وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة غردايـــــــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس والأرطوفونيا

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية مفدي زكرياء- بنورة -غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

قديســـي معطاالله

إشراف:

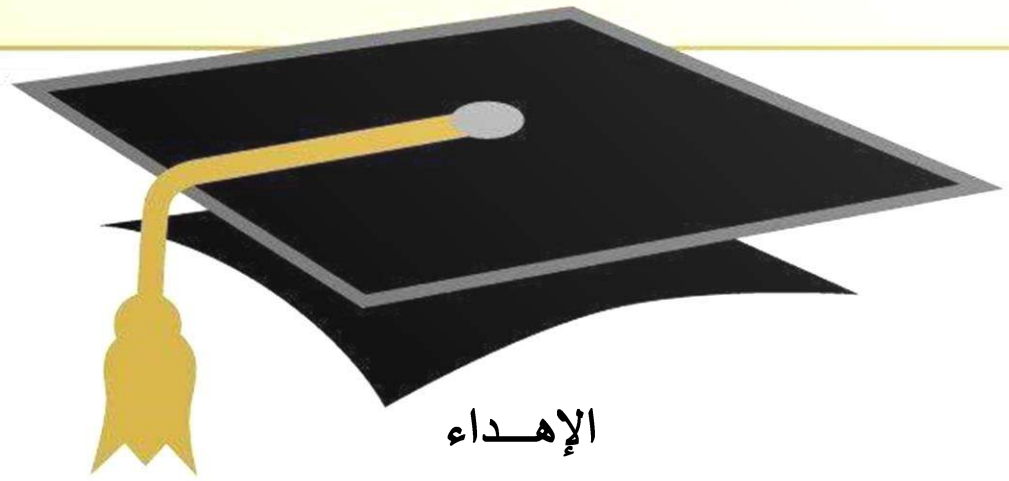
د. أولاد هدار زينب

نوقشت واجيزت علنا من اللجنة المكونة من السادة الآتية أسمائهم:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. رشيد سعادة	غرداية	رئيسا
د. أولاد هدار زينب	غرداية	مشرفا ومقررا
أ د. خولة الشايب	غرداية	ممتحنا

السنة الجامعية:2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم



الإهــداء

أهدي نتائج هذا الجهد وعصارة هذا العمل:

إلى التي أهدتني نور الحياة وتعهدت برعاية خطواتي ورسمت معي أحلام حياتي والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها.

إلى من زرع في قلبي حب العلم ووضع بين جنباتي القوة والعزيمة لإكمال دراستي أبـــي الغالي.

إلى زوجتي الغالية التي كانت دوما تشجعني.

إلى أولادي محمد، أماني، لؤي حفضهم الله ورعاهم.

إلى إخوتي مراد، فريدة، سميحة، عائشة، نسرين حماهم الله، والكتكـــوت امان الله، والكتكوته شاهيناز وكل من عبد القادر ومهدي، إلى صديقي الغالي: **عيسى سلامات**، إلى أساتذتي الكرام.

شكر وعرفان

أشكر الله عز وجل والذي بفضله تتم الصالحات الذي وفقني لإنجاز هذه المذكرة

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة: "**أولاد هدار زينب** " التي كانت

سندا وعونا لي في إنجاز هذه المذكرة.

وكل أساتذة علم النفس الذين لم يبخلوا عليا بتوجيهاتهم.

خصوصا الأستاذة: "أولاد حيمودة جمعة".

كما أشكر السيد: "يحي فراج" مدير ثانوية مفدي زكرياء والذي

قدم لي كل التسهيلات لإنجاز هدا العمل وكذا السيد: "مدقن محمود"

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بثانوية سيدي اعباز

وكل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد

معطاالله

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا الحالية إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية مفدي زكرياء، غرداية كما سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا ابراز الفروق في كل من الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للتلميذ.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة قدرها (120) تلميذاً وتلميذةً، مقسمة إلى (60) تلميذةً، و(60) تلميذاً وتم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية إعداد "هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد"، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـــ: بنتريش وآخرون تعريب عزت عبد الحميد (1991) وتقنين وليد شوقي شفيق السيد (2009)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي هو مستوى متوسط.
- ✓ يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة.
- ✓ تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تُعزى لمتغير التخصص.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تُعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تلاميذ السنة أولى ثانوي.

Study summary:

Our current study aims at identifying the nature of the relationship between self-effectiveness and self-organised learning strategies. In the first year of secondary school, the study also sought to reveal the level of self-effectiveness and self-organised learning strategies, as well as to highlight differences in both self-effectiveness and self-organised learning strategies depending on the pupil's academic specialization variable.

In order to achieve the objectives of the study, the prescriptive curriculum was used. A sample of 120 pupils and pupils was selected, divided into 60 pupils and 60 pupils. The measure of self-effectiveness was applied. Izzat Abd al-Hamid (1991) and Taqanat Walid Shuqi Shafiq al-Sayed (2009), where the study's findings were as follows:

The level of subjective effectiveness of pupils of the first secondary year is an average level.

First-year secondary pupils use self-organised learning strategies at an intermediate level.

A statistically significant positive correlation exists between subjective effectiveness and self-organised learning strategies of first-year secondary pupils.

There are statistically significant differences in the subjective effectiveness of first-year secondary students attributable to the specialization variable.

There are statistically significant differences in self-organised learning strategies among pupils of the first secondary year attributable to the specialization variable.

Keywords: Self-effectiveness, self-organised learning strategies, secondary first .year pupils

فهرس المحتويـــات

فهرس المحتويات	
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ل
فهرس الملاحق	م
مـــــــقـــــــدمـــــــة	01
القسم الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	08
إشكالية الدراسة	08
فرضيات الدراسة	12
دوافع اختيار الموضوع	13
أهمية الدراسة	13
أهداف الدراسة	15
التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	15
الدراسات السابقة	16

التعقيب على الدراسات السابقة	28
الفصل الثاني: الفاعلية الذاتية	
تمهيد	37
تعريف الفاعلية الذاتية	37
بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية	40
أبعاد فاعلية الذات	45
نظريات فاعلية الذات	46
أنواع فاعلية الذات	49
أهمية فاعلية الذات	51
خصائص فاعلية الذات	53
مكونات فاعلية الذات	54
خلاصة الفصل	56
الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	
تمهيد	59
مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	59
النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	61
أسس التعلم المنظم ذاتيا	65
مراحل التعلم المنظم ذاتيا	66
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	67
أهمية التعلم المنظم ذاتيا	70
معوقات التعلم المنظم ذاتيا	70

خلاصة الفصل	71
القسم الثانـــي: الجانب الميدانـــي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	75
منهج الدراسة	75
مجتمع الدراسة	76
عينة الدراسة	77
أدوات القياس المستخدمة في الدراسة	81
الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	85
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	103
حدود الدراسة	105
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	108
عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	108
عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	110
عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	114
عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	118
عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	121
الاستنتاج العام	125
مقترحات الدراسة	126
قائمة المصادر والمراجع	129
الملاحق	144

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	مجالات التعلم المنظم ذاتيا	64
02	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس والتخصص	78
03	أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية وأرقام العبارات الموجبة والعبارات السالبة	81
04	أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأرقام العبارات المنتمية لكل بعد	83
05	معاملات الارتباط لعبارات الأبعاد المكونة لمقياس الفاعلية الذاتية	84
06	نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس الفاعلية الذاتية	89
07	نتائج الثبات بإستخدام التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية	91
08	نتائج اختبار آلفاكرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية	92
09	معاملات الارتباط بيرسون لعبارات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	93
10	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	99

11	نتائج الثبات بإستخدام التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	100
12	نتائج اختبار آلفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	101
13	مستوى الفاعلية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	109
14	مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	111
15	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	114
16	نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير التخصص	118
17	نتائج اختبار " ت " لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص	122

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
01	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه" باندورا "	47
02	تصور لمفردات بنية منظومة فاعلية الذات ومهاراتها مقترح "من عزت عبد الحميد"	55
03	مراحل التعلم المنظم ذاتيا	67
04	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	76
05	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب الجنس والتخصص	79
06	أعمدة بيانية توضح المتوسطين الحسابيين لدرجات الجذع المشترك آداب والجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس الفاعلية الذاتية	119
07	أعمدة بيانية توضح المتوسطين الحسابيين لدرجات الجذع المشترك آداب والجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	123

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	مقياس الفاعلية الذاتية	144
2	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	149
	مخرجات (spss 28)	
3	نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس الفاعلية الذاتية	154
4	نتائج الثبات بإستخدام التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية	155
5	نتائج آلفاكرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية	155
6	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	155
7	نتائج الثبات بإستخدام التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	156
8	نتائج آلفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	157
9	مستوي الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	157
10	مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	158
11	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	158
12	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية	159

13	صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	162
14	معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية بالدرجة الكلية للمقياس	164
15	معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية للمقياس	165
16	اعتدالية توزيع البيانات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	165
17	اعتدالية توزيع البيانات لمقياس الفاعلية الذاتية	166

مقدمـــــــة

مقدمـــــة:

يعد الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية والعمل على تحسينها من القضايا المهمة، والتي تهتم بها كافة الدول والمجتمعات نظراً لدور التعليم في تقدمها ورقيها، حيث شهدت الآونة الأخيرة محاولات جادة لتحديث التعليم وتطويره في كثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بما فيها الجزائر، وذلك سعياً للخروج من نمطية الأساليب التقليدية في التعليم من خلال استخدام استراتيجيات جديدة، محاولة منها جعل التعليم أكثر ملاءمة وتجاوباً مع حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع الجزائري، حيث قامت هذه الأخيرة بإصلاح منظومتها التربوية لتساير المستجدات والتطورات في الساحة التربوية من خلال تبنى مقاربة جديدة، ألا وهي بيداغوجيا الكفاءات التي غيرت أدوار عناصر العملية التعليمية التعلمية، فتحوّل دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد وتحول دور التلميذ من مجرد متلقي سلبي إلى متفاعل نشط إيجابي، حيث ركزت النظريات الحديثة على التلميذ وجعلته محور هذه العملية.

فلقد أصبح الاهتمام كبيرا بالجوانب المختلفة للمتعلم، باعتباره أهم العناصر الأساسية التي تسعى إليها المنظومة التربوية الحديثة، وبالتالي لم يعد ينحصر دور المدرسة أو الجامعة على تلقين التلاميذ المعارف، وإعداد المناهج الدراسية، والأنشطة المدرسية، بل أصبحت تهتم بالجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية لديهم، وتتأثر فاعلية التلاميذ ونشاطاتهم بكثير من العوامل الداخلية التي تخص التلميذ، وأهمها الفاعلية الذاتية، كما ترتبط الفاعلية الذاتية بالاعتقاد بأن كل شخص لديه القدرة على تقييم قدراته لأداء

مهمة معينة بنجاح، وهذا المفهوم له تأثير قوي على إنجاز هذه المهمة، فضلا عن مستوى الجهد المبذول.

كما أن إدراك الأفراد لفاعليتهم يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالتلاميذ الذين لديهم إدراك عال لفاعليتهم الأكاديمية، يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهدا كبيرا، ويظهرون مستويات قليلة من القلق، ومرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي، ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية. (العلوان والمحاسنة، 2011، ص33).

لهذا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من الموضوعات المهمة التي تلقى قبولا واهتماما كبيراً في الآونة الأخيرة في مجال علم النفس التربوي ، حيث يستمد أهميته من تركيزه على حرية التلميذ وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات الأكاديمية، فعندما يكون المتعلم منظما ذاتيا يصبح مشاركا نشيطا وفعالا ومسئولا عن تعلمه ومستقلا فيه ، خاصة في المرحلة الثانوية التي يفترض فيها زيادة اعتماد التلميذ على نفسه وانخفاض مستوى الاعتمادية الفكرية لديه، ولهذا فقد بات التعلم المنظم ذاتيا صيغة ضرورية، وتصوراً لا غنى عنه في العصر الحالي.

كما يُلاحظ أن البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا اخذ يتطور وينمو بصورة ملفتة للانتباه خلال السنوات الماضية، ويعرف التعلم المنظم ذاتيا: بأنه قدرة الفرد على أن يكون نشطا من الناحية ما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية في عملية التعلم. (فضلون وآخرون، 2016، ص321).

إن مرحلة التعليم الثانوي تعد من المراحل الدراسية الهامة جدا في حياة الطالب الى جانب انها تتطلب منه تحمل الكثير من الواجبات الدراسية لكونها

مرحلة دراسية مصيرية فنجاحه في تخطيها يحدد الخطوط العريضة لمستقبله دون أن نهمل خصائص المرحلة العمرية للتلميذ فهي فترة مراهقة وتتطلب مرافقة وتوجيها من اجل النجاح في الدراسة.

على هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف على العلاقة الموجودة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين، نظري وميداني ولقد تضمن الجانب النظري ثلاث فصول، أما الجانب الميداني فلقد تضمن فصلين، وفيما يلي توضيح لأهم ما تم التطرق إليه في تلك الفصول.

الفصل الأول تضمن طرح الإشكالية ووضع التساؤلات والفرضيات ودوافع اختيار الموضوع ثم عرض أهمية الدراسة، الأهداف المراد الوصول إليها، ثم التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، تليها الدراسات السابقة، وأخيرا التعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه للفاعلية الذاتية حيث بدأنا هذا الفصل بتمهيد ثم تطرقنا إلى تعريف الفاعلية الذاتية، يليه بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية، ثم مصادرها، أبعادها، بعد ذلك تطرقنا إلى نظريات الفاعلية الذاتية، ثم أنواع فاعلية الذات، وبعد ذلك ذكرنا أنواع الفاعلية الذاتية، ثم خصائصها، مكوناتها، وفي الأخير ختمنا هذا الفصل بخلاصة.

بخصوص الفصل الثالث فلقد تضمن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث بدأناه بتمهيد ثم تطرقنا إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، بعدها تطرقنا إلى النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، ثم عرضنا أُسُسه، ومراحله، ثم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بعد ذاك تطرقنا لأهمية التعلم المنظم ذاتيا، ومُعوقاته، وأخيرا ختمنا هذا الفصل بخلاصة، أما الجانب الميداني فقد احتوى

على: الفصل الرابع والذي شمل الإجراءات الميدانية للدراسة، وتم فيه القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية التي تطرقنا فيها إلى منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المطبقة في الدراسة وأخيرا حدود الدراسة.

أخيرا الفصل الخامس حيث تضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، بالإضافة إلى أننا وضعنا جملة من الاقتراحات في ضوء نتائج الفرضيات، ثم الخاتمة وألحقناها بمجموعة الملاحق التي تضم أهم وثائق الدراسة.

.

القسم الأول

الجانـــب النظـــري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- دوافع اختيار الموضوع

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- الدراسات السابقة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة

تمهيد:

تعد المرحلة الأولى من إعداد البحث العلمي ذات أهمية كبيرة باعتبارها المدخل الرئيسي للدراسة، والتي تتناول تحديد إشكالية الدراسة والفرضيات وكذا دوافع اختيار الموضوع إضافة إلى أهمية الدراسة وأهدافها وتحديد المفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والتي بدورها لها دور كبير في مساعدة الطالب على إثراء الجانب النظري وكذا مساعدته على اختيار الأدوات الملائمة لطبيعة دراسته وكذلك اختيار العينة المناسبة للدراسة.

1-إشكالية الدراسة :

تعد عملية التعلم من أولى العمليات التي خاضها الانسان، واصبحت فيما بعد وسيلته للحصول على المعرفة واكتساب المهارات وتشكيل الاتجاهات. ومع تقدم المعرفة في مختلف المجالات، ووجود الكم الهائل من المعلومات العلمية التي لا يمكن للفرد مهما بلغت قدراته ومهاراته الالمام بها وتعلمها، مما دفع التربويون ان يجعلوا المتعلم هو المسؤول بالدرجة الاولى عن تعلمه. (الرقاد وآخرون،2014، ص ص. 3-5).

بالتالي فالتعلم عنصر أساسي في نمو الفرد وشكل من أشكال سلوكه المميزة لشخصيته كما أن ميوله واتجاهاته وقيمه ودوافعه المختلفة ومجال تذوقه للحياة وللأشياء يتوقف على مدى خبرته وتدريبه.(الرقاد وآخرون،2014، ص 6).

إن عملية التعلم تراعي الربط بين نواحي النشاط المتفرقة بحيث ترتبط هذه النواحي بمقومات شخصية المتعلم المختلفة فالتعلم كما يعرفه جيتس هو "عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات أي أن الشخص يتعلم فقط

لتحقيق هدف واضح يسعى له وذلك باكتساب وتعلم وسائل وطرق تساعده للوصول الى هدفه، أي أن الإنسان لا يتعلم إلا إذا كان لديه هدف واضح ومشكلة تُوفقه لعملية التعلم. (جبل،2001، ص 35).

لهذا فعملية التعلم تؤدي إلى تغيير في سلوك الكائن نتيجة اكتسابه العديد من الخبرات والحقائق والمفاهيم التي يكتسبها أثناء تعرضه للمثيرات المختلفة التي تثيرها المواقف البيئية او الظروف الخارجية التي تتيح له استخدام العديد من الوسائل والطرق للاستجابة لهذه المواقف وتحقيق أهدافها، ولقد انصب اهتمام الباحثين في مجال علم النفس لسنوات طويلة حول موضوع الذات وموضوع الشعور بفاعلية الذات مما أدى إلى تطور الدراسات في هذا المجال.

لقد تم الاعتراف بأهمية هذا العامل في تحقيق الفرد النجاح في مجالات متعددة، والبحوث المتعددة في مجال علم النفس دلت أن الشعور بفعالية الذات مرتبط إيجابا بعملية النجاح، فكلما كان التلميذ يملك شعور مرتفع بفعالية الذات كلما كانت قدراته ومهاراته جيدة لأنها تمثل إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يُؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة. (الشعراوي،2000، ص 92).

حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته، قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة فشعوره بقدرته على العمل بفعالية يعتبر ميكانيزم أساسي يولد لديه الشعور بالثقة في النفس في محيط الدراسة، وتتفاعل فيه جوانب متعددة تساهم وتكمل إلى حد ما عملية النجاح والتكيف، وتتمثل هذه العوامل في سلوكات الفرد، المحيط، والعوامل الشخصية. (الشعراوي،2000، ص 93).

حيث تُعد الفاعلية الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، يُشير "باندورا" "Bundura" أن الفاعلية الذاتية عبارة عن: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية "، فهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته، وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة". (Bundura, 1997, p. 2)

يُؤكد "سكوارزر" (Schwarzer) "أن الفاعلية الذاتية تشمل عنصرا هاما من عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الدافعية يتوقف إشباعها أو تعديلها أو كبحها". (Schwarzer, 1999, p 1)

ويرى" بيشاف" Beshaf "أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس"
(Beshaf,1974, p. 29)

كما " توماس"،"أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا". (Thomas, 1986, p09).

في سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة حمدي الفرماوي (1990)، حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى

طلاب الجامعة بجامعة المنصورة بمصر، ودراسة فتحي مصطفى الزيات (1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، حيث تشير كلتا الدراستين إلى ما يلي:

- أهمية توقعات الفاعلية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، في حياة طلبة الجامعة.
- توفر كلتا الدراستين معلومات قيمة يمكن استخدامها لفهم سلوكيات طلبة الجامعة وتحسين تحصيلهم الدراسي.
- كما أظهرت كلتا الدراستين، أن توقعات الفاعلية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعبان دوراً مهما في تحصيل طلبة الجامعة. (الزيات،1998، ص76).

كما يُشكل التعلم المنظم ذاتيا منحى مهما في مجال استراتيجيات التعلم الفعالة، حيث تركز نظرية التعلم المنظم ذاتيا اهتمامها على الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة، وفقا لهذا المنحى فإن المتعلمين ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية، ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتيا تركز اهتمامها على أسئلة مثل: لماذا؟ وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم؟ (عشا وآخرون،2012، ص 520).

نظراً لأهمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، فقد قام العديد من الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم بإجراء العديد من الدراسات، كدراسة ربيع عبده، أحمد رشوان (2005) حول توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، والذي

انتهى إلى وجود علاقة بين توجهات الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (ابراهيم،1996، ص 203).

يرى أصحاب نظرية المعرفة الاجتماعية أن فعالية الذات تُعد المُتغير المفتاحي المؤثر في التعلم المنظم ذاتيا، حيث وجدوا أن التلاميذ مرتفعي فعالية الذات يُظهرون استخداما لاستراتيجيات أفضل في التعلم ويُراقبون مُخرجات الأداء بصورة عالية عن أقرانهم مُنخفضي فعالية الذات. (ابراهيم،1996، ص 203).

بناءَ على ما تم ذكره سابقا جاءت دراستنا الحالية محاولة التعرف على:

1- ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

2- ما مستوى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

4- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تُعزى لمُتغير التخصص؟

5-هل توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تُعزى لمتغير التخصص؟

2-فرضيات الدراسة:

على ضوء التساؤلات السابقة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1- مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مستوى متوسط.

2- يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة.

3- تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

3- دوافع اختيار الموضوع:

تم اختيار هذا الموضوع لعدة اعتبارات:

- ✓ ملائمة الموضوع لبيئة الدراسة التي تم اختيار العينة منها.
- ✓ كونه موضوع جديد على حسب علم الطالب لم يتم التطرق له من قبل في البيئة الجزائرية.
- ✓ نقص الدراسات المحلية التي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- ✓ كونه ذو قيمة علمية كبيرة وما يضيفه في مجال البحث العلمي النظري أو التطبيقي.
- ✓ الرغبة الشخصية في التعرف أكثر على الموضوع.

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال اهمية موضوع الدراسة الحالية، حيث تعتبر فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في علم النفس الحديث، فقد أشار إليها " Bandora "تحت اسم توقعات فاعلية الذات أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز سلوكا معينا أو مجموعة من السلوكات، كما أوضح أن معتقدات الشخص تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة المباشرة وغير المباشرة. (Bandora,1982,p122).

وقد أكد العديد من الباحثين "Zimmerman, 1989 & Wolters, 2003" أن جودة النتائج التعلمية تعتمد على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك و العمليات المعرفية و الدافعية والعوامل البيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية، وهو بذلك يعتبر البنية الأساسية في التفسيرات الحديثة للتعلم الفعال التي تنطلق من فرضية مفادها أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته ففاعلية الذات تظهر في الإدراك المعرفي للقدرات الذاتية والخبرات المتعددة للمتعلم، والتي تمكنه من إظهار السلوك الذي يترك التأثير في إحداث النتاجات المراد إنجازها.(as cited in Berger & Bichel,2013.p33)

كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وهي بذلك تساير الدراسات والتوجهات النظرية في مجال التربية الحديثة التي أثبتت انتقال المتعلم من الوضعية السلبية في تلقي المعلومة إلى وضعية بناء وانتاج المعلومة بما يحقق لهم فرضية التعلم المستمر مدى الحياة الى جانب التفوق في مجال التعلم. (العيس،2007، ص 75).

كما تتجلى اهميتها فيما يلي:

- ✓ كشف الغموض عن الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وعلاقتها باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومدى ارتباط هذين المتغيرين بمتغير التخصص لاسيما وأن هذا الموضوع لم يتطرق إليه كثيرا في البيئات العربية وخاصة البيئة الجزائرية، (على حد علم الطالب) مما عزز الرغبة لدى الطالب في ضرورة إثراء هذا الموضوع بالبحث والتحري لتعزيز المعارف في هذا المجال.

