتها بين (93 و 94) وانحراف معياري قدر بـ (7.4و7.6). وبهدف التحقق مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين المتعدد كما هو موضح في الجدول رقم (22)، فقد قدرت قيمة ف (0.1) وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (اللغة الفرنسية، اللغة العربية، ع. طبيعية، ع. دقيقة، اللغة الإنجليزية).

- **التفاعل بين كلا من الجنس× الطور التعليمي × التخصص العلمي:** ولمعرف دلالة الفروق فقد حسبت بتحليل التباين المتعدد فكانت مجموع مربعات= (947) وقيمة متوسطات المربعات= (63) وبالتالي قيمة ف = (01) ودرجة حرية = (15) ومنه غير دالة ومعناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

3-عرض وتحليل نتائج الفرض الرابع:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: " **لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف كلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم** " .

للإجابة عن هذه الفرضية وبعد التأكد من ملائمة استخدام تحليل التباين المتعدد، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطورالتعليمي والتخصص الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما في الجدول (24)

الجدول رقم (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والطور الدراسي والتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغيرات		التخصص الدراسي											
		اللغة الفرنسية		اللغة العربية		ع. الطبيعة		ع. الدقيقة		اللغة الانجليزية		المجموع	
الطور التعليمي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطور التعليم الابتدائي	ذكر	99	5.5	107	1.4	/	/	/	/	/	/	101	6.02
	أنثى	103	7.8	103	8.3	/	/	/	/	/	/	103	8.06
	المجموع	102	7.6	103	08	/	/	/	/	/	/	103	7.8
	عدد الافراد	30		41		/		/		/		71	
طور التعليم المتوسط	ذكر	103	04	103	10	107	4.6	102	7.2	110	3.5	103	7.4
	أنثى	103	08	103	08	104	7.9	106	0.7	103	7.7	103	7.9
	المجموع	103	7.9	103	08	104	7.7	102	6.9	103	7.7	103	7.8
	عدد الأفراد	84		99		57		23		74		337	
طور التعليم الثانوي	ذكر	108	10	103	6.3	/	/	106	3.6	94	6.8	103	7.5
	أنثى	103	08	103	08	103	7.9	103	8.7	103	7.3	103	7.9
	المجموع	103	7.9	103	08	103	7.8	103	7.4	103	7.8	103	7.8
	عدد الافراد	58		41		74		36		41		250	
المجموع		103	7.9	103	08	103	7.8	103	7.4	103	7.7	103	7.8
		172		181		131		59		115		658	

يتضح من الجدول (23) تقارب 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 الاستراتيجية على هذه المتغيرات كانت منسجمة حيث بلغت الانحرافات

المعيارية في كلا من الجنس ذكور بين (6.2 ،7.8) و إناث (06. 8 ،7.09) ومتوسط حسابي قدر بـ(103) فيما قدر الانحراف المعياري للأطوار التعليمية الثلاثة: أستاذ المدرسة الابتدائية بـ (7.8) وأستاذ التعليم المتوسط بانحراف قدر بـ (7.8)وأستاذ التعليم الثانوي بانحراف معياري قدر بـ (7.8) ومتوسط حسابي قدر بـ (103) وفيما يخص متغير التخصص الدراسي فقد بلغ انحراف المعياري لتخصص اللغة الفرنسية بين(7.9) وتخصص اللغة العربية (08) وتخصص العلوم الطبيعية (7.8) وتخصص العلوم الدقيقة (7.4) وتخصص اللغة الإنجليزية (7.8) ومتوسط حسابي قدر بـ (103).

الجدول (25): نتائج تحليل التباين الثنائي لكلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص العلمي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	**2.9**	**01**	**2.9**	**0.04**	**0.82**
الطور التعليمي	**71**	**02**	**35**	**0.57**	**0.56**
التخصص التعليمي	**58**	**04**	**14.7**	**0.23**	**0.91**
الجنس× الطور التعليمي ×التخصص	**956**	**15**	**63**	**1.01**	**0.43**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه غياب الفروق الدالة إحصائيا في الدرجة الكلية لأبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على متغيرات الدراسة، حيث بلغت قيمة التباين في متغير الجنس 0.04، أما متغير الطور التعليمي فقد بلغت قيمة التباين 0.57، ومتغير التخصص التعليمي 0.23، فيما بلغت قيمة التفاعل بين الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي1.01.

– **الفروق التي تعزى لمتغير الجنس** :يلاحظ من الجدول رقم (24)تقارب المتوسطات الحسابية للجنسينالذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (103)وانحرافه المعياري بـ (7.5)والمتوسط الحسابي للإناث قدر بـ(103)وانحراف معياري بـ (7.9)وبهدف التعرف مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي،حيث حسبت قيمة (ف) = 04،0 وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف جنس الطالب،كما هو موضح في الجدول (25).

- **الفروق التي تعزى لمتغير الطور التعليمي:**يلاحظ من الجدول رقم (24)تقارب المتوسطات الحسابية للأطوار التعليمية الثلاثة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،فكانت درجة المتوسط الحسابي لأساتذة المدرسة الابتدائية (103) وبانحراف قدر بـ (7.8)، ودرجة المتوسط الحسابي للأساتذة التعليم المتوسط (103) وانحراف معياري قدر بـ (7.8) وأخيرا أساتذة التعليم الثانوي بمتوسط حسابي (103) وانحراف معياري قدر بـ (7.8)، وبهدف التعرف مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي،حيث حسبت قيمة (ف) = 57،0 وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الطور التعليمي (أستاذ المدرسة الابتدائية، أستاذ التعليم المتوسط ، أستاذ التعليم الثانوي)،كما هو موضح في الجدول (25).

- **الفروق التي تعزى لمتغير التخصص العلمي:**يلاحظ من الجدول (24) أن المتوسطات الحسابية للتخصصات العلمية كانت متقاربة جدا على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد قدرت درجة المتوسط الحسابي لتخصص اللغة الفرنسية (103) بانحراف معياري قدر بـ (7.9) فيما قدر المتوسط الحسابي لتخصص اللغة العربية والأدب العربي (103) وبانحراف معياري قدر بـ (08) ، أما كلا من تخصص علوم طبيعية واللغة الإنجليزية بمتوسط قدر بـ (103)وانحراف معياري (7.8) وتخصص العلوم الدقيقة فقد قدر متوسطها بـ (103) وانحراف معياري قدر بـ (7.7). وبهدف التحقق مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين المتعدد كما هو موضح في الجدول رقم (25)، فقد قدرت قيمة ف (0.23) وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص الدراسي (اللغة الفرنسية، اللغة العربية، ع. طبيعية ع. دقيقة، اللغة الإنجليزية).

الفصل السادس

مناقشةوتفسير نتائج الدراسة

- تمـهيد

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرض الأولى.

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرض الثاني.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث.

4- مناقشة وتفسيرنتائج الفرض الرابع.

- خلاصة ومقترحات.

تمهيد :

تعد مناقشة نتائج البحث أهم خطوة من خطوات البحث العلمي، والتي تتضمن نظرة تحليلية ناقدة لنتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري، بحيث تعرض فيها الخطوات العملية لتطور البحث وإثبات فروضه وفق تسلسل منطقي، والأدلة التي تم التوصل إليها وفحص مقدرتها على إثبات أو نفي الفروض.

كما تتضمن عملية تفسير النتائج والمقارنة بين الحقائق ولمح العلاقات التي تربط بعضها ببعض المتغيرات المختلفة.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

تنص هذه الفرضية على الأتي:" لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة ".

ومن خلال النتائج التي عرضناها في الجدول رقم (17) بينت المعالجة الإحصائية للبيانات : وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة ، أي أنه كلما زاد إدراك الطالب بكفاءته الذاتية الأكاديمية كلما كان أكثر ميلا لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة التكوين الذي يتلقاه طلبة المدرسة العليا للأساتذة فهو يعتمد بشكل كبير على البناء المعرفي والخبرات التي يكتسبها الطالب من تكوينه واطلاعه المكثف على مجال تخصصه وشغفه الدؤوب وحرصه على التعلم المستمر محاولة منه لمواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية التي من شأنها أن تزيد من رصيده العلمي والمعرفي وحتى المهارى وبالتالي كفاءته الذاتية .

ويمكن تفسير ذلك من خلال الخصائص التي ذكرها **بنتريك وديجروت**(pintrich&Degroot 1990)للطلبة المنظمين ذاتيا في أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم.يديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة، ويعزلون المشتتات، مما يؤدي حصولهم على مستويات عالية أكاديميا، أما زيمرمان (zimmerman ,1995)فيرى بأنهم يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، كونهم مدفوعين داخليا ومستقلين ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة.وأن لدى الطلاب المنظمين ذاتيا أن لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولديهم قدرة على إعادة ترتيب

وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم التعليمية ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم، وهم ذوو دافعية عالية لان لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم. (الجراح ،2010، ص344)

وللتنظيم الذاتي للتعلم العديد من الفوائد الأكاديمية، حيث أثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتيًا هم أكثر نجاحًا من أولئك الطلبة غير المنظمين ذاتيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (**زيمرمان ومارتنز-بونز**zimmerman&martinez_pons(1990)،**بنتريك وديجروت**pintrich&degroot(1990)، **حسن** (1995)، **إبراهيم** (1996)، **ودراسة عبد الحميد** (1999)، **ودراسة ردادي** (2002)، **موسولي دسوفيليبو** (2005)mousulides&philippou، **اندرتون**anderton (2006)، **كلاسن وكراوكك وراجالي** (2007)krawchukrajani, klassen) **وهونج وينج وروبل** (2009 hong ,peng&rowell,) **دراسة أبو العلا** (2003)، **المصري**، (2009)، **الجراح**، (2010)،ودراسة بارنس (Barnes,2010)**إسماعيل**، (2011)، حيث توصلت هذه الدراسات في مجملها إلى العلاقة الارتباطية القوية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، فالطلبة الذين يطبقون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا 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 استراتيجية خاصة للحفاظ على الجهد والتركيز والدافعية. (العمري، 2013: 99)

وقد أشار مرزوق (2001) في دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومكونات الدافعية، و 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. (مرزوقمرزوق، 2001: 69)

وهدفت دراسة بمبنيوتي(Bembenutty,2006) و **كلاسن وكراوكك وراجاني** (2007) klassen krawchukrajani, إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس بوردي purdie وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت

من (147) طالبا وطالبة في الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم (1996)، ودراسة بلت(2003)Pelt،ودراسة الحسينان (2010)التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم .

ويعتقد الحسينان أن هذه النتيجة جاءت نتيجة عدم وعي أو معرفة عينة الدراسة بأغلب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والاستخدام السطحي غير الواعي لمثل هذه الاستراتيجيات، كما يعتقد بأن هناك صعوبات من قبل طلاب المرحلة الثانوية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهذا ما يؤكده شنج Chung(2000) حيث أشار إلى أن هؤلاء الطلاب عادة ما تكون معلوماتهم السابقة اللازمة للتخطيط وتحديد الأهداف ومراقبة الأداء وكذلك توظيف وتقيم فاعلية الإستراتيجية مضمحلة وغير كافية.

وترى الطالبة أن هذه النتيجة منطقية نظرا لأن الطالب الذي يدرك مستوى مرتفعا من فاعلية الذات الأكاديمية يتوافر لديه شعور بالقدرة على أن يكون منجزا في المجال الأكاديمي، وبالتالي قدرته على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مختلف المواقف الأكاديمية.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة".

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بأن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت بعد إستراتيجية إدارة المصادر وبعد إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية حيث كان له أعلى معامل ارتباط جزئي بمتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولهذا تعد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **(إستراتيجية إدارة المصادر وبعد إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية)** أقوى المنبئات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، وبالتالي فإن بعد إستراتيجية إدارة المصادر وبعد إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية قادر على التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **بنتريش وديجروت (2000)**pintrich De-Groot التي أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات وقلق الامتحان أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي،ودراسة ردادي(2002)التي كان من أهدافها تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي

للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثالثة ثانوي بالمدينة المنورة، وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط .و دراسة **علي أحمد حسن** (2003) التي تهدف إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أسيوط، وقد أسفرت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي كما أن استراتيجيات التنظيم أفضل هذه الاستراتيجيات. كما أجرت **نوتا وسوريسيوزيمرمان** (Nota, soresi& Zimmerman ;2004) دراسة أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الإيطالية والرياضيات والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، وكذلك تتنبأ بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة، وبدرجات في الماجستير. ودراسة **جود** (judd ,2005) ودراسة **أندرتون** (Anderton,2006) ودراسة **بمبنيوتي** (Bembenutty ;2006) ودراسة **أرتينو و ستيفتر** (2006)Artino&stephents التي توصلت نتائج تحليل الانحدار إلى أن قيمة المهمة والفعالية الذاتية كانت منبئات موجبة دالة لاستخدام الطلاب للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتنوعة. ودراسة **أحمد**(2007).ودراسة هونج وبنج ورويل (Hong,peng,&Rowell,2009) التي أظهرت النتائج قدرت التنظيم الذاتي للتعلم على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى افراد عينة الدراسة.ودراسة عبد الناصر الجراح(2010)التي توصلت أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدباس (2000) التي توصلت بأنه لا يوجد أثر دال للتحصيل الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودراسة **هودجزوستاكبول-هودجزوكوكس**(Hodges,Stackpole-Hodges&Cox,2008) التي كشفت عن عدم قدرة التعلم المنظم ذاتياعلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ضرورة قيام الطالب –الأستاذ– بالمدرسة العليا للأساتذة باستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية حيث أن حوار الذات لزيادة الدافعية للأداءوالإتقان يوضح فيها المتعلم لنفسه أسباب إكمال المهمة وتوظيفها وتأكيدها لبلوغ تحقيق الهدف واكتساب المعارف وتسجيل ملاحظاته عن تعلمه ومراقبة ذاته أثناء التعلم لتدوين نقاط القوة لديه والعمل على تدعيمها ، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتلافيها ، إضافة إلى قدرته على تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب وطبيعة المادة الدراسية ،من حيث مستوى صعوبتها ومحتواها ونوعية الامتحانات المقدمة فيها، الأمر الذي ينعكس إيجابا على عملية التعلم ككل ،وعلى التحصيل الأكاديمي بشكل خاص .

كما يمكن تفسير ارتباط فاعلية استراتيجية إدارة المصادر (التحكم البيئي وطلب العون وتعلم الأقران وإدارة الوقت والاحتفاظ بالسجلات)بالكفاءة الذاتية الأكاديمية حسب دراسة (Ley&Young2001)بقدرة المتعلم على التعامل مع المشتتات ومعرفته بالشروط اللازمة لمواجهة مطالب المهام ،وكذلك حسب رأيه فان إستراتيجية طلب المساعدة يمكن عدها بمثابة استراتيجية لتنظيم السلوك واستراتيجية تعلم الأقران التي تعد بمثابة الاستفادة من التعلم الجماعي أو التعاوني ويستخدمها الطالب بهدف العمل مع الاخرين لإنجاز بعض المهام أو الاستعداد للامتحان أو إكمال الأعمال المنزلية ويضيف **رشوان (2005)**في نفس السياق أن العديد من الأدلة التجريبية على أن المتعلمين المنظمين ذاتيا ينشؤون وينظمون ويبدعون بيئات تعليمية من شأنها تحسين تعلمهم ،حيث يقومون بترتيب حجرة تعلمهم مستبعدين عناصر ومثيرات التشتت ويجهزون ما يحتاجون إليه من مواد ضرورية لتعلمهم كتوفير الإضاءة الملائمة والمواد المكتبية والكتب المطلوبة وقد أشار كل من (Mason,Boscolo,Tornatora&Ronconi,2013,Tsai&Ho,2011) إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب تعتبر منبئات هامة بالأداء والدافعية والتعلم خاصة في المجالات العلمية، وتلعب هذه البنى دورا هاما عندما تأتي لتحقيق أهداف التعلم والنمو المناسب وحل المشكلات، كما يضيف (In Jansen et al.,2015)، إلى أن معتقدات الكفاءة في مجال بعينه أفضل في التنبؤ بنواتج التعلم وأن مفهوم الذات وفعالية الذات من أهم المنبئات الدافعية بالنواتج التعليمية وتوصلت دراستهم إلى أن مفهوم الذات يتنبأ بدرجة أفضل بمعدل تحصيل جماعة الرفاق .

(تعلب صبرين،2017 :280)

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

جاء في الفرضية الثانية على أنه: " **لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف كلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم**"

وقد بينت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (22) والجدول رقم (23) مايلي:

- **الفروق التي تعزى لمتغير الجنس:** يتضح من خلال الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق ذات إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف جنس الطالب.

يمكن تفسير النتيجة أعلاه بأن الظروف العامة الأكاديمية والاجتماعية المسؤولة في تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية هي ظروف مشتركة لدى الجنسين وخصوصا في المرحلة الجامعية وعلى الرغم من اختلاف الجنسين إلا أن لكلا منهما مصادر خارجية تسهم في تشكيل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالذكور

قد يعتمدون على تقييمات الأقران والرفاق، في حين ان الإناث قد تعتمدنا على تقييمات الأهل . وفي المحصلة النهائية تجد أن لدى كلا من الذكور والإناث مصادر لتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي قد تقلص من درجة الفوارق بينهم .

وقد تعود هذه النتيجة كون أن المقياس يقيس كفاءات استعراضية عامة غير مرتبطة بموقف محدد إذ أن وجود فروق في الأنماط التربوية النفسية – الاجتماعية للذكور والإناث في المجتمع الجزائري قد تغيرت بشكل ملحوظ، إذ أخذت هذه الفروق تتلاشى في الواقع الاجتماعي والمهني، وبالتالي أصبح طموح الإناث لا يقل عن طموح الذكور في تحقيق مكانة ونجاح اجتماعي ومهني عالي.

سواء كانوا ذكورا أو إناثا يخضعنا لنفس سمات المجتمع الواحد أو الثقافة الواحدة بسب تشابه المنظومة القيمية وكذا يعود إلى تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يخضع لها الطلبة، والتشابه في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس حيث يدرسهم نفس الأساتذة،وحتى أنهم يدرسون في نفس البناء الجامعي، فضلا عن دور الأهل الإيجابي في التعامل مع الجنسين وتقديم الدعم والتحفيز والطموح، مما يقلل من الفوارق الجنسية بين الطلبة في الجامعة.

تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من **ويزلي** (Wesley,2002)التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس، و دراسة ديان(2003) Diane ، دراسة " أحمد الزق " (2009)ودراسة كل من: الضمور (2008) و**دراسة جبس** (Gibbs ,2009)ودراسة عشا وآخرون (2012)، و **دراسة تركي والقيسي** (Turki and al Qaisi ,2012) ، و دراسة الزعبي(2014)، ودراسة "**ولاء سهيل يوسف** "(2016)التي هدفت الى التعرف على مستوى فاعلية الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى أفراد البحث وماإذا كانت هذه الفروق تختلف تبعا لمتغيرات الآتية (الجنس السنة الدراسية ، التخصص الدراسية ، المستوى التعليمي للوالدين ، الترتيب الولادي) طبقها على عينة مكونة من 1518طالبا وطالبة من كليات جامعة دمشق ،حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغير لمغير الجنس .

حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "**حمدي داود**" (2000)و دراسة "**ردادي**" (2002) و**دراسة بيغيتو (Beghetto ,2006)**التي توصلت إلى أن الفاعلية الذاتية لدى الإناث كانت أقل منها لدى الذكور .

ويمكن عزو هذه النتيجة إلىدور الأهل في رفع مستوى الطموح الدراسي والمهني، كما أن الطلبة الجامعين يميلون إلى المشاركة الاجتماعية أكثر، ومشاركة الآخرين والعمل معهم، والعمل في جماعات متنوعة، مما يؤدى إلى تواجدهم في شبكات اجتماعية مستمرة، وإقامتهم لعلاقات اجتماعية كثيرة داخل الكلية الدراسية وخارجها، مما يرفع لديهم مستوى فعالية الذات أكثر. وهذا ما يختلف مع دراسة **المخلافيوأخرون** (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الطالبات الإناث في حين تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كل من: **مخيمر** (2007)، **القريشي** (2012)، **عبد الله والقدور** (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور.

- **الفروق التي تعزى لمتغير الطور التعليمي:**

يتضح من خلال النتائج التي عرضناها في الجدول رقم (22) والجدول رقم (23) تبين المعاملة الإحصائية لمعطيات الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية باختلاف الطور التعليمي الذي ينتمي إليه الطالب.

يمكن تفسير هذه النتيجة لان مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط بمعتقدات الطالب وقدراته الذاتية أكثر من ارتباطها بطبيعة ونوع الفرع الذي ينتمي إليه، حيث يؤكدBandura**باندورا**(1997) في تعريفه للكفاءة الذاتية بأنها مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد، أو ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تنظيم وتنفيذ مجموعة الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء.(فخري،2010: 69)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة –على حد علمنا– هو أن الطالب الأستاذ في المدرسة العليا للأساتذة يتلقى في جل الأطوار التعليمية الثلاثة (أستاذ المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط وأستاذ التعليم الثانوي) نفس التكوين والتأطير البيداغوجي، الاختلاف فقط في عدد السنوات لكل طورا وبعض المقاييس المميزة لكل تخصص.

