وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة غـــرداية

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس والارطوفونيا

استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا بثانوية بن عمار مولاي عبد الله ببلدية بمتليلي ولاية غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي.

إعداد الطالبة: تحت إشراف الدكتورة:

مرسلي مسعودة أولاد الهدار زينب

نوقشت واجيزت علنا من اللجنة المكونة من السادة الآتية أسماؤهم:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. كبير كلثوم	غرداية	رئيسا
د. أولاد الهدار زينب	غرداية	مشرفا ومقررا
د. أولاد حيمودة جمعة	غرداية	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018م – 1439 /1440ه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الإهداء

إلى من بها أُكبر وعليها أعتمد، إلى شمعة مُتقدة تنير ظلمة حياتي،

إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها،

.

إلى كل من وسعهم قلبي و لم يسعهم قلمي.

شكـــــر وعـــــرفان

بسم الله و الحمد لله الذي رزقنا العقل ووهبنا التفكير وحسن التوكل عليه، ورزقنا من العلم ما لم نكن نعلم، والذي سهل لنا السبيل لإنجاز هذا العمل.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى:

إلى كل من ساعدني.

و مد لي يد العون من قريب أو بعيد

شكرا جزيلا حفظكم الله و رعاكم

ملخـــــص

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة، لدى طلبة البكالوريا بثانوية بن عمار مولاي عبد الله ،بمدينةمتليلي ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة قدرها 100 تلميذ وتلميذة،مقسمة إلى 58تلميذة، و42 تلميذا، وتم تطبيق مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا،ومقياس جودة الحياة.

وقد كشفت النتائج مايلي:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، جودة الحياة،طلبة البكالوريا.

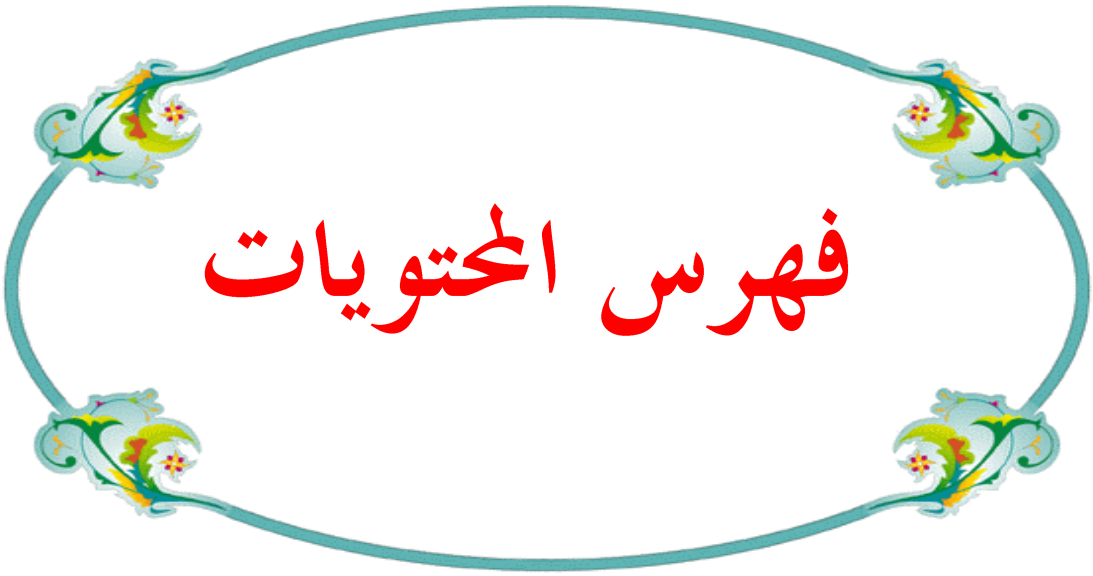
Abstract:

The aim of this study is to investigate the Relationship between self-organized Learning stratégies and the quality of life، among the baccalaureate students in Ben Ammar Moulay Abdellah secondary school، in Metlili city. In order to achieve the study's objectives، a descriptive méthode was adopted using self-organized Learning strategy، and the quality of Education as indicators. Where a sample of 100 pupils was selected including 58 girls and 42 boys. The results revealed That There is a significant Relationship between self-organize.

Organized Learning stratégies and the quality of life of the baccalaureate students. In addition، There are statistically significant différences in the degrees of self-organized Learning stratégies in the baccalaureate students due to the gendre variable in favor of males.

There is no statistical significance of differences in the quality of life of the baccalaureate students on the basis of their gendre.

Keywords: self - organized Learning stratégies - quality of life - baccalaureate students



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	
كلمة شكر	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
مقدمة	1
القسم الأول: الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول :الجانب النظري	
1- إشكالية الدراسة	08
2- فرضيات الدراسة	12
3- دوافع اختيار الدراسة	13
4- أهمية الدراسة	13
5- أهداف الدراسة	14
6- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	14
7- الدراسات السابقة	16
8- التعقيب على الدراسات السابقة	31

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	
تمهيد:	42
تعريف الإستراتيجية	43
مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	43
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	46
أهمية التعلم المنظم ذاتيا	53
مراحل التعلم المنظم ذاتيا	54
معوقات التعلم المنظم ذاتيا	56
التعلم المنظم ذاتيا والتعلم التقليدي	56
مكونات للتعلم المنظم ذاتيا	57
الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم	59
نظريات التعلم. المنظم ذاتيا	62
خلاصة	67
تمهيد	70
علم النفس الإيجابي	71

مفهوم جودة الحياة	71
بعض الصعوبات التي تواجه تعريف جودة الحياة	74
أبعاد جودة الحياة	75
مكونات جودة الحياة	76
مظاهر جودة الحياة	77
مقومات جودة الحياة	78
مؤشرات جودة الحياة	78
معوقات جودة الحياة	79
النظريات المفسرة لجودة الحياة	80
قياس جودة الحياة	83
مجالات جودة الحياة	84
خلاصة	86
القسم الثاني: الإطار الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	90
منهج الدراسة.	90

مجتمع الدراسة .	91
عينة الدراسة.	91
الدراسة الاستطلاعية	91
الدراسة الأساسية.	91
أدوات الدراسة	92
الأساليب الإحصائية.	106
حدود الدراسة	107
تمهيد	110
عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	111
عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	113
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	116
الاستنتاج العام	119
قائمة المراجع	121
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1-	جدول يوضح مختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	47
2_	جدول يوضح مؤشرات جودة الحياة	83
3-	جدول يوضح المكونات الفرعية لمجالات جودة الحياة	85
4-	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة حسب جنس الطلبة	92
5-	جدول يوضح توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس جودة الحياة	95
6-	جدول يبين نتائج ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	96
7-	جدول يبين نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	98
8-	جدول يبن نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	100
9-	جدول يبين نتائج التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	100
10-	جدول يبين نتائج ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	101
11-	جدول يبين نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة	105

12-	جدول يبين نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة	**105**
13-	جدول يبين نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة	**106**
14-	جدول يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المن ذاتياً وجودة الحياة	**111**
15-	جدول يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغير الجنس	**113**
16-	جدول يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات جودة حياة الطلبة تبعا لمتغير الجنس	**116**

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
-1	شكل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**48**
-2	شكل يبين توزيع العينة حسب الجنس	**92**
-3	شكل يبين متوسطات درجات الإناث والذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا	**114**

مقدمـــة

يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع في الحياة اليومية فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشمل على كل مايكتسبه الفرد من معارف، ومعان،وأفكار،واتجاهات ،وعواطف ،وعادات، وقيم،واستراتيجيات وطرائق وأساليب، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة معتمدة ومخطط لها، أو بطريقة عرضية دونما قصد وعلى ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظلام وأساليب الكلام وطرائق التعبير عن الانفعالات ، ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز ، والقراءة والكتابة والعزف على الآلات الموسيقية نتعلم قول الصدق ، والخجل من الكذب والسلوك السوي والسلوك المنحرف وهذه كلها نماذج من مجالات التعلم .

ويعد التعلم في الوقت الحالي المحور الأساسي الذي ترتكز عليه النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلك الإنساني والتنبؤ به وفي ظبطه وتوجيهه .

ويعرف التعلم في مجال علم النفس:بأنه مصطلح يشير إلى الارتباط الذي يحدثه مثير يدركه الكائن الحي، واستجابة يصورها هذا الكائن سرا وعلانية , والتعلم أيضا هو تغيير دائم نسبيا في سلوك الفرد (معرفيا ، ومهاريا ،ووجدانيا) نتيجة مروره بخبرات مقصودة أو مقصودة فالتعلم كهدف هو وصف للخبرات المعرفية ، يتم من خلالها تمثل هذا الفرد لخبرات جديدة ومواءمة هذه الخبرات مع خبراته السابقة ، والاحتفاظ بتلك الخبرات في ذاكرته ، لكن التعلم كنتيجة هو مقدار التغير الذي طرا على سلوك الكائن الحي نتيجة مروره بخبرات معينة ومقدار انتفاع الفرد بتلك الخبرات لخدمة نفسه والآخرين والتعلم هو إحدى أهم مجالات علم النفس التربوي و له عدة أساليب منها التعلم النشط, والتعلم التعاوني, والتعلم الذاتي .....الخ، هذا الأخير ظهر في القريب الماضي فقط ولهذا أجريت العديد من البحوث من اجل التعرف أكثر عليه.

" و يلاحظ أن البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا اخذ يتطور وينمو بصورة ملفته 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" .

(حسن سعد، وآخرون ، 2016 ، ص321)"

ولكي تتمكن المؤسسات التعليمية من إعداد متعلمين يتسمون بهذه الخصائص لابد من تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم بها ، بحيث تقوم على تدريب المتعلمين على تحمل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يرتبط بتعلمهم كالمساهمة في صياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم وتوجيه التعلم ، وتخطيط وتوجيه عملياتهم العقلية نحو تحقيق الأهداف التعليمية ، والوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها ، والتحكم في الوقت والجهد المستخدم في إتمام عملية التعلم، وبذل جهد اكبر في بيئة التعلم ، والتعامل مع مصادر التعلم المختلفة ، مع التميز بفاعلية ذات عالية ، وإدراك ما يقومون به من مهام ، وهذا ما يهيئه لهم التعلم المنظم ذاتيا . (حسن محمد حويل . 2016.ص،102).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى نحو أفضل فهو وسيلة لإحداث نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة، والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية.

يهدف للارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية كما.

(سعد صاحب، 2018، ص147)

ومن بينها مرحلة التعليم الثانوي، اذ تعد هذه المرحلة 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. .

ويقوم التعليم في المرحلة الثانوية بالتركيز على التحصيل العلمي للطلبة وتحسينه، وإعداد الطالب ليكون قادرا على دراسة التخصص الجامعي الذي يرغب فيه في الجامعة، بعد المرحلة الثانوية، أو بالأحرى بعد حصوله على شهادة البكالوريا. . (نغم سليم ،2016،ص، .ص،3،4). فتلاميذ هذه المرحلة بالضبط هم من اخترناهم كعينة لموضوع دراستنا والذي طبق على طلبة البكالوريا .