- ✓ كما تساعد نتائج الدراسة في ابراز دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التربوية.
- ✓ الاستفادة من نتائج الدراسة، في تصميم وإعداد برامج إرشادية وتربوية، لصالح التلاميذ لتنمية هذه الاستراتيجيات للمساهمة في تفريد عملية التعلم ونقل مسؤولية التعلم الى المُتعلم نفسه.
- ✓ تزويد الأساتذة والآباء والمُرشدين بمعلومات مُهمة تتعلق بالفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا مدى ترابط كل من المُتغيرين في الوسط المدرسي والعمل على تطبيقهما للوصول بالتلميذ الى تحقيق نتائج دراسية جيدة.

5-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- ➢ الكشف عن مستوى كل من الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- ➢ التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- ➢ الكشف عن الفروق في كل من الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي باختلاف متغير التخصص.

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1-التعريف الإجرائي لفاعلية الذات:

يُعرفها " Bandora " (1994) على أنها " اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء والتي تُمارس تأثيرا في الأحداث المؤثرة في حياتهم. " (الخفاف،2013، ص 149).

وتُعرف إجرائيا بأنها اعتقادات تلميذ السنة أولى ثانوي حول قدراته وإمكاناته للقيام بأعمال محددة لتحقيق أهدافه، وهي مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها المستجيب على مقياس الفاعلية الذاتية المُطبق في الدراسة الحالية.

6-2- التعريف الإجرائي لإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

هي مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها تلميذ السنة أولى ثانوي أثناء مواقف التعلم من أجل تحقيق أهدافه والتي تُركز على وعيه بقدراته وإمكاناته، وتتحدد بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجيب على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

6-3-التعريف الإجرائي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي:

هُم التلاميذ الذين يدرسون بالثانويات وتتراوح أعمارهم من 15إلى17 سنة وينقسمون إلى قسمين، تلاميذ يدرسون بالجذع المُشترك آداب وتلاميذ يدرسون بالجذع المُشترك علوم وتكنولوجيا.

7- الدراسات السابقة:

تُمثل الدراسات السابقة الخلفية النظرية التي ينطلق منها الباحث، والتي تُنير له طريقهُ، وكيف تعامل من سبقه بمتغيرات بحثه، وكيف كانت نتائجهم، كما يمكن له التنبؤ بنهاية بحثه، ودراسته ولذلك تُعد هذه الخطوة في البحث من أهم النقاط التي يجب التركيز عليها، لأنها تُساعد الباحث على تفسير نتائج دراسته، وعلى هذا الأساس قام الطالب بالتقصي والبحث عن تلك الدراسات تطرقت لموضوع الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وكذا الدراسات التي درست العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويمكن عرضها متسلسلة كالتالي:

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت متغير الفاعلية الذاتية:

أ – الدراسات العربية:

1– دراسة بطاط نورالدين (2020) الجزائر:

بعنوان:" الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاتجاه نحو السلوك الصحي دراسة مقارنة بين طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وبعض التخصصات الأخرى بجامعة المسيلة "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو السلوك الصحي، دراسة مُقارنة بين طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية العلوم والحقوق بجامعة المسيلة، طُبقت الدراسة على عينة قوامها (750) طالبا من مجموع (7503) طالبا (مجتمع الدراسة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تناسبية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق مقياس الفاعلية الذاتية العامة لشوارزر "Ralf Schwarzer" من ترجمة سامر جميل رضوان، ومقياس الاتجاه نحو السلوك الصحي من تصميم الباحث ولقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة مرتفع، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير التخصص لدى أفراد عينة الدراسة. (بطاط،2020، ص287).

2– دراسة ندا عوض الثمالي (2018) السعودية:

بعنوان: " فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد، تم اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع طالبات جامعة الباحة، حيث بلغ عدد أفراد العيّنة (486) طالبة،

وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الفرماوي (2013)، واستبانة الاتجاه نحو التفكير الناقد من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية جاء مرتفعا. (الثمالي،2018، ص 536).

3- دراسة وداد محمد صالح الكفيري (2018) السعودية:

بعنوان: **"الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات"**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر الفاعلية الذاتية على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ولقد شملت عينة الدراسة (300) طالبة من كليات (الهندسة، الآداب، التربية) أُختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت على أفراد العينة مقياس الفاعلية الذاتية من اعداد الباحثة، وخلصت النتائج إلى وجود مستوى متوسط للفاعلية الذاتية وكذا التحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة. (الكفيري،2018، ص 2018).

4- دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) سوريا:

بعنوان: **"فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة دمشق"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات والمسؤولية الاجتماعية اختارت الباحثة العينة بطريقة طبقية، عشوائية حيث بلغت العينة (1518) طالب وطالبة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس فاعلية الذات (من إعداد الباحثة).

يضم (36) بندا موزعة على الأبعاد الآتية:(المبادرة، المجهود، المثابرة، قدر الفاعلية) مقياس المسؤولية الاجتماعية (من إعداد الباحثة) ويضم (60) بندا موزعة على الأبعاد الآتية (المسؤولية الشخصية، المسؤولية الوطنية، المسؤولية الاجتماعية المسؤولية اتجاه الجامعة، المسؤولية الأخلاقية، مسؤولية المشاركة السياسية)، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لمستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة من جامعة دمشق. (يوسف،2016، ص ص. 165-167).

5- دراسة دعاء محمد وتد (2013) الأردن:

بعنوان: " **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم** "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم، حيث أُجريت الدراسة على(454) تلميذا (ذكور / إناث)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المُعرب إعداد (البدارين 2008)، ومقياس مركز الضبط المُعرب إعداد (طلافحة 2009)، توصلت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم ككل جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص(أدبي/علمي). (وتد،2013، ص03).

6- دراسة عبد الحافظ وفليح (2017):

بعنوان:"**فاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة**"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، أُجريت الدراسة على عينة قوامها (400) طالبا وطالبة من مُجتمع

البحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق الباحثان مقياس فاعلية الذات الابداعية الذي أعده "أبوت" (2010) والذي يتكون من (21) فقرة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة الدراسة متوسط، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الابداعية تُعزى للتخصص، حيث أن فاعلية الذات الابداعية لدى طلبة التخصصات الانسانية متوسطة، بينما لدى طلبة الاختصاصات العلمية فوق المتوسطة. (عبدالحافظ وفليح ،2007، ص129).

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة مارليندا وآخرون (2023) أندونيسيا:

بعنوان:"**الفاعلية الذاتية: وجهة نظر طلاب المدارس الإعدادية وتفاعلها مع النوع الاجتماعي**"

هدفت الدراسة الكشف عن مُستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أُجريت الدراسة على (168) طالبا، منهم (95) إناث و(73) ذكور واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما طبقت الدراسة استبيانا لقياس الفاعلية الذاتية من اعداد الباحثين، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لكل أفراد العينة مرتفع جدا. (Marlinda et al,2023,p150)

2- دراسة تيناو (2012) "Tenaw":

بعنوان:" **مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب وعلاقتها بمستوى التحصيل في ضوء متغير الجنس والتعرف إلى الفرق في الفاعلية الذاتية والتحصيل لدى طلاب كلية ديبري ماركوس لتعليم المعلمين (DMCTE)**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى الطُلاب، والتعرف إلى الفروق في الفاعلية الذاتية والتحصيل لدى طلاب كُلية ديبري

ماركوس لتعليم المعلمين (DMCTE)، أُجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما طبق استبيان للفاعلية الذاتية وآخر للتحصيل الدراسي تم إعداده خصيصا لذلك ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لكل من الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة. (الكفيري، 2018، ص 222).

3- دراسة جيالو وليتل(2003) أستراليا:

بعنوان:" **أثر الخبرة التدريسية وإعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين، وقدرتهم على الإدارة الصفية"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الخبرة التدريسية وإعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين، وقُدرتهم على الإدارة الصفية، شملت عينة الدراسة (54) مُعلماً من المدارس الابتدائية، و(25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في أستراليا، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين واستخدامهم لأساليب الإدارة الصفية الناجحة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ذوي الخبرة العالية مرتفع. (حجازي،2013، ص 422).

ثانيا:الدراسات السابقة التي تناولت متغير إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

أ-الدراسات العربية:

1- دراسة غالية بنت حمد (2018) المملكة العربية السعودية:

بعنوان: **"مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي"**

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (206) طالبة من أصل (390) طالبة وهي مجتمع الدراسة، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي"purdie"، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات للمقياس ككل بلغ (3.7) من (4.0) أي مرتفع بدرجة كبيرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات تعزى متغير التخصص أو القسم العلمي. (السليم،2018، ص 150).

2- دراسة عبد الناصر انيس عبد الوهاب وآخرون (2017) مصر:

بعنوان: **"استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، اعدادي، ثانوي)، وتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وفق متغيري المرحلة الدراسية والبيئة الثقافية، تكونت عينة الدراسة من (416) طالب وطالبة، كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي وطبقوا مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثين، وقاموا بإعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تبنى أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا هي: الأبعاد المعرفية والأبعاد ما وراء معرفية، وأبعاد إدارة المصادر وأبعاد الدافعية،

أسفرت النتائج عن استخدام طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام، (ابتدائي، اعدادي، ثانوي) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة. (القبرصلي وآخرون،2017، ص177).

3- دراسة ساجدة طريف (2013) الأردن:

بعنوان:" علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته، وتكونت عينة الدراسة من (421) طالبا، (429) طالبة، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي طوره القيسي (2004)، أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة. (القبرصلي وآخرون،2017، ص 200).

4- دراسة وصال هاني سالم العمري (2013) الأردن:

بعنوان:" درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الصفي، وتحصيله الأكاديمي وقد شملت عينة الدراسة(350) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولقد تبنت الباحثة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وخلصت الدراسة إلى أن درجة استخدام الطلبة

لمكونات التعلم المنظم ذاتيا على بعد(السلوك التنظيمي غير التكيفي) جاء متوسطا.(العمري،2013، ص01).

5- دراسة عبد الناصر جراح (2010) الأردن:

بعنوان:" **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا، عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتي.

حيث شملت عينة الدراسة (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث المنهج المسحي نظرا لتحقيقه اهداف الدراسة، كما طبق الباحث مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاء بدرجة متوسطة في كل الابعاد عدا على مكون التسميع والحفظ والذي جاء ضمن المستوى المرتفع. (الجراح،2010، ص 333).

6- دراسة الشريم واللالا (2015) السعودية:

بعنوان:" **مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية،

والعلاقة بينهما وقُدرتهما التنبؤية بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص، ولقد شملت عينة الدراسة (381) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي.

لتحقيق أهداف دراستهما طبقا مقياسان: مقياس "بوردي" المُعرب للتعلم المنظم ذاتيا ومقياس "كاليفورنيا "المُعرب للدافعية العقلية، وقام الباحثان بالاعتماد على المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة، كمؤشر للتحصيل الدراسي وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة الدراسة تُعزى للتخصص، في كل مكونات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا المطبق في الدراسة. (السليم،2018، ص 156).

ب-الدراسات الأجنبية:

- دراسة بمبينوتي (2006) "bembenutty ":

بعنوان:" **العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (174) طالب وطالبة في الجامعة ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، كما طبق الباحث مقياس بوردي "Pourdie"، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى الطلبة، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة. (الجراح،2010، ص 337).

ثالثا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية

1- دراسة محمد عسيري، منيرة عبد الله (2022) السعودية:

بعنوان:" **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، كما سعت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات تبعا لمتغير المسار الدراسي (صحي، علمي، إنساني)، لدى أفراد عينة الدراسة.

شملت عينة الدراسة (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة من الكليات (الصحية، والعلمية، والإنسانية)، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المُقارن. (عسيري وبن ماضي،2022، ص 225).

لتحقيق أهداف البحث طبق الباحثان مقياسان وهما: مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بوردي "Purdie"، ترجمة أحمد (2007)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد "كيم وبارك" (2000)" Kim& Park " ، ترجمة عبد القادر وأبي هاشم (2007) وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، كما خلصت إلى أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا في الفاعلية الذاتية تبعا للتخصص الدراسي(صحي، علمي، إنساني) لدى أفراد عينة الدراسة.(عسيري و بن ماضي،2022، ص 226).

2- دراسة العياشي بن زروق وعلي فارس (2013) الجزائر:

بعنوان:" **طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، والفاعلية الذاتية، ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، و الفاعلية الذاتية، ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا (ذكور/إناث)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي "Pourdie" وترجمه إلى اللغة العربية إبراهيم أحمد إبراهيم (2007) ومقياس الفاعلية الذاتية لفتحي عبد الحميد والسيد محمد هاشم (2006)،ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي "لأنور علي البرغاوي وحسام إسماعيل السجار"(2006)،أظهرت نتائج الدراسة وُجود علاقة ارتباطيه موجبة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية ذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.(بن زروق و فارس،2013، ص 04).

3- دراسة رزق (2009) مصر:

بعنوان:" **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة"**

هدفت الدراسة الى التعرف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات، لدى الطلبة الجامعيين المتفوقين دراسيا والعاديين حيث شملت عينة الدراسة(281) طالبا وطالبة من كليتي التربية والطب البشري،

استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات، لربيع رشوان(2005)، والذي يتكون من (74) فقرة تقيس (17) إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا ولقد صُمم خصيصا لطلبة الجامعة وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى عينة الدراسة.(عسيري و بن ماضي،2022،ص 230).

رابعا: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة سواء التي تناولت متغير الفاعلية الذاتية أو متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أو كلا المتغيرين معا أو الدراسات التي تناولت المتغير الأول أو الثاني من مُتغيرات دراستنا الحالية مع متغيرات أخرى، تبين لنا أنها تتفق في بعض الأُمور وتتباين في أُمور أُخرى.

أ-التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية:

1-من حيث الهدف:

هدفت دراستنا الحالية إلى الكشف عن مستوى كل من الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ولقد تشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية كدراسة ندا عوض الثمالي(2018)،ودراسة دعاء محمد وتد(2013) بالإضافة إلى دراسة عبد الحافظ و فليح(2017) ودراسة مارليندا وآخرون(2023) وكذا دراسة دراسة تيناو(2012)"Tenaw"، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة بطاط نور الدين(2020) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو السلوك الصحي.

كذلك اختلفت عن دراسة وداد محمد صالح الكفيري(2018) والتي هدفت إلى استقصاء أثر الفاعلية الذاتية على التحصيل الاكاديمي لدى طالبات جامعة حائل، وأيضا اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة جيالو وليتل(2003) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الخبرة التدريسية واعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين وقدرتهم على الإدارة الصفية.

أما بالنسبة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فلقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كدراسة غالية (2018) ودراسة عبد الناصر انيس عبد الوهاب واخرون (2017) ودراسة وصال هاني سالم (2013) بالإضافة لدراسة عبد الناصر جراح (2010).

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة **ساجدة** طريف (2013) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيا والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي، كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الشريم واللالا (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة محمد عسيري منيرة عبد الله (2022) ودراسة رزق(2009) حيث هدفتا إلى التعرف على علاقة الفاعلية الذاتية بالتعلم المنظم ذاتيا، أيضا اختلفت مع دراسة العياشي بن مرزوق وعلي فارس(2013) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي و أيضا اختلفت عن دراسة بمبينوتي (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن

العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات.

وبما أن الدراسة الحالية أيضا هدفت إلى إبراز الفروق في كل من الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بالنسبة لمتغير التخصص فهي بذلك تشابهت أيضا مع دراسة كل من بطاط نور الدين (2020)، ودراسة دعاء محمد وتد (2013)، وعبد الحافظ وفليح (2017) في تناولهم لمتغير التخصص بالنسبة للفاعلية الذاتية.

أما بالنسبة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة غالية بنت حمد (2018) ودراسة الشريم واللالا (2015) في تناولهم لمتغير التخصص بالنسبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما تناولت دراسة محمد عسيري، منيرة عبد الله (2022) متغير التخصص بالنسبة للفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا معا.

2-من حيث العينة:

تكونت عينة الدراسة على الحالية من (120) تلميذ وبالتالي تشابهت مع دراسة العياشي بن مرزوق وعلي فارس (2013) في حجم العينة، بينما تباين حجم العينة في الدراسات السابقة بشكل كبير حيث تميزت دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) بأكبر عينة والتي تكونت من (1518) طالب وطالبة بينما تميزت دراسة جيالو وليتل(2003) بأصغر عينة حيث تكونت من(54) مُعلما و(25) طالبا، كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة دعاء محمد وتد(2013) ودراسة العياشي بن مرزوق وعلي فارس(2013) في المرحلة الدراسية حيث أنها طُبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بطاط نور الدين (2020) و دراسة الثمالي (2018)، ودراسة وداد محمد صالح الكفيري (2018)، ودراسة ولاء يوسف (2016)، دراسة عبد الحافظ وفليح (2017)، دراسة تيناو(2012)، ودراسة غالية (2018)، دراسة ساجدة طريف(2013)، دراسة عبد الناصر جراح (2010)، دراسة الشريم واللالا (2015)، دراسة بمبينوتي(2006)، دراسة محمد عسيري ومنيرة عبدالله (2022)، دراسة رزق(2009)، في المرحلة الدراسية حيث شملت عينة هذه الدراسات طلبة الجامعة.

كما تشابهت دراسة مارليندا(2023) ودراسة وصال هاني سالم(2013) في المرحلة الدراسية حيث طُبقت على تلاميذ المرحلة الاعدادية، بينما تكونت عينة دراسة جيالو وليتل(2003) من مُعلمي المدارس الابتدائية وطلبة الجامعة، بينما اختلفت دراسة عبد الناصر انيس عبد الوهاب واخرون(2017)عن الدراسة الحالية كونها اختارت عينة من طلاب مراحل التعليم العام(ابتدائي/اعدادي/ثانوي).

3-من حيث المنهج:

اتفقت دراستنا الحالية مع كل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، كما أضافت دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) بُعداً تحليلياً لدراستها من خلال استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

4-من حيث الادوات المستخدمة:

تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس متغيرات الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا وكذا المتغيرات الأخرى، حيث استخدمت بعض الدراسات مقاييس موثوقة ومعتمدة من قبل باحثين آخرين، بينما قامت

بعض الدراسات بتصميم مقاييسها الخاصة بها، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد عسيري، منيرة عبد الله بن ماضي (2022) في اعتمادهما على مقياس متعلق بالفاعلية الذاتية، ومقياس متعلق بالتعلم المنظم ذاتيا، وبالنسبة لمتغير الفاعلية الذاتية استخدمت دراسة بطاط نورالدين (2020) مقياس الفاعلية الذاتية العامة "لشوارزر"، واستخدمت دراسة ندا عوض الثمالي (2018) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لحمدي(2013) .

بينما استخدمت دراسة وداد محمد صالح الكفيري (2018) مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد الباحثة، واستخدمت دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) مقياس فاعلية الذات (من إعداد الباحثة) في حين استخدمت دراسة دعاء محمد وتد (2013) مقياس فاعلية الذات المُعرب إعداد البدارين (2008)، كما استخدمت دراسة عبد الحافظ وفليح (2017) مقياس فاعلية الذات الابداعية الذي اعده ابوت(2010)،استخدمت دراسة تيناو(2012) مقياس الفاعلية الذاتية (من إعداد الباحث).

اما بالنسبة لمتغير التعلم المنظم ذاتيا فقد تشابهت دراسة غالية بنت حمد(2018) ودراسة عبدالناصر جراح(2010) ودراسة بمبينوتي (2006) ودراسة الشريم واللالا(2015)ودراسة محمد عسيري، منيرة عبدالله(2022) ودراسة العياشي بن رزوق(2013) في استخدامهم لمقياس(بودي) أما في دراسة عبد الناصر انيس وآخرون(2017) فلقد استخدم الباحثون مقياس التعلم المنظم ذاتيا(من إعداد الباحثين)،وفي دراسة ساجدة طريف(2013) استخدمت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي طوره القيسي(2004)،كما استخدم الباحثون في الدراسات السابقة مقاييس مختلفة تقيس المتغيرات الأخرى والتي ارتبطت سواء بالفاعلية الذاتية او التعلم المنظم ذاتيا.

5-من حيث النتائج:

أشارت النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة بالنسبة لمتغير الفاعلية الذاتية إلى مستوى مرتفع للفاعلية الذاتية في كل من دراسة بطاط نورالدين(2020) ودراسة دعاء محمد وتد(2013) ودراسة جيالو وليتل (2003) أما في دراسة مارليندامولو وآخرون(2023) و دراسة الثمالي (2018) فلقد اشارتا إلى مستوى مرتفع جدا للفاعلية الذاتية، كما أشارت الدراسات السابقة إلى مستوى متوسط للفاعلية الذاتية في كل من دراسة وداد محمد صالح الكفيري (2018)، ودراسة ولاء يوسف (2016)،إضافة إلى دراسة عبد الحافظ وفليح (2017)، ودراسة تيناو(2012).

كما أشارت النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة بالنسبة لمتغير التعلم المنظم ذاتيا إلى مستوى مرتفع جدا للتعلم المنظم ذاتيا في دراسة غالية بنت حمد (2018)، وأشارت أيضا إلى مستوى متوسط للتعلم المنظم ذاتيا في كل من دراسة عبد الناصر انيس عبد الوهاب وآخرون (2017)، ودراسة ساجدة طريف (2013)، اضافة إلى دراسة وصال هاني سالم العمري (2013)، ودراسة عبد الناصر جراح (2010).

حيث توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا وهذا ما توصلت إليه كل من دراسة محمد عسيري ومنيرة عبد الله (2022)، ودراسة العياشي بن رزوق (2013)، ودراسة رزق (2009)، بينما توصلت دراسة بمبينوتي (2006) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة متعددة بين الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

كما اشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى للتخصص وهذا ما توصلت إليه كل من دراسة بطاط نور الدين (2020)، ودراسة عبدالحفيظ وفليح (2017)، بينما توصلت دراسة دعاء محمد وتد (2013) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفعلية الذاتية تُعزى للتخصص.

اما بالنسبة لمتغير التعلم المنظم ذاتيا فلقد اشارت دراسة غالية بنت حمد (2018) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا تعزى للتخصص، بينما أشارت دراسة الشريم واللالا (2015) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى للتخصص، ولكن دراسة محمد عسيري ومنيرة عبد الله (2022) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا للتخصص.

الفصل الثاني

الفاعلية الذاتية

الفصل الثاني: الفاعلية الذاتية

- تمهيد

1- تعريف الفاعلية الذاتية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية

3- مصادر فاعلية الذات

4- أبعاد فاعلية الذات

5- نظريات فاعلية الذات

6- أنواع فاعلية الذات

7- أهمية فاعلية الذات

8- خصائص فاعلية الذات

9- مكونات فاعلية الذات

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يُعتبر موضوع الفاعلية الذاتية من الموضوعات المهمة في علم النفس الحديث، وبالتالي فقد اهتم علماء النفس والتربية بدراسته نظرا لدوره الفعال في حياة الإنسان، ولقد كان (باندورا) من السباقين في الحديث عن الفاعلية الذاتية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف فاعلية الذات، وبعض المفاهيم المرتبطة بهذا المفهوم، ثم مصادر فاعلية الذات، وأبعادها بعد ذلك سنتطرق إلى نظريات فاعلية الذات، ثم نتناول أنواع فاعلية الذات وأهميتها وكذلك خصائصها بالإضافة لمكونات فاعلية الذات.