- **الفروق التي تعزى لمتغير التخصص العلمي:** يلاحظ من خلال النتائج التي عرضناها في الجدول (22) والجدول رقم (23)، على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (اللغة الفرنسية، اللغة العربية، ع. طبيعية، ع. دقيقة، اللغة الإنجليزية).

وقد تعود هذه النتيجة على – حد علمنا –إلى إدراك الطالب لفاعلية ذاته في المجال الأكاديمي يرتبط بما يبذله الطالب الأستاذ في المدرسة العليا للأساتذة من جهد ومثابرة، وعلى مدى تفاعله الجاد النشط مع متطلبات الحياة الجامعية المختلفة ومواجهة أعباءها والتزاماتها.

تتفق هذه النتيجة مع الصقر (2005) ودراسةالنصاصرة (2009) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يعزى لمتغير التخصص الدراسي.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة **المخلافي** وأخرون (2010)و دراسة **إبراهيم حمدي** (2013) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان ، طبقت الدراسة على 205 طالبا وتوصلت النتائج إلى أنه لا تختلف فاعلية الذات الأكاديميةوأبعادها باختلاف التخصص في بعد الأول (القدرات والاستعدادات الدراسية) والبعد الرابع (تنظيم الذات الأكاديمية) وكذلك الدرجة الكلية لصالح التربية البدنية ثم التربية الخاصة ثم التربية الفنية ، ودراسة **ولاء سهيل يوسف** (2016)التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير التخصص لصالح طلبة الذين يدرسون في التخصصين الجامعيين (الاقتصاد ، الصيدلة).

– **التفاعل بين كلا من الجنس× الطور التعليمي × التخصص العلمي:** ولمعرف دلالة الفروق فقد حسبت بتحليل التباين المتعدد فكانت مجموع مربعات= (947) وقيمة متوسطات المربعات= (63) وبالتالي قيمة ف = (01) ودرجة حرية = (15) ومنه غير دالة ومعناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من **النصاصرة** (2009) ودراسة **سالي طالب علوان** (2012) التي استهدفت التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير الجنس والتخصص عند طلبة جامعة بغداد، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة، وتوصلت إلى أنه ليس هناك أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص في الكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية الدافعة نحو التعلم وبذل الجهد وتطوير الذات الأكاديمية التي قد تكون مشتركة بين متغيرات الدراسة ، فالتطور والتفتح التكنولوجي الحالي قد قلص من الفوارق التي يمكن أن تكون بين الجنسين،كما أن طبيعة المناهج البيداغوجية في

المدرسة العليا للأساتذة وأن قد تختلف في المحتوى والتخصص إلا أنها تشترك في عناصر بيداغوجية خاصة بتكوين وتأطير الطالب الأستاذ ، مما قد يجعل درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية–على حد علمنا – لا تتأثر بنوع التخصص والطور التعليمي بالمدرسة العليا للأساتذة بل بما يبذله الطالب من مثابرة وجهد وتكوين ذاتي.

4–مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: " **لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة فياستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف كلا من الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم** " .

وقد بينت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (24) والجدول رقم (25) مايلي:

– **الفروق التي تعزى لمتغير الجنس:** يتضح من خلال الجدول رقم (24) **أنه:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف جنس الطالب.

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) .

تتفق 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 أظهرتنتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبلا رد ولبشلتز (1998) ABLARD ETWLBCHLTZالتيأشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة امتلاك التعلم المنظم ذاتيا ولصالح الإناث، كما تختلف مع دراسة نبر و كسومر (2002) ونتائج دراسة كلير (2006) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الذكور على الإناث في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،ودراسة نثير NTHIR وسكوفيلدskwfild(2008) التي أظهرت نتائجها أن التنظيم الذاتي للتعلم لدى الذكور أعلى من الإناث

ويمكن عزوا هذه النتيجة إلى طبيعة بعض المجتمعات التي تتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنشمما يؤثر في أدوار وأعمال كلا منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة في حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج الجامعة كالأعمال التطوعيةوالمعسكرات الشبابية الأمر الذي يدعوه للتخطيط لإنجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشبعها،ونجد أن الطالبات الإناث قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة،فتقصر أدوارها على الأمور المتعلقة بالمنزلكذلك لاننسى أن الطالب يضع أهداف ويسعى إلى تحقيقها في هذا المجال ،من خلال الدراسة الجامعية،والبحث عن وظيفة بعد التخرج لتحسين المستوى الاقتصادي وتكوين وبناء أسرة،حيث تتفق مع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي أفادت بأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل.فيما تختلف مع نتائج دراسة إيلام وزيدنروأهارون ILAME ET OUZIDNER ET AHROUN(2009)التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في التنظيم الذاتي للتعلم .

– **الفروق التي تعزى لمتغير الطور التعليمي**:يلاحظ من الجدول رقم (24)أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الطور التعليمي (أستاذ المدرسة الابتدائيةأستاذ التعليم المتوسط ، أستاذ التعليم الثانوي) لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة .

تعود هذه النتيجة – على حد علمنا– إلى طبيعة التعليم والتكوين الذي يتلقاه الطالب الأستاذ في جل الأطوار التعليمية قد يكون بنفس الفعالية بالنسبة للطالب وهذا راجع إلى الطرق التقليدية التي يستخدمها الأستاذ في التدريس والتي قد تضعف من الفوارق بينهم .

تتفق 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.

– **الفروق التي تعزى لمتغير التخصص العلمي:**يلاحظ من الجدول (24) أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص الدراسي (اللغة الفرنسية، اللغة العربية ع. طبيعية، ع. دقيقة، اللغة الإنجليزية).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ربيع رشوان (2005)، فيما تختلف مع دراسة كامل (2003) ودراسة الدباس (2004)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى شعور الطلاب في كلا التخصصات 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 يستخدمونها بشكل متساوي،ويعكس ذلك المتوسطات القريبة من بعضها لأداء طلاب تخصص العلومالطبيعية، والعلوم الدقيقة، وأداء تخصص اللغة العربية والفرنسية والانجليزية ،على هذه الاستراتيجيات .

وقد تعود هذه النتيجة –على حد علمنا– 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.

– **التفاعل بين كلا من الجنس × الطور التعليمي × التخصص العلمي:**

ولمعرف دلالة الفروق، فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد فكانت مجموع مربعات = (956) وقيمة متوسطات المربعات = (63) وبالتالي قيمة ف = (1.01) ودرجة حرية = (15) ومنه غير دالة عند مستوى دلالة 0.01 ومعناه أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم .وبالتالي نقبل الفرض الصفري.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة **رشوان** (2006: 54) فقد أشار :(.... إلى أن بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم 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 وأطوار التعليمي وحتى الجنس الذي ينتمون إليه.

2- خلاصة الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد موضوعات الشأن التربوي المرتبطة بعلم النفس والمتعلقة بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، حيث تناولت طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، والبحث في إمكانية التنبؤ بكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

وكسائر البحوث العلمية في مجال العلوم الاجتماعية إلتزمت الطالبة بكل الخطوات العلمية والمنهجية بدءا بالإطار النظري للدراسة حيث قدمنا تصورا عاما حول تلك العلاقة بين متغيرات الدراسة (إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و الكفاءة الذاتية الأكاديمية).حيث طرحت عدة فروض نابعة من تصور العلاقة الجامعة بين المتغيرات وأيضا اطلاعنا على الدراسات السابقة في هذا الموضوع.

وتلخصت الأهداف المحققة في هذه الدراسة والتي تمثلت في المساهمة في بناء مقاييس موضوعية والمتمثلة في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بما يتلاءم مع البيئة المحلية، حيث يمكن الاستفادة منهما في إجراء دراسات وبحوث أخرى في مجال الدراسات النفسية والتربوية، وهو ما يثري المكتبة العربية عموما والمكتبة الجزائرية خصوصا.

وفي ضوء الدراسة الميدانية، ونتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة التي تمحورت حول معرفة إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

وبعد اختبار الفرضيات، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج:

- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده و الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

- لا توجد فروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والطور التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

- وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن بعدي **إستراتيجيات إدارة المصادر وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية** هما المنبئان الدالان وقد أسهما بنسبة (14%) في تفسير تباين درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

تفيد نتائج الدراسة الحالية من الناحية العملية على أن متغيرات الدراسة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية)لهما أهمية في العملية التعليمية التعلمية،لذا نرى ضرورة مراعاتهما سواء في عملية التوجيه والانتقاء الجامعي أو في العملية التربوية ككل.

- إقتراحات:

في ضوء ماأسفرت عليه نتائج الدراسة يمكن الخروج بجملة من المقترحات تتلخص فيما يلي:

- عمل برامج تدريبية في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال التركيز على إكساب الطلبة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- دراسة مختلف مصادر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للوقوف على العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في مستوياتها مثل أنماط التنشئة الوالدية والسلوك الديني والذكاء العاطفي والتوافق النفسي وغيرها.

- إجراء مزيدا من الدراسات حول 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.

- ضرورة القيام بدراسات في المدرسة العليا للأساتذة وتسليط الضوء على مختلف هياكلها من أساتذة وإداريين وطلبة وغيرهم، باعتبارها حقل خصب للبحث والتقصي.

المراجـــــع

- المراجــع

- إبراهيم،لطفي عبد الباسط (1996).**مكونات التعلمالمنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيلوتحمل الفشل الأكاديمي**.مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،عدد 10،السنة الخامسة.236.199

- أبـو العلا،مسـعد ربيـع عبـد الله (2003).**الفـرقبين الطـلاب ذوي التحصـيل المرتفـع والمـنخفض فـي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهدافلدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان** .مجلة البحوث النفسية والتربوية .98. 132 .

- أبو رياش،حسين محمد(2007).**التعلم المعرفي** (ط1).الاردن ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- أبو علام،رجاء (2004).**التعلم أسسه وتطبيقاته**.(ط1)،عمان ،دار الميسرة.

- أحمد ،إبراهيم إبراهيم أحمد (2007) **التنظيمالـذاتي للـتعلم والدافعيـة الداخليـة فـي علاقتهمـا بالتحصـيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)**.مجلة كلية التربية .ج3(31).

- 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.

- اعلوان، أحمد والمحاسنه ، رنده (2011).**الكفـاءة الذاتيـة فـي القـراءة وعلاقتهـا باسـتخدام اسـتراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية** ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،جامعة اليرموك ،مجلد (7)،عدد 4.

- بـدوي، منـى حسـن السـيد (2007).**اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا وعلاقتـه بكـل مـن فعاليـة الـذات وتصورات الـتعلم لـدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طـلاب المرحلـة الجامعيـة فـي بيئـات تعليمية وثقافية مختلفة** ،مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس .(31).ج 1 .275-341

- بوخطة، مريم (2020).**علاقة المناخ الصفي بفعالية الذات الأكاديمية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة** ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،الجزائر ،مذكرة دكتوراه غير منشوره.