وهو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بجودة الحياة ،لدى طلبة البكالوريا بثانوية بن عمار مولاي عبد الله . بمدينة متليلي.

ونظرا لأهمية هذه الفترة في حياة التلميذ باعتبارها مرحلة مراهقة، فان تمثلات المراهق وادراكاته الموجهة نحو محيطه العام، تؤثر بشكل مباشر على وضعية صحته النفسية ، وعلى أهدافه الدراسية المتعلقة بالتحصيل وتحقيق النجاح والبحث عن الارتياح النفسي ، والشعور بجودة الحياة هو من العوامل المسببة للنجاح والمعززة للدافعية وعملية التعلم ،وقد ساهمت الكثير من الدراسات في إثبات العلاقة بين جودة الحياة ومتغيرات أخرى ،كدراسة الفرا و النواجحة، (2012). ودراسة بومان وآخرون(2011).

وعليه فان هناك أهمية ضرورية في دراسة جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، كما أن الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية دافع مهم لتقييم الجانب المتعلق بجودة الحياة المدرسية ، في ظل هذه الإصلاحات من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم .

(احمد زقاوة .2018. ص.40).

ونظرا لأهمية هذا الموضوع ،قمنا بهذه الدراسة كمحاولة لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلب البكالوريا بثانوية بن عمار مولاي عبد الله بمتليلي.

حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين نظري ،وميداني ، وقد تضمن الجانب النظري ثلاث فصول، أما الجانب الميداني فقد تضمن فصلين ، وفيما يلي توضيح لأهم ماتم التطرق إليه في تلك الفصول .

الفصل الأول من الجانب النظري: تم طرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها، ثم التطرق لأهدافها ، ثم التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة ،ثم الدراسات السابقة، وأخيرا التعقيب عليها .

الفصل الثاني من الجانب النظري: حيث بدأنا في هذا الفصل بتمهيد ثم تطرقنا لمفهوم الإستراتيجية ،وبعدها مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، ثم توضيح أهم استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا، ثم التطرق لأهم مكوناته ،ثم التطرق إلى مراحل التعلم المنظم ذاتيا ، ثم أهم الخصائص الشخصية للتلاميذ المنظمين ذاتيا، وبعدها التطرق لمعوقات التعلم المنظم ذاتيا، والحلول التي يمكن وضعها لتلك المعوقات وأخيرا ختمنا هذا الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث من الجانب النظري: فكان مخصص لجودة الحياة ، وتم الانطلاق بتمهيد ، ثم التطرق بشكل مختصر لعلم النفس الايجابي ، بعدها قمنا بعرض مفهوم جودة الحياة ، ثم عرض أهم الصعوبات التي تواجه مفهوم جودة الحياة، ثم عرض أبعاد جودة الحياة، ثم مكونات جودة الحياة ،وبعدها مظاهر جودة الحياة، ثم ومؤشراتها وبعدها التطرق لأهم المعوقات والحلول التي يمكن وضعها لتلك المعيقات، ثم التطرق لمجالات جودة الحياة واهم نظرياتها ،ثم إلى مبادئها، ثم التطرق لقياس جودة الحياة، وأخيرا ختمنا هذا الفصل بخلاصة.

أما الجانب الميداني من الدراسة: فقد بداناه بتمهيد ،منهج الدراسة، وحدودها وأدواتها ، ثم الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية .

وتضمن الفصل الخامس ما يلي: عرض النتائج المتوصل إليها في جداول وتحليلها ومناقشتها حسب إشكالية الدراسة، وبعدها ختمنا الدراسة باستنتاج عام للنتائج المتوصل إليها، كما قدمنا مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي تتوافق مع موضوع دراستنا.

الفصل الأول
المدخل العام للدراسة

القسم الأول
الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1-الإشكالية.

2-تساؤلات الدراسة.

3-فرضيات الدراسة.

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة.

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

7-الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة.

1- اشكالية الدراسة:

يعتبر التعلم من اهم الامور في الحياة فعلى الشخص أنْ يُكمل تعليمهُ مهما كلّفهُ الأمر، وعلى الجميع استكمال التعليم حتّى وإنْ لم يَشعروا بأهميّة القيام بذلِك؛ فبعض النّاس يظنون بأنّ امتلاك المال يغنيهم عن الدّراسة، ولكنْ على العكس تماماً، فإنّ الشّخص لا يتعلّم فقط من أجل الحصول على النُقود ،بل من أجل تأمين مُستقبله، وليكتسب الثقة، ويحصل على الثقافة في مُختلف مجالات الحياة. إنّ الإنسان المُتعلّم تتشكّل لديه وجهة نَظرٍ مُختلفة للحياة مقارنة بالانسان غير المتعلم ، ولهذا من الجيّد التعرُف على أهمية عمليّة التعليم .حتّى يتشجّع الشخص على استكماله. والتعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة. والمقصود بالعملية التربوية كلها إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة.

وما الطرق التربوية المختلفة والأعمال المدرسية (على اختلاف أنواعها)ماهي إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية وقيمه التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال إنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة. ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس، ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية إنما يتوقف على فهمه هذا، وبديهي أننا لا نقصد بالتعلم تعلم المواضيع المدرسية فقط وإنما نريد بالتعلم كل ما يكوّن سلوك الفرد المميز له والذي يشمل ما هو موروث وما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة. وإن مواقف الفرد والقيم التي يؤمن بها ومظاهر اهتمامه ومختلف دوافعه وحوافزه تتوقف جميعا على خبرته في الحياة وإعداده لها.

وهناك محاولات للبحث عن أنواع التعلم التي تساعد الطلبة على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والتحصيلية حيث يواجه الطلبة العديد من الصعوبات خلال دراستهم للمنا هج المختلفة خصوصاً مناهج العلوم. فلذا من المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ً ذاتيا سيغير من مجرى العملية التعليمية ، خاصة أن الطالب هومحور العملية التعليمية فالطلب في التعلم الذاتي قديكون

،أكثر نشاطاً؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها لهالمعلم ودائما يخطط لوضع الأهداف ، المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تتعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي ً ، خطط لها سابقا فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم وذلك من اجل تنشئة أفراد يمتلكون القدرة على الاستقلال الذاتي . (وصال العمري .2013.ص .96)

" أصبح التعلم المنظم ذاتيا غاية في الأهمية للطلاب، و موضوعا هاما للبحث في علم النفس التربوي، وقد بدأ الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية في تحديد و دراسة بعض العمليات المفتاحية للتعلم ذاتيا، إذ أن نظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتركز حول تعلم التلاميذ فحسب ،بل تمتد لتشمل التضمينات و المعالجات التربوية، و يرى كورنوماتديناس (cournomatdinas) بأن هناك تعليمات متضمنة في عملية التعلم المنظم ذاتيا و هي اليقظة ، الانتقاء،الربط، التخطيط، البحث. (لطفي إبراهيم،1996، ص201).

ويهدف التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا من الداخل، و يعرف طاقته و حدوده، و انطلاقا من هذه المعرفة يقوم بضبط و تنظيم عمليات التعلم، و يعدلها لتلائم أهداف المهمة ، كما يعدلها بناء على السياق، لكي يحسن الأداء و المهارة خلال الممارسة التعليمية. (عبد الوهاب بن شعلال ،2017،ص96)

و أن المتعلم المنظم ذاتيا كما يذكر (marzanou etall) مارزانوووآخرون(1999) يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعميلة التفكير أثناء القيام بها، و يهتم بتنفيذ خطة معينة ، و لديه الوعي بالمصادر اللازمة للإنجاز، و لديه الحساسية و القدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة لديه، كما يتمتع بالقدرة على تقويم مدى كفاءة أدائه. (ظبية سلطان، 2018، ص35)

و للتعلم المنظم ذاتيا قيمة كبيرة، فهو يلعب دورا مهما و أساسيا في حياة الأفراد، لأنه يؤدي إلى ارتفاع انجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة و المهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، و يؤدي بالتالي إلى اكتساب المعرفة واتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية،

كما انه يلعب دورا مهما في تطوير القدرة على إصدار الأحكام ، وبالتالي تطوير الذات وتوكيدها. (مصطفى الهيلات، 2015، ص365)

و يفترض التعلم المنظم ذاتيا استراتيجية فعالة لتحسين نتاجات التعلم ، حيث تعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عمليات بناءة و نشيطة، و يمكن من خلالها تنمية المهارات الإبداعية لدى التلاميذ، إذ تفيدهم في تدريبهم على صياغة الأفكار، و التعبير عن المشاعر بشكل جيد من خلال التخطيط الذاتي و تقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية و الجودة.

(علي الفرماوي، 2004، ص52)

و يعتبر هذا النوع من التعلم اتجاها جيدا يسعى لتمكين المتعلم للقيام بالمهام التعليمية بشكل صحيح حين يكون بموقف تعليمي معين وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات كدراسة (williams)ويليامز سنة (1936) ودراسة عبد الناصر الجراح سنة (2004) ودراسة احمد سنة (2007) ودراسة العياشي وعلي فارس سنة (2014)

و هذا ما تناولناه في موضوعنا الذي هو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بجودة الحياة،2005 هذه الأخيرة تعتبر شيئا نسبي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه الثنيان (2009).

و ذلك استنادا إلى المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم جودة الحياة و متطلباتها، و التي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة، تتحكم في تحديد مكونات جودة الحياة مثل القدرة على التفكير، و اتخاذ القرارات، التحكم و إدارة الظروف المحيطة، الصحة البدنية، الصحة النفسية، إضافة إلى الظروف الاقتصادية ،الاجتماعية، المعتقدات الدينية، القيم الثقافية و الحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة والأكثر أهمية التي تحقق السعادة في الحياة. (إيمان محمود، 2013، ص 04)

وقد ازداد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الايجابي والذي جاء استجابة الى اهمية النظرة الايجابية الى حياة الافراد كبديل للتركيز الكبير الذي اولاه علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الافراد ، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الاطار فشملت الخبرات الذاتية ، والعادات والسمات الايجابية للشخصية وقد ، وكل ما يؤدي الى تحسسين جودة الحياة وقد اكدت دراسات القرن الماضي أن الجانب الايجابي في شخصية الانسان هو أكثر بروزا من الجانب السلبي وأنها هذين الجانبين لا يمثلان بالضرورة اتجاهين متعاكسين ،وإنما يتحرك السلوك الانساني بينهما طبقا لعوامل كثيرة مرتبطة بهذا السلوك. .(رغداء نعيسة ،2012،ص،150)

فموضوعنا إذا يشمل مرحلة التعليم الثانوي، و نظرا لأهمية هذه الفترة في حياة التلميذ باعتبارها مرحلة المراهقة فإن تمثلات المراهق و ادراكاته الموجهة نحو الذات، و نحو محيطه العام تؤثر بشكل مباشر على وضعية صحته النفسية،وعلى أهدافه الدراسية المتعلقة بالتحصيل و تحقيق النجاح، و البحث عن الارتياح النفسي. وان الشعور بجودة الحياة، هي من العوامل المسببة للنجاح و المعززة للدافعية وعملية التعلم. (احمد زقاوة ،2018،ص40)

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات كدراسة نغم سليم جمال سنة (2016)، ودراسة عبد المجيد بن صالح حمد المضحي سنة (2017)، ودراسة زقاوة احمد سنة (2018).