1- تعريف الفاعلية الذاتية:

1-1- تعريف الذات لغة :

الذات في اللغة العربية هي مُؤنث (ذو)، ولقد ورد معنى الذات في معجم الرائد، بمعنى: النفس، والذات ناحية من نواحي الشخصية قادرة على المعرفة الاستنتاجية، في حين تبين معنى الذات في لسان العرب بمعنى ذات الشيء، أي حقيقته وخاصته(عبيد،2013، ص 43).

1-2- تعريف الذات اصطلاحا:

من خلال بحثا عن تعاريف للفاعلية الذاتية لاحظنا أن هناك تعاريف كثيرة للفاعلية الذاتية، كما لاحظنا أن هناك اختلاف بين العلماء والباحثين في تعريفهم للفاعلية الذاتية باختلاف وجهة نظر كل واحد منهم وسنعرض فيما يلي بعض هذه التعاريف.

أولا- تعريف (باندورا 1977):

عرف "باندورا" (1977) فاعلية الذات كالاتي: "هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه

للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط."، وعرفها باندورا (1990):"اعتقادات الفرد حول قدرته على تهيئة الظروف المناسبة والمحفزات والمصادر المعرفية والمخططات لإنجاز المهام." (المطيري وثامر،2017، ص 539).

ثانيا: مفهوم بيشاف للفاعلية الذاتية:

يرى "بيشاف" "Beeshaf" (1974) "أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته". (معروف،2019، ص 29).

ثالثا: تعريف كريتش Krisch (1985):

يُعرف " كريتش " فاعلية الذات بأنها:" ثقة الشخص في قُدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز". (طومان،2015، ص 13).

رابعا: مفهوم (Runne) للفاعلية الذاتية:

يرى "Runne" (د.ت) "بأن فاعلية الذات تعد من العوامل الرئيسية التي تسهم في التطور المعرفي والأكاديمي وذلك من خلال تأثيرها على الدافعية لدى المتعلم، وتشير هذه الفاعلية إلى الأحكام الذاتية لقدرة الفرد على تنظيم وتوظيف المهارات والمعرفة الضرورية للوصول إلى النتائج داخل مجال محدد من الأنشطة وتؤثر هذه الفاعلية على العديد من سلوكيات التحصيل واختيار المهمة والمثابرة وبذل الجهود واكتساب المعرفة ". (طومان،2015، ص 13-14).

خامسا: تعريف العدل (2001) للفاعلية الذاتية:

يُعرفها "العدل" بأنها: " ثقة الفرد الكامنة في قدرته، خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات

الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل ". (طومان،2015، ص 15).

سادسا: تعريف عواطف حسين (1994):

عرفت "عواطف حسين" فاعلية الذات بأنها:" الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف، والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك " (حجازي،2013، ص 69).

سابعا: تعريف محمد عبد الرحمان (1998):

عرف "محمد عبد الرحمان" فاعلية الذات بما يلي: " أن فاعلية الذات تعني قدرة الفرد على تخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بالمهام، والتنبؤ بمدى الجهد ومثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط " (حجازي،2013، ص ص69-70).

على الرغم من تعدد التعريفات واختلاف وجهات النظر بين الباحثين والعلماء، إلا أن مفهوم فاعلية الذات بشكل عام يتمحور حول معتقدات وتوقعات الفرد حول ما يمتلكه من إمكانات ومهارات تمكنه من إنجاز مهامه، فيكون أداؤه عاليا في المواقف التي يؤمن بأنه فعال فيها، في حين يظهر أداء منخفضا في المواقف التي يؤمن بأنه غير فعال فيها، وهذا ما يدل على أن الفاعلية الذاتية للفرد هي من تحدد له طبيعة المهام التي ينجزها، كذلك درجة المثابرة والمواصلة والجهد الذي سيبذله والضغوطات التي سيواجهها في سبيل إتمام مهامه بنجاح والوصول إلى النتائج المرجوة.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية:

لقد قام الكثير من المنظرين والباحثين باستقصاء طبيعة المعتقدات حول فاعلية الشخصية وتأثيرات هذه الاعتقادات في السلوك، وقد طور عدد من المتخصصين بعلم النفس جملة من المفاهيم والنظريات التي تخص الكفاية والقدرة، وفهم نظرية الذات سيتوسع إذا تم فهم بعض هذه المفاهيم وكل منها يعالج أفكارنا واعتقاداتنا وتفسيراتنا وتنبؤاتنا بشأن أنفسنا، وفهم العلاقة المتبادلة بينهما (لشهب،2021، ص 172).

2-1- العلاقة بين فاعلية الذات ومفهوم الذات:

دلت البحوث والدراسات حول مفهوم الذات على أنه " بينما أصبحت الذات تمثل مركزا أساسيا وهاما في معظم نظريات الشخصية فإنها تحتل قلب نظرية روجرز. وقد بنيت النظرية أساسا على خبرة روجرز في التوجيه غير المباشر والعلاج النفسي الممركز حول العميل (زهران،2005، ص 260).

يُعرف "غنيم" (1987) مفهوم الذات على" أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته وتفاعله مع الآخرين، وتتضمن جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية." (المشيخي،2009، ص 65).

يُشير "Pajares" إلى الاختلاف بين المفهومين "بكون مفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات، بينما فاعلية الذات تتضمن أحكاما عن قدرة الإنجاز". ويُشير إلى أنه "عند قياس علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي فان مفهوم الذات بالنسبة للطالب يقاس على مستوى المجال، في حين أن الفاعلية الذاتية تقاس على مستوى المهارة"، وقدم "Pajares" أنماطا من الأسئلة في مفهوم الذات وفاعلية الذات ليُدلل على رأيه، فعبارات اختبارات مفهوم الذات يُمكن أن تكون مثل "الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ".

في حين أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل ما مدى ثقتك في قدرتك على تهجئة كلمات صفحة واحدة ؟ "، وأكثر من ذلك فانه ليس بالضرورة أن ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات، فقد يشعر الطالب بثقته في قدرته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم ايجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة. (الحربي،2006، ص ص. 15-16).

بالتالي رغم التشابه الذي قد يبدو بين المفهومين إلا أن الاختلاف بينهما جوهريا، ففي الوقت الذي يمثل فيه مفهوم الذات وصفا لها فان الفاعلية الذاتية حكم على قدرة الفرد في انجاز مهمة ما. ويُؤكد "باندورا" "أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي الخلط بينهما أو استخدام أحدهما كمرادف للثاني، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد، ويشمل معتقدات القيمة الذاتية للفرد" (الشهب،2018، ص ص. 35-36).

2-2- العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات:

يُعرف "بخيت" (1985) تقدير الذات على أنه "مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يُواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذه الحكم بالموافقة أو الرفض."(مكي وحسن،2011، ص 366).

بالتالي فإن تقدير الذات يهتم بأحكام الفرد عن قيمة ذاته ما إذا كان يحب ذاته أم لا، أما الفاعلية الذاتية فتهتم بأحكام الفرد عن قدرته الشخصية على انجاز فعل معين مستقبلا، أما تقدير الذات فيعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، في حين أن الفاعلية الذاتية عادة ما تكون معرفية.

ويُمكن تحديد الفرق بين المفهومين في النقاط التالية:

1/ أن يرى الشخص نفسه بأنه غير فعال في أداء نشاط ما دون أي فقدان لتقديره لذاته.

2/ أن يكون الشخص مرتفع الفاعلية الذاتية في نشاط معين دون أن يكون فخورا بأدائه الجيد لهذا النشاط، أي لديه تقدير ذات منخفض.

3/ يميل بعض الأفراد إلى توجيه قدراتهم إلى الأنشطة التي تعطيهم إحساسا بتقدير الذات، ومن هنا يمكن القول أن كل من مفهومي تقدير الذات وفاعلية الذات يعدان بعدان هامان لمفهوم الذات، لأنهما يساهمان في صياغة الفرد لمفهومه حول ذاته. (يونس،2017، ص 331).

2-3- العلاقة بين فاعلية الذات وتحقيق الذات:

يُعرف "دُسوقي" (1990) تحقيق الذات على أنه "عملية تنمية استطاعات ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته. وترى العامري (1993) أن تحقيق الذات عملية نشطة يسعى من خلالها الفرد ليكون ويصبح موجها من داخله، ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية (المشيخي،2009، ص 69).

يعني أن الكائن الحي يميل إلى إثبات وجوده وتحفيز حياته، ويتضمن مفهوم تحقيق الذات ميل الفرد إلى التطور من كائن صغير معتمد على غيره إلى كائن كبير مكتف بنفسه، وينتقل من الجمود إلى المرونة وحرية التعبير، والسعي إلى خفض توترات الحياة اليومية والتمتع بالرضا والسرور (ربيع،2017، ص 303).

كما يُشير "سكوارزر " (د.ت) إلى أن " فاعلية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، وأن مستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون

المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي يلتزمون بها." (المشيخي،2009، ص 70).

3- مصادر فاعلية الذات:

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من أربعة مصادر أساسية للمعلومات، وهي:

3-1- انجازات الأداء:

تعد انجازات الأداء أقوى مصادر توقعات فاعلية الذات، لأنها تعتمد على خبرات وتجارب الفرد الشخصية (التجارب والخبرات الناجحة أو الفاشلة)، وترفع النجاحات من توقعات التفوق فيما تؤدي الاحباطات المتكررة إلى تقليلها، خاصة إذا وقعت هذه الاحباطات في بداية الأحداث، وبعد تطوير توقعات الفاعلية من خلال النجاح المتكرر يميل التأثير السلبي للإحباطات الآنية إلى الانخفاض، ومن خلال بذل الجهد والمثابرة يمكن تجاوز أصعب العقبات. (Bandura, 1977, p .195).

ومن المنطقي فإن نجاح الفرد في القيام بأعمال معينة يُؤدي إلى اعتقاده بالقدرة على النجاح في حالة ما أعاد نفس المهمة أو ما شابهها في المستقبل.

3-2- الخبرات البديلة (التجربة غير المباشرة):

يُشار إليها أيضا بالنمذجة أو الاقتداء بالنموذج أو التعلم بالملاحظة، وفي الخبرة البديلة يتعلم الفرد من ملاحظة سلوك الناس الآخرين، ثم يستخدم هذه المعلومات ليكون توقعات حول سلوكه الخاص، وتعتمد تأثيرات الخبرة البديلة على إدراك الفرد للتشابه بينه وبين النموذج المقتدى به أو الشخص الذي يقوم بملاحظته. (Bandura, 1977, p.197).

3-3- الإقناع اللفظي (الكلامي):

هو مصدر عام للمعلومات حول فاعلية الذات في الحياة اليومية، ويستعمل على نطاق واسع بسبب سهولته ويقاد الناس عبر الإيحاء إليهم أن بإمكانهم التعامل بنجاح مع ما سبق له التغلب عليهم في السابق.
(Bandra,1977,p.198) .

فهذا ما نراه عادة في حياتنا اليومية كثيرا فقد يحاول الشخص إقناع من يهتم لأمرهم بتجربة سلوكيات جديدة قصد حل مشكلة أو تغيير وضع ما للأحسن عن طريق الإقناع اللفظي.

3-4- الاستثارة الانفعالية (العاطفية):

تؤثر الاستثارة الانفعالية في توقعات الفاعلية الذاتية في المواقف المهددة، ويعتمد الأفراد جزئيا على حالة الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على قلقهم وتعرضهم للضغوط؛ كون الإثارة العالية عادة ما توهن الأداء، والأفراد من المرجح أن يتوقعوا النجاح عندما لا يكونون محاصرين بالإثارة المزعجة أكثر مما لو كانوا متوترين وثائرين. (Bandura, 1977, p. 198)

في السياق نفسه أشارت دراسة "باندورا وآخرون"(1982) إلى أن الشعور بالخوف المقيس بالأعراض الفسيولوجية مثل تسارع ضربات القلب وضغط الدم يتزايد كلما انخفض مستوى فاعلية الذات المرتبط بالقدرة على التوافق. (الآلوسي،2004، ص 75).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الفاعلية الذاتية للفرد يمكن أن تنجم عن الخبرات المباشرة، كنجاح الفرد في التغلب على مشكلة ما، وإدراكه وتفسيره للعلاقة، بين ما بذله من جهد وما حققه من نتائج، أو الخبرات الغير مباشرة والتي توصل إليها إما عن طريق التعلم بالملاحظة ومتابعته لنماذج أفراد قاموا بسلوكات معينة.

قد يكون مصدر الفاعلية الذاتية نابعا من خبرات رمزية تتمثل في الإقناع الخارجي الذي يتلقاه الشخص بقدرته على القيام بسلوك معين، أو من تلك الخبرات الانفعالية أو ما يُسمى بالإرجاع الانفعالي والذي يظهر في التبدلات الجسدية المدركة ذات الصبغة القلقية والتي يُفسرها أصحابها كنتيجة للنقص في الكفاءة الذاتية. (لشهب،2021، ص183).

4- أبعاد فاعلية الذات:

أكد "باندورا" على إمكانية قياس الفاعلية الذاتية وفق ثلاثة أبعاد هي:

4-1 - مستوى الفاعلية ومقدارها:

يختلف مستوى الفاعلية ومقدارها تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته، ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة. (عبد العالي ومحمد،2006، ص 95).

بمعنى تتدرج من الاعتقاد بالفاعلية الذاتية لحل المشكلات مهما بلغت صعوبتها، إلى الاعتقاد بعدم الفاعلية لحل أي مشكلة مروراً بالاعتقاد بحل المشكلات السهلة فقط. (الحربي،2006، ص 14).

أي أن إحساس التلاميذ بفاعليتهم الذاتية يتعلق بتقييمهم لإمكانياتهم وقدرتهم على تحقيق مستوى معين من الأداء مهما بلغت درجة صعوبته، أو العكس، أي العجز عن تحقيق أدنى مستوى من الإنجاز مهما بلغت درجة سهولته بالنسبة إليهم.

4-2- العمومية:

يُقصد بها قُدرة الفرد على تعميم قدراته في المواقف المشابهة، وتختلف درجتها وتتباين من فرد لآخر تبعا لاختلاف المحددات: درجة تماثل الأنشطة وسائط التعبير عن الإمكانيات (معرفية، سلوكية، انفعالية)، الخصائص الكيفية للسلوك: كخصائص الفرد أو الموقف المُحرر للسلوك.(الزيات،2001، ص 510).

4-3- القوة:

يعني "باندورا" بالقوة، الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويُفسره بأن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بينهم في الفاعلية الذاتية، فمنهم من تكون الفاعلية الذاتية لديه مرتفعة، فيُثابر في مواجهة الأداء الضعيف في حين يعجز آخر عن ذلك. (المزروع،2007، ص 72).

معني ذلك قد تُؤثر الفاعلية الذاتية (المرتفعة أو المنخفضة) في مُحاولة التلميذ بذل مجهودات أكبر وكذا المُثابرة من أجل تحقيق نجاحه، أو التوقف عن بذل أدنى مجهود عند تعرضه لمشكلة ما أو في حالة تعرضه لبعض الصعوبات.

5- نظريات فاعلية الذات:

5-1- نظرية فاعلية الذات لباندورا:

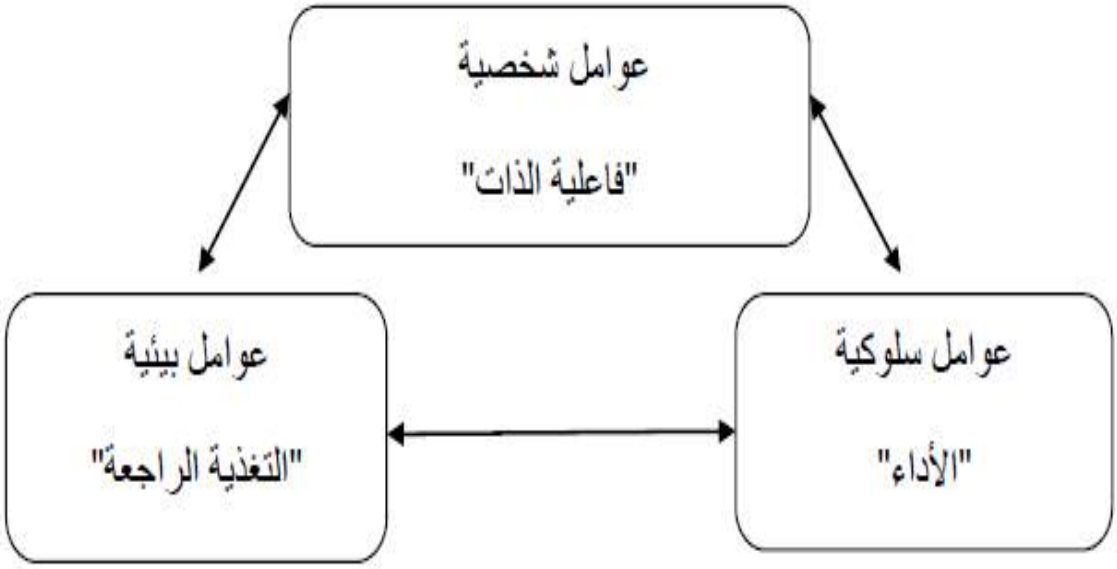
إن أصل فاعلية الذات يرجع إلى " ألبرت باندورا "(1977)"A,Bandura" والتي اشتقت من نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي أسسها ، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بينه وبين مختلف العوامل. (صحراوي،2013، ص 185).

يرى " باندورا " والذي يُعتبر أحد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن مفهوم الفاعلية الذاتية يُعتبر أساسيا في تفسير السلوك عند الأفراد، وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي بمثابة ثورة على النظريات السلوكية الجديدة، إذ أنها ترى أن السلوك الإنساني الخاضع لعملية (مثير/ استجابة) هي نظرة مجحفة لأنها تمتاز بالآلية والميكانيكية في السلوك وتجعل الفرد بمثابة آلة، وترى هذه النظرية أن هناك عمليات وسيطية تتخلل المثير والاستجابة تتمحور حول المعرفة والإدراك والمشاعر، وهذا ما أشار إليه " ولبرت مكيشي " (1976)

رئيس جمعية علم النفس الأمريكية في مداخلة له حيث قال: "إن مفهوم علم النفس قد تغير، ويتمثل هذا التغير في العودة إلى مفهوم الشعور" . (معروف،2019، ص 32).

حيث أصبحت عناصر العوامل الشخصية والعوامل البيئية والعوامل السلوكية تُشكل نظاما مبنيا على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة وهو ما يسمى بنموذج الحتمية التبادلية من أجل إنتاج انماط سلوكية جديدة. (معروف،2019، ص 33).

شكل رقم (01): يوضح نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه (باندورا)



مصدر الشكل رقم (01): (معروف،2019، ص 33).

من خلال هذا النموذج نستنتج أن الفرد يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، بيئية)، لإنتاج أنماط سلوكية جديدة تعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على الافتراضات والمحددات المنهجية التالية:

1- امتلاك الأفراد قدرة على الرموز، وهي تسمح بإنشاء النماذج الداخلية من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال

والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة لتجارب الآخرين.

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

3- امتلاك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك. (أبو العطا، 2017، ص15).

4- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، 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. (عبيد،2013، ص 45).

2-5- نظرية " شيل وميرفي "Murphy & Shell":

يُشير " باجارس " (د.ت) (Pajares) إلى أن " فاعلية الذات عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تُعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته عل التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية

الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية." (في يوسف، 2016، ص30).

5-3 – نظرية " شفارزر" "Schwarzer":

يرى " شفارزر"(د.ت) أن "الفاعلية الذاتية عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في القناعات الذاتية لدى الفرد في القدرة على التغلب على الصعوبات، فتوقعات الفاعلية الذاتية تقوم بدور وظيفة توجيه السلوك، من حيث التحضير والتخطيط الواقعي له، وهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وكذلك ترتبط بالمستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، فكلما كان هناك اعتقاد عند الانسان بامتلاك سلوكيات توافقية تمكنه من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان الاندفاع لدى الفرد لتحويل القناعات سلوك فاعل." (أبو العطا،2017، ص 17).

من خلال عرضنا للنظريات السابقة نستنتج أن فاعلية الذات هي نتاج لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به وأنها جزء لا يتجزأ من إدراكه واعتقاداته في قدرته على ممارسة سلوكات معينة ومواجهة مختلف المواقف التي تواجهه، حيث أنها لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، بل تهتم أيضا بما يستطيع الفرد أن يقوم به من تلك المهارات التي يمتلكها.

6- أنواع فاعلية الذات:

صُنفت فاعلية الذات إلى عدة أنواع وسنعرض فيما يلي بعض التصنيفات الشائعة والتي ذكرت في العديد من المراجع، كما أن بعض المراجع الأخرى ذكرت بعض التصنيفات الاخرى لفاعلية الذات.

6-1- الفاعلية القومية:

أشار " جابر"(د.ت) إلى أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، مثل انتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغير

الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. (حامد،2014، ص 74).

6-2 – الفاعلية الجماعية:

الفاعلية الجماعية هي: مجموعة تُؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشير "باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال. وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة. ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدراته على الفوز على الفريق المنافس، فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. (حامد ،2014، ص 74).

6-3- فاعلية الذات العامة:

يقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. (رضوان،2017، ص 67).

6-4- فاعلية الذات الأكاديمية:

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الصف الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (عبيد، 2013، ص 66).

من خلال عرضنا لأنواع فاعلية الذات نلاحظ أن هناك تداخل فيما بينها فقد نجد عند الفرد الواحد في الموقف الواحد، عدة أنواع من فاعلية الذات، فعلى سبيل المثال، الطالب المجتهد يكون لديه فاعلية قومية متمثلة في رغبته في النجاح من أجل إسعاد أهله وأقاربه، بالإضافة إلى فعالية جماعية ممثلة في منافسة أقرانه، وأيضا فاعلية عامة متعلقة بالجهد المبذول من أجل تحقيق النجاح والتفوق، بالإضافة إلى فاعلية ذات أكاديمية تتعلق بميله الأكاديمي نحو التوجه للدراسة في مجال أو تخصص معين.

7- أهمية فاعلية الذات:

تُؤثر فاعلية الذات فاعلية الذات في جوانب الشخصية، بحيث يمكن لفاعلية الذات أن تؤثر في سلوكيات الأفراد وأفكارهم، وردودهم الانفعالية في المواقف الخاصة وكذا في المواقف العامة.

كما أشار " فينغ " (2010) إلى أن فاعلية الذات تلعب دورا هاما في قدرته على إقامة علاقات سوية مع الآخرين، وإعطائه الثقة للتعامل مع البيئات الجديدة، والتغلب على الأفكار المزعجة والتهديدات المحتملة، والحد من التوتر والقلق، والسلوك غير المرغوب فيه، وتُمكنه من مساعدة الآخرين، وتبادل المعلومات معهم والتعاون معهم. (رضوان،2017، ص 58).

لقد أشار "شوارزر" (1999) إلى أن فاعلية الذات تعد أحد مصادر الفروق الفردية بين الأفراد في الشعور والتفكير والإثارة والتنشيط كما يلي:

1 – من ناحية الشعور:

إن ضعف معتقدات فاعلية الذات لدى الأفراد يرتبط بالاكتئاب والقلق، والإحساس بالعجز وضعف تقدير الذات، والأفكار التشاؤمية عن القدرة على الإنجاز (رضوان،2017، ص 59).

2 – من ناجية التفكير:

إن ارتفاع معتقدات فاعلية الذات يُيَسر العمليات المعرفية، والأداء في مواقف متعددة مثل صنع القرار، والإنجاز الأكاديمي. (رضوان،2017، ص 59).

3- الإثارة (التنشيط):

إن الذات المعرفية تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، ومستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق الدافعية، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن فاعليتهم يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل، ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها. (رضوان،2017، ص 59).