- بوقصارة ، منصور وزياد، رشيد.(2015). **الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** .مجلة العلوم النفسية والتربوية .1(1)،24-52.

- بوقفه،إيمان(2013).**الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم**،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإكلينيكي .جامعة سطيف 2(الجزائر).

- تعلب صلاح، صبرين (2017). **مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس (دراسة في نمذجة العلاقات)**، دراسات تربوية ونفسية **(مجلة كلية التربية بالزقازيق)**العدد (96)(الجزء الأول) يوليو 2017.

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

- الجاسر، البندري عبد الرحمان(1428).**الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى.

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

- 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 .

- الجهورية، فاطمة بنت السعيد ؛ الظفري، سعيد بن سليمان (2018). **علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 07-12في سلطنة عمان**. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان ،مجلد12عدد يناير 2018.

- 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 .

- الحربي، حنان(2006)،**معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية وإتجاه الضبط وعلاقته بالتحصيل بجامعة أم القرى** -25.

- حسونة، سامي (2014).**الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة** ،مجلة جامعة الأقصى (سلسلة الدراسات الإنسانية)،13،(12)،ص 122. 149.

- 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 .

- خروبي، حدة و لبوز ، عبد الله. (قيد النشر /فيفري 2022).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة**، مجلة دراسات نفسية وتربوية :جامعة ورقلة .المجلد 15 .العدد2022.

- خليفة،وليد السيد أحمد (2008).**أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياعلى 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 .

- دريش ،إسحاق. ساسان، رضا(2014). **دور كفاءة الذات الأكاديمية في تطوير مهارات التدريس في ظل تقنيات التعلم الحديثة**،الجزائر.http// hdl.handle.net/123456789/1025

- دودو، صونيا (2017).**الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي (دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينةالمسيلة)**،جامعة قاصدي مرباح ورقلة .أطروحة دكتوراه غير منشورة.

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

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

- رزق،محمد عبد السميع (2009).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياوالعادين** من طلاب الجامعة ،مجلة كلية التربية جامعة المنصورة (71)،ج 1 . 1. 43.
- رشوان، ربيع عبده أحمد (2006) .**التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الانجاز**،القاهرة ،عالم الكتب،ط1
- رشوان، ربيع عبده أحمد(2005).**توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، رسالة ذكتوراه الفلسفة في التربية .كلية التربية بقنا–جامعة جنوب الوادي.
- رفقة، خليف سالم(2008).**علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**،مجلة البحوث التربوية والنفسية،العدد الثالث والعشرون ،134–169.
- الزعبي، أحمد محمد (2014). **فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن** ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد 10،عدد4.
- زغبوش، بنعيسى (2005).**استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات**.منشورات مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعيةCREP.فاس ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية . ظهر المهراز، التمدرس واكتساب المعارف ،مجلة دفاتر .(3).57. 86.
- الزق، أحمد (2009).**الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة** ،الأردن ،مجلة العلوم النفسية والتربوية 10، ص 35–58 .
- الزيات، فتحي (2001).**علم النفس المعرفي** ،(ط1)، دراسات وبحوث ،القاهرة :دار النشر للجامعات
- الزيات، فتحي(2004).**سيكولوجيا التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**.القاهرة :دار النشر للجامعات.ط4.
- سامر، جميل رضوان(2010).**أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق** ،مجلة دراسات نفسية ،العدد3.
- سليمون ، ريم .(2017). **توجه الهدف وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة التربية بجامعة طرطوس** .مجلة جامعة البعث،39(26)،11–45.

- سهيل يوسف،ولاء(2016).**فاعليـة الـذات وعلاقتهـا بالمسـؤولية الاجتماعيـة** ،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام، جامعة دمشق.

- 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.

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

- السيد، عبير سعيد أحمد (2013).**القدرة التنبئية للتعلم المنظم ذاتيا في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن ،المجلـس العربـي للموهـوبين والمتفـوقين** ،معـايير ومؤشـرات التميـز :الإصـلاح التربـوي ورعايـة الموهوبين والمتفوقين من 16إلى 17تشرين الثاني / نوفمبر 2013.

- الضمور ،محمد مسلم خلف(2008).**علاقـة أنمـاط الـتعلم السـائدة لـدى طلبـة جامعـة إقلـيم جنـوب الأردن بالتحصـيل الأكـاديمي والفاعليـة الذاتيـة الأكاديميـة** .رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة .كليـة الدراسـات العليـا ،الجامعة الأردنية ،عمان ،الأردن.

- الضمور ،محمد مسلم خلف (2012)،**الفاعلية الذاتية الأكاديمية** ،(ط1)،القاهرة ،مصر.

- عبد الحي،يوسف(2013).**الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر** (رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة اليرموك ،إربد.

- العتيبي،يندر محمد حسن الزيادي(2007).**إتخاد القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لـدى عينـة مـن المرشـدين الطلابيـين بمحافظـة الطـائف**،رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ،قسم علم النفس ،جامعة المملكة العربية السعودية.

- عطاف، أبو غالي (2012). **فاعليةالـذات وعلاقتهـا بضـغوط الحيـاة**،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،1،ص619-654.

- عطية،أحمد أحمد (2003).**تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج في تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم** ،مجلة رسالة الخليج العربي (98)السنة 24.
- علوان سالي طالب (2012).**الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند طلبة جامعة بغداد** ،مجلة البحوث التربوية 33،ص 224-248.
- علي،أحمد(2004).**ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية** (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة أسيوط، أسيوط.
- العمري، وصال هاني سالم (2013).**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولىلمكونات التعلم المنظم في منهاج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،المجلد الحادي والعشرون ،العدد الرابع ،ص 127 .
- غباين ،محمود عمر (2001).**التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية** ،دار الميسرة ،ط1،الأردن .
- 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 291،1. 304 .
- 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
- المحسن،سلامة(2006). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك**(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة اليرموك،إربد.
- محمد سيد،وعبد المنعم،محمد،وغريب،زينب(2015).**الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل**.دراسات تربوية واجتماعية،مصر،21(3)، 269-298.
- المخلافي،عبد الحكيم(2010).**فعالية الذاتالأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة،** جامعة دمشق ،مجلة جامعة دمشق،مجلد 26.ملحق2010

- مرزوق،مرزوق عبد الحميد (2001).**مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي**.مجلة كلية التربية 6 (1) .92. 130 .

- المزروع، ليلي (2007).**فاعلية الذات وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز والذكاء لدى عينة من طالبات أمالقرى**،مجلة العلوم النفسية والتربوية،البحرين،8،ص69-89.

- 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 .

- مشري، سلاف وقيسي، محمد السعيد (2009).**أهمية الخدمات الإرشادية القائمة على إستخدام بعضاستراتيجيات 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 .

- المصري،محمد (2009).**العلاقة بيناسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديميلدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة**.مجلة جامعة دمشق .25(3+4)

- مقدم، عبد الحفيظ (1993) **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، (ط1)،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

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

- ميدون،مباركة ؛ وأبي ميلود، عبد الفتاح (2014). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 17، 105-118.

- النصاصرة ، فؤاد صالح.(2009).الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك ، الأردن.
- النفعي ، فؤاد (2008)،**المهارات الاجتماعية فعالية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب الثانوية بجدة** ،أم القرى.
- الهيلات، مصطفى قسيم (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 .

ـ المراجع الأجنبية :

- Anderton,B.(2006).Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers.Journal of interactive online learning ,5(2),156-177.
- Bandura , A. (1977)**,Self-efficacy :Toward a unifying Theory of behavioral change ,psychological Review ,84,pp191-215**.
- *Bandura ,A.*(2007) .Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation.***journal of Social and clinical psychology*** ,26(6),641-658.
- Bembenutty,H.(2006).self-regulation of learning.Academic Exchange Quarterly,10(4),221-248.
- Chung.M.(2000).the Development of Self-Regulated Learning.**Asia Pacific Education Review**.1(1).55-66.
- Gibbs,S.(2009).Exploring the influence of taskspecific self-efficacy on opportunity recognition perspectives and behaviors. ***Frontiers of***

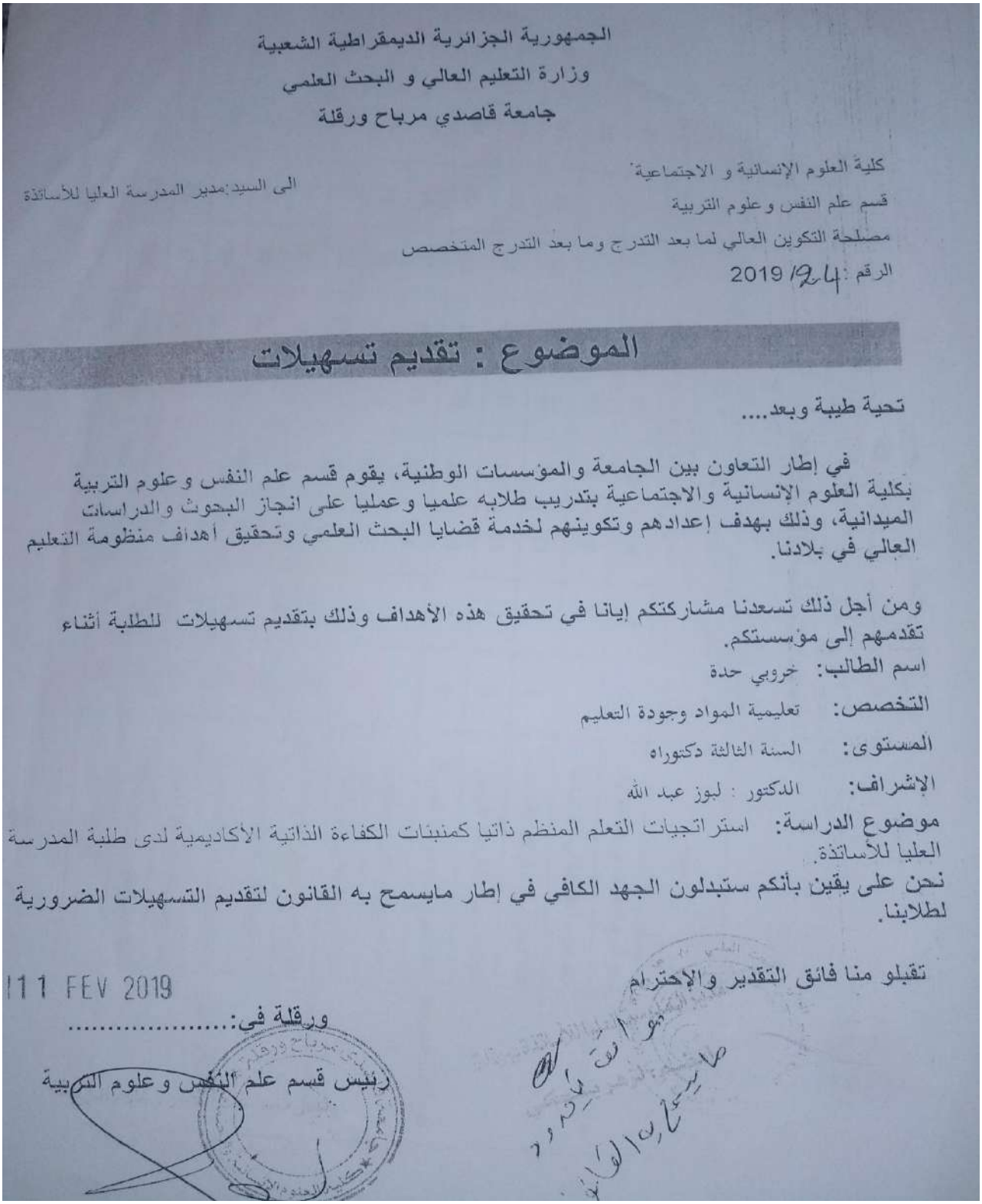
Entrepreneurship Research,Retrieved on (23/7/2015) from; http;//digitalknowledge.babson.edu/cgi/viewcontent .cgi?article=1510andc ontext=fer.