كما يشير مفهوم جودة الحياة المدرسية إلى تقييم الطالب الشخصي والإدراكي لحياته داخل المدرسة، ورضاه عن حياته بكافة جوانبها (الجانب التعليمي، العلاقات مع المعلمين، و العلاقات مع الزملاء في المدرسة. (نغم جمال،2015، ص21)

ولأن جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر وفقا لما يراه من معايير يعتمدها هو ويبني عليها سعادته، فهناك من يرى سعادته في المال وهذا بالنسبة للفقير وهناك من يراها في الصحة وهذا بالنسبة للمريض.

ويرى رايف (Ryff) و آخرون, " أن جودة الحياة هي الإحساس الايجابي بحسن الحال كما 95–85 .et al, 2006 يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له واستقلاليته في تحديد مسار حياته وإقامة كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة ، لعلاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين النفسية. (صلاح احمد , 2017,ص.99)

كما أن هناك العديد من العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة مثل القدرة على التفكير، وأخد القرارات، والقدرة على التحكم، والصحة البدنية والعقلية، والعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية، والأوضاع المالية والاقتصادية التي عليها يحدد كل شخص ما هو شيء الأهم بالنسبة إليه والتي من خلالها يحقق سعادته في الحياة التي يحبها ويفضلها. (إبراهيم نعيم ، 2018 ، ص 7).

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

وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا بالاختلاف متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا بالاختلاف متغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

1.توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا.

2.توجد علاقة دالة إحصائيا في درجات استراتيجيات التعلم المنظم لدى طلبة البكالورياتعزى إلى متغير الجنس.

3.توجد علاقة دالة إحصائيا في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا تعزى متغير الجنس.

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 الباحثة لم يتم التطرق له من قبل في البيئة الجزائرية.
- ✓ كونه ذو قيمة علمية كبيرة وما يضيفه في مجال البحث العلمي النظري أو التطبيقي.
- ✓ الرغبة الشخصية التعرف أكثر على الموضوع

4 - أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال مجموعة من النقاط أهمها:

تستند أهمية هده الدراسة إلى أهمية المتغيرات التي تتناولها فبتناولها لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فإنها تساير الدراسات والتوجهات النظرية في مجال التربية الحديثة التي ا ثبتت انتقال المتعلم من الوضعية السلبية في تلقي المعلومة ،إلى وضعية بناء وإنتاج المعلومة بما يحقق لهم فرضية التعلم المستمر مدى الحياة الى جانب التفوق في مجال التعلم.

(إسماعيل العيس، 2007، ص، 75.).

1- أهمية الموضوعين الذين تناولتهما: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وجودة الحياة، حيث لهما ارتباطا وثيقا بالحياة الأكاديمية للطالب ومستوى تحصيله.

2- التطرق لمفهوم حديث ألا وهو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فهو يحظى بالاهتمام الكبير من قبل التربويين. و تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها، تثري الإطار النظري عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة وهذا ما يحفز ويساعد الباحثين المهتمين بالبحث في هذا المجال.

3-. ندرة الدراسات على حسب علم الباحثة التي تناولت مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الباكالوريا بمجتمعنا الجزائري بصفة عامة ومجتمعنا المحلي الغر داوي بصفة خاصة.

4-كما تساعد نتائج الدراسة في إبراز دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التربوية.

5-الاستفادة من النتائج المتحصل عليها من الدراسة، وذلك من خلال تصميم وإعداد برامج إرشادية وتربوية، تساعد الطلبة على تطوير كفاءاتهم التعليمية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

6-كما تبرز أهمية الدراسة في التحقق من الأهداف المنشودة أدناه.

5- أهداف الدراسة:

لكل دراسة أهداف تنطلق منها وتسعى للوصول اليها وتحقيقها لتكون دراسة ناجحة.

1. وتهدف دراستنا الحالية للتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا.
2. الكشف عن وجود فروق في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا.تعزى إلى متغير الجنس.
3. الكشف عن وجود فروق في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا تعزى إلى متغير الجنس.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

هي مجموعة ذاتية من استجابات الطلاب وتكون قابلة للملاحظة والقياس لغرض الوصول للهدف المنشود. (فراس غزال، 2016، ص، 1749).

تعريف آخر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

هي مجموعة العمليات الذهنية التي يستخدمها الطلاب في المرحلة الثانوية،وتحديدا طلبة البكالوريا وذلك من أجل اكتساب وحفظ واسترجاع المعلومات التي درسوها.

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: وهي الدرجة التي يتحصل عليها طالب البكالوريا على مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

التعريف الاصطلاحي لجودة الحياة: تعرفها المجموعة الدولية التابعة لمنظمة الصحة العالمية : بأنها إدراك الأفراد لمركزهم في الحياة في سياق الثقافة ونسق القيم الذي يعيشون فيه ،وفي علاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومستوياتهم واهتماماتهم ،أنه مفهوم واسع يتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية وحالته النفسية ومستوى استقلاله وعلاقاته الاجتماعية ،وعلاقته بالجوانب المهمة التي يعيش فيها. (أحمد زقاوة،2018 ،ص 41).

2.التعريف الإجرائي لجودة الحياة:

هي الدرجة التي يحصل عليها طالب البكالوريا على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية. (بسماء آدم ، 2014، ص 351).

ومنه نستنتج أن جودة الحياة هي :الصحة الجسمية النفسية السليمة ،و التفكير الايجابي ،التكيف مع مختلف المواقف اليومية ،والتمتع بمستوى معيشي جيد، كالمأكل والملبس والمشرب ، وأيضا توفر الحاجات الاجتماعية كالتعليم، العلاج و النقل ،والبيئة الطبيعية الخالية من الملوثات كدخان المصانع والقمامات وغيرها من الملوثات .

3. تعريف طلبة البكالوريا إجرائيا:

هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من 17 إلى 18 وينقسمون إلى قسمين القسم الأدبي والقسم العلمي وينتهي مشوارهم الدراسي بالحصول على شهادة البكالوريا وبناء على معدلاتهم يتم تحديد التخصص النهائي لهم في الجامعة.

7- الدراسات السابقة

أولا: الدراسات السابقة الخاصة باستراتيجيات تعلم المنظم ذاتيا:

أ- الدراسات العربية:

1/ دراسة عبد الناصر (2004) بعنوان العلاقة بين المتعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه لدراسي، إضافة إلى معرفة القدرة التنبئية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت عينة الدراسة، من 331 طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، على مكون التسميع و الحفظ، جاء ضمن المستوى المرتفع، و باقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، و أن طلبة السنة الرابعة يتفوقون و بدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية و الثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة و طلب المساعدة الاجتماعية.

وكذلك أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع و الحفظ، لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة، ووضع الهدف و التخطيط يتنبآن بالتحصيل الأكاديمي للطلبة».

(عبد الناصر جراح ،2010،ص 333).

2/ دراسة أحمد (2007):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، و التعرف على مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم

الذاتي للتعلم ،إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، على عينة تكونت من (128)طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة.

وقد كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0.67). ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، (0.63). ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع طلب المساعدة الاجتماعية (0.44)، كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوو المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي، وضع الهدف والتخطيط،والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. (عبد الناصر الجراح ،2010،ص،337)

3/ دراسة أخرى أجراها العياشي بن زروق وعلي فارس (2014) :

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، و الفاعلية الذاتية، ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا وتلميذة .

وقد استخدم الباحث مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.الذي أعده بوردي(pourdie)و ترجمه إلى اللغة العربية إبراهيم أحمد إبراهيم (2007) ومقياس الفاعلية الذاتية لفتحي عبد الحميد والسيد محمد هاشم 2006و مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لأنور علي البر غاوي و ختام إسماعيل السجار(2006) وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مايلي:

1. وجود علاقة ارتباطيه بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية ذاتية.
2. وجود علاقة ارتباطيه بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي.
3. وجود علاقة ارتباطيه بين الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي.
4. وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، والفاعلية الذاتية، ودافعية الانجاز الدراسي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية. (العياشي بن زروق، 2014،ص 4)

4/ وفي دراسة أجراها وداد جاد الله، وهناء الرقاد(2015):

حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السيطرة الدماغية و التعلم المنظم ذاتيا ولمعرفة ما إذا كان هنالك فروقا بين طلبة الصف الثامن في مديرية تربية عمان الثانية، في مستوى هذين المتغيرين تعزى إلى الجنس و نوع التعليم، وشملت عينة الدراسة (480) طالبا و طالبة من التعليم **الخاص** بواقع (280) **ذكور** ،(200) **إناث** (260) طالبا و طالبة من التعليم **الحكومي** بواقع (100) ذكور، و (160) إناث، و استخدم الباحث مقياس السيطرة الدماغية، و مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و أشارت نتائج الدراسة إلى نمط السيطرة الدماغية السائد لدى الطلبة : هو نمط السيطرة الدماغية **المتكاملة** بنسبة (82%)كما كان معظم الطلبة مستخدمون جيدون لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بنسبة (47.3%) واشارت النتائج كذلك الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السيطرة الدماغية و التعلم المنظم ذاتيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في نمط السيطرة الدماغية و لصالح **التعليم الخاص**، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى متغير الجنس وهذا لصالح الإناث. (وداد جاد الله، 2015، ص 1698)

5/ أما دراسة مصطفى قسم الهيلات سنة (2015):

فهدفت للكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين و غير الموهوبين ، على عينة شملت 110 طالبا موهوبا و(110) طالب غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء ، و لتحقيق اهدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، حيت تم تطبيق مقياس بوردي (pur die) و المقنن من قبل أحمد سنة (2007).

و قد أشارت النتائج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة **الموهوبين** جاءت على الترتيب التالي :(التسميع و الحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة و وضع الهدف والتخطيط، و طلب المساعدة الخارجية) فيما كانت النتائج لدى الطلبة **غير الموهوبين** على الترتيب التالي:(وضع الهدف و التخطيط، و من ثم التسميع و الحفظ و طلب المساعدة الخارجية

والاحتفاظ بالسجلات و المراقبة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة **الموهوبين** والطلبة **العاديين**.ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف، والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة). فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية). (مصطفى الهيلات2015،ص ،360)

6/ دراسة غالية بنت حمد (2018):

وهدفت الدراسة للكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية – في جامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقته بالتحصيل و التخصص و المستوى الأكاديمي ، على عينة تكونت من 206 طلبة من أصل (390 طالبة و هي مجتمع الدراسة)، وتبنت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدهpurdie لتحقيق أهداف، كما استخدمت الباحثة المنهج المسحي،وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات للمقياس ككل بلغ(3.7)**من** (4.0) أي بدرجة كبيرة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات تعزى لمتغير مستوى التحصيل ومتغير التخصص أو القسم العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي (ماجستير ، دكتوراه) ،وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات منها تضمين المقررات الجامعية لأنشطة وتدريبات هدفها اكتساب المتعلم ممارسات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا وتوجيه الجهود والبحث في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات في موضوع التعلم المنظم ذاتيا لدى كليات وأقسام علمية أخرى. (غالية بنت حمد،2018، ص، 150).