ومنه نستنتج أن فاعلية الذات لدى الفرد تلعب دورا أساسيا في قدرته على إقامة علاقات مع الآخرين، وتؤثر في سلوكاته وتفاعلاته مع من حوله، كما أن معتقدات الفرد حول فاعلية الذات لديه تتوضح من خلال المجهودات التي يقوم بها، بحيث كلما ارتفعت ثقة الفرد في فاعليته الذاتية زادت مجهوداته وإصراره على مواجهة العقبات والعمل على تخطيها.

8- خصائص فاعلية الذات:

توجد عدة خصائص عامة لفاعلية الذات أشار إليها Cynthia & Bobko (1994) وهي:

1- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.

2- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

3- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية، أم عقلية، أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

4- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

5- إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه ما مع يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي: "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة."

6- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

7- إن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

8- إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وامكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

9- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

10- إن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها. (دودو،2017، ص 85). نقلا عن (Cynthia & Bobko,1994, p.364).

ومنه نستنتج أن هذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك من خلال زيادة التعرض للخبرات المناسبة.

9- مكونات فاعلية الذات:

1- المكون المعرفي:

يُقصد به حجم المعلومات التي يمتلكها الفرد عن موضوع الفاعلية فضلا عن الوعي الذاتي بذاك الموضوع ومعتقداته.

2- المكون المهاري:

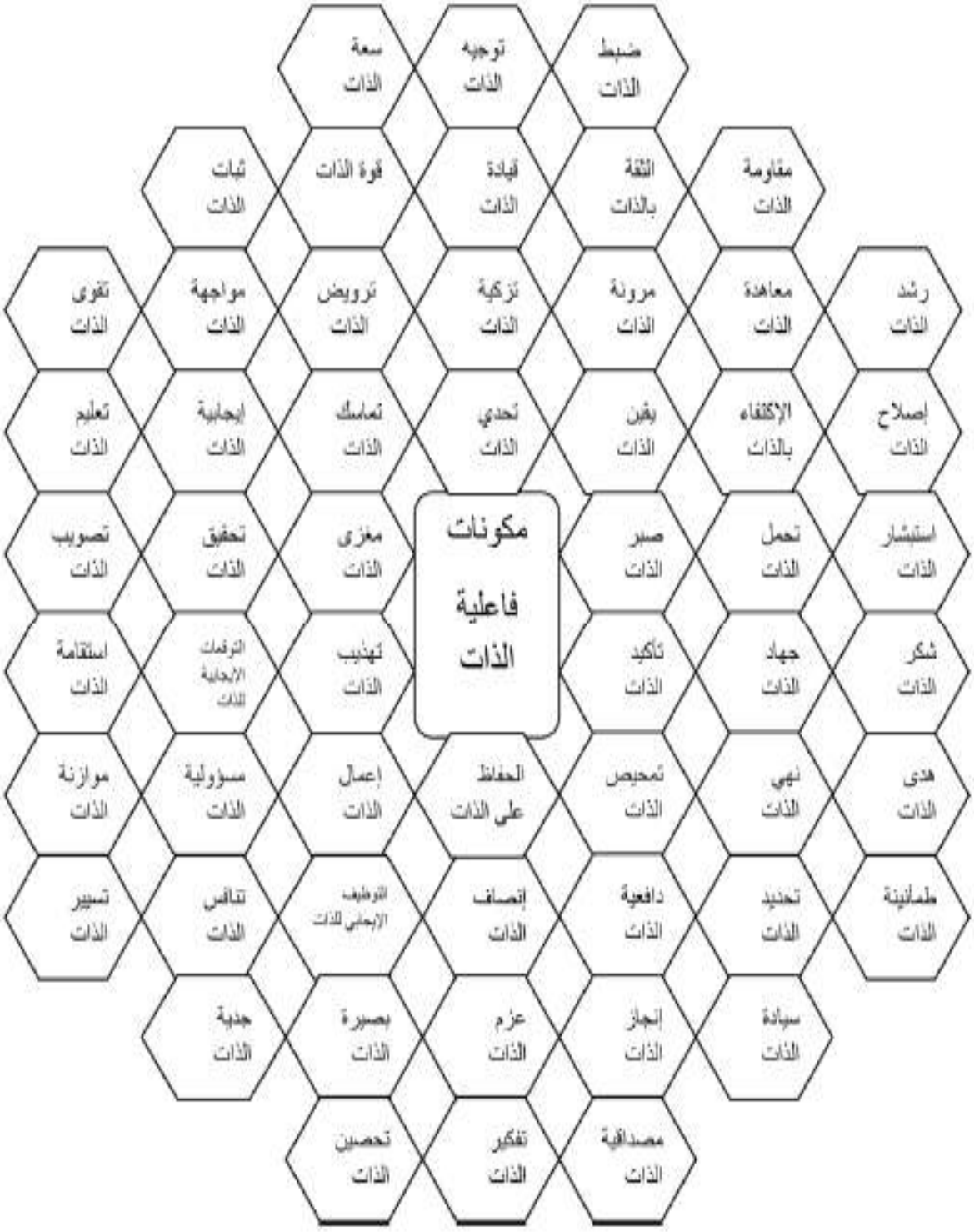
أي حجم المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.

3- المكون الوجداني:

والذي يُعنى بالاتجاه نحو الموضوع ومدى إيجابية، فضلا عن عملية تقبل الموضوع ومتعلقاته علاوة على تقبل الذات، وتقبل الآخر. (دودو، 2017، ص33).

ومن خلال التحليل التكاملي لمخرجات البنية التفاعلية لمنظومة فاعلية الذات، يقترح "مدحت عبد الحميد" تصورا لمفردات ومكونات بنية منظومة فاعلية الذات، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (02): يوضح تصور لمفردات بنية منظومة فاعلية الذات ومهاراتها مقترح من (مدحت عبد الحميد)



مصدر الشكل رقم (02) :(دودو،2017، ص 34).

من خلال ما سبق نستنتج أن فاعلية الذات لدى الفرد تتكون من خلال تفاعله مع الأفراد الآخرين، واحتكاكه بهم حتى يكون شخصا فعالا في مختلف المواقف التي تواجهه من منطلق أن الفاعلية الذاتية هي إدراك الفرد لتصوراته حول قدرته على مواجهة مختلف السلوكات التي قد تعترضه وبالتالي سيكون قادر على تحقيق النجاح.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل حول الفاعلية الذاتية نستنتج أن الفاعلية الذاتية هي مدى توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة معينة، وكذلك إدراكه لكفائته في حل جميع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، وكذا القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وبالتالي يتحدد مستوى الفاعلية الذاتية للفرد بالنظر لمجموعة من المصادر وهي:(انجازات الأداء ، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية).فكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية للفرد ازداد قوة وقدرة على حل المشكلات التي تواجهه وبالتالي تحقيق النجاح، وكلما انخفضت سيكون غير قادر على حل مشكلاته.

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الفصل الثالث: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

- تمهيد

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

2- النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

3- أسس التعلم المنظم ذاتيا

4- مراحل التعلم المنظم ذاتيا

5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

6- أهمية التعلم المنظم ذاتيا

7- معوقات التعلم المنظم ذاتيا

- خلاصة الفصل

تمهيد

يُعد التعلم المنظم ذاتيا من أهم المفاهيم التربوية الحديثة التي جاءت بها البحوث والدراسات النفسية والتربوية والتي سعت جاهدة لتطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها، فلم يعد التلميذ مجرد متلقي للمعلومة، بل أصبح عنصر إيجابي، نشط في تعلمه، وبذاك أصبح التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال مشاركته في بناء تعلماته، واستخدامه لطرق ومهارات وأساليب تساعده على اكتساب المعلومات، وأيضا العمل على تطوير مهاراته بنفسه، وهذا ما يعرف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيا والنماذج المفسرة له، كما سنتطرق إلى أسس التعلم المنظم ذاتيا، وكذا أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة، في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة، خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزه 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. (مرغني،2015، ص 31).

يرى الطالب أن التنظيم الذاتي للتعلم، هو قدرة المتعلم على اكتساب استراتيجيات وطرق جديدة والعمل على تطويرها، بهدف مساعدته في عملية التعلم واكتساب المعرفة، بما يعود عليه بالكثير من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية، ويشمل التنظيم الذاتي للتعلم عنصرين أساسيين هما: قدرة الفرد

على تنظيم معارفه وخبراته لتخدمه في مواقف التعلم الجديدة، والجهد الذي يبذله لاكتساب تلك الطرق الجديدة، بشرط ان يكون لدى المتعلم الرغبة القوية في التعلم، وفيما يلي سنعرض بعض ما ورد عن الباحثين بخصوص مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

يرى الفرماوي (1988)، بأن التعلم المنظم ذاتيا، يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية، المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه. (رشوان،2006، ص07).

أما "زيمرمان" (2008) فقد ذهب إلى تعريف التعلم المنظم ذاتيا، "بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية، التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية، كالاستعداد اللغوي، إلى مهارة أداء، أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر، الذي يقوم به الطالب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية." (الحسنان،2011، ص 17).

يُشير "زيمرمان"(1989) إلى أن التنظيم الذاتي، "يعني تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات معينة في الغالب تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء إدراك فعالية الذات، فالتعلم المنظم ذاتيا يتشكل حينما يستطيع المتعلمون تنظيم بيئتهم وسلوكهم." (الحسنان،2011، ص 17).

عُرف التعلم المنظم ذاتيا: "على أنه العمليات التي ينشط بها المتعلمون ويشاركونها معرفيا وسلوكيا وجدانيا، بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط

تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات، مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة". (سالم،2009، ص 17).

ومنه، يمكننا القول أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية ذهنية نشطة، يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، و يتمثل التعلم المنظم ذاتيا في قدرة المتعلم على الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، بحيث يعتمد المتعلم بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، وحل المهام الأكاديمية، لأنه يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية. (الحسنان،2011، ص 30).

2- النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

فسرت بعض النماذج التعلم المنظم ذاتيا لكنها اختلفت في الأسس النظرية التي قامت عليها وسنعرض فيما يلي بعض هذه النماذج باختصار:

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

قدم "زميرمان و زملاءه" (1990) هذا النموذج ، و يعتبر من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا ويعتمد هذا النموذج في بنائه على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي "لبندورا" ، والتي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك و المعرفة و التأثيرات البيئية، كما تؤكد من جهة أخرى أن السلوك الإنساني و محدداته الشخصية (الذاتية) والبيئية تشكل نظاما متشابكا مع التأثيرات المتبادلة و المُتفاعلة و لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أي مكان متميزا على حساب المحددين الآخرين. (الزيات،2001، ص 362).

تشمل هذه المحددات الذاتية عوامل معرفية وعوامل انفعالية (وجدانية) كما تُشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود الأفعال، وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئية، وبناء على ذلك فالتعلم المنظم ذاتيا حسبه هو العملية التي بواسطتها يحاول الأفراد أن يتحكموا في تلك المثيرات من أجل إحراز أهدافهم. (بدوي،2007، ص135).

وعلى ضوء هذا النموذج حاول" زميرمان وزملائه" بلورة النموذج (الحلقي) للتعلم المنظم ذاتيا، حيث يرون 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 تُستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة. (مشري ،2013، ص197).

تعد هذه التعديلات ضرورية لأن العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم والأداء، وتتضمن هذه الحلقات مراقبة الحالة الداخلية للفرد وسلوكه وبيئته مُشكلة ما أطلق عليه " زميرمان" الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتي وهي:

- **تنظيم العوامل الشخصية:** أو أطلق عليه التنظيم الذاتي الخفي(المستتر)، ويتضمن مراقبة وتعديل الحالات المعرفية والوجدانية.

-**التنظيم الذاتي للسلوك:** وهو يشكل عمليات ملاحظة للذات والأداء.

- **التنظيم الذاتي للبيئة:** ويشير 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 ،2013، ص197).

2-2- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

صُمم النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي من قبل "بنتريش وآخرون" والذي يتكون من بعدين أساسين، أحدهما معرفي والآخر دافعي، ويرى هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث استراتيجيات هي: المعرفية، وما وراء معرفية، وإدارة المصادر. (خليفة،2007، ص 253).

2-3- النموذج الثلاثي الطبقات "بوكاتس" (2000):

طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق هي (منطقة تجهيز المعلومات. منطقة تنظيم عمليات التعلم. منطقة تنظيم الذات) وتعتبر منظومة منطقة تجهيز المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم يمثلان الجانب المعرفي بينما منطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي. (خليفة،2007، ص255).

2-4 - نموذج " وين " للتعلم المنظم ذاتيا (2002):

يُؤكد نموذج " وين " للتعلم المنظم ذاتيا على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، مرتكزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة الفورية والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الآخر. (خليفة،2007، ص255).

2-5- نموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم بنتريش (2000):

صممه "بنتريش وآخرون" حيث حاول هذا النموذج الكشف عن العمليات المختلفة والأنشطة التي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم، واقترح إطار نظريا عاما للتعلم المنظم ذاتيا، تم بناءه من خلال برامج البحوث التي أجريت في جامعة "متشجان" بالولايات المتحدة الأمريكية واعتمد فيه على عمله وعلى أعمال المنظرين الآخرين، حيث يُعتبر إطار معرفي اجتماعي، إضافة إلى

أنه يجمع عناصر من نظريات أخرى كنظرية التجهيز المعرفي للمعلومات. (خليفة،2007، ص255).

حيث 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 مجالات مختلفة وهي: المعرفة، والسياق.

فلقد أشار "Montalvo Torres " إلى أن أحد أهم ما يتميز به هذا النموذج مقارنة بالنماذج الأخرى هو تأكيده على مسؤولية المتعلم على تغيير وتعديل السياق أو البيئة التي يتعلم فيها كما عمل "بنتريش" على عرض النموذج في جدول يوضح المراحل والمواضع التي تخضع للتنظيم. (الحسينان،2010، ص67).

جدول رقم (01) يوضح مجالات التعلم المنظم ذاتيا

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

المصدر :(الحسينان،2010، ص 68).

ومنه نستنتج أن مراحل التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج "بنتريش" حسب الجدول السابق تتمثل، فيما يلي: التخطيط والتنشيط المعتمد، المراقبة، التحكم ورد الفعل والتأمل، تتضمن كل مرحلة عددا من أنشطة التنظيم الذاتي في المجالات: (المعرفية والدافعية – الوجدان – والسلوك والسياق) وبالتالي نلاحظ تقاربا بين هذه النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا سواء في مفهومه أو مكوناته أو عمليات التنظيم الذاتي، أو في المراحل التي يتم خلالها، ولقد أسهم نموذج "بنتريش" في توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، مثل باقي النماذج الأخرى كما نلاحظ أن كل نموذج من النماذج السابقة ركز على جانب من الجوانب وأهمل بعض الجوانب الأخرى وأيضا استفادت هذه النماذج من بعضها البعض وتقاربت في الأسس النظرية من حيث المبادئ.

3- أسس التعلم المنظم ذاتيا:

إن عملية التعلم المنظم ذاتيا تقوم على عدة أُسس ولقد حدد كل من" ليندر وهاريس" (1993) الأسس التالية للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

3-1 -المعتقدات المعرفية:

إن فهم الشخص لنظام المعرفة لديه، يُعطيه القدرة والقابلية على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا بدوره يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهما لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحا. (الرقاد ،2015، ص 1710).

3-2-الدافعية:

إن التعلم الناجح يكون بدوافع خارجية وداخلية، وفي حالة المتعلم المنظم ذاتيا، فان دوافعه داخلية تأتي من إدراك أهمية المهمة المكلف بها، وتعزز هذه الدافعية عندما الطلاب بأنهم يحرزون تقدما في تعلمهم. (الرقاد ،2015، ص 1710).

3-3- العمليات ما وراء المعرفية:

تعني قيام الفرد بنوعين من التفكير في أن واحد معا، هما التفكير العادي والتفكير في التفكير، أي فهم الطالب لمهاراته المعرفية الخاصة به والمتضمنة الذاكرة والانتباه والقدرة على حل المشكلات، مما يُمكنه من الاستخدام الأفضل لمعلوماته ومهاراته، ومن الضروري أن يُؤمن المتعلم بقدرته على تنظيم عملية تعلمه، وينشأ عن ذلك قُدرته على اختيار الإستراتيجية التعليمية المناسبة. (الرقاد، 2015، ص 1711).

4-مراحل التعلم المنظم ذاتيا:

قسمت غالية بنت حمد (2018) مراحل التعلم المنظم ذاتيا كالآتي:

4-1- مرحلة التدبر:

وفيها يحدد الفرد أهدافه ويخطط الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.

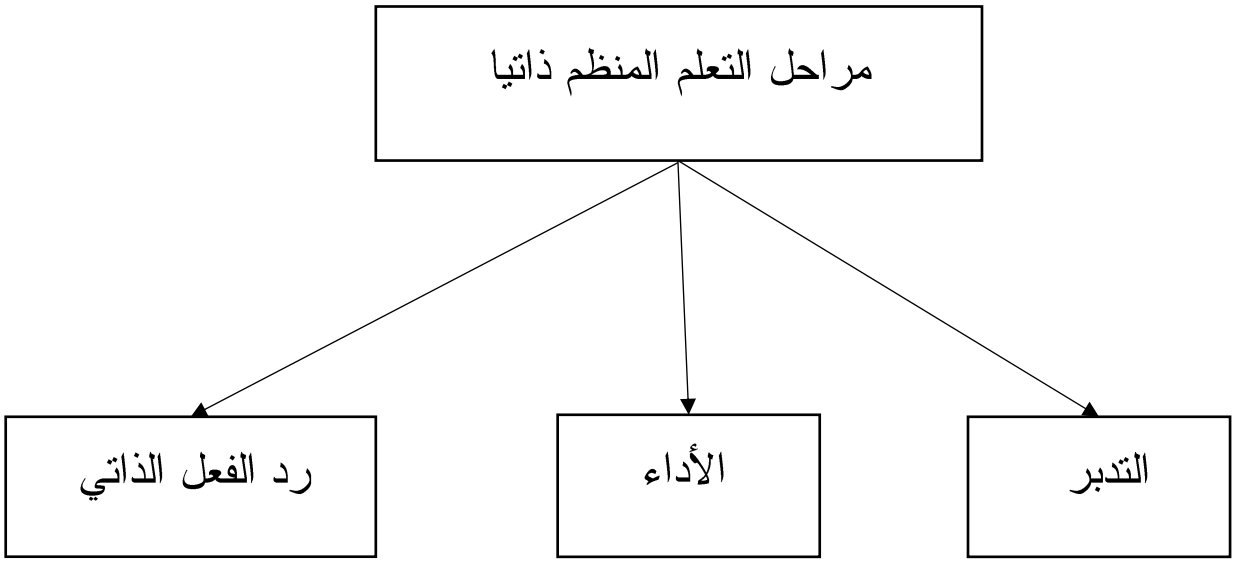
4-2- مرحلة الأداء:

تتضمن تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تخطيطها في المرحلة السابقة بالإضافة الى التحكم في أداء المهام وعمليات التعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية وفعالية الذات والتوقعات الذاتية.

4-3- مرحلة رد الفعل الذاتي:

يوظف فيها الفرد كل الخبرات والمعارف السابقة لكي يتم استئناف دائرة التعلم المنظم ذاتيا. (السليم، 2018، ص 154).

شكل رقم (03) يوضح مراحل التعلم المنظم ذاتيا



المصدر: إعداد الطالب بناءً على تقسيم غالية بنت حمد (2018).

5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

قدم "بنتريتش" (2000) تصورا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث أنها تتضمن عددا من الاستراتيجيات الرئيسية يشتمل كل منها مكونات فرعية هي:

5-1- الاستراتيجيات المعرفية:

حيث تشمل استراتيجيات التسميع، الإسهاب، والتنظيم، وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة، وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك، وتُعتبر الاستراتيجيات المعرفية، من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي، داخل حجرة الدراسة وهذه الاستراتيجيات، يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة، مثل استدعاء المعلومات والكلمات أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات. (جلجل، 2007، ص ص.277-278)

تنقسم الاستراتيجيات المعرفية، إلى استراتيجيات معرفية سطحية ، واستراتيجيات معرفية عميقة، حيث أن الاستراتيجيات المعرفية السطحية تشير إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات، والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المُتعلمَة ، مرات ومرات عديدة، والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان والتنظيم والتفكير الناقد، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المُتعلم، و محاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم و التي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة. (جلجل، 2007، ص ص.277-278).

5-2 - استراتيجيات ما وراء المعرفية:

يُقصد بما وراء المعرفة، وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية، وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفية، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم. (جلجل، 2007، ص ص.277-278).

هناك ثلاث أنواع من المعرفة أولها، المعرفة التقريرية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم، وثانيها، المعرفة الإجرائية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم وبكيفية عمل شيء ما، وثالثها المعرفة الشرطية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم، بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراءات محددة. (الهيلات وآخرون،2015، ص ص.262-263).

وتعني متى يستعمل شيء ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا على

استراتيجيات التخطيط واستراتيجيات المراقبة واستراتيجيات الضبط. (الهيلات وآخرون،2015، ص ص.262-263).

5-3- إستراتيجية إدارة المصادر:

أ – إدارة وقت بيئة الدراسة: وتعني وضع جدول أعمال والتخطيط للوقت، وتحديد أهداف واقعية وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

ب – تنظيم الجهد: يعني ضبط الجهد لمواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام، ومثابرة الفرد على إكمال المهام عندما تكون صعبة.

ج- التعلم من الأقران: أي حوار الفرد مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.

د- طلب المساعدة الأكاديمية: أي الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار، عندما تُسند إليه مهمة أكاديمية ما. (جاد،2012، ص 131).

5-4- إستراتيجية المعتقدات المعرفية:

أ – التوجه نحو هدف داخلي ويُشير إلى التحدي أو التمكن.

ب- التوجه نحو هدف خارجي ويُشير إلى الحصول على تقديرات دراسية أو مكافأة أو تقدير الآخرين.

ج- تقدير قيمة المهمة ويُشير إلى إدراك أهمية محتوى المقرر.

د- التحكم في معتقدات التعلم هي الجهود التي تبذل في التعلم، وتؤدي إلى نتائج ايجابية.

و- فعالية الذات للتعلم والأداء وتشير الى معتقدات الفرد بقدرته على التمكن من الأداء مهمة ما، مما يعكس ثقته في مهاراته على أدائها. (جاد،2012، ص132).

6-أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

يُشير "أبو رياش وعبد الحق" إلى أن أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعود للمتعلم في حد ذاته وتتمثل فيما يلي:

- تقديم مساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.
- جعل المتعلمين المتعرضين للخطر يتعلمون بطرق تُنمي لديهم روح المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- أن يَستخدم المتعلمين مهارات التفكير العُليا، بحيث تكون مُتعلقة بما يتعلمونه.
- أن يكون المتعلم قادرا على حل المشكلات التي يُواجهها.
- أن يُغير المتعلم صورته للتعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- أن يُعزز المتعلم ثقته بنفسه. (2009، ص 85).

ومنه نستنتج أن أهمية استراتيجيات التعلم الذاتي تكمن في المتعلم نفسه، لأنه محور العملية التعليمية التعلمية وبالتالي وهو من يقوم بحل المشاكل التي يواجهها بطريقته الخاصة.