- Hodges,Ch;stackpole-Hodges,Ch;&Cox,K.(2008).self-Efficacy,self-Regulation,and cognitive Style as predictors of Achievement with Pod castInstruction.**JournalofEducationalComputing Research**,38(2)139-153.
- Hong,E; Peng Y; & Rowell,R.(2009).Homework self-regulatory : Grade,gender ,and achievement-level differences . learning and Individual Differences 19,269-276.
- Judd ,J.(2005).The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students.Unpublished thesis in the university of Hawaii ,USA.
- Maddux.J.E.(1995).**Self-Efficacy.Adaptation**.and Adjustment :**theory.Research.and Application .New York** :plenum publishing Corporation.
- Pelt.J.(2003) .The relationship between self-regulated learning and academic achievement in middle school students :**A cross cultural perspective** .Unpublished PH.D..University of South Carolina.U.S.A.
- Pintrich.P.R. (2000).**The role of goal orientation in self-regulated learning journal of Early Adolescence**.14.139-161.
- Roddenberry ,A ; Renk .(2010).**Locusof Control and self-Efficacy** :PotentialMediators of Stress ,Illness,andUtilization of Health Services in CollegeStudents.Child Psychiatry and Human Development ,41(4)353-370.

- Schunk.D.& Zimmerman.B.J.(1998).**Self-regulated lerning ;From Teaching to Self-Reflective Practice**.New York.Guilf Press.
- Turki ,Al- Qaisi ,L.(2012).A djustment problems and self- efficacy among gifted students in salt pioneer Center.**Int J Edu Sci,4(1)** ,1-6.
- Wesley.J.(2002).**A study of academic achievement .attitude.motivation general self-efficacy**.and selected demographic characteristics of community college.**Unpubished doctoral *dissertation the universi of Mississippi.***
- Wolters ,C.V , pintrich,P .R. and Karabenich,S.A,(2003), Assessing académie self-regulated learning,conference on indic tors of prospective validitésponsorat by childtrends National Institutes of Health,Mars12-13-2003.
- Zimmerman ,BJ.(1990),**Self-Régulage Learning and académiqueAchèvement ;**An overview ,Éducationnel PSYCHOLOGIST.24(1).3-17.
- Zimmerman,B.J.(2010).**Self-regulation involves more than metacognition:**A social cognitive perspective.in Educational psychologist,30(4),217-221 Retrieved from.

الملاحق

الــملحق رقم (01) بـــطاقـــة التـــــسهيلات



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية
مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص

الى السيد:مدير المدرسة العليا للأساتذة

الرقم: 2019/24

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس و علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على انجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا.

ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقدمهم إلى مؤسستكم.

اسم الطالب: خروبي حدة

التخصص: تعليمية المواد وجودة التعليم

المستوى: السنة الثالثة دكتوراه

الإشراف: الدكتور : لبوز عبد الله

موضوع الدراسة: استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبئات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا.

تقبلو منا فائق التقدير والإحترام

11 FEV 2019

ورقلة في:.....

رئيس قسم علم النفس و علوم التربية

الملحق رقم (02): إحصائيات التأطير البيداغوجي 2019/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

احصائيات التأطير البيداغوجي 2018/2019

الرقم	الأقسام	عدد الطلبة في كل قسم	عدد الأساتذة الدائمين في كل قسم
1	قسم اللغات الاجنبية	411	12
2	قسم العلوم الدقيقة	165	21
3	قسم الأدب العربي	235	13
4	قسم العلوم الطبيعية	186	9
المجموع		997	55

الملحق رقم (03): إحصائيات الطلبةحسب الأطوار والتخصصات والمستويات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

إحصائيات الطلبة 2018/2019

الطور	التخصصات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
		المجموع	منهم إناث	المجموع	منهم إناث	المجموع	منهم إناث	المجموع	منهم إناث	المجموع	منهم إناث
طور التعليم الابتدائي	أستاذ المدرسة الابتدائية في اللغة العربية	2	2	24	21	19	18			45	41
	أستاذ المدرسة الابتدائية في اللغة الفرنسية			7	6	27	24			34	30
طور التعليم المتوسط	أستاذ التعليم المتوسط في اللغة والادب العربي	2	2	27	26	26	23	46	41	101	92
	أستاذ التعليم المتوسط في اللغة الفرنسية	2	2	15	13	27	26	44	39	88	80
	أستاذ التعليم المتوسط في اللغة الانجليزية	3	3	19	18	29	28	43	40	94	89
	أستاذ التعليم المتوسط في العلوم الطبيعية			27	27	26	23	37	34	90	84
	أستاذ التعليم المتوسط في العلوم الدقيقة	4	2	24	18	21	16	31	20	80	56
طور التعليم الثانوي	أستاذ التعليم الثانوي في اللغة والادب العربي	10	9	20	19	25	21	34	29	89	78
	أستاذ التعليم الثانوي في اللغة الفرنسية	16	16	24	22	20	20	31	29	91	87
	أستاذ التعليم الثانوي في اللغة الانجليزية	20	18	23	23	22	19	39	33	104	93
	أستاذ التعليم الثانوي في العلوم الطبيعية	1	1	31	29	25	23	39	39	96	92
	أستاذ التعليم الثانوي في العلوم الدقيقة	2	1	23	16	23	15	37	24	85	56
	المجموع	49	45	264	238	290	256	381	328	997	878

ملحق رقم (04) الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الموجهة للسادة المحكمين

جـــامعة قـاصدي مــرباح ورقـلة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

الاستاذ (ة).....

الدرجة العلمية :.....

السلام عليكم:

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه في تعليمية المواد وجودة التعليم بعنوان:**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبئات للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للاساتذة بورقلة**،فإن من متطلبات هذه الدراسة بناء وتطبيق مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

يهدف المقياس إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم التي يستخدمها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في عملية إكتساب المعارف والتعلم والاستذكار، والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم.

يتكون المقياس في صورته الأولية من 15 إستراتيجية موزعة على أربعة أبعاد،هي :

- **البعد الأول :الإستراتيجيات المعرفية** ، و يتضمن الإستراتيجيات التالية :

1- التسميع
2- التفصيل
3- التنظيم
4- التفكير الناقد

- **البعد الثاني :إستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفي** ، و يتضمن الإستراتيجيات التالية :

5- التخطيط ووضع الأهداف .
6- المراقبة الذاتية .
7- التقويم الذاتي .

- **البعد الثالث :إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية** ، و يتضمن الإستراتيجيات التالية :

8- حوار الذات عن الكفاءة.
9- حوار الذات عن الأداء .

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

10- الضبط (الترتيب)البيئي .
11- طلب العون .
12- تعلم الرفاق.
13- البحث عن المعلومات.
14- الاحتفاظ بالسجلات.

15- إدارة الوقت.

و منه تكون المقياس في صورته الأولية من 48**عبارة**، تكون الإجابة عليها بأحد البدائل التالية .
دائما ،إحيانا ،أبدا، و على هذا الأساس و نظرا لما نعهده فيكم من خبرة و دراية واسعة إطلاع بهذا المجال نرجو منكم شاكرين التكرم ببعض من وقتكم لتحكيم المقياس في صورته الأولية و ذلك في الجوانب التالية:

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

مع العلم أنه تم الاعتماد على تعريف الإجرائية التالية:

- **التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

هي كل مايقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في إكتسابه للمعلومات أثناء مواقف التعلم والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعد في هذه الدراسة .و تشمل هذه الاستراتيجيات خمسة عشرة استراتيجية مقسمة في أربعة أبعاد وهي :

- **<u>البعد الاول: الاستراتيجيات المعرفية</u>**:و يتضمن الاستراتيجيات التالية:

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

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

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

04- التفكير الناقد:محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالي،بشكل واع وضبطصريح وبتخطيط مسبق،كماتساعد هذه الاستراتيجية المتعلم بالرجوع للمصادر الموثوقة، التي من الممكن أن يقبلها كدليل عن سماع خبر، أو عند الحاجة لمعرفة صدق معلومة

- **<u>البعد الثاني: استراتيجيات الماوراء معرفية</u>**: و يتضمن الاستراتيجيات التالية:

05- التخطيط ووضع الأهداف:تساعد استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف المتعلم أن يجيب على عدد من الاسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة، مثل ماالهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب على أن أعرفه لمعالجة الموقف؟

06- المراقبة الذاتية: قدرة الطالب على ملاحظة والتسجيل الذاتي لمختلف سلوكاته وردود أفعاله اتجاه المواقف المختلفة .

07-**التقويم الذاتي**: يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحكات

– **البعد الثالث: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**: و يتضمن الاستراتيجيات التالية.

08- حوار الذات عن الكفاءة (الإتقان): يحاور الطالب نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك .

09-**حوار الذات عن الأداء:** يحاول المتعلم فيها الحديث إلى الذات ،لوصف إكمال العمل ،وتوضيحها وتأكيدها ،وهنا يحاور نفسه بتذكيرها بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران ،وضرورة أن يكمل العمل أو المهنة بالتفكير في نتيجة الأداء أكثر من التعلم نفسه .