ب– الدراسات الأجنبية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا:

1/دراسة وليامز (williams) سنة (1996) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و التحصيل، و بلغ حجم العينة (103) من طلاب المرحلة

الثانوية، وقد توصلت إلى أن الطلاب الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يميلون إلى أن يظهروا اداء تحصيلي أعلى في معظم المقررات الدراسية.

(عبد الحميد جابر ،2018 ،ص،ص506 ،507).

2/دراسة جود (Jude 2005):

هدفت عن الكشف بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من 61طالبا من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، واختار الباحث 32طالبا من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع و59 طالبا من ذوي التحصيل المنخفض، وذلك بناء على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، قد أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعو التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات تعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي وكل مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية ينبئان بالأداء اللاحق للاختبارات ولكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنظيم الذات في إدراكهم لقيمة المهمة.

(بوقفة إيمان، 2013، ص17).

3/دراسة بمبينوتيbembenutty (2006):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي والمعتقدات فاعلية الذات لدى عينة تكونت من (174) طالب وطالبة في الجامعة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس بوردي(pourdi)لقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى لطلبة. (عبد الناصر الجراح ،2010، ص337).

4/ دراسة mishack&Unice (2017):

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم الذاتي وأهميتها للطلاب في اكتساب المهارات الأساسية والمعرفة النظرية والعملية في العلوم والتكنولوجيا والهندسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا ، (34) ذكور و (26) إناثا ، وشملت المجموعة التجريبية (30)

والمجموعة الضابطة (30)شاركا وتم جمع بيانات الدراسة على مدى ستة أسابيع، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تلقيهم تدريبات التعلم الذاتي لاكتساب المهارات الأساسية والمعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت الدراسة إلى أهمية وفاعلية التعلم الذاتي وتأثيرها على الطلاب مما يتطلب تطوير مناهج التدريس التقليدية ،وينبغي أن يكون هناك تطوير مهني لمعلمي العلوم في استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي للحصول على المعرفة. (عبد الله القحطاني ،2018،ص،225.)

ثانيا: الدراسات السابقة الخاصة بجودة الحياة:

أ- الدراسات العربية:

2/ دراسة الدليمي وآخرون (2012) :

والتي هدفت للتعرف على الفروق في تقدير الذات وجودة الحياة بين الصفوف الدراسية لدى طالبات جامعة بابل، و التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و جودة الحياة لدى طالبات العينة، وذلك باستخدام مقياس تقدير الذات من إعداد روزينبيرغ (Rosenberg) وترجمة (سالم الغنبوصي) .

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (82) طالبة من طالبات جامعة بابل وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1-وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات العينة من الصفين الثالث والرابع في الجامعة بابل.

2-تفوق طالبات الصف الرابع في كل من متغيري جودة الحياة وتقدير الذات مقارنة بطالبات الصف الثالث.

3-عدم وجود فروق معنوية بين طالبات الصف الثاني، والصف الثالث في متغيري تقدير الذات وجودة الحياة. (نغم سليم ،2016، ص24).

3/ دراسة رغداء على نعيسة (2012):

بعنوان جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق

وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة) دمشق اللاذقية والنوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى) والتخصص (علوم نظرية، علوم تطبيقية) للتعرف على جودة الحياة لدى عينتين من هاتين الجامعتين وقدم تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد منسي وكاظم (2006) بلغ أفراد العينة ككل(360) طالبا بينهم (180) طالبا من طلبة الجامعة تشرين و من أهم النتائج:

1- وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق و تشرين وهناك التأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معاني في جودة الحياة.

2- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين دخل الأسرة و أبعاد جودة الحياة في التأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معا في جودة الحياة. (رغداء نعيسة، 2012، ص، 145)

4/ دراسة محمد عمر أبو الرب و فراس احمد سليم (2013):

بعنوان جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة عند الأشخاص المعاقين و غير معاقين في المملكة السعودية في مجالات (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية ، الحياة الوظيفية ،جودة العواطف ،جودة الصحة النفسية ، جودة شغل الوقت و إدارته) ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء أداة الدراسة و التي تكونت من جزأين احتوى الجزء الأول منها على فقرات محددة للكشف عن مستوى جودة الحياة، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على أسئلة لإجراء المقابلة و قد تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الاتساق الداخلي وقام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (90شخص معاقا سمعيا،و90 شخص غير معاق سمعيا،وذلك وفق متغيرات الدراسة (شدة الإعاقة، المستوى التعليمي.الجنس، الحالة الاجتماعية).

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين وغير المعاقين في جميع أبعاد جودة الحياة وكذلك وفقا لجميع متغيرات الدراسة المستقلة وذلك لصالح الأشخاص غير المعاقين. كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب المستوى التعليمي لصالح الجامعيين.وفي الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.

و لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس سوى في بعد الشعور بالقناعة وهذا لصالح الذكور، و لم يكن هناك فروق في بقية الأبعاد في مقارنة جودة الحياة للمعاقين سمعيا حسب متغيرات الدراسة. (محمد عمر أبو الرب 2013، 431).

دراسة شيخي مريم (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومصادر استبيان طبيعة العمل عند الأستاذ الجامعي والتعرف على مستويات جودة الحياة المدركة عند الأستاذ الجامعي وأجريت هذه الدراسة بجامعة تلمسان، كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مصادر طبيعة العمل وجودة الحياة بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية ، سنوات الأقدمية ، واختلاف الكلية المنتسب لها الأستاذ الجامعي، والفئة على استبيان طبيعة العمل ،ومستويات جودة الحياة حسب مقياس منظمة الصحة العالمية، وتكونت عينة الدراسة من 100 أستاذ جامعي باختلاف الجنس، ومن أربعة كليات ولقد تم استخدام المقاييس الخاصة بهذه المتغيرات و تصميم استبيان يقيس مصادر طبيعة العمل من إعداد الباحثة ومقياس جودة الحياة المترجم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من طرف احمد حسايني لمنظمة الصحة العالمية، ومن النتائج المتوصل إليها عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة بمجالاتها الستة تعزى إلى متغير الجنس ماعدا المجال الجسمي و مجال الاستقلالية. (شيخي مريم، 2014،ص،01.)

5/ دراسة صالح (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة و أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، و تكونت عينة الدراسة من

(125)أم من أمهات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم و قد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة و أساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد عينة الدراسة ،في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الأمهات في الشعور بجودة الحياة تعزى لمتغير العمر الزمني ،كما و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأمهات منخفضات و متوسطات و مرتفعات التعلم على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير مستوى التعليم . (سعيد صقر ، 2015 ص 59).

6/ دراسة خديجة حني (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي بالوادي،و كذلك التعرف على علاقة كل من جودة الحياة بالرضا عن بالتخصص الدراسي ، وطبقت الدراسة على عينة قدرها (100)طالب وطالبة في جامعة حمة لخضر بالوادي وتم استخدام مقياس منسي وكاظم (2006)ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي لدالية يوسف (2008).

7/ دراسة على حمادية وآخرون (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل – م –د) بالإضافة إلى محاولة الكشف عن إمكانية وجود فروق في مستوى جودة الحياة والتفاؤل لديهم والتي قد تعزى إلى متغيرات (التخصص، الجنس) وقد تكونت عينة الدراسة من حوالي(57) طالب وطالبة دكتوراه تم اختيارهم بطريقة قصديه ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس التفاؤل كما استخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتفاؤل لدى طلبة الدكتوراه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الدكتوراه ل- م – د حسب متغيري الجنس والتخصص .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل لدى طلبة الدكتوراه ل.م. د حسب متغيري الجنس والتخصص. (على حمادية وآخرون،194 ،2018).

ب- دراسات أجنبية تناولت جودة الحياة:

1) دراسة د يووهبنر:DeW-&huebner (1994)

بعنوان جودة الحياة من وجهة نظر المراهقين هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن جودة الحياة لدى الطلبة، ومدى تأثرها بالعمر والنوع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومفهوم الذات وذلك باستخدام مقياس جودة الحياة SLSS ومقاييس الشخصية على عينة مكونة من (222)طالبا وطالبة من الصفوف الثامن عشر والتاسع عشر من مدارس المنطقة الشمالية الشرقية بالولايات المتحدة الأمريكية ومتوسط أعمارهم (15) عاما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة وارتباط تقديرات المراهقين بدرجة رضاهم عن حياتهم بتقديرات آبائهم، وكانت الفروق الفردية في الرضا عن جودة الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع لكنها كانت متأثرة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

2) دراسة جيرشGireesh et al (2004) :

هدفت الدراسة إلى بحث اثر التدريب على بعض استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في تنمية بعض مؤشرات جودة الحياة المرتبطة ببيئة الدراسة وهي الرضا عن الحياة الدراسية الاتجاه نحو المادة ، التوافق النفسي ،ودلك لدى عينة من طلاب ثلاث مدارس عليا فمنهم من يدرسون مقررا لرياضيات بولاية شيكاغو الأمريكية بلغ عددهم (166) طالب وطالبة حيث تم تقسيم المشاركون إلى ثلاث مجموعات وقد تم قياس جودة الحياة قياسا قبليا وقياسا بعديا، وذلك من خلال تطبيق قائمة مؤشرات جودة الحياة للباحثين وتوصلت الدراسة إلى هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين على استراتيجيات الضغوط الأكاديمية في تحسين جودة الحياة. (نجلاء شعبان، 2016 ص، 582) .

3) دراسة ماكتافش وآخرون(2007):

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على وجهات نظر مقدمي الرعاية الأسرية من (الآباء والآباء بالتبني والإخوة) للأشخاص ذوي الاعاقة العقلية عن معنى جودة الحياة وتأثير السلوك في تصرفاتهم وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الصحة الشخصية وتحقيق الحاجة الأساسية كانوا عناصر رئيسية لجودة الحياة كذلك كشفت نتائج الدراسة ان الموارد المالية ، ونوعية الراحة والصحة ، والمخاوف المعينة التي تصيب الأسرة من وجود طفل معاق يعتبر من العوامل الاساسية التي لها القدرة على تسهيل أو تقييد جودة الحياة. (سعيد صقر ، 2018 ، ص 6)

4)دراسة bachlar&majezdah (2013):

هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة طهران للعلوم الطبيعية وقد تكونت عينة الدراسة من 2 24 طالبا وطالبة وبينت النتائج مايلي: حصول الطلبة على درجات مرتفعة في مجالي الصحة النفسية والبيئية، وحصولهم على درجات منخفضة في مجالي الصحة الجسمية والعلاقات الاجتماعية، كما أظهرت الإناث تفوقا في مجال العلاقات الاجتماعية مقارنة بالذكور. (غفران غالب الذهبي 2018 ،ص، 281) .

ثالثا: التعليق على الدراسات السابقة

أ- التعليق على الدراسات السابقة الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

التعليق على الدراسات السابقة العربية:

1/ من حيث المنهج:

اتفقت دراسة احمد (2007)ودراسة ناصر (2004)ودراسة العياشي بن زروق (2014)ودراسة وداد جاد الله وهناء الرقاد (2015) ودراسة مصطفى قسيم الهيلات (2015) ودراسة غالية بنت حمد بن سليمان (2018) ، حيث اعتمدت هذه الدراسات على المنهج الوصفي.