7- معوقات التعلم المنظم ذاتيا:

هناك العديد من المُعوقات التي تُواجه التعلم المنظم ذاتيا منها:

- ✓ صعوبة إعداد الدروس التي تُعد للتلاميذ للانخراط في ممارسات التعلم المنظم ذاتيا.
- ✓ صعوبة توفير الوقت اللازم لتدريب التلاميذ على كيفية استعمال استراتيجيات محددة.

- ✓ الحاجة الى تنظيم المناهج وبرامج التقويم التي تُدعم وتُثمن الاستقلالية الذاتية لحل المشكلات الدراسية التي تُواجههم.
- ✓ –ضعف التعاون بين الأستاذ والتلميذ وبين التلميذ وزملائه علما حيث أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على خلق بيئة تعليمية تعاونية تسهل عملية التعلم وتعتمد على التغذية الراجعة في التعلم.
- ✓ –ضعف التعاون بين الأساتذة، حيث أن تفعيل التعاون بينهم يُساعدهم على تبادل الخبرات والمعلومات حول الاستراتيجيات، الفعالة في مجال التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالي يكونوا قادرين على تجاوز العقبات والمُعوقات خلال ممارستهم للعملية التعليمية. (التميمي،2016، ص 1754).

خلاصة الفصل:

من خلال تطرقنا في هذا الفصل لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا كذا النماذج المُفسرة له واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة لأسسه ومراحله ومعوقاته يُمكننا القول أن التعلم المنظم ذاتيا هو السبيل الأمثل لتطوير شخصية التلميذ حتى يكون مُرتاحا نفسيا وبالتالي يستطيع توظيف قدراته وإمكانياته بغرض مواجهة الصعوبات التي تواجهه لتحقيق النجاح الذي يصبو إليه.

القسم الثانـــي

الجانـــب الميدانـــي

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أدوات القياس المستخدمة في الدراسة

5- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

7-حدود الدراسة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني من أهم مراحل البحث العلمي، حيث تتوقف قيمة النتائج التي يحصل عليها الباحث في الدراسات العلمية على دقة الإجراءات التي اتبعها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بحثه، ومن هذا المنطلق سنتطرق

في هذا الفصل إلى الخطوات الإجرائية التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وكذا العينة التي طبقت عليها الدراسة، وكذلك أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات، وأيضا حدود الدراسة، بالإضافة إلى النتائج النهائية المتوصل إليها في هذه الدراسة.

1 – منهج الدراسة:

المنهج هو أسلوب للتفكير والعمل، يعتمد عليه الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. (عليان وغنيم، 2000، ص33).

حيث يُعرف المنهج الوصفي بأنه " مجموعة من الإجراءات والفعاليات تشترك في وصف المواقف أو الظواهر، وقد يكون هذا الوصف ضروريا لاتخاذ القرار أو لدعم أغراض أهم "(ملحم 2007، ص 371).

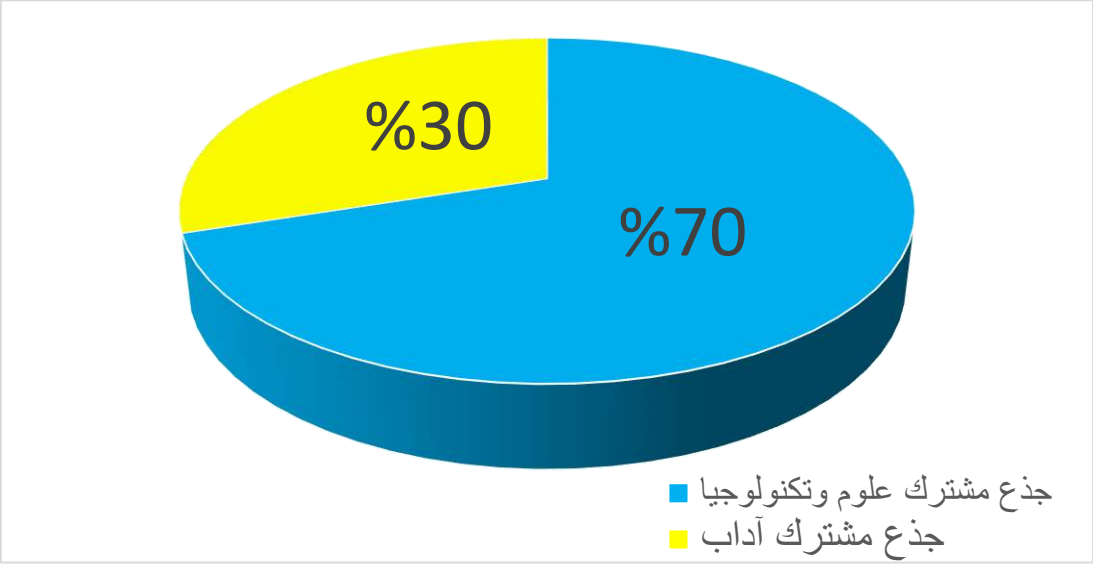
بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإلى أي مدى يُمكن أن يكون هناك ارتباط بينهما فالمنهج المناسب لذلك والمنهج الوصفي بالأسلوب الارتباطي.

2- مجتمع الدراسة:

يُعرف مجتمع الدراسة على أنه: "جميع الأفراد أو الأشياء، أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، وهو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يُعمم في النهاية النتائج عليه ويمكن القول إننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات" (أبوعلام، 2006، ص157) .

تكون مجتمع دراستنا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية مفدي زكرياء –بونورة *غرداية*والبالغ عددهم (320) تلميذا منهم (224) تلميذا من الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا و(96) تلميذا من الجذع المشترك آداب.

شكل بياني رقم (04) دائرة نسبية توضح نسبة توزيع أفراد مجتمع الدراسة



من خلال الشكل البياني رقم (04) نلاحظ ان نسبة التلاميذ في الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا هي (70%) وهي أكبر من نسبة التلاميذ في الجذع

مشترك آداب والمقدرة بـــ: (30 %) وهذا راجع للتحجيم المُتبع في عملية التوجيه فغالبا ما تكون نسبة التلاميذ في الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا من (65% إلى70%) بينما تكون نسبة التوجيه في الجذع مشترك آداب من (25% إلى 30 %) وقد تقل أو تزيد قليلا حسب المقاعد البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة.

3-عينة الدراسة:

عيّنة الدّراسة هي عبارة عن: "مجموعة جزئيّة من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة معيّنة وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثمّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي". (عبيدات وآخرون، 1999، ص 84).

أ – عينة الدراسة الاستطلاعية:

تُعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة يجب أن يقوم بها الباحث، حيث من خلالها يُمكن التقرب من الموضوع المراد دراسته، وكذا الاحتكاك بأفراد العينة وبالتالي يسهل على الباحث وضع الفرضيات الملائمة والاختبارات التي تناسب طبيعة موضوع الدراسة، والهدف من الدراسة الاستطلاعية هو:

- ✓ الكشف عن وجود إلتباسات في الصياغة اللغوية.
- ✓ اكتشاف بعض جوانب القُصور أثناء إجراءات تطبيق الأداة وتعديلها.
- ✓ التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين بالإضافة إلى مدى ملائمة بنود المقياسين لأفراد العينة.
- ✓ التمرن على تطبيق أدوات الدراسة.
- ✓ التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.

تكونت عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة في دراستنا من (30) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ السّنة أولى ثانوي من الموسم الدّراسي 2024/2023 بثانوية

مفدي زكرياء بـــ: بونورة، تمّ اختيارهم بطريقة العشوائيّة الطبقية، وذلك لعدم تجانس أفراد العينة من حيث بعض الخصائص والصفات "يتم اللجوء لهذه الطريقة عندما يكون مجتمع البحث غير متجانس سواء من حيث السن أو من النوع او التخصص او المهنة"(در،2017، ص 314).

تم توزيع (30) نسخة من كل مقياس على التلاميذ، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على وضوح العبارات ولم يجد التلاميذ صعوبات في فهمها، ولاحظنا أن تطبيق كل مقياس على حدا يستغرق من 12 إلى 17 دقيقة لكل مقياس، وكان الوقت كافيا للإجابة على كل عبارات المقياسين.

ب – عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

تكونت عيّنة الدّراسة (120) تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، أي اخذنا (60) تلميذا من كل طبقة وذلك من خلال الاختيار المتساوي لكل طبقة، والجدول التّالي يُوضّح توزيع خصائص أفراد عيّنة الدّراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص.

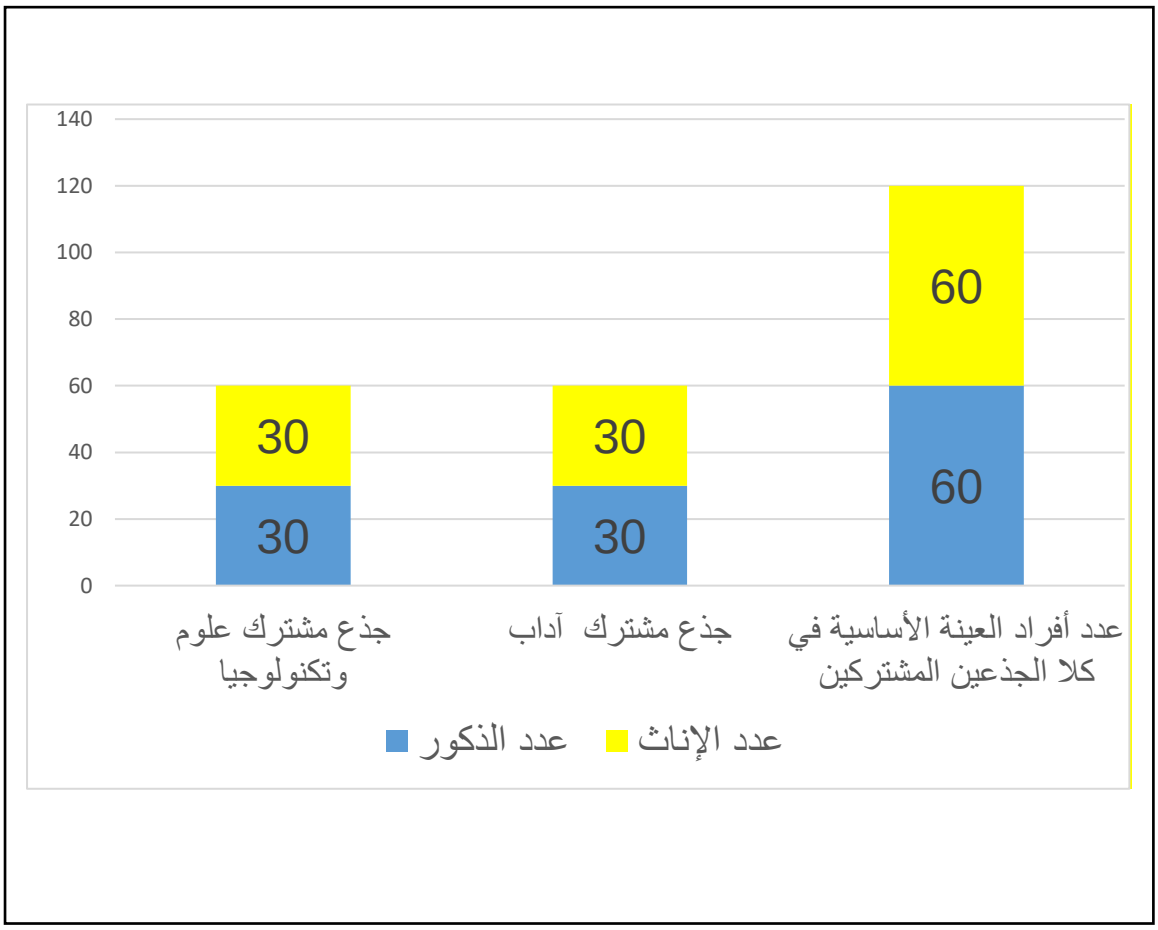
جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص

الجنس / التخصص	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	النسبة المئوية
الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا	30	30	60	%50
الجذع مشترك آداب	30	30	60	%50
المجموع العام	60	60	120	%100

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن عدد أفراد العينة الأساسية متساوي في كل من الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا/آداب) وهو (60

تلميذا) وكذلك عدد الاناث والذكور متساوي وهو (30) ذكور و(30) إناث وبالتالي نسبة الذكور ونسبة الإناث متساوية في الجدعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا / آداب) وهي (50%) ومنه مجموع أفراد العينة الأساسية في الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا والجذع مشترك آداب هو (120) تلميذا وهذا ما يوضحه الشكل البياني التالي:

شكل بياني رقم (05) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص



4 – أدوات القياس المستخدمة في الدراسة:

"تحدد أداة الدراسة على ضوء أهداف البحث وفرضياته والأسئلة التي يسعى الباحث للإجابة عنها، وقد يحتاج الباحث إلى استخدام أكثر من أداة حتى يتمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرحها الدراسة بدقة" (نوفل، 2010، ص245).

وبناء عليه اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين للقياس هما:

- ✓مقياس الفاعلية الذاتية لـــ: هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد.
- ✓مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـــ: "بنتريش وآخرون" تعريب عزت عبد الحميد (1991) تقنين وليد شوقي شفيق السيد (2009).

ولقد قمنا بتطبيق أداتي هذه الدراسة في الوقت نفسه وذلك لطبيعة الدراسة، حيث أن الغرض الأساسي منهما هو محاولة الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة ولهذا قمنا بجمع الأداتين وقدمنها معا، كما هو مبين في الملحق (01) و (02).

4-1- مقياس الفاعلية الذاتية:

أ – وصف المقياس:

قام "هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد" بإعداد المقياس حيث تكون من (49) عبارة: منها (35) عبارة موجبة و (14) سالبة تم توزيعها على (03) أبعاد هي مكونات فاعلية الذات عند باندورا وهي:

- ✓ المبادأة في السلوك
- ✓ الثقة بالذات
- ✓ المثابرة في مواجهة العقبات

ب – طريقة تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على (49) مفردة امام كل مفردة 5 اختيارات وهي: (موافق بشدة)، (موافق)، (أحيانا)، (غير موافق)، (غير موافق بشدة) وتصحح وفق التدرج 1،2،3،4،5 للفقرات الموجبة، والعكس في الفقرات السالبة، كما أن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات الاستبيان هي:(245)، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي: (49) والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس وأرقام العبارات الموجبة والعبارات السالبة.

جدول رقم (03) يوضح أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية وأرقام العبارات الموجبة والعبارات السالبة

البعد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع
المبادأة في السلوك	1–2–3–4–5–6–7–8–9–11–16	10–12	13
الثقة بالذات	13–15–17–18–19–20–22–23–24–25–26–27–28–29	14–21	16

المثابرة في مواجهة العقبات	30-31- 33-34- 36-37- 39-41- 43-46	32-35-38- 40-42-44- 45-47-48- 49	20

4-2- مقياس استراتيجيات المنظم ذاتيا:

أ - وصف المقياس:

قام "وليد شوقي شفيق السيد (2009) بتقنين القسم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لارتباطه بمتغيرات بحثه حيث تكون المقياس من (46) مفردة موزعة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

- ✓الإستراتيجيات المعرفية
- ✓استراتيجيات ما وراء المعرفة
- ✓استراتيجيات إدارة المصادر

مُشتملة على تسع استراتيجيات فرعية، ومن ثم قام بصياغة عباراته بأسلوب بسيط يُناسب طلاب الصف الأول ثانوي.

ب - طريقة تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على (46) مفردة امام كل مفردة 5 اختيارات وهي: (أرفض بشدة)، (أرفض)، (غير متأكد)، (أوافق)، (أوافق بشدة) حيث يشير الرقم (1) إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة، بينما يشير الرقم (5) إلى موافقته على العبارة بشدة في حالة العبارة الموجبة أما حالات العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

وجميع عبارات الاستبيان موجبة الاتجاه فيما عدا العبارات ذات الأرقام التالية: (2،6،9،21،28،43،45) فهي سالبة الاتجاه، كما أن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات الاستبيان هي:(230)، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي: (46) وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى استخدام فعال لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (العيس،2010، ص85).

والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس وأرقام العبارات المنتمية لكل بعد.

جدول رقم (04) يوضح أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأرقام العبارات المنتمية لكل بعد

البعد	أرقام العبارات
الإستراتيجيات المعرفية	01-07-08-09-11-15-16-18-20-22-27-30-31-32-34-35-36-46
استراتيجيات ما وراء المعرفة	02-05-10-13-23-24-25-29-42-44
استراتيجيات إدارة المصادر	03-04-06-12-14-17-19-21-26-28-33-37-38-39-40-41-43-45

5 – الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

5 –1– الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية:

5 –1–1– الصدق:

يُعد الصدق أهم خاصية يجب أن تتوفر في المقاييس والاختبارات، ويقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه. "وهو مدى صلاحية الأداة لقياس السلوك أو الاتجاه الذي صممت لأجله، أي أن الاختبار يكون صادقا إذا كان يقيس ما وضع الاختبار من أجله." (عيشور وآخرون، 2017، ص 363).

وقد تمّ حساب صدق المقياس من خلال:

أ – صدق الاتساق الداخلي:

قام الطالب بحساب معامل الارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح معاملات الارتباط "برسون" لعبارات الأبعاد المكونة لمقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبـــــارات	قيمة معامل الارتباط بيرسون
بُعد المبادأة في السلوك		
01	أبادر بالتحدي مع الأفراد الآخرين.	0.615**
02	أستطيع تكوين صداقات جيدة.	0.700**

03	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام.	0.591**
04	أسعى إلى أن أتعلم الأشياء الجديدة.	0.551**
05	أبادر بالإقناع الآخرين بوجهة نظري.	0.500**
06	أسعى إلى العمل مع زميلاتي بروح الفريق.	0.818**
07	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	0.643**
08	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من زميلاتي.	0.735**
09	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسبة اجتماعية	0.498**
10	أسعى إلى استئناف علاقاتي الودية مع الآخرين إدا ما حدثت مشكلة.	0.311*
11	أقوم بتهيئة الآخرين عند شعورهم بالقلق.	0.465**
12	أحرص على أن أكون المتحدث باسم الجماعة.	0.282*
16	أتطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل.	0.723**
بُعد الثقة بالذات		
13	أسعى بالثقة في قدرتي.	0.426**
14	من السهل علي تحقيق أهدافي.	0.152*
15	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي.	0.705**

17	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء ومن حولي.	0.777**
18	أسعى لأخذ المكانة التي تناسبني.	0.614**
19	أحرص على منح الثقة لزملائي.	0.637**
20	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي.	0.684**
21	عندما أبدا أي مهمة أشعر بأنني متجه للإخفاق.	0.231*
22	لدي القدرة على التخطيط الجيد.	0.646**
23	أعتمد على قدراتي الذاتية في معظم الأحيان.	0.383**
24	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح.	0.690**
25	لدي القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة.	0.649**
26	أمتلك مستوى طيب من العزيمة وقوة الإدارة.	0.489**
27	لدي تصور إيجابي عن ذاتي.	0.717**
28	أشعر بالقبول والتقدير من الآخرين حولي.	0.699**
29	أثق في قدراتي وإمكانياتي لتحقيق أهدافي.	0.864**
بُعد المثابرة في مواجهة العقبات		
30	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.	0.830**

32	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.	0.157*
33	لدي القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.	0.445**
34	عندما أخفق في أداء عمل فإنني أحاول مرة أخرى حتى أنجح.	0.382**
35	أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة.	0.146*
36	أستمر في أداء العمل على أنهيه.	0.374**
37	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.	0.534**
38	أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات	0.503**
39	أتجنب المهام الصعبة.	0.576**
40	أتعامل مع الموافق الصعبة بهدوء.	0.190*
41	أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في مواقف التحدي.	0.561**
42	أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.	0.101*
43	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في مواقف تحدي.	0.338**
44	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة.	0.144*
45	أفضل المهام السهلة على المهام الصعبة.	0.196*

46	أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	0.667**
47	أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة.	0.261*
48	لا تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.	0.087*
49	أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.	0.292*
* دال عند 0,05 ** دال عند 0,01		

يُظهر الجدول رقم (05) نتائج معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تبين أن كل العبارات كانت دالة بين مستوى الدلالة (0,05 و0,01)، مما يشير إلى صدق المقياس.

ب – صدق المقارنة الطرفية:

"وتقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجة الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار ولذا سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان." (السيد، 1979، ص557).

وتقاس بترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازليا ويتم اختيار نسبة معينة من الفئة العليا ونسبة معينة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك يتم حساب

الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس الفاعلية الذاتية

الدرجات والمؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة الاحصائية
الدرجات الدنيا	80.70	8.27	7.579	18	0,000	دالة عند مستوى0.01
10 ن						
الدرجات العليا	105.90	6.48				
10 ن						

(أنظر ملحق رقم:03)

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الدنيا بلغ (80.70)، مع انحراف معياري قدره (8.27)، في حين أن المتوسط الحسابي للدرجة العليا بلغ (105.90)، مع انحراف معياري قدره (6.48)، وأن قيمة (ت) قدرت بـــ (7.579) وهي قيمة دالة إحصائيا عند إحصائية الدلالة مستوى (0.01)، ومنه فالمقياس صادق.

5 -1-2- الثبات:

"إذا أجري اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا الاختبار ثم أعيد إجراء نفس الاختبار على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضا درجات كل فرد ودلت النتائج على أن الدرجات التي حصل عليها الطلبة في المرة الأولى لتطبيق الاختبار هي نفس الدرجات التي حصل عليها هؤلاء الطلبة في المرة الثانية، استنتجنا من ذلك أن نتائج الاختبار ثابتة تماما لأن نتائج القياس لم تتغير في المرة الثانية بل ظلت كما كانت قائمة في المرة الأولى." (السيد،1979، ص 513).

يقصد بالثبات أن أداة الدراسة تعطي نفس النتيجة لو أعدنا توزيع المقياس أكثر من مرة، في نفس الشروط والظروف، أي بعبارة أخرى ثبات المقياس يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير، إذا رغبنا في إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات في فترات زمنية معينة، وقد تمّ حساب ثبات مقياس الفاعلية الذاتية بطريقتين هما: معامل ألفا كرومباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

أ – بطريقة التجزئة النصفية:

طريقة التجزئة النصفية وتعتبر هذه الطريقة من الطرق المشهورة في حساب ثبات المقياس، وفي هذه الطريقة يطبق المقياس على عينة ما، تقسم فقرات المقياس إلى قسمين تمثل الأولى الفقرات الفردية للمقياس، في حين تمثل الثانية الفقرات الزوجية للمقياس، ثم يحسب معامل الترابط بين أداء الأفراد على الفقرات الفردية والزوجية، ويصبح معامل الثبات الناتج بمعادلة "سبيرمان وبراون" لكي يتم التوصل إلى معامل الثبات للمقياس ككل. (الروسان، 2018، ص35).

وقد استعملت معادلة "سبرمان وبراون" للتجزئة النصفية، وهذا بعد حساب معامل الارتباط بين الجزأين بمعادلة "بيرسون". (مقدم ،2003، ص78). والذي قدرت قيمته بـــ (0.662) وتم تصحيحه فقدرت قيمته بـــ (0.779) ومنه يتضح بأن الأداة تتسم بسمة الثبات، والجدول التالي يبين نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية:

الجدول (07): يبين نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية

المقياس والمعامل	العبارات	معامل الارتباط بيرسون قبل التصحيح	معامل الإرتباط بعد التصحيح–سبيرمان براون
فاعلية الذات	البنود الزوجية (24)	0.626	0.797
	البنود الفردية (25)		

(أنظر ملحق رقم:04)

يشير الجدول إلى أن عدد العبارات في المقياس هو (49) فقرة وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" قبل التصحيح، والذي بلغ (0.626)، وبعد التصحيح بتطبيق معادلة "سبيرمان براون"، قدرت قيمة معامل الارتباط بـــ: (0.797)، وهي قيمة مقبولة تبين وجود ثبات لدرجات المقياس.