– **البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر**: تشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجيةالتي تعتبر تحت تصرف الطالب لتحقيق أهدافه، ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

10- **الضبط البيئي** :تشير هذه الاستراتيجية إلى سعي الطالب إلى ترتيب وضبط بيئة التعلم المكانية للتغلب على كل مايشتت جهوده وتركيزه ،كأن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه على تركيز انتباهه .

11- **تعلم الأقران:** يقوم فيها الطالب بمشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم .

12- **البحث عن المعلومات: يحاول** المتعلم فيها الوصول إلى المعلومات اضافية التي تحقق مزيدا من الفهم للمهمة من مختلف المصادر، كالمكتبه أو شبكة الانترنات

13- وغيرها .

14- **إدارة الوقت:** تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جدول تنظيم الوقت وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام .

15- طلبالمساعدة: يلجأ الطالب لطلب العون والمساعدة من الآخرين عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام .

16- **الاحتفاظ بالسجلات**:يحاول فيها المتعلم الاحتفاظ بسجلاتفي تقارير نتائج أعماله أو أحداث مهمة أو نتيجة استخدامه لاستراتيجية معينة في حل مشكلة ما ،بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبيلة

ولتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة × في الخانة المناسبة، وتسجيل الملاحظات أن وجدت.

- **مدى قياس البعد للخاصية**

- **الجدول رقم (01) خاص بمدى قياس البعد للخاصية.**

الأبعاد	تقيس	لاتقيس	الملاحظات
الاستراتيجيات المعرفية			
الاستراتيجيات الماوراء معرفية			
استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية			
استراتيجية إدارة المصادر			

– الجدول رقم(02): خاص بمدى ملائمة البدائل للفقرات

بدائل الأجوبة	تقيس	لاتقيس	ملاحظات

ـ تعليمات الاداة :

السلام عليكم ورحمة الله .
أمامك عدد من العبارات تتعلق بعملية التعلم والاستذكار، والمطلوب منك أن تتفضل ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة .
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها .
- وضع علامة × أمام كل عبارة حسب درجة موافقتك عليها من: دائما ،أحيانا ، أبدا .

تذكر أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت وماتقوم به أثناء عملية التعلم، لذلك فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر، وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل أهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

– جدول رقم (03) الخاص بمدى وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة.

التعليمات	واضحة	غير واضحة	اقتراح البديل

- **مدى جودة الصياغة اللغوية للعبارات وقياسها للخاصية :**

الجدول رقم (04)خاص بمدى جودة الصياغة اللغوية للعبارات وقياسها للخاصية :

البعد الأول : **الإستراتيجية المعرفية**

الإستراتيجية		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظـــــــــات و اقتراحات
التسميع	01	أتدرب على تسميع المادة لنفسي أثناء المذاكرة				
	02	أحفظ المفاهيم المفتاحية لكل مادة				
	03	أكرر المفاهيم الجديدة حتى أحفظها				
التفصيل	01	أجمع المعلومات من مصادر متنوعة				
	02	أربط الأفكار الدراسية بالواقع				
	03	أحرص على ربط مفاهيم المادة بمعلومات أخرى ذات صلة				
التنظيم	01	ألخص المادة لتساعدني على تنظيم أفكاري				
	02	أحاول تنظيم الأفكار الأكثر أهمية عند المذاكرة				
	03	أستعين بالأشكال والجداول في تنظيم المادة				
التفكير الناقد	01	أحرص على التأكد من المعلومات التي تصلني				
	02	أحاول تنويع مصادر المعلومات ولا أكتفي بمصدر واحد				
	03	كلما أحصل على معلومات جديدة أصحح أفكاري حولها ولا أهملها				

البعد الثاني : إستراتيجية الوعي المعرفي

الإستراتيجية		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات و اقتراحات
- التخطيط ووضع الأهداف	01	أبدا بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع				
	02	أترك الاسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان				
	03	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء في المهمة				
	04	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به				
- المراقبة الذاتية	01	أراقب مدى تحقيقي للأهداف المسطرة				
	02	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة				
	03	أدون الملاحظات التى تتم المناقشة فيها				
- التقويم الذاتي	01	أقوم بتسجيل النتائج المتحصل عليها				
	02	أسأل نفسي دائما على درجة تحقيقي لأهداف				
	03	أقوم طريقتي في معالجة المعلومات				

البعد الثالث : **إستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية**

الإستراتيجية		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات و اقتراحات
- حوار الذات عن الكفاءة	01	أقنع نفسي بضرورة حصولي على نتائج مرتفعة				
	02	أكافىء نفسي عندما أنجح في إنجاز المهام				
	03	أحاول جاهدا إستثمار ما لدى من قدرات				
	04	الصعاب حتى أصل إلى أقصى درجة من الأداء				
- حوار الذات عن الأداء	01	أقارن أدائي بأداء الأخرين				
	02	أجبر نفسي على المذاكرة بشكل جاد				
	03	جد ليتحسن أدائي في المواد الصعبة				
	04	أدفع نفسي للعمل بجدية أكثر				

- البعد الرابع : **إستراتيجية إدارة المصادر**

اتيجية		العبارة	تقيس	لا تقيس	بس بعد التعديل	ملاحظات و اقتراحات
- الضبط البيئي	01	أحاول التخلص من مشتتات الانتباه أثناء المذاكرة				
	02	أذاكر في الأماكن الأكثر هدوءا				
	03	أغير طريقة جلوسي إذا شعرت بالملل				
ب العون	01	طلب المساعدة من زملائي عند الحاجة لذلك				

	02	أعتمد على نفسي في فهم المواضيع مهما كانت صعبة ولا أطلب الدعم				
	03	أستعين بزملائي اذا صعب على فهم المادة الدراسية				
- تعلم الرفاق	01	أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال حتى نحقق الأفضل				
	02	عندما أتعلم شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي				
	03	أناقش وأتحاور مع زملائي أثناء الدراسة				
- البحث عن المعلومات	01	أستعين بمصادر أخرى لفهم المادة الدراسية				
	02	دائما ما أخصص وقت للاطلاع على مراجع جديد				
	03	لا أكتفي بالمعلومات المعطاة في المحاضرة بل أعمل على تطويرها				

إدارة الوقت	01	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة في وقتها				
	02	استغل وقتي بشكل جيد في مذاكرة				
	03	أجد صعوبة في الالتزام بجدول المذاكرة				
الاحتفاظ بالسجلات	01	أدون الملاحظات المهمة في كراسة خاصة				
	02	استحفظ بالوثائق العلمية المرتبطة بالتخصص				
	03	أسعى لجمع المراجع المتخصصة				

ملاحظات وإقتراحات

.....

.....

الملحق رقم (05)يوضح الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الموجهة للسادة المحكمين

جـامعة قـاصدي مـرباح –ورقـلة–
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

الاستاذ (ة).....

الدرجة العلمية :.....

السلام عليكم:

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم بعنوان: **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبئات للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة**

فإن من متطلبات هذه الدراسة بناء وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لذا أرجو منكم تحكيم وتعديل هذه الأداة بما ترونهمناسبا، والتي صممت يهدف الكشفعن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

و على هذا الأساس و نظرا لما نعهده فيكم من خبرة و دراية واسعة وإطلاع بهذا المجال نرجو منكم شاكرين التكرم ببعض من وقتكم لتحكيم المقياس في صورته الأولية و ذلك في الجوانب التالية:

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه
- مدى ارتباط العبارات بالمجال والبعد الذي تنتمي اليه.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المجيب.
- مدى ملائمة:التعليمات،البدائل، ترتيب الأسئلة.
- اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف وإضافة وتعديل.

مع العلم أنه تم الاعتماد على التعاريف الإجرائية التالية:

- التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها إدراك الطالب لقدراته على القيام بالمهام التعليمية والتفوق فيها أما في الدراسة الحالية فنعني بها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على بنود مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة والتي تتضمن الإبعاد التالية:

1- **البعد الاول :- مقدار ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية :**

يقصد به قوة دافع الطالب للأداء في المجالات والمواقف الأكاديمية ويتحدد في هذه الدراسة بمؤشرين هما : (مستوى الدقة والاتقان، والمجهود المبذول)

- **مستوى الدقة والإتقان:**تعني قدرة الطالب على تركيز الاهتمام في أداء المهام الأكاديمية

ومراجعتها وتقييمها بشكل متواصل للتحقق من الوصول إلى المقاييس والمعايير الموضوعية والوصولإلى أقصىدرجة من الأداء وتحقيق نتائج عالية الجودة والنوعية.

- **المجهود :** يقصد بها تفضيل الطالب للقيام بالأعمال التي تتطلب جهدا ووقتا في تنفيذها ، والسعي باستمرار من أجل الوصول إلى أهدافه .

3- البعد الثاني :- عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

يقصد بها قدرة الطالب على أن يعمم قدراته في المواقف الأكاديمية المشابهة، إيأن درجة ثقة الطالب في كفاءته الذاتية قد ترتفع في مهام تعليمية وتنخفض في مهام أخرى وقد حددنا بعد عمومية الكفاءة في هذه الدراسة بمؤشرات وهي:

2-1- التفكير بمرونة: تعني قدرة الطالب على تغيير زاوية التفكير وفن معالجة المعلومات بطريقة تختلف على الطريقة المعتاده وطرح بديل أو بدائل متعددة ومتنوعة لحل المشكلات، إي مرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب.

2-2- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر :

ويقصد بها رغبة الطالب المستمرة في اكتساب المعارف والخبرات من أجل التعلم والتحفيز لاكتساب أنماط مختلفة من المعرفة.

4- البعد الثالث :قوة وشدة الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

يقصد بها عمق وقوة اعتقاد الطالب أو أدراكه أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة الأكاديمية، وتتحدد في ضوء خبرة الطالبوملاءمتها للمواقف وقد حدد في هذه الدراسة بمؤشرات وهي :

3-1- المثابرة و الإصرار:تعني قدرة الطالب على الاستمرار في المحاولة والالتزام والإصرار على أداء المهام حتى الانتهاء من إنجازها.

3-2- القدرة العالية: يقوم الطالب باختيار تطبيق نمط من السلوكيات الذكية لحل المشكلات والتصدي للصعوبات الأكاديمية.

3-3- الشعور بالفاعلية:التوقعات الايجابية التي يحملها الطالب حول قدرته على أداء المهام في المواقف الأكاديمية والتفوق فيها.

تكون الإجابة عليها بأحد البدائل الثلاثة(دائما،أحيانا، أبدا) . و منه تكون المقياس في صورته الأولية من 48**عبارة**التالية:.

- **مدى قياس البعد للخاصية**
- **الجدول رقم (01) خاص بمدى قياس البعد للخاصية.**

الأبعاد	تقيس	لاتقيس	الملاحظات
مقدار الكفاءة الذاتية الاكاديمية			
عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديمية			
قـــوة وشـــدة الكفـــاءة الذاتيـــة الأكاديمية			

- **جدول رقم(02): خاص بمدى ملائمة البدائل للفقرات**

بدائل الأجوبة	تقيس	لاتقيس	ملاحظات

ـ تعليمات الأداة:

السلام عليكم ورحمة الله.