أما المقياس المستخدم فهو مقياس بوردي والذي ترجمه احمد .2007

2/ **من حيث العينة:** دراسة العياشي (2014) ودراسة وداد جاد الله وهناء الرقاد (2015)وتم اختيارا لعينة من الثانوية. أما العدد يختلف،ففي دراسة العياشي بلغ حجم العينة (120)بينما دراسة وداد جاد الله (2015) فبلغ حجم العينة (480))من التعليم الحكومي العام ، و (260) من التعليم الخاص أي بمجموع (740) .

واختلفت دراسة احمد (2007)ودراسة ناصر (2004)ودراسة غالية بنت حمد بن سليمان(2018)مع دراسة العياشي ودراسة وداد جاد الله وهناء الرقاد في مكان العينة. فدراسة العياشي ووداد جاد الله كانت العينة مختارة من الثانوية، إذا فكما كان الاختلاف في المكان كان الاختلاف أيضا في العدد ففي دراسة احمد(2007) بلغ حجم العينة (128) وفي دراسة ناصر (331)أما في دراسة غالية بنت حمد فبلغ حجم العينة (206).

بينما دراسة مصطفى قسيم الهيلات فكانت العينة مختارة من مدرسة حكومية عادية بمدينة الزرقاء وكان عددها (110) طالبا موهوبا و (110) طالبا غير موهوبا بمجموع)(220).

3/ من حيث الهدف:

اختلفت جميع الدراسات في الهدف فكل من هذه الدراسات تناولت متغير التعلم المنظم ذاتيا بطريقة تختلف عن الدراسة الأخرى، إلا دراسة ناصر (2004) ودراسة غالية (2018) اللتان هدفتا للتعرف على: مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى العينة المدروسة بتلك الدراستان اما باقي الدراسات فهدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغير التعلم المنظم ذاتيا ومتغير آخر كدراسة أحمد،ودراسة العياشي بن زروق ودراسة وداد جاد الله، بينما دراسة مصطفى قسيم الهيلات فتطرقت لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة دون وجود علاقة ارتباطيه بمتغير آخر، اي الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطبلة الموهوبين وغير الموهوبين.

4/ من حيث النتائج.

توصلت دراسة ناصر(2004):

إلى أن الطلبة لديهم امتلاك لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع ،وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، وتبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط ،وان طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة.

وتوصلت النتائج أيضا إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ، لصالح الطلبة **مرتفعي** التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط يتنبآن بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وتوصلت دراسة احمد(2007): إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم **أفضل** منه لدى الطلبة منخفضي التنظيم للتعلم على كافة الأبعاد.

وتوصلت دراسة العياشي بن زروق (2014): إلى وجود علاقة ارتباطيه بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية، ودافعية الانجاز الدراسي.

أما دراسة وداد جاد الله وهناء الرقاد: (2015) فتوصلت نتائجها لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

أما **دراسة مصطفى قسيم الهيلات (2015)**: فتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العادين، لصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات: وضع الهدف ، التخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في استراتجيات:الحفظ، التسميع وإستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية .

. **دراسة غالية بنت حمد (2018)**:توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات تعزى لمتغير مستوى التحصيل ومتغير التخصص.وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي ماجستير دكتوراه.

التعليق على الدراسات الأجنبية :

1/من حيث المنهج:اتفقت دراسة williams j)(1996): ودراسة Jude(2005) و دراسة bembenutty (2006)في المنهج حيث اعتمدت هذه الدراسات على المنهج الوصفي.

واختلفت مع دراسة Mis hack&Unice 201حيث اعتمدت على المنهج التجريبي .

2/من حيث العينة:

دراسة wilaims (1996):بلغ حجم العينة فيها 103 تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية.

أما دراسة Jude(2005) فتكونت عينة الدراسة من 61 طالبا من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي .

دراسة bembenutty(2006):تكونت عينة الدراسة من 147طالبا وطالبة في الجامعة.دراسةUnice and mishck2017 :تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا 34 ذكور و26 إناث.

إذا نلاحظ في هذه الدراسات اختلافا في حجم العينة ومكانها فمنها من اختارت طلاب المرحلة الثانوية كدراسة williamsومنها من اختارت العينة من الجامعة كدراسة bembenutty ومنها من اختارت العينة من مدرسة كاثوليكية كدراسة.Jude (2005).

3/من حيث الهدف: اتفقت دراسة williams(1996)ودراسة bembenutty (2006) و دراسة Jude(2005)حيث هدفت كلها للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

واختلفت معهم دراسةUnice and mis hack(2017)حيث هدفت للتعرف على أهمية استراتيجية التعلم الذاتي في اكتساب المهارات الأساسية والمعرفة النظرية والعملية في العلوم والتكنولوجيا والهندسة .

4/من حيث النتائج:

في دراسة williams (1996):توصلت النتائج إلى أن الطلبة الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يميلون لإظهار أداء تحصيلي **اكبر وأعلى** في معظم المقررات الدراسية

وفي دراسة Jude (2005): توصلت النتائج إلى إن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالطلبة منخفضي التحصيل وان التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي .

أما دراسة bembenutty (2006) توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

إذا :نستنتج أن هناك تأثير ايجابي للتعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمي . و نلاحظ كذلك أن هناك تشابه في نتائج هذه الدراسات .

وقد اختلفت **دراسةeunice(2017)**في النتائج: حيث أظهرت النتائج جود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تلقيهم تدريبات التعلم الذاتي لاكتساب المهارات الأساسية والمعرفة **لصالح المجموعة التجريبية.**

ثانيا: التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بجودة الحياة :

هناك تشابه واختلاف في الدراسات التي تناولت جودة الحياة فنجد أن هناك اتفاق بين دراسات واختلاف بين أخرى من ناحية الهدف والمنهج العينة وفيما يلي شرح لأهم ما ورد في تلك الدراسات والتعليق عليها:

التعليق على الدراسات العربية:

1/ من حيث الهدف:

فنجد ان كل الدراسات هدفت للتعرف على جودة الحياة فمنها من هدفت للتعرف على مستوى جودة الحياة ومنها من هدفت للتعرف على جودة الحياة وعلاقتها بمتغير ما يختلف عن بقية الدراسات الأخرى وهناك من هدفت للتعرف على الفروق وبين متغير ما وجودة الحياة ، وهناك من هدفت التعرف على وجود جودة لحياة لدى فئة المعاقين مقارنة بغير المعاقين .

اذا فالدراسات التي تناولت جودة الحياة وعلاقتها بمتغير آخر كالتالي :

1/ دراسة الدليمي وآخرون(2012): فهدفت للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل .**ثانيا : دراسة شيخي مريم (2014)**:هدفت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومصادر استبيان طبيعة العمل عند الأستاذ الجامعي بجامعة تلمسان .

2/ **دراسة خديجة حني (2015)**:هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. بجامعة الوادي .

3/دراسة صالح: (2015): وهدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

4/ دراسة على حمايدية وآخرون (2018) : فهدفت للتعرف على طبيعية العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه .

اما دراسة فراس احمد سليم ومحمد عمر أبو الرب ، ودراسة رغداء علي نعيسة (2012)فكل منهما هدفت للتعرف على لجودة الحياة بطريقة مختلفة عن الاخرى .

فدراسة فراس احمد محمد عمر أبو الرب هدفت للتعرف على مستوى جودة الحياة لدى الأشخاص المعاقين وغير المعاقين في المملكة العربية السعودية .

بينما دراسة رغداء علي نعيسة فهدفت للتعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر ،انثى) التخصص (علوم نظرية وعلوم تطبيقية) وكذلك حسب متغيرات البلد (المحافظة) دمشق واللاذقية .

هذا من حيث الهدف.

2/ من حيث المنهج : فكل الدراسات قامت باستخدام المنهج الوصفي من أجل تحقيق أهدافها التي تسعى للوصول لها.

3/من حيث العينة أولا دراسة الدليمي وآخرون فقد كانت العينة من جامعة بابل وهي طالبات الصفوف الدراسية بتلك الجامعة والمكونة من 82 طالبة من طالبات تلك الجامعة ، ودراسة غداء نعيسة فكانت العينة أيضا من طلبة الجامعة وبلغ عدد أفرادها(360 طالبا)، (180) من جامعة تشرين – و 180 من جامعة اللاذقية .

وتشابهت مع الدراستان السابقتان مع دراسة خديجة حني (2015) فكانت العينة من الجامعة وبلغ عددها 100 طالب من جامعة الوادي .

وأيضا دراسة علي حماي دية وآخرون (2018) كانت من طلبة الجامعة دكتوراه وقد تكونت هذه العينة من حوالي الى 57 طالب وطالبة دكتوراه ثم اختيارهم بطريقة قصدية من اجل تحقيق اهداف الدراسة .

اذ فكل هذه الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقا اتفقت في اختيارها للعينة وهي طلبة الجامعة كل حسب البلد الخاص بتلك العينة فمن بين البلدان المذكورة العراق وسوريا .ا ما العدد فكان مختلف بين تلك الدراسات .

بينما **دراسة شيخي مريم ودراسة محمد عمر أبو الرب ودراسة صالح** اختلفت العينات عندهم فنجد أن : دراسة شيخي مريم كانت العينة أساتذة الجامعة وعددهم 100 من جامعة تلمسان.

بينما دراسة محمد عمر ابو الرب : فكانت العينة من الأشخاص المعاقين سمعيا وغير المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية وقد تكونت العينة من 90 شخصا معاقا سمعيا و 90 شخص غير معاق سمعيا .

واختلفت ايضا معها دراسة صالح في العينة فكانت امهات المعاقين عقيلا القابلين للتعلم وتكونت من 125 من امهات الأطفال المعاقين عقليا .

3/ من حيث النتائج:

فدراسة الدليمي اسفرت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات وبين جودة الحياة .

ودراسة رغداء نعيسة(2012): توصلت نتائجها إلى وجود مستوى متدني من جودة الحياة لدى طلبة كل من جامعتي تشرين ودمشق .

أما دراسة شيخي مريم(2014): فتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في جودة الحياة بمجالاتها الستة تعزى لمتغير الجنس ما عدا المجال الجسمي و مجال الاستقلالية...الخ.

أما دراسة خديجة حني (2015):فتوصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة لديهم باختلاف تخصصاتهم الجامعية أما دراسة علي حماي دية وآخرون فتوصلت لوجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتفاؤل لدى طلبة الدكتوراه .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الدكتوراه ل م د حسب متغير الجنس والتخصص.

أما دراسة شيخي مريم :فتوصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة في مجالاتها الستة تعزى لمتغير الجنس ماعدا المجال الجسمي ومجال الاستقلالية .

بينما دراسة محمد عمر: فتوصلت لوجود فروق دلالة إحصائية بين المعاقين في أبعاد جودة الحياة.

في حين توصلت دراسة صالح (2015):الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وأساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد عينة الدراسة وهي أمهات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الأمهات في الشعور بجودة الحياة. تعزى لمتغير العمر الزمني .