ب – معامل ألفاكرونباخ:

يقدم "كرونباخ" معادلة عامة تقيس الثبات عن طريق الاتساق داخل فقرات الاختبار وتنطبق هذه الصيغة لحساب الثبات سواء كانت أجزاء الاختبار عبارة عن نصفين أو تتعدد إلى أن تكون فقراته جميعا ويفضل استخدام هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات المقاييس الجوانب الوجدانية والشخصية نظرا لأنها تشتمل على مقاييس متدرجة لا يوجد بها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. (مجيد 2014، ص 96).

والجدول التالي يبين نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية:

الجدول رقم (08) يبين نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية

المقياس	قيمة معامل آلفا كـــــرونباخ
الفاعلية الذاتية	0.780

(أنظر الملحق رقم:05)

توضح نتائج الجدول أعلاه معامل ألفا كرونباخ لمقياس أداة الفاعلية الذاتية، والذي قدر بـــ:(0.780)، وهي قيمة مرتفعة تبين ثبات مقياس الفاعلية الذاتية.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الاستطلاعية أسفرت على ملائمة العبارات للهدف المراد قياسه وملائمة التعليمات، وبعدما تم التعريف بالمقياس المستخدم في الدراسة والتأكد من خصائصه السيكومترية بعدة طرق تم استخدام هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

5 -2- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

5 – 2-1- الصدق:

تمّ حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

أ – صدق الاتساق الداخلي:

قام الطالب بحساب معامل الارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح معاملات الارتباط "برسون" لعبارات الأبعاد المكونة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبـــــارات	قيمة معامل الارتباط بيرسون
بعد الإستراتيجيات المعرفية		
01	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسة ليساعدني على تنظيم أفكاري.	0.523*
07	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إدا ما كان مقنعا أم لا.	0.554*
08	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.	0.630**

09	إدا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بعملي بمفردي دون المساعدة من أي أحد.	0.410*
11	أثناء الدراسة أصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	0.475*
15	عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم وأقرأ الدرس عدة مرات.	0.590*
16	عند تقديم نظرية أو نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.	0.303*
18	أضع أشكال مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.	0.563*
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحوال تطوير أفكاري عنها.	0.377**
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: الدروس والقراءات والمناقشات.	0.475**
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي.	0.347**

30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	0.478**
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.	0.657**
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.	0.558*
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المنهاج الدراسي.	0.410*
35	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.	0.503*
36	أحاول فهم المادة الدراسية في هدا الفصل بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من الدروس.	0.530*
46	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	0.560*
بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة		
02	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.	0.456*
05	عند قرائتي للمقرر أضع أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.	0.492*
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.	0.511*

13	إذا لم أستطيع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قرائتي لها.	0.530*
23	قبل أن أدرس مادة لمقرر جديد، فإنني في الغالب أصفح لأرى كم هي منظمة.	0.440*
24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.	0.291*
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.	0.480*
29	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قرائته.	0.471**
42	عندما استذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.	0.620**
44	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر.	0.380*
بعد استراتيجيات إدارة المصادر		
03	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسة لزميلي أو صديقي.	0.610**
04	أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.	0.580*

06	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.	0.380*
12	أستغل وقت دراستي لهذا المنهاج الدراسي استغلالا جيدا.	0.657**
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي.	0.566**
17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إدا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.	0.680**
19	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.	0.620**
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار.	0.395**
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.	0.600**
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا، فإما يجب أن اتعلمه منه بدلا من مجرد قرائته.	0.322*
33	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.	0.392*
37	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هدا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.	0.420*

38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.	0.580*
39	أحضر الدراسة بإنتظام.	0.610**
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن تنتهي.	0.433*
41	أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.	0.560*
43	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.	0.430*
45	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءتي قبل الامتحان.	0.400*
* دال عند 0,05 ** دال عند 0,01		

توضح نتائج الجدول رقم (09) أن كل فقرات المقياس لها معاملات ارتباط دلالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو (0,01)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي مقبول بين فقرات المقياس، ومنه فالمقياس صادق.

ب – صدق المقارنة الطرفية:

وتقاس بترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازليا ويتم اختيار نسبة معينة من الفئة العليا ونسبة معينة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك يتم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الدرجات والمؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة إحصائية
الدرجات الدنيا	63.10	9.12	8.667	18	0.000	دالة عند مستوى0.01
10 ن						
الدرجات العليا	94.50	6.93				
10 ن						

(أنظر ملحق رقم:06)

تشير نتائج الجدول إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الدنيا قدر بـــ: (63.10)، مع انحراف معياري قدره (9.12)، في حين أن المتوسط الحسابي للدرجة العليا بلغ (94.50)، مع انحراف معياري أقل بلغ (6.93)،

وأن قيمة (t) بلغت(8.667) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، مما يدل أن المقياس صادق ويمكن الوثوق في نتائجه.

5 – 2–2– الثبات:

تم حساب ثبات مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بطريقتين هما:

أ – طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (11) يبين نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

المقياس والمعامل	العبارات	معامل الارتباط بيرسون قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح–سبيرمان براون
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	البنود الزوجية (23)	0.670	0.772
	البنود الفردية (23)		

(أنظر ملحق رقم:07)

يوضح الجدول رقم (11) إلى أن عدد فقرات المقياس (46) فقرة، وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين نصفي المقياس، والذي بلغ (0.670) وبعد تصحيح هذه القيمة بتطبيق معامل "سبيرمان براون"، فقد قدرت قيمته بـــ: (0.772)، وهي قيمة مقبولة تبين وجود ثبات لدرجات المقياس.

ب – تطبيق معامل ألفاكرونباخ:

جدول (12) يبين نتائج اختبار آلفا كرونباخ

لمقياس إستراتيجة التعلم المنظم ذاتيا

المقياس والمعامل	معامل آلفا كـــــرونباخ
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	0.691

(أنظر ملحق رقم:08)

يشير الجدول (12) أن قيمة معامل ألفاكرونباخ لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغت (0.691)، وهي قيمة متوسطة وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من فرضيات الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية،(spss.v28) واستخدم الطالب عددا من الأساليب الإحصائية وهي:

6-1 – معامل الإرتباط "بيرسون":

"يرمز لهذا المعامل (ر) والذي يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة" (أبو زينة، 2006، ص 146).

تم استخدامه لمعرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة.

6-2 – اختبار ت"T Test":

"يعد الاختبار التائي بشكل عام من أكثر اختبارات الدلالة شيوعا في الأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، يستخدم لقياس دلالة فروق

المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية وللبيانات المتصلة أو المستمرة حصرا بشرط أن تكون هذه البيانات موزعة توزيعا طبيعيا أو اعتداليا." (الخفاجي والعتابي، 2015، ص 135).

وقد تم استخدامه في الدراسة الحالية بهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة أولى ثانوي في الفاعلية الذاتية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للتخصص وكذا بهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة أولى ثانوي في مستوى الفاعلية الذاتية ومستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

6-3 – المتوسط الحسابي:

"من أشهر مقاييس النزعة المركزية، أي المقاييس التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط أو من المركز." (عيسوي، 2000، ص15).

وقد استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة، لحساب المتوسطات الحسابية للطلاب فيما يخص مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كذلك فيما يخص متغير(التخصص).

6-4- الانحراف المعياري:

"هو أحد مقاييس التشتت ويرمز له بالرمز(ع)." (منسي والشريف، 2014ص 107).

وتم استخدامه لأنه يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

6-5- النسب المئوية:

يلجأ الباحث أحيانا إلى استخدام النسب المئوية، لما لها من أهمية في العمليات الإحصائية، خاصة عند حساب الفروق بين النسبتين ودلالة هذه الفروق، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على النسب المئوية لتمثيل العينة وخصائصها.

6-6 اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:

كما استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

7 -حدود الدراسة:

أ - الحدود البشرية:

حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب)

ب: الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة بثانوية مفدي زكرياء دائرة بونورة، ولاية غرداية.

ج: الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي 2024/2023.

من يوم: 22الى 24 أفريل 2024.

الفصل الخامس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

الفصل الخامس:

عرض وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

- الاستنتاج العام

- مقترحات الدراسة

-قائمة المصادر والمراجع

- الملاحق

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات، والمتحصل عليها بعد تطبيق مقياس "الفاعلية الذاتية" ومقياس "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"، على عينة قوامها (120) تلميذا من الجذعين المشتركين: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب بثانوية مفدي زكرياء بـــ: بنورة – غرداية –، كما سنقوم ومناقشة وتفسير نتائج البحث ونختم هذا الفصل باستنتاج عام.

1 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

أ –عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن" مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مستوى متوسط."

وقبل الشروع في تحليل نتائج الفرضية، سنقوم بحساب المدى لدرجات التلاميذ في مقياس الفاعلية الذاتية وفق العملية التالية:

(أكبر درجة 245– أدنى درجة 49) / 3 = 65

–قسمناها على ثلاث مستويات: (مرتفع – متوسط – منخفض) ، ومنه تحصلنا على المستويات التالية:

- من (49 درجة إلى114 درجة): مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية
- من (115 درجة إلى180 درجة): مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية
- من (181 درجة إلى 245 درجة): مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية.

الجدول رقم (13) يوضح مستوى الفاعلية الذاتية
لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

الفاعلية الذاتية	مستويات الفاعلية الذاتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	245-181	154.87	47.39
متوسط	180-115		
منخفض	114-49		

أنظر ملحق رقم(09)

يوضح الجدول رقم (13) مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي في الجذعين المشتركين: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا والجذع مشترك آداب، وبعد حساب الانحراف المعياري والذي قدرت قيمته بـــ: (47.39) والمتوسط الحسابي للعينة الأساسية للدراسة البالغ عددها (120) تلميذ وتلميذة، حيث قدرت قيمته بـــ (154,87) وهي قيمة تندرج ضمن المجال المتوسط لمستويات الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة، ومنه نقبل فرضية الدراسة والتي تنص على أن" مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مستوى متوسط".

ب –مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توصلت نتيجة الفرضية الأولى إلى أن "مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي هو مستوى متوسط" وعليه فالفرضية تحققت، وهي بذلك توافق ما توصلت إليه دراسة "تيناو"(2012) و دراسة "وداد محمد صالح الكفيري" (2018) ودراسة "ولاء يوسف" (2016)،إضافة إلى دراسة "عبد الحافظ وفليح" (2017)، حيث أشارت هذه الدراسات السابقة لوجود

مستوى متوسط للفاعلية الذاتية لدى الطلاب وهي بذلك خالفت ما توصلت إليه دراسة بطاط نورالدين(2020) ودراسة دعاء محمد وتد(2013) ودراسة جيالو وليتل (2003) والتي توصلت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفع.

يمكن تفسير هذا المستوى المتوسط من الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي إلى العديد من العوامل، حيث يواجه التلاميذ شكوكًا وعدم اليقين بخصوص قدراتهم، خصوصا عند مقارنة أنفسهم بأقرانهم المتفوقين في الدراسة ، كما يمكن أن تُشكل التحديات الدراسية صعوبة بالنسبة لهم مما يؤثر على ثقتهم في قدراتهم ، كما قد يرجع السبب إلى أن بعض التلاميذ لا يوجد لديهم حماس وتحفيز كاف أو دافع داخلي قوي يدفعهم لتحقيق النجاح في دراستهم وأيضا يتجنب بعض التلاميذ مواجهة التحديات الجديدة بسبب خوفهم من الإخفاق أو الفشل ، مما يسبب انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية لديهم .

2 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

أ –عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على الآتي: " يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة."

وقبل الشروع في تحليل نتائج الفرضية، سنقوم بحساب المدى لدرجات التلاميذ في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق العملية التالية:

(أكبر درجة 230– أدنى درجة 46) / 3 = 61

–قسمناها على ثلاث مستويات: (مرتفع – متوسط – منخفض) ، ومنه تحصلنا على المستويات التالية:

- من (46 درجة إلى 107 درجة)، مستوى منخفض في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- من (108درجة إلى 169 درجة)، مستوى متوسط في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- من (169 درجة إلى 230)، مستوى مرتفع في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الجدول رقم (14): يوضح مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

الفاعلية الذاتية	مستويات استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	230-169	132.15	47.20
متوسط	168-108		
منخفض	107-46		

أنظر ملحق رقم(10)

يوضح الجدول رقم (14) مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي في الجذعين المشتركين: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا والجذع مشترك آداب، وبعد حساب الانحراف المعياري والذي قدرت قيمته بـــ: (47.20) وحساب المتوسط الحسابي للعينة الأساسية للدراسة البالغ عددها (120) تلميذ وتلميذة، حيث قدرت قيمته بـــ: (132.15) وهي قيمة تندرج ضمن المجال المتوسط لمستويات استراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة، ومنه نقبل فرضية الدراسة والتي تنص على ما يلي: "يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة."

ب – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

توصلت نتيجة الفرضية الثانية إلى الآتي: "يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة." وعليه فالفرضية تحققت، وهي بذلك توافق ما توصلت إليه كل من: دراسة عبد الناصر انيس عبد الوهاب وآخرون (2017)، ودراسة ساجدة طريف (2013)، اضافة إلى دراسة وصال هاني سالم العمري (2013)، ودراسة عبد الناصر جراح (2010) والتي اشارت بدورها إلى وجود مستوى متوسط لدى افراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بينما اختلفت مع دراسة غالية بنت حمد (2018) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع جدا لدى أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

حيث يمكن تفسير هذا المستوى المتوسط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة الدراسة إلى: نقص الوعي بمهارات التعلم واستراتيجياته الفعالة، نظرا لعدم إدراك التلاميذ لأهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ومدى تأثيرها على نجاحهم الدراسي، بالإضافة إلى عدم تركيز التلاميذ على المناهج الدراسية، مما أدى لظهور فجوات بين التلاميذ وعدم قدرتهم على تبني إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستغلالها في مجال الدراسة بشكل فعال.

كما يُعد الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي تحولاً مهماً وحاسماً في حياة التلميذ، وفي نفس الوقت يكون صعباً ومحفوفاً

بالتحديات بالنسبة له ، حيث يواجه التلميذ متطلبات أكاديمية أعلى وتحديات أكبر في مجال التحصيل الدراسي ، ومن التحديات الشائعة التي يواجهها التلميذ خلال هذه الفترة كيفية إدارة الوقت بشكل فعال، فقد يجد صعوبة في تنظيم جدوله الزمني المدرسي وموازنته بالأنشطة المدرسية ، إضافة لكيفية تنظيم الملاحظات وتدوينها، مع كثافة المناهج الدراسية التي تُعتبر عائقا بالنسبة له، مما يؤثر في قدرته على التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح.

أيضا نقص الدافعية لدى بعض التلاميذ لها دور في قلة استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وأيضا الشعور بالإحباط لدى بعض التلاميذ بعد تحصلهم على نتائج دراسية غير كافية مما يجعلهم متذمرين وليس لهم رغبة في تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما قد يتأثر بعض التلاميذ بزملائهم في عدم اهتمامهم بتبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فغالبا لا يرون أهمية لتلك الإستراتيجيات ويكتفون بما تعودوا عليه من استراتيجيات والتي قد تكون غير مناسبة لهم أو أنهم لا يستخدمونها بصورة صحيحة وفعالة، وقد يفتقر التلاميذ إلى نماذج يُحتذى بها في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سواء من أساتذتهم أو أقرانهم.

ولا يمكن تجاهل العوامل الخارجية التي تلعب دوراً في هذا السياق، فعلى سبيل المثال، تؤثر البيئة الأسرية والاجتماعية والاقتصادية على قدرة التلميذ على تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعليه فإن فهم هذه العوامل يساعد الأساتذة وأولياء الأمور على تقديم الدعم المناسب، مثل التوجيه والإرشاد، ومساعدة التلاميذ على تبني استراتيجيات التعلم الفعالة، وذلك من خلال توفير بيئة مناسبة داعمة لهم، وتُشجعهم على التعلم المستقل والتنظيم الذاتي.

3 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أ –عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: "تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس الفاعلية الذاتية، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تحصل الطالب على النتائج التالية:

الجدول رقم (15) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدرجة المعنوية SIG	مستوى الدلالة الإحصائية
الفاعلية الذاتية	120	0.846	0.000	دال عند مستوى 0,01
إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا				

أنظر ملحق رقم (11)

يتضح من خلال الجدول رقم (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.846) عند مستوى الدلالة

(0.01)، ومنه نقبل فرضية الدراسة التي تنص على ما يلي: "تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي."

ب – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توصلت نتيجة الفرضية الثالثة إلى الآتي: "تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي." وعليه فالفرضية تحققت، وهي بذلك توافق ما توصلت إليه دراسة محمد عسيري ومنيرة عبد الله (2022)، ودراسة العياشي بن رزوق (2014)، ودراسة رزق (2009)، حيث توصلت هذه الدراسات بدورها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما جاء به "زيمرمان" حول العلاقة الوظيفية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم استراتيجيات تعلم معينة، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيرهم والمخرجات التعلمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة، فضلا على أنهم يدركون ذواتهم باعتبارهم أكفاء ومستقلين ومدفوعين داخليا. (Zemmerman, 1986, p. 614).

ويشير سينج (2009) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلمية واقعية يعمل على

تحقيقها في ضوء كفاءة الأداء وفاعلية الذات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديه، وهذا ما يجعل الدافعية عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا. (Singh, 2009, p105)

كما أن المهارات المعرفية مثل حل المشكلات والتفكير النقدي، والتي غالباً ما ترتبط بالفاعلية الذاتية، تسهل استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، إضافة لذلك تعزز الفاعلية الذاتية شعور الفرد بالاستقلالية والثقة، مما يشجعه على تبني نهج منظم وذاتي للتعلم، وتبرز أيضا البيئة التعليمية والثقافية المحيطة دوراً في تعزيز هذه العلاقة، حيث أن التوقعات الإيجابية والإيمان بقدرات الفرد يؤثر بشكل إيجابي على استعداده لتنظيم تعلمه بشكل مستقل. وعليه تؤكد العلاقة القوية بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على أهمية تعزيز الإيمان بقدرات الفرد لتشجيع التعلم الفعال وتحسين النتائج الأكاديمية. (الجراح، 2010، ص 328).

ويؤكد باندورا (2002) "Bundura" على أن عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي التي تربط كل الارتباط هذا النوع من التعلم بالفاعلية الذاتية، وهذا من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، فالمتعلمون المنظمين ذاتيا يتحكمون بشكل كبير بزمام تفكيرهم مما يؤدي إلى زيادة الفاعلية الذاتية لديهم. (الجراح، 2010، ص 333).

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدف من أهداف التعلم، فإن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يجب أن تُعطى الاهتمام اللازم من طرف الباحثين في المجال التربوي قصد تحسين العملية التربوية، حيث أشار بيجز (1985) (Biggs) إلى أن هذه الإستراتيجيات تُمكن المتعلم من تخطيط مهمته التعلمية

وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يسمح برفع مستوى فعالية الذات والنشاطات التي يمارسها داخل أو خارج المدرسة. (Biggs, 1985, p. 201)

وقد أجرى "جود" (2005) دراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي، حيث توصل إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر ايجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية يتنبأن بالأداء وإنجاز المهام المطلوبة.

(Judd,2005, p.97).

كما يمكن تفسير العلاقة الارتباطية الموجبة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال فهم التكامل المعرفي بين المفهومين، فالفاعلية الذاتية التي تتعلق بإيمان الفرد بقدراته، تُعزز الدافعية والثقة لتبني إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية يشاركون في بناء تعلماتهم، وهذا ما يؤدي بهم إلى استخدام أمثل لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تحديد أهدافهم وتنظيم وقتهم.

4 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أ –عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص."

لمعرفة مدى دلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص طبقنا اختبار" ت " لدلالة الفروق بين متوسطات لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير التخصص

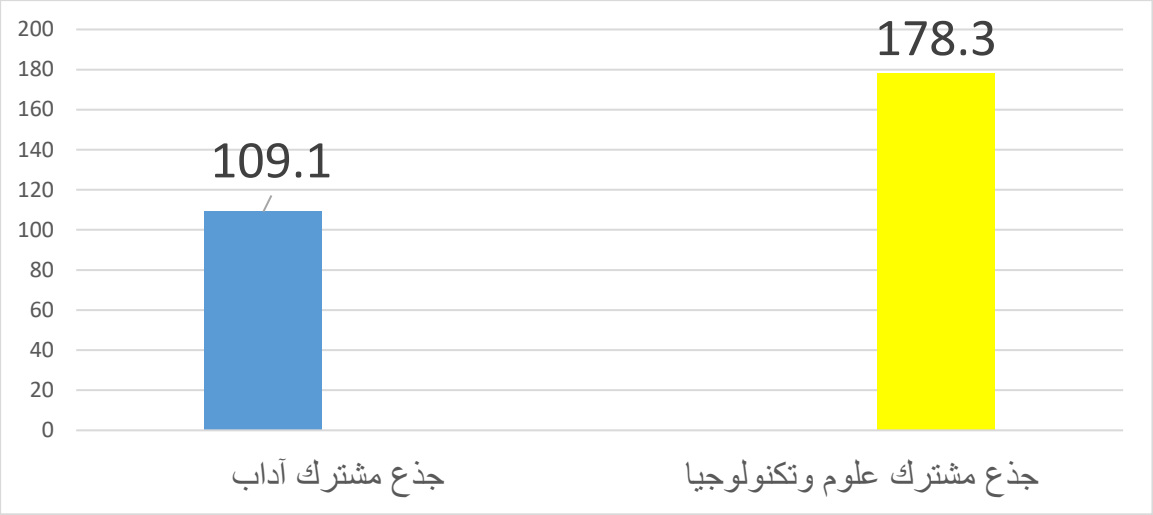
التخصص	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة (ت)	مستوى الدلالة α	الدرجة المعنوية SIG	دلالة الفروق
أولى ثانوي جدع مشترك آداب	60	109.10	16.50	10.101	0.01	0.00	دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01
أولى ثانوي جدع مشترك علوم	60	178.30	25.14				

أنظر ملحق رقم (12)

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للجذع مشترك آداب قُدر بـــ: (109.10) بانحراف معياري قدره (16.50) والمتوسط الحسابي للجذع مشترك علوم وتكنولوجيا قُدر بـــ: (178.30) بانحراف معياري قدره (25.14) ولمعرفة دلالة الفرق يُبين لنا الاختبار أن قيمة " ت " قُدرت بـــ: (10.101) وبدرجة معنوية (SIG) تساوي (0.00) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)، اذن توجد فروق في درجات الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص ومنه نقبل الفرضية التي

تنص على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص."

شكل رقم (06) أعمدة بيانية توضح المتوسطين الحسابيين لدرجات الجذع المشترك آداب والجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس الفاعلية الذاتية



نلاحظ من خلال الشكل رقم (06) أن المتوسط الحسابي لدرجات الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس الفاعلية الذاتية أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الجذع المشترك آداب وبالتالي نلاحظ فرق واضح لصالح الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ب – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

توصلت نتيجة الفرضية الرابعة إلى الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص." وعليه فالفرضية تحققت، وهي بذلك توافق ما توصلت إليه دراسة بطاط نور الدين (2020)، ودراسة عبدالحفيظ وفليح (2017)، وهو

عكس ما توصلت إليه دراسة دعاء محمد وتد (2013) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية تُعزى للتخصص.