أمامك عدد من العبارات تتعلق معتقداتك حول قدراتك على الانجاز الأكاديمي، والمطلوب منك أن تتفضل ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة.
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها.
- وضع علامة × أمام كل عبارة حسب درجة موافقتك عليها من: دائما ـ أحيانا – أبدا .

تذكر أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت وماتقوم به أثناء عملية التعلم، لذلك فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر، وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل اهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

الجدول رقم (03) الخاص بمدى وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة.

التعليمات	واضحة	غير واضحة	اقتراح البديل

مدى جودة الصياغة اللغوية للعبارات وقياسها للخاصية :

الجدول رقم (04) خاص بمدى جودة الصياغة اللغوية للعبارات وقياسها للخاصية :

البعد الأول : **مقدار ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

المؤشر		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات و اقتراحات
مستوى الدقة والإتقان	01	أحدد الهدف من المهمة قبل البدء منها				
	02	أتقن استخدام الأساليب والطرق المساعدة على التعلم				
	03	أركز في تفاصيل ما أتعلمه وأقوم به				

	04	أحرص على أكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة					
	05	أقوم المعلومات التي اتعلمها لمعرفة مدى جودتها (دقتها)					
	06	أتقن طرح الأسئلة في صياغة جيدة					
	07	دائما ما أسأل عن الأفكار الرئيسية في الموضوع					
الجهد	01	أداوم في بذل الجهد حتى أكمل مهامي الدراسية					
	02	أبذل جهدا أكثر حتى أصل إلى درجات عالية					
	03	تستهويني المهام الصعبة التي تتطلب جهدا					
	04	اتحدى نفسي حتى أصل إلى تحقيق أهدافي					
	05	أشعر باالامبالاة فيما يتعلق بأداء الوجبات الأكاديمية					
	06	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي لتعلم أكثر					
	07	أتجنب المهام الدراسية التي تحتاج إلى جهد					
	08	حصولي على علامات ضعيفة في مادة ما يزيد من جهودي للاجتهاد أكثر					

البعد الثاني :عمومية الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

المؤشر		العبارة	تقيس	لا تقيس	تقـيس بعـد التعديل	الملاحظات
التفكير مع النفس	01	أجد الحلول المناسبة لاي مشكلة تواجهني في جميع المواد الدراسية				
	02	أتعامل بمرونة مع جميع المواقف الصعبة				

	03	أسعى دائما لربط ما أتعلمه و مالدي من مخزون معرفي				
	04	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة				
	05	أوظف معلومات السابقة في حل المشكلات				
	06	أحرص على العمل بحيوية أثناء النشاطات التعليمية				
	07	أنوع في طرق وأساليب معالجتي للمشكلات الأكاديمية الصعبة حتي تتناسب مع الموقف				
	01	أرغب في تعلم كل ماهو جديد				
	02	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولا بأول				
الأستعداد الدائم للتعلم المستمر	03	أرغب في فهم جميع المواد الدراسية بصورة متساوية				
	04	أحقق نتائج جيدة في جميع المواد الدراسية مهما اختلفت فيما بينها				
	05	أترك المهام والأعمال الدراسية قبل إتمامها				
	06	أفقد القدرة على التركيز في عمل يتطلب وقتا				
	08	أستطيع وضع الأهداف العامة لتكويني الأكاديمي				

البعد الثالث:قوة وشدة الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

المؤشر		العبارة				
المثابرة و الإصرار	01	أواظب على المذاكرة حتى أصل إلى النتائج المرغوبة				
	02	أكرر المحاولة حتى أتجاوز الصعوبات التي تعيق فهم المادة				
	03	أحرص على تنفيذ ما أخطط له من أهداف				
	04	أصاب بالإحباط من أول محاولة فاشله				

	05	أضع لنفسي طموحات وأسعى لتحقيقها				
	06	أتصدى للعوائق التي تواجهني بمثابرة مرتفعة				

القدرة العالية	01	أستطيع تنفيذ ما أخطط له من أهداف في مجال دراستي				
	02	قادر على إتمام جميع المهام الأكاديمية بنجاح				
	03	أملك مهارات تجعلني أتجاوز المشكلات بسلاسة				
	04	لدي فاعلية في إختيار الطرق الملائمة لكل مهمة				
	05	أستطيع الوصول إلى العلامات التي أخطط لها				
	06	أمتلك معلومات عامة حول جميع المعارف				
	07	غير قادر على الحصول على نتائج دراسية جيدة				
الشعور بالفاعلية	01	أمتلك دافعية عالية نحو تعلم كل ماهو جديد				
	02	أشعر أنني قادر على تجاوز				
	03	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني صعوبات				
	04	أثق في قدراتي على التخطيط الجيد للدراسة				
	05	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				

الملحق رقم (06) يوضح قائمة السادة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	أ.د.عبد الله لبوز	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
02	أ.د. محمد قوارح	علوم التربية	جامعة ورقلة
03	د. أحمد قندوز	علم التدريس	جامعة ورقلة
04	أ.د. يمينة خلادي	علم النفس الاجتماعي	جامعة ورقلة
05	.د. نورة بوعيشة	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
06	أ.د. نادية بن زعموش بوضياف	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
07	د.حمزة معمري	علم النفسالعمل والتنظيم	جامعة غرداية
08	.د. بوجمعة سلام	علوم التربية	جامعة ورقلة
09	أ.د.عبد القادر لمورسي	دكتوراه في علوم التربية بجامعة الجزائر ومديرمخبر الطفولة و التربية ماقبل التمدرس	جامعة البليدة 02

الملحق رقم (07) يوضح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطبق في الدراسة الاستطلاعية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علوم التربية

تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم

استبيـــان

السلام عليكم ورحمة الله،
أمامك عدد من العبارات تتعلق بعملية التعلم والاستذكار، والمطلوب منك أن تتكرم ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة.
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها.
- وضع علامة **×** أمام كل عبارة : **دائما ،أحيانا ،أبدا**
- أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت وماتقوم به أثناء عملية التعلم لذلك فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل اهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

بيانات عامة:

- الجنس: ذكر.....☐...أنثى... ☐

الطورالتعليمي :- الطور التعليم الابتدائي.....☐

- الطور التعليم المتوسط..... ☐

- الطور التعليم الثانوي..... ☐

- التخصص الدراسي :

-اللغة العربية والادب العربي.... ☐

- اللغة الفرنسية..... ☐
- اللغة الإنجليزية .....☐
- العلوم الطبيعية.....☐
-
- العلوم الدقيقة.....☐

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أسمع لنفسي المادة أثناء المذاكرة			
02	أحفظ المفاهيم المفتاحية لكل مادة أدرسها			
03	أكرر المصطلحات الصعبة حتى أتمكن من حفظها			
04	أجمع المعلومات من مصادر متنوعة			
05	أحرص على ربط مفاهيم المادة الدراسية بمعلومات ذات صلة			
06	أربط الأفكار الدراسية بالواقع			
07	ألخص المادة لتساعدني على تنظيم أفكاري			
08	أحاول تنظيم الأفكار الأكثر أهمية عند المذاكرة			
09	أستعين بالأشكال والجداول في تنظيم المادة الدراسية			
10	أحرص على التأكد من المعلومات التي أتعلمها			
11	أنوع مصادر جمع المعلومات			
12	أتقبل الأفكار الجديدة			
13	أبدا بمذاكرة المادة الدراسية قبل الامتحان			
14	أترك الاسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان			
15	أحدد أهدافي قبل البدء في إي عمل			
16	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به			
17	أثمن مدى تحقيقي للأهداف المسطرة			
18	أقوم سلوكاتي داخل المحاضرة			
19	أقوم بتسجيل الملاحظات الموجه لي			
20	أسأل نفسي دائما على مدى تحقيقي للأهداف			
21	أقوم طريقتي في معالجة المعلومات			
22	أقنع نفسي بضرورة حصولي على نتائج مرتفعة			
23	أكافئ نفسي عندما أنجح في إنجاز المهام الدراسية			
24	أحاول جاهدا إستثمار مالدي من قدرات			

25	أتحدى الصعاب حتى أصل إلى أقصى درجة من الأداء			
26	أستثمر وقت راحتي للمراجعة الجادة			
27	أعمل بجد ليتحسن أدائي في المواد التي ألقى فيها صعوبة			
28	أدفع نفسي للمثابرة أكثر			
29	أستبعد مشتتات الانتباه أثناء المذاكرة			
30	أذاكر في الإمكان الأكثر هدوء			
31	أغير طريقة جلوسي إذا ما شعرتبالملل			
32	أطلب المساعدة من زملائي عند الحاجة لذلك			
33	أستعين بالأساتذة إذا صعب عليا فهم موضوع ما			
34	أعتمد على نفسي في فهم المواضيع مهما كانت صعبة			
35	أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال حتي نحقق الأفضل			
36	عندما أتعلم شيئا جديد أقوم بشرحه لزملائي			
37	أستعين بمراجع في التخصص لفهم المادة المدروسة			
38	لا أكتفي بالمعلومات المعطاة في المحاضرة بل أعمل على توسيعها			
39	أخصص وقت للاطلاع على المراجع الجديدة			
40	أدون الملاحظات المهمة في كراسة خاصة			
41	أسعى لجمع المراجع الخاصة بالتخصص			
42	أستحفظ بالوثائق المرتبطة بالتخصص			
43	أقوم بأداء الأعمال المطلوب مني في وقتها			
44	أستغل وقتي بشكل جيد في المذاكرة			
45	أجد صعوبة في الالتزام بجدول المذاكرة			

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (08) يوضح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المطبق في الدراسة الاستطلاعية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم

استبيـــان

السلام عليكم ورحمة الله.