التعليق على الدراسات الاجنبية:

1/من حيث الهدف :اتفقت دراسة ديووهيوبنر مع دراسة باسلارونجادات في الهدف فهدفت دراسة ديووهيوبنر للتعرف على مستوى الرضا عن جودة الحياة لدى الطلبة وتأثرها بالكم والنوع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومفهوم الذات .وهدفت دراسة باسلارونجادات للكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة طهران للعلوم الطبية ،إذ فكلا الدراسات تهدف للتعرف عن مستوى جودة الحياة لكن كل دراسة في جامعة تختلف عن الأخرى ،واختلفتا هاتان الدراستان مع دراسة ماكتافش وآخرون ودراسة جيرش من حيث الهدف فهدفت دراسة جيريش وآخرون إلى بحث اثر التدريب على بعض استراتيجيات مواجهة الضغوط الاكاديمية في تنمية بعض مؤشرات جودة الحياة المرتبطة ببيئة الدراسة وهي الرضا عن الحياة الدراسية والاتجاه

نحو المادة ،والتوافق النفسي في حين هدفت دراسته ماكتافش إلى إلقاء الضوء على وجهات نظر مقدمي الرعاية الأسرية من (الآباء،والآباء بالتبني والأخوة) للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية عن معنى جودة الحياة وتأثير السلوك في بنائها، إذا هناك اختلاف واضح في الهدف والاتفاق هو في دراسة متغير جودة الحياة ،لكن كل من الدراسات السابقتان تطرقت لها بطريقة معينة لها كما تم توضيحيه سابقا .

2/من حيث العينة : فكما تشابهت دراسة هيوبتر ودراسة ماجزداه وباسلار في الهدف إلا أنهما اختلفتا في العينة ، من حيث العدد ،والمكان ،فدراسة هيوبنر العينة مكونة من (222) طالبا وطالبة من الصفوف الثامن عشر من مدراس المنطقة الشمالية الشرقية بالولايات المتحدة الأمريكية ومتوسط أعمارهم (15) سنة .

أما دراسة ماجزداه وباسلار فعينة دراستها مكونة من (242) طالبا وطالبة من طلاب جامعة طهران بإيران .

أما دراسة جيريش وآخرون: فالعينة تكونت من طلاب ثلاث مدراس عليا بولاية شيكاغو الامريكية بلغ عددهم (66) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات .

أما دراسة ماكتافش وآخرون: فكانت عينة الدراسة هي مقدمي الرعاية الأسرية من (الأباء والأباء بالتبني والأخوة) للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية إذ فهنا يظهر الاختلاف بين تلك الدراسات في العينة والعدد ومكانها .

3/من حيث المنهج : دراسة جيريش وآخرون استخدمت المنهج التجريبي .من اجل تحقيق أهداف الدراسة .

أما دراسة هيوبنرو دراسة ماكتافش وآخرون ودراسة باسلار وماجزداه فاستخدمت المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

4/من حيث النتائج:

توصلت دراسة هيوبنر وديو إلى (1994):إلى وجود ارتفاع في مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة وتوصلت النتائج أيضا إلى إن الفروق الفردية في الرضا عن جودة الحياة غير متأثرة بالعمر الزمني ولا بالنوع ولكن كانت متأثرة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

أما دراسة ماجزاده وآخرون: توصلت نتائجها إلى حصول الطلبة على درجات مرتفعة في مجالي الصحة النفسية والبيئية وحصولهم على درجات على درجات منخفضة في مجالي الصحة الجسمية والعلاقات الاجتماعية .

أما دراسة جيريش وآخرون: فتوصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعات الثلاث لصالح القياس ألبعدي، ما يعد مؤشرا على فاعلية التدريب على استراتيجيات الضغوط الأكاديمية في تحسين جودة الحياة.

في حين كشفت دراسة ماكتافش وآخرون (2015): أن الموارد المالية ونوعية الراحة والصحة والمخاوف المعينة التي تصيب الأسرة من وجود طفل معاق يعتبر من العوامل الأساسية التي لها القدرة على تسهيل او تقييد جودة الحياة ذات الصحة الشخصية وتحقيق الحاجة الاساسية كانوا عناصر رئيسية لجودة الحياة.

من خلال ماسبق وما رأينا في تلك الدراسات نجد أن كل منها هدفت للتحقق من وجود التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمتغير آخر ،ودراسات أخرى تطرقت لجودة الحياة وعلاقتها بمتغير آخر لكن لا توجد دراسات ربطت بين متغير التعلم المنظم ذاتيا و جودة الحياة ومنه نستنج أن دراستنا دراسة حديثة وليست دراسة متكررة على حسب حدود معرفتنا وما تطرقنا له في الدراسات السابقة .

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

عد عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها لاحظت الباحثة مايلي:أنها أول دراسة تناولت متغيري استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة حتى وان تطرقت لها بعض الدراسات السابقة ولكن بشكل جزئي فقد تتناول مثلا المتغير المستقل مع متغير آخر أو تتناول المتغير التابع مع متغير آخر يختلف عن متغير الدراسة الحالية وبالتالي فهي ليست مطابقة لها . إذا هناك نقص إن لم نقل انعدام في الدراسات التي تدرس العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا في البيئة المحلية الغرداوية بصفة خاصة والبيئة العربية بصفة عامة .

المنهج :اتفقت الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج الوصفي كدراسة عبد الناصر (2004)ودراسة علي حمايدية وآخرون (2018).

العينة :اشتركت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في العينة المختارة وهي طلبة الثانوية كدراسة العياشي (2014)ودراسة هناء الرقاد (2015).

أدوات جمع البيانات:اتفقت الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة في استخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات.كدراسة رغداء علي نعيسة (2012)والتي استخدمت مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم (2010). وهو نفس المقياس للدراسة الحالية .أما الدراسات الأخرى لم يكن نفس المقياس كل على حسب معده.لكنه يدرس متغير جودة الحياة .

الموضوع:اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف لأن الدراسات السابقة لم تتطرق لمتغيري الدراسة الحالية مع بعض. وانما ربطت إحدى متغيراتها المستقل مثلا بمتغير آخر . والتابع بمتغير آخر ايضا .كدراسة العياشي وعلي فارس (2014) التي هدفت للتعرف عن العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي .ودراسة صالح (2015) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية .

الهدف : اختلفت الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة في الهدف لأنها لم تتفق على الموضوع وحتى النتائج لم يكن هناك تشابه بينها فكل منها توصلت لنتائج تختلف عن الأخرى وبالتالي لايوجد اتفاق مع الدراسة الحالية من حيث النتائج.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب العلمي للدراسة الحالية. وكذلك التعرف على البرامج والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات وهذا يساعد على اختيار المقاييس المناسبة الخاصة بهذه الدراسة وكذلك صياغة الفروض وتحديد الأهداف والأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج ومناقشتها.

أما متغير التعلم المنظم ذاتيا لاتوجد دراسات اعتمدت مقياس بنترش المعرب من طرف عزت عبد الحميد (1999).بل اغلبها اعتمدت على مقياس بوردي المعرب من طرف إبراهيم احمد إبراهيم (2007).

:

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

- ✓ تمهيد
- ✓ مفهوم الإستراتيجية
- ✓ مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- ✓ استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا
- ✓ أهمية التعلم المنظم ذاتيا
- ✓ مراحل التعلم المنظم ذاتيا
- ✓ الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم
- ✓ مكونات التعلم النظم ذاتيا
- ✓ معوقات التعلم المنظم ذاتيا.
- ✓ الحلول التي يمكن وضعها للتحديات والمعوقات التي تواجه التعلم المنظم ذاتيا
- ✓ نظريات التعلم المنظم ذاتيا
- ✓ خلاصة.

تمهيد:

يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية ، والدافعية ، والبيئية، ليكون تعلمهم ذا معنى وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتيا، وعليه فهو عملية مخططة وتقييميه وتكيفيه مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة ، ما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية، كما ويسعى الطلاب عادة ليكونوا ا ناجحين داخل الفصل الدراسي، وهذا ما يحققه التعلم المنظم ذاتيا . (فهد بن عايد ،2019، ص، 25).

إذا من خلال التعريفات السابقة للتعلم المنظم ذاتيا نستنتج بأنه : اكتساب الفرد او المتعلم لمعلومات ومهارات بالاعتماد على نفسه دون اللجوء إلى مؤسسة تعليمية تربوية وهذا يكون ناتج عن قناعة ودافعية داخلية تحفزه على تطوير شخصيته و قدراته ومهاراته وذلك بواسطة ممارسته لمجموعة من الأنشطة التعليمية بمفرده من مصادر هادفة ومتنوعة وذلك بعد تحديده للوسائل المناسبة له، وبالتالي يضع خطته التعليمية التي تتلاءم مع سرعة تعلمه , وميوله واتجاهاته .

1- تعريف الإستراتيجية:

لغة: إن المصطلح اللغوي للاستراتيجية يعني مجموعة من الأفعال والحركات المنظمة في سبيل الدفاع.

اصطلاحا: في علم النفس الاجتماعي تستخدم كلمة الإستراتيجية لتدل على التحاشي والتفادي والابتعاد أو التقليل من القلق والتوترات فهي بهذا المعنى والتفسير تدل على أنها أداة توازن داخلي يلجأ إليها الفرد في حالة الضغط الداخلي المولد للقلق الذي يعاني منه، فيلجأ لاستخدام الإستراتيجية لخلق نوع من التوازن لاستبدال القلق بإحساس آخر .

إذا فالإستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية stratégie وتعني القيادة أو فن إدارة الحرب.

وقد عرفها جيمس كويت kwet بأنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف ، وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات . (بن يوسف أمال ، 2007، ص، 71).

2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

يشير MONTALVOANDGONZALEZ: إلى أن التعلم المنظم ذاتيا هو دمج الإرادة مع المهارة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف ويعرف كيف يتعلم ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم. ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة ويعدلها بناءا على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة المتكررة.

(وليد السيد، 2009، ص117).

ونظرت نبيلة شراب2008 إلى التعلم المنظم ذاتيا على انه قدرة الفرد على دراسة وتنظيم وترتيب الموقف التعليمي بدافعية وانفعال متزن ، ومواجهة أية مشتتات سعيا لتحقيق الأداء المطلوب .

أما مرسي فقد نظر 2009 إلى التعلم المنظم ذاتيا على انه الأسلوب الذي يتعلمه الطالب من خلال نموذج يقتدي به.

كان يكون أحد والديه أو معلميه أو احد أقرانه يقتدي به في كيفية تحصيل المعارف والمعلومات التي يدرسها. (فهد بن عايد، . 2019،ص24)

في حين ير ى باري paris:أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم مثل اكتساب معلومة معينة وتطوير خبرة أو تحسين الذات. (عبد السميع. .2009،ص09).

ويعرفه ليندروهاريس (1993)بأنه الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية .

ويرى زميرمان التعلم المنظم ذاتيا كعمليات للتوجيه الذاتي والمعتقدات الذاتية التي تمكن المتعلمين من تحويل قدراتهم العقلية مثل الاستعداد اللفظي لمهارة أداء أكاديمية مثل : الكتابة ويرى بأنه عملية استباقية يستخدمها الطلاب لاكتساب المهارات الأكاديمية مثل تحديد الأهداف ،اختيار الاستراتيجيات . المراقبة الذاتية لفاعلية الفرد، وذلك أفضل من أن يكون التعلم كرد فعل يحدث للطلاب نتيجة التعرض لقوى خارجية. (طه باسم،2014 ،ص7)

وكما عرفه شيبن: بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستعمال أساليب متنوعة ودافع عالي ومستمر. (عبد السجاد عبد السادة، 201، . 2014)

أما الفرماوي(1988):عرفه بأنه 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 الأهداف ويقوم بتقييم نواتج ماتعلمه .

(رسمية فلاح ،2017، .ص598).

بينما عرفه كارولي (1993):على انه تلك العمليات الداخلية والإجرائية التي تمكن الفرد من توجيه نشاطاته نحو الهدف في أوقات وظروف مختلفة ، حيث يشير التنظيم الذاتي أيضا إلى تعديل الأفكار، والوجدان، والسلوك، والانتباه عن طريق الاستخدام التلقائي أو المعتمد لآليات معينة ومهارات معرفية عليا . (ظبية سعيد، 2017،ص 11).

أما بنتريش (1999): فعرف التعلم المنظم ذاتيا على انه الاستراتجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم. كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة واستراتيجيات إدارة المصادر . (مصطفى الهيلات 11 2015).

وتعرفه إيمان زكي وفاء صلاح (2006): بأنه عملية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ماوراء معرفية تعتمد على المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة ،من اجل تحسين وتطوير عملية تعلمه ويمكن تدريب الطلاب من قبل المعلمين وله مكونات تتعلق بذات المتعلم والمقرر الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم والهدف النهائي منه وتحسين عملية تعلم.

الفرد (علي الفرماوي، 2016،ص3).

مما سبق ومن خلال التعريفات التي ذكرت عن التعلم المنظم ذاتيا نستنتج بأنه:

قدرة الفرد أو المتعلم على التنظيم أو بالأحرى الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف ، أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة، كما يقوم بتوجيه نفسه في عملية تعلمه بكفاءة وفعالية كبيرة مع حسن استخدامه لاستراتيجيات التعلم .المناسبة.

3- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

أ. **الإستراتيجية الإستراتيجية المعرفية:** وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق وتتضمن: التسميع التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد. (ظبية سعيد 2018ص45).

ب.استراتيجية التسميع: وهي تكرار المادة التي ينوي المتعلم تعلمها وتحديد أجزاء من النص أو تركيز الانتباه بهدف حفظها.

ج. **إستراتيجية التنظيم:** وهي عمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها ويتم تحديد الأفكار الرئيسية واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار كوضع خريطة للأفكار المهمة أو رسوم شجرية. (غالية بنت حمد2018، ص، 155).

ويمكن مساندة المتعلم على تنظيم المعلومات من خلال التنظيم التمهيدي للمادة ،وتنظيم المادة وفق الخريطة المفاهيمية عندما يشتمل الدرس على عدة مفاهيم، مما يسهل الفهم بحيث أن المعلومات المنظمة تخزن وتسترجع بشكل أسهل من المعلومات غير المنظمة . (رجاء أبو علام، 2004 ص،133).

د. **استراتيجية التفصيل** :وهي تلخيص المادة المراد تعلمها وعمل المقارنات وتدوين الملاحظات وشرح الأفكار. (غالية بنت حمد، 2018، ص،155).

وعلى الرغم من أن إستراتيجية التكرار لا تعتبر فعالة بشكل كبير في مساعد ة الطلاب على دمج المعرفة الجديدة بالمخططات التصويرية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، فان إستراتيجية التفصيل والتنظيم يبدوان أنهما أكثر نفعا لتكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة . (نايفة قطامي،2001 ،ص،.203).

ه. **إستراتيجية التفكير الناقد:** يشير إلى الدرجة التي يقدر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من اجل حل المشكلات والتوصل لقرارات وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز، ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة احد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم وغالبا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد.

(عبد الحميد عزت ،1999 ص69).

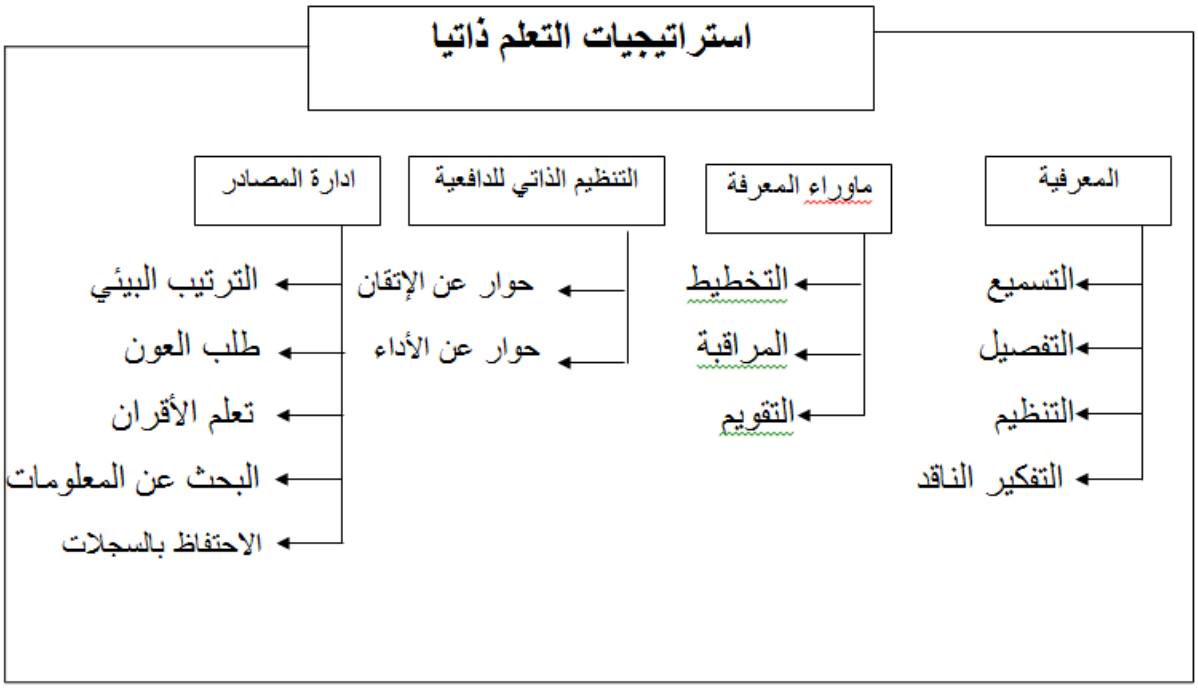
وفي مايلي جدول يوضح مختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

الاستراتيجية	تعريفها
-1التقويم الذاتي	يشير الى قيام التلميذ بالتقويم لجودة ما يؤديه من اعمال . لقد تفحصت كل ما قمت به لا كون متأكد باني قمت بها بشكل صحيح .
-2التنظيم والتحويل	يشير الى قيام التلميذ بإعادة ترتيب صريح او ضمني للمواد التعليمة مثل : لقد وضعت مخطط قبل ان اكتب ورقتي .
3..تحديد الهدف والتخطيط	تشير الى قيام التلميذ بوصع اهداف تعليمية او اهداف فرعية والتخطيط من اجل تتابع وتزامن واستكمال الانشطة المرتبط بتلك الاهداف .
4...البحث عن المعلومات	البحث عن العون او البحث عن المعلومات: تشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ لتامين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية .
5.الاحتفاظ بالسجلات	تشير إلى بذل التلميذ للجهود من اجل تسجيل الأحداث والنتائج.
6.البنية البيئية	تشير إلى بذل المجهود من اجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن تنظيما لبيئته المادية أو النفسية
7.مكافأة الذات	تشير لقيام التلميذ بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
8.التسميع أو التذكر	تشير إلى بذل التلميذ للجهود من اجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
9.10.11.البحث عن العون .	تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس العون من:9:الأقران.10:المدرسين.11:الراشدين

(بوقفة إيمان،2013، ص،62)

ولقد تم اقتراح الباحثين للعديد من التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومن بين أكثر التصنيفات انتشارا تصنيف زمير مان وبنترش والتي تم على ضوئها تصنيف رشوان

(2006) والذي يتضمن تصنيف الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، واستراتيجيات إدارة المصادر. والشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الاستراتيجيات :



(سلاف مشري، 2014، ص197)

كما تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة وحل المشكلات ، وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير ومعرفة الطلاب السابقة ، بالإضافة إلى استخدامهم للعديد من الاستراتيجيات المعرفية ، يلعب دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي للمهام الأكاديمية. (انورالشرقاوي، 1998، ص69).

أ. استراتيجية إدارة المصادر:

تشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة مما حوله والذي يمكنه تحسين عملية التعلم والوصول إلى الأهداف التي يطمح إليها وتشمل التحكم بالوقت والمكان والجهد المبذول وطلب المساعدة الخارجية من الآخرين. (2018، ص435) كما تشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة والمصادر الداخلية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه. (إسماعيل، العيس 2010، ص، 78).

ويستطيع الطلاب عن طريقها إدارة ومراقبة جهودهم عند أدائهم للمهام التعليمية داخل الصف الدراسي، لتشمل إدارة الوقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد والاحتفاظ بالسجلات، والبحث عن المعلومات، وطلب المساعدة. (فراس غزال، 2016، ص1765)

- **إدارة البيئة ووقت الدراسة أو الترتيب البيئي:**

وهي الجهد الذي يبذله المتعلم حتى اجل تنظيم الأوضاع الطبيعية التي تسهل عملية التعلم، ومن الأمثلة على ذلك الابتعاد عن مشاهدة لتلفاز حتى يتم التركيز في أداء الأنشطة المرتبطة بالتعلم.

(فهد بن عايد ، 2019 ، ص 35) .

وان يكون المكان الذي يراجع فيه التلميذ او يقوم فيه بعمل دراسي خالي من المشتتات السمعية والبصرية كما ان الوقت المناسب له دور كبير في استيعاب المتعلم لما يراجعه أو يدرسه ويحفظه، فالمتعلمون يختلفون في اختيار الأوقات التي يفضلونها للمراجعة فمنهم من يقوم بالمراجعة في الصباح الباكر، ومنهم من يفضلون بالمراجعة في أوقات متأخرة من الليل، ومنهم من يفضلون المراجعة مساءا.

إذا فالاختبار الأنسب للمكان والزمان من اجل المراجعة والقيام بالأعمال المدرسية يؤدي للتركيز والاستيعاب الجيد للدروس، والإلمام بكل ما درسه التلميذ خلال الفصل الدراسي او الموسم الدراسي وبالتالي فان تحصيله سيكون جيد او مرتفعا ،اذا فبيئة الدراسة تشير الى الوضع الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدراسي. وينبغي ان تكون بيئة المتعلم منظمة وهادئة وبعيدة نسبيا عن المشتتات السمعية والبصرية . (عزت عبد الحميد، 1999، ص 160)

كما تتعلق بحوار الفرد والزملاء واستخدامهم كمصدر للتعلم من اجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى إستبصارات قد لا يصل اليها الفرد بمفرده. (إسماعيل العيس وآخرون ص 77).