يمكن تفسير ذلك لعوامل تساهم في وجود فروق في الفاعلية الذاتية بين تلاميذ السنة أولى جذع مشترك آداب وأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ومن بين هذه العوامل هو اختلاف المناهج الدراسية، فمناهج العلوم تركز بشكل أكبر على التفكير المنطقي والمفاهيم العلمية، مما يعزز لدى التلاميذ الشعور بالقدرة والثقة في التعامل مع المعلومات المعقدة، ومن جانب أخر تركز مناهج الآداب بشكل أكبر على الجوانب النظرية والإنسانية، والتي تكون أقل وضوحاً من حيث النتائج الملموسة.

كما أن جانب التوقعات والصور النمطية المرتبطة بكل تخصص له دور في تشكيل نظرة التلاميذ لذاتهم، فعلى سبيل المثال، يُنظر إلى تلاميذ العلوم على أنهم أكثر ذكاءً وموهبة، بينما ينظر إلى تلاميذ الآداب على أنهم أكثر إبداعاً واهتماماً بالجوانب الإنسانية.

كما أن الدوافع والاهتمامات المختلفة بين التخصصين تؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية، فدوافع تلاميذ العلوم ترتبط بشغفهم بالاكتشافات العلمية والتكنولوجيا، في حين أن دوافع تلاميذ الآداب ترتبط بالشغف بالتاريخ والآداب والفنون ، وتؤثر تلك الاهتمامات المختلفة على طموحهم وفاعلية ذواتهم ، إضافة لمواجهة تلاميذ العلوم تحديات تختلف عن تلك التي يواجهها تلاميذ الآداب، مثل التعامل مع المفاهيم العلمية المعقدة والمعادلات الرياضية ، حيث يشعر تلاميذ العلوم بالإنجاز والفاعلية عند التغلب على هذه التحديات، مما يعزز ثقتهم بقدراتهم .

كما أن بيئة العلوم توفر فرصاً عملية وتجارب مختبرية تُعزز لدى التلاميذ الشعور بالإنجاز والمشاركة الفعالة، في حين أن بيئة الآداب تعتمد بشكل أكبر على كثرة المقررات الدراسية والمناقشات الأدبية النظرية، مما يؤثر على مستوى تحفيز التلاميذ وإحساسهم بالفاعلية الذاتية.

5 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

أ –عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص." لمعرفة مدى دلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص طبقنا اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص

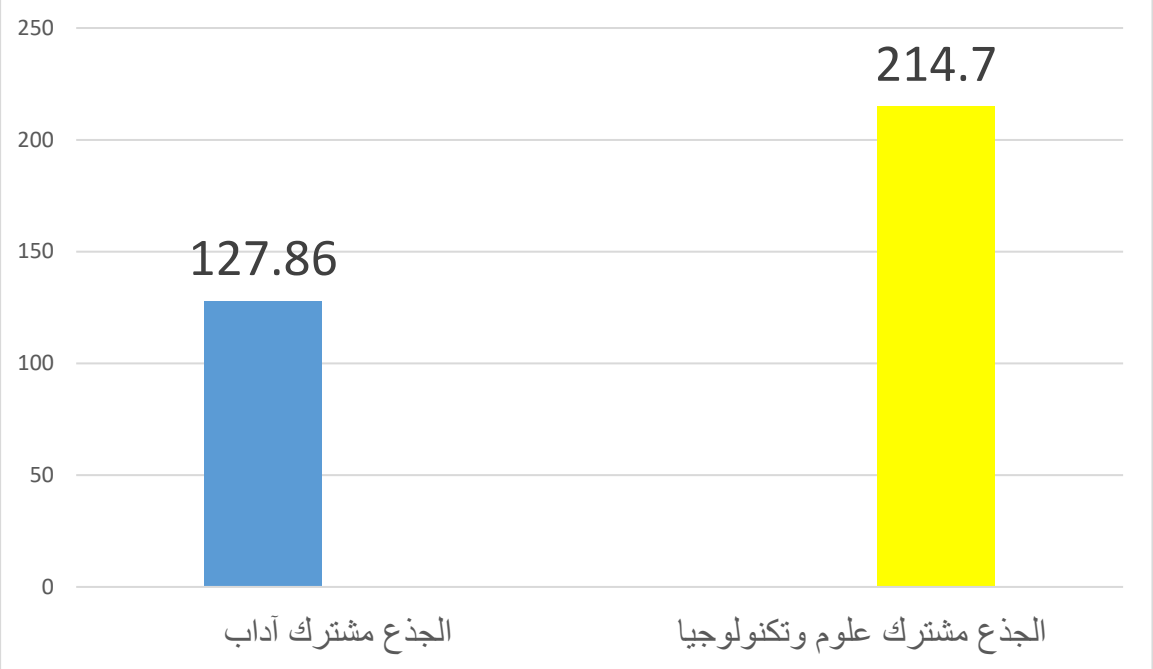
التخصص	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة " ت"	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية SIG	دلالة الفروق
أولى ثانوي جدع مشترك آداب	60	127.86	46.61	12.574	0.05	0.00	دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05
أولى ثانوي جدع مشترك علوم	60	214.70	26.23				

المصدر: من إعداد الطالب بناءاً على نتائج برنامج (SPSS 28) أنظر ملحق رقم (13)

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للجذع مشترك آداب قُدر بـــ: (127.86) بانحراف معياري قدره (46.61) والمتوسط الحسابي للجذع مشترك علوم وتكنولوجيا قُدر بـــ: (214.70) بانحراف معياري قدره (26.23) ولمعرفة دلالة الفرق يُبين لنا الاختبار أن قيمة " ت " قُدرت بـــ: (12.574) وبدرجة معنوية (SIG) تساوي (0.00) وهي قيمة دالة عند

مستوى الدلالة (α=0.05)، اذن توجد فروق في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص ومنه نقبل الفرضية التي تنص على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص."

شكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح المتوسطين الحسابيين لدرجات الجذع المشترك آداب والجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا



نلاحظ من خلال الشكل رقم (07) أن المتوسط الحسابي لدرجات الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الجذع المشترك آداب وبالتالي نلاحظ فرق واضح لصالح الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ب – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت نتيجة الفرضية الخامسة إلى الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص." وعليه فالفرضية تحققت، وهي بذلك توافق ما توصلت إليه دراسة غالية بنت حمد (2018) ودراسة محمد عسيري ومنيرة عبد الله (2022) بينما أشارت دراسة الشريم واللالا (2015) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى للتخصص.

ويمكن تفسير ذلك لعدة عوامل ساهمت في وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم بين تلاميذ الجذع مشترك آداب وتلاميذ الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ومن أبرز هذه العوامل هو اختلاف المناهج الدراسية ، فمناهج الجذع المشترك علوم تكنولوجيا تركز بشكل كبير على التطبيقات العملية والمهارات التقنية، في حين أن مناهج الجذع مشترك آداب تركيز على الجوانب النظرية والإنسانية ، وقد أدى هذا الاختلاف في المناهج لتطوير استراتيجيات تعلم مختلفة بين المجموعتين ، إضافة لوجود اهتمامات ودوافع مختلفة لدى تلاميذ الجذعين المشتركين فعلى سبيل المثال، يكون لدى تلاميذ الجذع مشترك علوم و تكنولوجيا شغف بالتكنولوجيا والتجارب العلمية، بينما يهتم تلاميذ الجذع مشترك آداب بالمناهج الدراسية المتعلقة بالأدب العربي والتاريخ وغيرها ، وتؤثر هذه الدوافع المختلفة على نوعية استراتيجيات التعلم التي يتبنونها.

كما أن المهارات والقدرات التي يمتلكها التلاميذ في كل جذع مشترك لها دور مهم أيضاً ، فعلى سبيل المثال، قد يمتلك تلاميذ الجذع مشترك علوم

و تكنولوجيا مهارات علمية في حل المشكلات بسرعة نظرا لطبيعة المواد العلمية التي يدرسونها مثل الرياضيات والعلوم والفيزياء ، في حين أن تلاميذ الجذع مشترك آداب يتمتعون بمهارات إبداعية في المواد الأدبية مثل الأدب العربي والتاريخ والجغرافيا ، و تؤثر هذه المهارات على الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ، بحيث يبحثون عن تطوير إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ، كما تختلف طبيعة البيئة التعليمية بين التخصصين، حيث أن تلاميذ الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا لديهم موارد ومعدات تقنية متوفرة في المخابر التي يدرسون بها الحصص التطبيقية، بينما يعتمد تلاميذ الجذع مشترك آداب بشكل كبير على الكتب والمواضيع النظرية.

❖ **الاستنتاج العام:**

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث النفسية التربوية حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث تكتسي هذه الدراسة أهمية كبيرة في كونها تتناول العلاقة بين متغيرين مهمين حظيا باهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي في الآونة الأخيرة.

ولقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- ✓ "يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة."
- ✓ "يستخدم تلاميذ السنة الأولى ثانوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة."

- ✓ "تُوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي."
- ✓ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص."
- ✓ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص."

ومنه يمكن القول بأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُوجه ذاتيا فالتحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي صاحبه تأكيد على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين في تعلمهم، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات فقط بل أكثر من ذلك، فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يُسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا.

❖ **مقترحات الدراسة:**

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يقدم الطالب مجموعة من الاقتراحات وهي كالآتي:

1. العمل على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من قبل القائمين على الشأن التربوي، سواء في المدارس أو في الجامعات، لأنه يُساعد على تحسين الأداء التربوي، ويُعزز من فاعلية الذات لدى التلاميذ والطلبة.
2. العمل على تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ والطلبة من قبل الأساتذة والمعملين في كافة المراحل الدراسية بشكل يُسهم في رفع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ والطلبة.

3. بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بالإرشاد المدرسي في الثانويات، تهدف إلى تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتطويرها لديهم.

04. بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بالإرشاد المدرسي في الثانويات، تهدف إلى التعرف على الفاعلية الذاتية وكيفية تطويرها وتنميتها لدى التلاميذ.

5. العمل على إثراء المقررات الدراسية في كل الاطوار الدراسية بأنشطة تستهدف تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتطويرها لدى التلاميذ.

6 العمل على إثراء المقررات الدراسية في كل الاطوار الدراسية بأنشطة ومواضيع تعمل على تنمية الفاعلية الذاتية وتطويرها لدى التلاميذ.

7. حث الأساتذة والمعلمين على الاستفادة من العلاقة بين المتغيرين بتفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذهم وطلبتهم، من خلال المشاركة في النشاطات الصفية واللاصفية وتشجيع العمل الجماعي ومساعدتهم على وضع أهدافهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال تذكيرهم بأهمية النجاح، ومساعدتهم على مواجهة مواقف الفشل.

8. العمل على تهيئة بيئة دراسية إيجابية، تساعد التلاميذ والطلبة على التخطيط والتنظيم الجيد، وتحث على العمل التعاوني، بحيث تكون بيئة جاذبة للمتعلمين، تتوفّر فيها الخصائص المعرفية والاجتماعية والنفسية التي تُشبع حاجات المتعلمين وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتساعدهم على مواجهة المواقف الصعبة.

9.إجراء المزيد من الدراسات حول هاذين المتغيرين والذين يعتبران عامل مهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية وتكون في أطوار تعليمية مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

❖ **الكتب:**

إبراهيم، يونس. (2017). ***قوة علم النفس الإيجائي***. مؤسسة حورس الدولية.

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007). ***علم النفس التربوي للطالب الجامعي والعلم الممارس***. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد كامل. (2006). ***الإحصاء في البحث العلمي***. (ط.2). دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام رجاء محمود. (2006). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***. (ط.5). دار النشر للجامعات.

الآلوسي، أحمد إسماعيل. (2004). ***فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي***. دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.

الخفاجي، رائد ادريس محمود والعتابي، عبد الله مجيد حميد. (2015). ***الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية النفسية***. دار دجلة ناشرون وموزعون.

الخفاف، ايمان عباس. (2013). ***الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات***. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (2018). ***أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة***. (ط.9). دار الفكر.
https://buc.univsaida.dz/index.php?lvl=notice_display&id=

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). ***علم النفس المعرفي***. دار النشر للجامعات.

السيد، فؤاد البيهي. (1979). ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***. (ط.3). دار الفكر العربي.

ربيع، أحمد رشوان. (2006). ***التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة***. عالم الكتب.

ربيع، محمد شحاتة. (2017). ***علم نفس الشخصية***. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). ***الصحة النفسية والعلاج النفسي***. (ط.5). عالم الكتب.

عبيدات، محمد، أبو نصار، محمد و مبيضين،عقلة. (1999). ***منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات***. (ط.2). دار وائل للطباعة والنشر.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان. (2000). ***مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق***. دار صفاء للنشر والتويع.

عيسوي، عبد الرحمان. (2000). ***الإحصاء السيكولوجي التطبيقي***. (ط.2). دار المعرفة.

عيشور، نادية،بن سباع، صليحة، غولام، جمال الدين، تومي، حنان، العقبي، الأزهر، شيحي، سلمى، مصبيح، لويزة، لعلام، عبد النور، كوسة، بوجمعة، عيشور، كنزة، عطية، وليد، فلاحي، كريمة، عوارم، مهدي، بن دعيمة، لبنى، ملام، فريد، سفاري، مريم، سفاري، لبنى، شتاف، خديجة، بلخيري، كمال، حامي، حسان، بلخيري، مراد، يعلى، فاروق، بن خالد، جمال، حرودي، على و مشتة، مريم. (2017). ***منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية***. مؤسسة حسين راسل للنشر والتوزيع.

http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/802

مجيد، سوسن شاكر. (2014). ***الاختبارات النفسية(نماذج)***. (ط.2). دار صفاء للنشر والتوزيع.

مقدم، عبد الحفيظ. (2003). ***الإحصاء والقياس التربوي***. (ط.3). ديوان النشر الإسكندرية.

ملحم، سامي محمد. (2007). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. (ط.5). دار الميسر.

منسي، محمود عبد الحليم والشريف، خالد حسن. (2014). ***التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss***. دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع. https://www.zaid-alwan3204.com/2021/02/spss.html

نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). ***التفكير والبحث العلمي***. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. https://ebook.univeyes.com/178142

❖ **الرسائل والأطروحات الجامعية:**

أبو العطا، منذر يوسف. (2017). ***فاعلية الذات والتفكير الايحائي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة.

أبو عون، ضياء يوسف حامد. (2014). ***الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة.

الحربي، حنان. (2006). ***معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى.

الحسنان، إبراهيم بن عبد الله. (2011). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم.*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العنزى، يوسف محيلان. (2008). ***دراسة أثر التدريب على التفكير الايجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

المشيخي، غالب بن محمد على. (2009). ***قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

حمدي، محمد عبده شوعي إبراهيم. (2013). ***فاعلية الذات الاكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء المتغيرات لدى طلاب التربية بجامعة جازان.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

دودو، صونيا. (2017). ***الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي.*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة.

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2005). ***توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

رضوان، مصطفى رضوان عطية. (2017). ***فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية وأثره في تحسين فاعلية الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العريش.

صحراوي، وافية. (2013). ***الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى اطارات الجامعة.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.

طومان، وفاء محمد. (2016). ***فاعلية الذات وعلاقتها باضطراب المسلك لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة.

عبيد، أسماء أحمد. (2013). ***الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى اليتم المقيمين في قرية sos*** .[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة.

لشهب، أسماء. (2018). ***أثر الارشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التقني رياضي بمرحلة التعليم الثانوي.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر2.

مرغني، كنزة آسيا العايش. (2015). ***التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمة لخضر.

مشري، سلاف. (2013). ***الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر.*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

معروف، محمد. (2019). ***الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران2.

وتد، دعاء محمد. (2013). ***فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

يوسف، ولاء سهيل. (2016). ***فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى افراد عينة البحث من طلبة جامعة دمشق. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.***

المجلات والملتقيات:

المزروع، ليلى بنت عبد الله. (2007). **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.** *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *8*(4)، 67-89.

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=79093

المطيري، سويلم وثامر، ايمان غزاي. (2017). **فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديريات المدارس بمدينة الرياض.** *المجلة التربوية*، (47)، 527-646.

https://journals.ekb.eg/article_125536.html

ابراهيم، لطفي عبد الباسط. (1996). **مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي.** *مجلة مركز البحوث التربوية*، (10)، 199-238.

https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/1443

التميمي، شعلان فراس غزال. (2016). **فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي.** *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 24(3)، 1744-1775.

https://www.iasj.net/iasj/article/119043

الثمالي، ندا عوض. (2018). **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة.** *مجلة كلية التربية*،35 (3)، 535-558.

https://mfes.journals.ekb.eg/article_104327.html

الجراح، عبد الناصر. (2010). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.** *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *6* (4)، 333-343.

https://www.researchgate.net/publication/339644957_allaqt_byn_altlm_

الرقاد، هناء وجاد الله، وداد. (2015). **السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن في عمان.** *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *29* (9)، 1697-1736.

https://search.emarefa.net/detail/BIM-804214

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **البنية العاملية للكفاءة الأكاديمية ومحدداتها.** المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي، *مجلة دار المنظومة*، 373-417.

http://search.mandumah.com/Record/31477

السليم، غالية بنت حمد بن سليمان. (2018). **مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي.** *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *11*(37)، 149-170.

https://search.emarefa.net/detail/BIM-912548

الشعراوي، علاء محمود. (2000). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** *مجلة كلية التربية*، (2)، 286-325.

https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/207353

الشمري، يسين وأسعد صاحب. (2018). **تعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء.** *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *8* (23).
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/2187

الطيب، عصام –علي، راشد، مرزوق راشد. (2007). **النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.** *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *21* (1)، 127–281.
http://library1.kuniv.edu.kw/AP/z627644643634627641

العلوان، أحمد فلاح والمحاسنة، رندة شاكر. (2011). **الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية.** *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(4)، 399–418.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=61694

العمري، وصال هاني سالم. (2013). **درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات.** *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(04).95–127.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-346625

العياشي، بن زروق وفارس، على. (2013). **استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** *مجلة التربية والصحة النفسية*، (06).07–27.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/58400

العيس، إسماعيل ومشري، سلاف. (2007). **أثر وحدتي الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت في زيادة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعينة من التلاميذ الموهوبين.** *مجلة الطفولة العربية*، *16*(61)، 71–93.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-803127

الفرماوي، حمدي. (1990). **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.** *مجلة كلية التربية، 2*(14)، 371-408.
https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/285448

القبرصلي، سارة محمد عباس، عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس و الجبه، عصام الدسوقي. (2017). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام.** *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 3*، (4)،174-238.
https://maml.journals.ekb.eg/article_130959.html

الكفيري، وداد محمد صالح. (2018). **الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات.** *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (40)،218-229.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243916

الهيلات، مصطفى قسيم، رزق، عبد الله محمد والخواجا، أحمد يوسف. (2015). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين.** المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،360-374.

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

بطاط، نورالدين. (2020). **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاتجاه نحو السلوك الصحي دراسة مقارنة بين طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وبعض التخصصات الأخرى بجامعة المسيلة.** *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،5* (01)،287-321.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/114689

جاد، محمد لطفي محمد. (2012). إستراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الأول ثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (131)،115-150.

https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/14541

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.

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=32469

حجازي، جولتان حسن. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(4)،419-439.

https://search.emarefa.net/detail/BIM-349834

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

https://ww.abhathna.com/q=code/15358

خويل، خليفة محمد حسن. (2016). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. *مجلة الدراسات العربية*،*79*(79)، 99-127.

https://saep.journals.ekb.eg/article_24965.html

در، محمد. (2017). أهم مناهج وعينات وادوات البحث العلمي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. مجلد*9*(9)،309-325.

https://search.emarefa.net/detail/BIM-760126

سالم، محمود عوض الله، زكي، أمل عبد المحسن. (2009). **المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي اساليب التعلم المختلفة.** *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،*3*(3)،157-213.
https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/312946

سقني أسماء، زبدي ناصر الدين. (2022). **علاقة الفاعلية الذاتية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.** *مجلة المرشد*، *12* (01)،115-127.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206637

عبد الحافظ، ثناء عبد الودود وفليح، غدير كاظم. (2017). **فاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة.** *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *1*(1)،128-165.
https://jasep.journals.ekb.eg/article_39930.html

عبد العالي، نصر محمد وعبد الله، محمد سحلول. (2006). **العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة القانون في مدينة صنعاء.** *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، *18*(1)،92-130.

عسيري، محمد علي محمد وبن ماضي، منيرة عبدالله سلطان. (2022). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.** *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *3*(16)،226-245.
https://faculty.ksu.edu.sa/ar/maasiri/publication/387957

عشا، انتصار خليل، أبو عواد، فريال محمد، الشلبي، إلهام علي ورسمي، إيمان محمد. (2012). **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.** *مجلة جامعة دمشق*، *28*، (01).

فضلون، حمود عابدين، حسن، سعد، الدمرداش، سعد مصطفى. (2016). أثر تفاعل مهارات التعلم النظم ذاتيا وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة التلاميذ. مجلة كلية التربية، 2 (93)، 125-167.

https://sec.journals.ekb.eg

لشهب، أسماء. (2021). الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ من منظور علم النفس الإيحائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية،7(2)، 169-203.

https://search.emarefa.net/detail/BIM-1224914

مكي، لطيف غازي وحسن، براء محمد. (2011). صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية،8(31)،353-403.

https://www.iasj.net/iasj/article/32447

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

Bandura, (1997). Self Efficacy, the exercise of control, Freman and company, New, York.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2).

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency American psychologist, 37 (2).

Beshaf , J(1974). Interpreting personality theories, New York, Harper and Row.

Biggs, J. B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British journal of educational psychology*, *55*(3), 185.212

https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x

Cynthia, L &Bobkop (1994). Self efficacy Beliefs-comparison of Fivemez sures, Journal of Applied psychology. Vol 69 (3).

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.

Marlinda, M, Priska F, Frans L, Mariana J.(2023). Self Efficacy: A View from Junior High School Students and Its Gender Interaction. *Journal of Educational Science and Technology, Volume (9), Number 2 August 2023 pages 150-160*

https://doi.org/10.26858/est.v9i2.48373

Schwarzer, D (1999). General perceived self efficacy culture, Washington.

Singh, Prakash. (2009). An experimental study of self-regulated learning with gifted pupils. The International Journal of Learning: Annual Review 16 (1): 101-

101-118 .doi:10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46086. 18 page

https://www.researchgate.net/publication/33937809_An_experimental_study_ofself-regulated_learning_with_gifted_pupils

Thomas, J (1986). Academic studying, the role of learning strategies, Journal of educational psychology, vol 21, n 01.

Zimmerman,B. J. (1986). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339

الملاحـــــق

ملحق رقم: (01) مقياس الفاعلية الذاتية

جامعـــــــــــــــــة غـــــــرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفـــــــــس

تخصص علم النفس المدرسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نقدم إليك أخي / أختي التلميذ (ة) هاته الاستمارة لإعداد مذكرة تخرج " ماستر " تخصص علم النفس المدرسي و التي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها هذه الاستمارة ، فالرجاء قراءتها بتمعن و بشكل جيد ، و إبداء الإجابة التي تعبر بكل صدق و أمانة عن موافقتك الشخصية تأكد(ي) إن إجابتك ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، وعليه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ،فالرجاء أخي/أختي التلميذ(ة) الإجابة على كل العبارات، و وضع علامة (X) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل عبارة، ولا تضع(ي)أكثر من علامة (X) للعبارة الواحدة.