أمامك عدد من العبارات تتعلق بمعتقداتك حول قدراتك على الانجاز الأكاديمي، والمطلوب منك أن تتكرم ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة.
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها .
- وضع علامة **×** أمام كل عبارة:**دائما، أحيانا، أبدا**
- تذكر أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.
- هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل اهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

بيانات عامة:

- الجنس: ذكر..... ☐ أنثى ☐

الطورالتعليمي : - الطور التعليم الابتدائي..... ☐

- الطور التعليم المتوسط ..... ☐

- الطور التعليم الثانوي ..... ☐

- التخصص الدراسي :-

-اللغة العربية والادب العربي ☐

- اللغة الإنجليزية ☐

- اللغة الفرنسية ☐

- العلوم الطبيعية ☐

- العلوم الدقيقة ☐

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أحدد الهدف من المهمة قبل البدء فيها			
02	أتقن استخدام الطرق المساعدة على التعلم			
03	أركز في تفاصيل ما أتعلمه			
04	أحرص على أكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة			
05	أقوم المعلومات التي أتعلمها لمعرفة مدى دقتها			
06	أجيد طرح الاسئلة على الأساتذة			
07	دائما ما أسأل عن الأفكار الرئيسية في الدرس			
08	أداوم في بذل الجهد حتى أكمل مهامي الدراسية			
09	أبذل جهدا أكثر حتى أصل إلى درجات مرتفعة			
10	تستهويني المهام الصعبة التي تتطلب جهدا			
11	أشعر باللامبالاة فيما يتعلق بأداء الواجبات الأكاديمية			
12	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي للتعلم أكثر			
13	أتجنب المهام الصعبة التي تتطلب جهدا كبير			
14	حصولي على علامات ضعيفة في مادة ما يزيد من جهودي للاجتهاد أكثر			
15	أجد الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني في جميع المواد الدراسية			
16	أتعامل مع مختلف المواقف الصعبة بمرونة			
17	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية			
18	أوظف معلوماتي السابقة في حل المشكلات الدراسية			
19	أحرص على العمل بجدية أثناء النشطات التعليمية			
20	أنوع من طرق معالجة للمشكلات الدراسية بما يتناسب مع الموقف			
21	أرغب في تعلم كل ماهو جديد في تخصصي الاكاديمي			
22	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولا بأولا			
23	أرغب في فهم جميع المواد الدراسية دون تمييز			
24	أحقق نتائج جيدة في جميع المواد			

25	أترك المهام والأعمال الدراسية قبل أكمامها			
26	أفقد القدرة على التركيز في عمل يتطلب وقتا طويلا			
27	أواظب على المذاكرة حتى أصل إلى النتائج المرغوبة			
28	أكرر المحاولة حتى أتجاوز الصعوبات التي تعيق فهم المادة			
29	أضع لنفسي طموحات وأسعى لتحقيقها			
30	أصاب بالإحباط من أول محاولة فاشلة			
31	أتصدى للعوائق التي توجهني بدافعية عالية			
32	أستطيع تنفيذ ما أخطط له من أهداف في مجال دراستي			
33	أستطيع إتمام جميع المهام الأكاديمية بنجاح			
34	أمتلك فاعلية في اختيار الطرق الملاءمة لكل مهمة تعطى لي			
35	أمتلك معلومات عامة حول جميع المعارف			
36	أجد نفسي غير قادر على الحصول على نتائج دراسية جيدة			
37	أمتلك دافعية عالية نحو تعلم كل ما هو جديد			
38	أشعر أنني غير قادر على تجاوز المشكلات الأكاديمية			
39	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني إي مصاعب			
40	أثق في قدراتي على التخطيط الجيد للدراسة			
41	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة			

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (09) يوضح الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم

استبيــان

السلام عليكم ورحمة الله،
أمامك عدد من العبارات تتعلق بعملية التعلم والاستذكار، والمطلوب منك أن تتكرم ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة.
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها.
- وضع علامة × أمام كل عبارة : **دائما ،أحيانا ،أبدا**
- أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت وماتقوم به أثناء عملية التعلم لذلك فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل اهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

بيانات عامة:

- الجنس: ذكرأنثى ☐ ☐

الطور التعليمي :-طور التعليم الابتدائي..... ☐

- طور التعليم المتوسط..... ☐
- طور التعليم الثانوي..... ☐

- التخصص الدراسي :- اللغة العربية والأدب العربي.. ☐

..

- اللغة الفرنسية ☐
- اللغة الإنجليزية ☐
- العلوم الطبيعية ☐
- العلوم الدقيقة ☐

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أسمع لنفسي المادة أثناء المذاكرة			
02	أحفظ المفاهيم المفتاحية لكل المواد العلمية			
03	أكرر المصطلحات الصعبة حتى أتمكن من حفظها			
04	أجمع المعلومات من مصادر متنوعة			
05	أحرص على ربط مفاهيم المادة الدراسية بمعلومات ذات صلة			
06	أربط المفاهيم الدراسية بالواقع			
07	ألخص المادة لتساعدني على تنظيم أفكاري			
08	أحاول تنظيم الأفكار الأكثر أهمية عند المذاكرة			
09	أستعين بالجداول في تنظيم المادة الدراسية			
10	أحرص على التأكد من المعلومات التي أتعلمها			
11	أنوع مصادر جمع المعلومات			
12	أتقبل الأفكار الجديدة			
13	أبدا بمذاكرة المادة الدراسية قبل الامتحان			
14	أترك الاسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان			
15	أحدد أهدافي قبل البدء في إي عمل			
16	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به			
17	أثمن مدى تحقيقي للأهداف المسطرة			
18	أقوم سلوكاتي داخل المحاضرة			
19	أقوم بتسجيل الملاحظات الموجه لي			
20	أسأل نفسي دائما على مدى تحقيقي للأهداف			
21	أقوم طريقتي في معالجة المعلومات			
22	أقنع نفسي بضرورة حصولي على نتائج مرتفعة			
23	أكافئ نفسي عندما أنجح في إنجاز المهام الدراسية			
24	أحاول جاهدا إستثمار مالدي من قدرات			
25	أتحدى الصعاب حتى أصل إلى أقصى درجة من الأداء			
26	أستثمر وقت راحتي للمراجعة الجادة			

27	أعمل بجد ليتحسن أدائي في المواد التي ألقى فيها صعوبة			
28	أدفع نفسي للمثابرة أكثر			
29	أستبعد مشتتات الانتباه أثناء المذاكرة			
30	أذاكر في الإمكان الأكثر هدوء			
31	أغير طريقة جلوسي إذا ما شعرتبالملل			
32	أطلب المساعدة من زملائي عند الحاجة لذلك			
33	أستعين بالأساتذة إذا صعب عليا فهم موضوع ما			
34	أعتمد على نفسي في فهم المواضيع مهما كانت صعبة			
35	أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال حتي نحقق الأفضل			
36	عندما أتعلم شيئا جديد أقوم بشرحه لزملائي			
37	أستعين بمراجع في التخصص لفهم المادة المدروسة			
38	لا أكتفي بالمعلومات المعطاة في المحاضرة.			
39	أخصص وقت للاطلاع على المراجع الجديدة			
40	أدون الملاحظات المهمة في كراسة خاصة			
41	أسعى لجمع المراجع الخاصة بالتخصص			
42	أستحفظ بالوثائق المرتبطة بالتخصص			
43	أقوم بأداء الأعمال المطلوب مني في وقتها			
44	أستغل وقتي بشكل جيد في المذاكرة			
45	أجد صعوبة في الالتزام بجدول المذاكرة			

الملحق رقم (10)يوضح الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علوم التربية

تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم

استبيــان

السلام عليكم ورحمة الله.

أمامك عدد من العبارات تتعلق بمعتقداتك حول قدراتك على الانجاز الأكاديمي، والمطلوب منك أن تتكرم ببعض من وقتك وأن تقوم بـ:

- تعبئة البيانات العامة.
- قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة وتقرر درجة موافقتك عليها .
- وضع علامة **×** أمام كل عبارة:**دائما، أحيانا، أبدا**
- تذكر أن المطلوب منك هو أن تعبر عن رأيك أنت، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.
- هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي ونتائجها لهذا الغرض، ولن تستغل لأي غرض آخر وتأكد أن إجابتك ستعامل بكل اهتمام وسيكون لها أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذا البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

بيانات عامة:

ـ الجنس: ذكر..... ☐ ... أنثى ☐

الطور التعليمي :

- طور التعليم الابتدائي ..... ☐
- طور التعليم المتوسط ..... ☐
- طور التعليم الثانوي ..... ☐

ـ التخصص الدراسي :- اللغة العربية والادب العربي ☐

- اللغة الفرنسية ☐
- اللغة الإنجليزية ☐
- العلوم الطبيعية ☐
- العلوم الدقيقة ☐

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أحدد الهدف من المهمة قبل البدء فيها			
02	أتقن استخدام الطرق المساعدة على التعلم			
03	أركز في تفاصيل ما أتعلمه			
04	أحرص على أكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة			
05	أقوم المعلومات التي أتعلمها لمعرفة مدى دقتها			
06	أجيد طرح الاسئلة على الأساتذة			
07	دائما ما أسأل عن الأفكار الرئيسية في الدرس			
08	أداوم في بذل الجهد حتى أكمل مهامي الدراسية			
09	أبذل جهدا أكثر حتى أصل إلى درجات مرتفعة			
10	تستهويني المهام الصعبة التي تتطلب جهدا			
11	أشعر باللامبالاة فيما يتعلق بأداء الواجبات الأكاديمية			
12	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي للتعلم أكثر			
13	أتجنب المهام الصعبة التي تتطلب جهدا كبير			
14	حصولي على علامات ضعيفة يزيد من جهودي للاجتهاد أكثر			
15	أجد الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني في جميع المواد الدراسية			
16	أتعامل مع مختلف المواقف الصعبة بمرونة			
17	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية			
18	أوظف معلوماتي السابقة في حل المشكلات الدراسية			
19	أحرص على العمل بجدية أثناء النشطات التعليمية			
20	أنوع من طرق معالجة للمشكلات الدراسية بما يتناسب مع الموقف			
21	أرغب في تعلم معارف جديدة			
22	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولا بأولا			
23	أرغب في فهم جميع المواد الدراسية دون تمييز			
24	أحقق نتائج جيدة في جميع المواد			
25	أترك المهام والواجبات الدراسية قبل أكمامها			
26	أفقد القدرة على التركيز في عمل يتطلب وقتا طويلا			

27	أواظب على المذاكرة حتى أصل إلى النتائج المرغوبة			
28	أكرر المحاولة حتى أتجاوز الصعوبات التي تعيق فهم المادة			
29	أضع لنفسي طموحات وأسعى لتحقيقها			
30	أصاب بالإحباط من أول محاولة فاشلة			
31	أتصدى للعوائق التي توجهني بدافعية عالية			
32	أستطيع تنفيذ ما أخطط له من أهداف في مجال دراستي			
33	أستطيع إتمام جميع المهام الأكاديمية بنجاح			
34	أمتلك فاعلية في اختيار الطرق الملاءمة لكل مهمة تعطى لي			
35	أمتلك معلومات عامة حول جميع المعارف			
36	أجد نفسي غير قادر على الحصول على نتائج دراسية جيدة			
37	أمتلك دافعية عالية نحو تعلم كل ما هو جديد			
38	أشعر أنني غير قادر على تجاوز المشكلات الأكاديمية			
39	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني إي مصاعب			
40	أثق في قدراتي على التخطيط الجيد للدراسة			
41	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة			

شكرا على تعاونكم