مثال توضحي:

إذا كان المجيب يريد اختيار (موافق) على العبارة رقم (01) :(التحضير للامتحانات مهم جدا)، فستكون الإجابة على الشكل الآتي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق بشدة
01	التحضير للامتحانات مهم جدا		X			

شكرا

لتعاونكم

البيانات الأولية للتلميذ:

الجنس:

الجذع المشترك: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐

(تابع) للملحق رقم: (01) مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أبادر بالتحدي مع الأفراد الآخرين.					
02	أستطيع تكوين صداقات جيدة.					
03	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام.					
04	أسعى إلى أن أتعلم الأشياء الجديدة.					
05	أبادر بإقناع الآخرين بوجهة نظري.					
06	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق.					
07	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.					
08	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من زملائي.					

09	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسبة اجتماعية.					
10	أسعى إلى استئناف علاقاتي الودية مع الآخرين إذا ما حدثت مشكلة.					
11	أقوم بتهدئة الآخرين عند شعورهم بالقلق.					
12	أحرص على أن أكون المتحدث باسم الجماعة.					
13	أشعر بالثقة في قدرتي.					
14	من السهل علي تحقيق أهدافي.					
15	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي.					
16	أتطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل.					
17	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي.					
18	أسعى لأخذ المكانة التي تناسبني.					
19	أحرص على منح الثقة لزملائي.					
20	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي					
21	عندما أبدأ أي مهمة أشعر بأنني متجه الإخفاق.					
22	لدي القدرة على التخطيط الجيد.					
23	أعتمد على قدراتي الذاتية في معظم الأحيان.					
24	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح.					

25	لدي القدرة على استخدم أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة.					
26	امتلك مستوى طيب من العزيمة وقوة الإدارة.					
27	لدي تصور إيجابي عن ذاتي.					
28	أشعر بالقبول والتقدير من الآخرين حولي.					
29	أثق في قدراتي وإمكاناتي لتحقيق أهدافي.					
30	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.					
31	أستطيع التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة.					
32	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.					
33	لدي القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.					
34	عندما أخفق في أداء عمل فإنني أحاول مرة أخرى حتى أنجح.					
35	أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة.					
36	أستمر في أداء العمل حتى انهيه.					
37	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.					

38	أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات.					
39	أتجنب المهام الصعبة.					
40	أتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء.					
41	أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في مواقف التحدي.					
42	أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.					
43	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي.					
44	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة.					
45	أفضل المهام السهلة على المهام الصعبة.					
46	أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.					
47	أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة.					
48	لا تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.					
49	أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.					

ملحق رقم: (02) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جامعـــــــــــــــــــة غردايـــــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفـــــــس

تخصص علم النفس المدرسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نقدم إليك أخي / أختي التلميذ (ة) هاته الاستمارة لإعداد مذكرة تخرج " ماستر " تخصص علم النفس المدرسي و التي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها هذه الاستمارة ، فالرجاء قراءتها بتمعن و بشكل جيد ، و إبداء الإجابة التي تعبر بكل صدق و أمانة عن موافقتك الشخصية تأكد(ي) إن إجابتك ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، وعليه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ،فالرجاء أخي/أختي التلميذ(ة) الإجابة على كل العبارات، و وضع علامة(X) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل عبارة، و لا تضع(ي)أكثر من علامة (X) للعبارة الواحدة.

مثال توضحي:

إذا كان المجيب يريد اختيار **(أوافق)** على العبارة رقم(01) **:(المراجعة اليومية مهمة جدا)**، فستكون الإجابة على الشكل الآتي :

الرقم	العبارة	ارفض بشدة	ارفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	المراجعة اليومية مهمة جدا				X	

شكرا لتعاونكم

البيانات الأولية للتلميذ:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الجذع المشترك: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐

(تابع) للملحق رقم: (02) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	أثناء الدراسة اكتب موجزا مختصر للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.					
02	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.					
03	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.					
04	أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.					
05	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.					
06	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
07	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا					
08	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.					
09	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معنية، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.					

11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار					
12	أستغل وقت دراستي لهذا المنهاج الدراسي استغلالا جيدا.					
13	إذا لم أستطيع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي.					
15	عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم ن وأقرأ الدرس عدة مرات.					
16	عند تقديم نظرية أو نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.					
17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	أضع أشكال مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل.					
19	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.					
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها.					
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار.					
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: الدروس والقراءات والمناقشات.					

23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفح لأرى كم هي منظمة.					
24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.					
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي.					
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.					
29	عند دراسة موضوع ما أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.					
30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.					
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.					
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.					
33	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.					
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المنهاج الدراسي.					

35	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب أخر.					
36	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من الدروس.					
37	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.					
38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.					
39	أحضر الدراسة بانتظام.					
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن أنتهي.					
41	أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.					
42	عندما استذكر دروسي أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
43	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.					

44	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي، فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر.					
45	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءتي قبل الامتحان.					
46	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					

مخرجات spss 28

ملحق رقم:(03) نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس الفاعلية الذاتية

Group Statistics

	الدرجات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dafiia	الدرجة الدنيا	10	80.7000	8.27379	2.61640
	الدرجة العليا	10	105.9000	6.48845	2.05183

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dafiia	Equal variances assumed	.327	.575	7.579	18	.000	25.20000	3.32499	32.18554	18.21446
	Equal variances not assumed			7.579	17.032	.000	25.20000	3.32499	-32.21411	18.18589

ملحق رقم:(04) نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.539
		N of Items	[a]52
	Part 2	Value	04[b]3
		N of Items	24[c]
	Total N of Items		94
Correlation Between Forms			626.
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		797.
	Unequal Length		797.
Guttman Split-Half Coefficient			367.
a. The items are: X01, X03, X05, X07, X09, X11, X13, X15, X17, X19, X21, X23, X25, X27, X29, X31, X33, X35, X37, X39, X41, X43, X45, X47.			
b. The items are: X49, S02, S04, S06, S08, S10, S12, S14, S16, S18, S20, S22, S24, S26, S28, S30, S32, S34, S36, S38, S40, S42, S44, S46.			

ملحق رقم:(05) نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.780	49

ملحق رقم:(06) نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Group Statistics					
	الدرجات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
istratijit	الدرجة الدنيا	10	63.1000	9.12201	2.88463
	الدرجة العليا	10	94.5000	6.93221	2.19216

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
istratijit	Equal variances assumed	.782	.388	8.667	18	.000	31.40000	3.62307	39.01180	23.78820
	Equal variances not assumed			8.667	16.795	.000	31.40000	3.62307	39.05112	23.74888

ملحق رقم:(07) نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.478
		N of Items	23[b]
	Part 2	Value	023.
		N of Items	23[c]
	Total N of Items		46
Correlation Between Forms			.670
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.772
	Unequal Length		.730
Guttman Split-Half Coefficient			98.7
a. The items are: S01, S03, S05, S07, S09, S11, S13, S15, S17, S19, S21, S23, S25, S27, S29, S31, S33, S35, S37, S39, S41, S43, S45.			

b. The items are: S02, S04, S06, S08, S10, S12, S14, S16, S18, S20, S22, S24, S26, S28, S30, S32, S34, S36, S38, S40, S42, S44, S46.

ملحق رقم:(08) نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.691	46

ملحق رقم:(09) مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

Statistics

		مستويات_التلاميذ_أولى_ثانوي	مستويات_فاعلية_الذاتية
N	Valid	120	120
	Missing	0	0

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
مستويات_الفاعلية_الذاتية	120	65.00	245.00	154.8750	47.39864
مستويات_التلاميذ_أولى_ثانوي	120	1.00	3.00	2.1750	.64381
Valid N (listwise)	120				

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	منخفض	16	13.3	13.3	13.3

	متوسط	67	55.8	55.8	69.2
	مرتفع	37	30.8	30.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

ملحق رقم:(10) مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
مستويات_التلاميذ_1_ثانوي		120	1.00	3.00	2.0750	.63725
التعلم	مستويات_إستراتيجيات المنظم ذاتيا	120	51.00	230.00	132.1583	47.20472
Valid N (listwise)		120				

مستويات_التلاميذ_1_ثانوي في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	منخفض	20	16.7	16.7	16.7
	متوسط	71	59.2	59.2	75.8
	مرتفع	29	24.2	24.2	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

ملحق رقم:(11) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Correlations

		مستويات_فاعلية_الذاتية	مستويات_إستراتيجيات_التعليم
_الفاعلية_الذاتية	Pearson Correlation	1	.846**

	Sig. (2-tailed)		.000
	N	120	120
_إستراتيجيات_االتعلم المنظم ذاتيا	Pearson Correlation	.846**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	120	120
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

ملحق رقم:(12)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية

		مقياس_الفاعلية_الذاتية
مقياس_الفاعلية_الذاتية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	120
X01	Pearson Correlation	**615.
	Sig. (2-tailed)	000.
	N	120
X02	Pearson Correlation	**700.
	Sig. (2-tailed)	800.
	N	120
X03	Pearson Correlation	**91.5
	Sig. (2-tailed)	200.
	N	120
X04	Pearson Correlation	**51.5
	Sig. (2-tailed)	400.
	N	120
X05	Pearson Correlation	**500.
	Sig. (2-tailed)	006.
	N	120
X06	Pearson Correlation	**818.
	Sig. (2-tailed)	00.0
	N	120
X07	Pearson Correlation	**643.
	Sig. (2-tailed)	04.0
	N	120
X08	Pearson Correlation	**735.
	Sig. (2-tailed)	000.
	N	120
X09	Pearson Correlation	**498.
	Sig. (2-tailed)	009.
	N	120
X10	Pearson Correlation	*311.
	Sig. (2-tailed)	92.0
	N	120
X11	Pearson Correlation	.465**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X12	Pearson Correlation	82*2.
	Sig. (2-tailed)	03.0
	N	120

X13	Pearson Correlation	.426**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	120
X14	Pearson Correlation	*152.
	Sig. (2-tailed)	.020
	N	120
X15	Pearson Correlation	.705**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X16	Pearson Correlation	.723**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X17	Pearson Correlation	.777**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X18	Pearson Correlation	.614**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X19	Pearson Correlation	.637**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X20	Pearson Correlation	.684**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X21	Pearson Correlation	*231.
	Sig. (2-tailed)	33.0
	N	120
X22	Pearson Correlation	.646**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X23	Pearson Correlation	.383**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	120
X24	Pearson Correlation	.690**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	120
X25	Pearson Correlation	.649**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	120
X26	Pearson Correlation	.489**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	120
X27	Pearson Correlation	.717**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X28	Pearson Correlation	.699**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X29	Pearson Correlation	.864**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X30	Pearson Correlation	.830**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X31	Pearson Correlation	.570**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X32	Pearson Correlation	.157*
	Sig. (2-tailed)	.041
	N	120
X33	Pearson Correlation	.445**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X34	Pearson Correlation	.382**

	Sig. (2-tailed)	.003
	N	120
X35	Pearson Correlation	.146*
	Sig. (2-tailed)	.035
	N	120
X36	Pearson Correlation	.374**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	120
X37	Pearson Correlation	.534**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X38	Pearson Correlation	.503**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X39	Pearson Correlation	.576**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X40	Pearson Correlation	.190*
	Sig. (2-tailed)	.040
	N	120
X41	Pearson Correlation	.561**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X42	Pearson Correlation	.101*
	Sig. (2-tailed)	.041
	N	120
X43	Pearson Correlation	.338**
	Sig. (2-tailed)	.008
	N	120
X44	Pearson Correlation	.144*
	Sig. (2-tailed)	.039
	N	120
X45	Pearson Correlation	.196*
	Sig. (2-tailed)	.030
	N	120
X46	Pearson Correlation	.667**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
X47	Pearson Correlation	.261*
	Sig. (2-tailed)	.037
	N	120
X48	Pearson Correlation	.087*
	Sig. (2-tailed)	.044
	N	120
X49	Pearson Correlation	.292*
	Sig. (2-tailed)	.048
	N	120

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم:(13)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

		مقياس_إستراتيجيات_التعلم
مقياس_إستراتيجيات_التعلم المنظم ذاتيا	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	120
S01	Pearson Correlation	.523*
	Sig. (2-tailed)	.041
	N	120
S02	Pearson Correlation	.456*
	Sig. (2-tailed)	.033
	N	120
S03	Pearson Correlation	.610**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S04	Pearson Correlation	.580*
	Sig. (2-tailed)	.025
	N	120
S05	Pearson Correlation	.492*
	Sig. (2-tailed)	.027
	N	120
S06	Pearson Correlation	.380*
	Sig. (2-tailed)	.021
	N	120
S07	Pearson Correlation	.554*
	Sig. (2-tailed)	.039
	N	120
S08	Pearson Correlation	0**3.6
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S09	Pearson Correlation	.410**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	120
S10	Pearson Correlation	.511*
	Sig. (2-tailed)	.040
	N	120
S11	Pearson Correlation	.475*
	Sig. (2-tailed)	.042
	N	120
S12	Pearson Correlation	.657**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S13	Pearson Correlation	.530*
	Sig. (2-tailed)	.013
	N	120
S14	Pearson Correlation	.566**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S15	Pearson Correlation	.590*
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S16	Pearson Correlation	.303*
	Sig. (2-tailed)	.019
	N	120
	Pearson Correlation	.680**

S17	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S18	Pearson Correlation	.563**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	120
S19	Pearson Correlation	.620**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S20	Pearson Correlation	.377**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	120
S21	Pearson Correlation	.395**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	120
S22	Pearson Correlation	.475**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S23	Pearson Correlation	.440*
	Sig. (2-tailed)	.021
	N	120
S24	Pearson Correlation	.291*
	Sig. (2-tailed)	.024
	N	120
S25	Pearson Correlation	.480*
	Sig. (2-tailed)	.034
	N	120
S26	Pearson Correlation	.600**
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	120
S27	Pearson Correlation	.347**
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	120
S28	Pearson Correlation	.322*
	Sig. (2-tailed)	.012
	N	120
S29	Pearson Correlation	.471**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S30	Pearson Correlation	.478**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S31	Pearson Correlation	.657**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S32	Pearson Correlation	.558*
	Sig. (2-tailed)	.039
	N	120
S33	Pearson Correlation	.392*
	Sig. (2-tailed)	.045
	N	120
S34	Pearson Correlation	.410*
	Sig. (2-tailed)	.024
	N	120
S35	Pearson Correlation	.503*
	Sig. (2-tailed)	.022
	N	120
S36	Pearson Correlation	.530*
	Sig. (2-tailed)	.023
	N	120
S37	Pearson Correlation	.420*
	Sig. (2-tailed)	.044
	N	120
S38	Pearson Correlation	.580*
	Sig. (2-tailed)	.028

	N	120
S39	Pearson Correlation	.610**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S40	Pearson Correlation	.433*
	Sig. (2-tailed)	.045
	N	120
S41	Pearson Correlation	.560*
	Sig. (2-tailed)	03.0
	N	120
S42	Pearson Correlation	.620**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
S43	Pearson Correlation	-.430*
	Sig. (2-tailed)	.049
	N	120
S44	Pearson Correlation	.380*
	Sig. (2-tailed)	.031
	N	120
S45	Pearson Correlation	-.400*
	Sig. (2-tailed)	.049
	N	120
S46	Pearson Correlation	.560*
	Sig. (2-tailed)	.090
	N	120

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم:(14)

معامل الإرتباط بيرسون لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية بالدرجة الكلية للمقياس

Correlations

		مقياس_الفاعلية_الذاتية
مقياس_الفاعلية_الذاتية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	120
بعد المبادأة في السلوك	Pearson Correlation	.501**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
بعد الثقة بالذات	Pearson Correlation	.667**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
بعد المثابرة في مواجهة العقبات	Pearson Correlation	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم:(15)

معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية للمقياس

Correlations

		مقياس_إستراتيجيات_التعلم
مقياس_إستراتيجيات_التعلم	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	120
بعد_الإستراتيجيات_المعرفية	Pearson Correlation	.784**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
بعد_الإستراتيجيات_ما_وراء_المعرفية	Pearson Correlation	.444**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120
بعد_إستراتيجيات_المصدر	Pearson Correlation	.336**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم:(16)

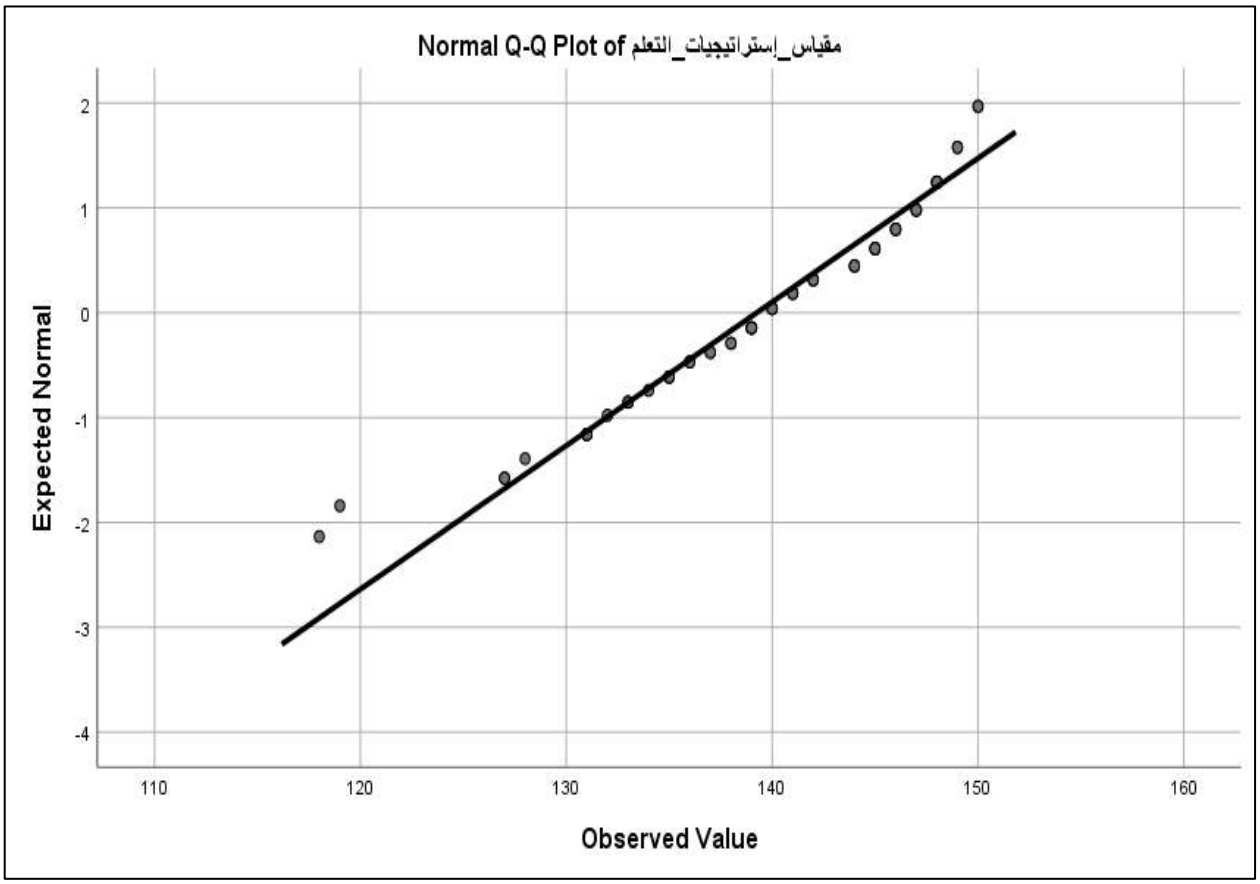
اعتدالية توزيع البيانات لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مقياس_إستراتيجيات_التعلم المنظم ذاتيا	.092	120	.200*	.949	120	.015

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



ملحق رقم:(17)

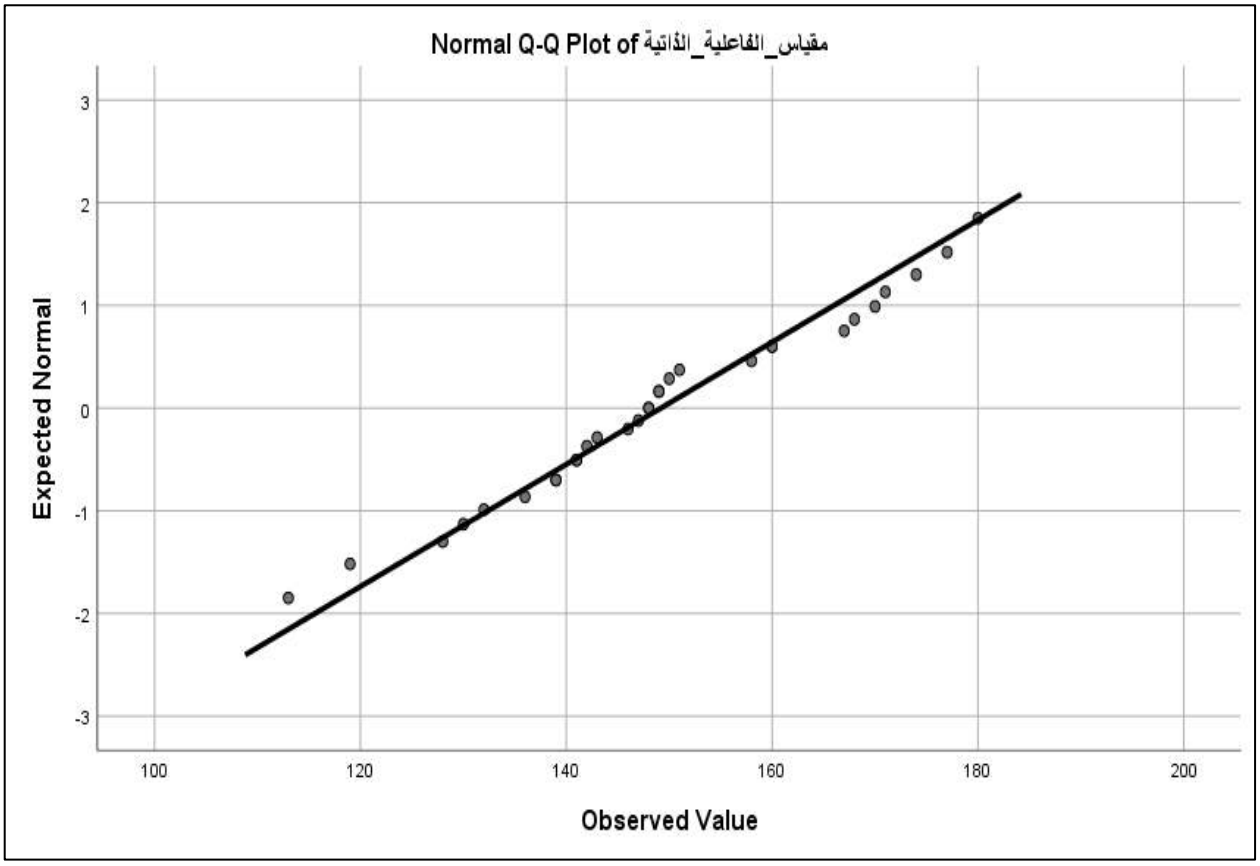
إعتدالية توزيع البيانات لمقياس الفاعلية الذاتية

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مقياس_الفاعلية_الذاتية	.124	120	.200*	.975	120	.695

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction


Normal Q-Q Plot of مقياس_الفاعلية_الذاتية
Expected Normal
Observed Value
3
2
1
0
-1
-2
-3
100
120
140
160
180
200