- **إستراتيجية طلب المساعدة الخارجية أو طلب العون:**

يحدث ذلك عندما يلجا المتعلم الى احد افراد اسرته او المعلمين او الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

كما تشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ من اجل طلب المساعدة من الاقران المعلمين او الكبار. (محمد السيد، 2007، ص 14)

كما تعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة التي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة أثناء التعامل مع المهام الدراسية ، فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعليم، لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل، فقد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل لنهاية العمل ،كما تتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين، كالأقران والمتعلمين والأسرة، وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي، وقد اقترح نيلسون legall،Nelsen) أن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي والقدرة على تحديد من يطلب العون و معرفة أفضل شخص يمكن أن يقدم المساعدة وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة.

- **اسراتيجية تعلم الأقران:** وهو أسلوب للتدريس حيث يساعد المتعلمون بعضهم البعض، ويكون على أساس أن التعليم يتمحور حول المتعلم مع الأخذ في الحسبان بيئة التعلم والتي تركز على أن يندمج الطالب و يتوافق بشكل تام وكامل في عملية التعلم التعاوني، يعتمد على قيام المتعلمين بتعليم بعضهم بعضا وهنا تحدث الإفادة من جهود الآخرين تحت إشراف المعلم (2018 ، ص435)

- **إستراتيجية البحث عن المعلومات:** تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من اجل الحصول على المعلومات اللازمة للتعلم والتحصيل الجيد. (احمدبلعيد،2018،ص،87).

كما تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لتامين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية. (محمد السيد، 2007، ص، 13).

- **إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات:** تمثل إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات محاولات من المتعلم للاحتفاظ بسجلات عن تقارير نتائج أعماله، أو أحداث مهمة أو نتائج استخدامه لاستراتيجية معينة في حل مشكلة ما بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبلية.

(مشري سلاف ، 2014ص ،205).

ب.**استراتيجيات ما وراء معرفية** :وهي الاستراتيجيات التي يستعملها الطلاب في التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي. (فراس غزال، 2016، ص 1752).

ويعد مفهوم الوعي بما وراء المعرفة من المفاهيم المعرفية الحديثة التي كان لها تطبيقات مباشرة في ميدان التربية، فقد قامت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية بتناول هذا المفهوم في علاقته بالعديد من المتغيرات ويعتبر الوعي بما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي علي وعي الفرد بذاته ويؤكد زميرمان على أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام لا يعتمد فقط على معرفتهم بتلك الاستراتيجيات ، بل إن عمليات ماوراء المعرفة المرتبطة باتخاذ القرارات تلعب دورا حيويا في ذلك . ويعتبرها felvel شرط ضروري للتعلم المنظم ذاتيا . (سلاف مشري،2014،ص .200).

- **إستراتيجية التخطيط** :يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم إذ يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها ، والتخطيط يعني وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل البدا بالتعلم وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها ، وتظهر أهمية التخطيط كالتالي:يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها المتعلم أثناء تنفيذ الإجراءات بحيث أن مشاركته في الأمور لا تكون عشوائية وإنما مخطط لها،كما يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاة منطق التلميذ ومنطق المادة ، و يساعد الطلاب على أن يقرروا أين ومتى يطبقون استراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار تحديد المصطلحات الأساسية ،وتساعد الطلاب وتشجعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل : مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم وضبط وتعديل الجهد بناء على ذلك.

- **إستراتيجية المراقبة:** وتعني الإجراءات اللازمة لتقييم الدرجة التي حققت عندها أهداف التعلم وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة ، فيتخذ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع خطوات لتصحيح فهمهم كان يعيدوا قراءة الفقرات مثلا، في حين نجد أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لا يقومون بهذا الإجراء أي نفسهم لا يختارون أنفسهم، ويقوم الطلبة بمراقبة أنفسهم خلال فترات منتظمة بهدف التأكد من مدى وتذكرهم للمادة الدراسية سواء كانت مقروءة ،أو مسموعة، ويتحقق ذلك بطرح الأسئلة أو إعادة قراءة ما كانوا يقرؤونه مما

يجعل معرفتهم بالمادة معرفة واقعية، ويمكن أن يتعلم التلاميذ ويتدربوا على استراتيجية المراقبة والاستيعاب والفهم بعدة طرق منها تعليم مهارات الاستفسار الذاتي وتزويدهم وتشجيعهم على تكوينها .

- **إستراتيجية التقويم الذاتي:** و تتمثل هذه الإستراتيجية بقيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي اذا كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم أو لا. (ابوعلام رجاء، 2004، ص، ص، 139،141).

ويمثل دور إستراتيجية التقويم الذاتي دورا أساسيا فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها ، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له حيث يقتضي التقويم أن يعرض التلاميذ بيانا بجودة أدائهم لمهارة معينة فقد يظهرون أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخصا بعناصر أساسيات الموضوع المحدد ويميزوا الأفكار المفتاحية أو الأساسية ويكون التقويم بعد أداء المهمة، فيحدد هل طريقة تفكيري زودتني باقل أو أكثر مما كنت أتوقع وما الذي عملته مختلف، والى أي مدى يخدمني هذا المسار.

(بن يوسف أمال 2008.ص102.)

ج. **استرتيجية التنظيم الذاتي للدافعية** :وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة التلميذ المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة ، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد وتؤدي إلى التحسن في الأداء . (إيمان، بوقفة، 2013 ،ص61).

وتضم أيضا الأساليب التي يستخدمها الطالب لدفعه نحو تحقيق التعلم كالتوجه نحو هدف داخلي يضعه الطالب لنفسه من اجل مساعدته على إكمال مهامه الدراسية أو التوجه نحو هدف خارجي يتمثل في إظهار قدرته أمام الآخرين. (أكرم فتحي، 2016 ص01).

ويمكن تلخيص استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كالتالي :

استراتيجيات معرفية : منها (التسميع الذاتي التنظيم ، الإتقان).

و استراتيجيات ما وراء معرفية: تحديد الهدف والتخطيط له و المراقبة. **واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم:** ومنها (مراجعة السجلات، طلب المساعدة ، تعلم الأقران) لإنجاز الأهداف الأكاديمية ، واستخدام المتعلم. **واستراتيجيات دافعية منها** : التوجه نحو هدف داخلي وخارجي ، تقويم الذات فعالية الذات ، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على المقياس المعد لذلك. (غريب، 2016، ص 421)

كما ويشير رشوان 2009 انه بالرغم من تعدد الاستراتيجيات إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها تتمثل في كونها :

- .استراتيجيات مقصودة لتحقيق أهداف معينه .
- .تتولد بواسطة الشخص نفسه .
- . تتولد اختياريا وتتسم بالمرونة في التطبيق .
- .تكتسب من خلال المشاركة و التفاعل مع الآخرين
- .إمكانية تطبيقها على عدد كبير من المهام . (أكرم فتحي ،2016،ص،1)

5-أهميةالتعلم المنظم ذاتيا:

أ) للتنظيم الذاتي للتعلم أهمية كبيرة باعتبار ان الوظيفة الرئيسية للتعلم هي تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ، ولذلك فان الأفراد ، المنظمون ذاتيا لديهم القدرة على اكتساب المهارات العالية التي تمكنهم من احتلال مراكز مرموقة بعد التخرج نظرا لقدرتهم على تطوير انفسهم لمواكبة متطلبات اسواق العمل التي تتطلب من المنخرطين فيها قدرا كبيرا من المهارة والاستقلالية والتعلم المستمر .

ب) اثبت الدراسات كدراسة احمد (2007)ودراسة (Huanyو Zhany) أن للتعلم المنظم ذاتيا اثر كبير على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وأكثر تحديدا عند ما تتاح للمتعلم

الفرصة للمتعلم معتمدا على ذاته في الرجوع إلى المصادر التعليمة المختلفة حسب قدرته الذاتية وبمعاونة المعلم كمنظم مساعد ومرشد ومسهل لعملية التعلم.

ج) الكتابة نشاط مرن موجه نحو هدف يتطلب معرفة غنية بعمليات واستراتيجيات التخطيط المعرفية لإنتاج النص ومراجعته ولقد أكدت دراسة الصمداني على أهمية أن يقدم التعلم المنظم ذاتيا للمتعلمين الخطوات الإجرائية لتنبني وتفعيل واستخدام تلك الاستراتيجيات .

(مسيرة الرويلي 2018 ، ص 164).

ويساعد التعلم المنظم ذاتيا المتعلمين على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ويركز على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم ويعد احد الحلول المناسبة لتحقيق الجودة الشاملة للتعليم والمنشودة الآن في مدارسنا. (عصام، جمعة2016، ص355)

وترجع اهمية تنظيم الذات الى انها تعتبر مدخلا لفهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين، كونه أداة أساسية في اعداد وتنمية مهارات التعلم المنظم المستمر مدى الحياة حيث يسعى الطلاب إلى اكتساب مهارات تفيدهم في الحياة العملية وفي مقدمة هذه المهارات تنظيم الذات.

(احمد سعيد ، 2018 ، ص14)

وتكمن اهمية التعلم المنظم ذاتيا في نوع الطلاب الذي يسعى الى تكوينهم فالمتعلم المنظم ذايتا يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى ومراقبة ادائه الذاتي وينظر الى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها وان التعلم المنظم ذاتيا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة بنفسه في انه يستطيع استخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه . (باسم طه، ،2014ص09)

6- مراحل التعلم المنظم ذاتيا:

تنقسم مراحل التعلم المنظم ذاتيا إلى أربعة مراحل وهذا حسب ما وضعه بينتريش pintrich(2004):

المرحلة الاولى : تدعى التدبر والتبصر ووضوح الرؤية والتخطيط ، وهي تعتبر من أهم المراحل لا نها تعكس قدرة الطالب على التخطيط ووضع الاهداف والقدرة على استعادة وتنشيط

المعلومات السابقة وكل ما يسبق عملية الدراسة الفعلية ويمهد لها ،وهذه المرحلة مرتبطة ارتباطا وثيقا بتوجه الطالب ودافعيته حول المادة والعناوين الرئيسية فيها ،ومدى الفائدة التي ستعود من دراستها.

-المرحلة الثانية: تدعى المراقبة وهي تصف جهود الطالب لملاحظة تقدمه وانجازه خلال انشطة التعلم وخلال عملية القراءة واخذ الملاحظات خلال مراحل عملية التعلم بحيث يبقى المتعلم منتبها لمدى استجابته لمادة التعلم وفقا للأهداف التي تم وضعها من قبل .

-المرحلة الثالثة :تدعى التنظيم والإدارة وتتضمن استخدام الطالب لاستراتيجيات التعلم المختلفة واللازمة لإكمال المهمة الأكاديمية وتعكس جهود المتعلم في إدارة الأنشطة وملائمتها للحفاظ على فاعليتها خلال عملية التعلم وتعتبر عملية التسميع والحفظ للمحتوى الاكاديمي جزء اساسيا من هذه العملية .

-المرحلة الرابعة: تدعي التغذية الراجعة وفيها يتم مراجعة المتعلم واستجابته لخبرة التعلم وما ينتج من هذه المرحلة يتم تخزينه كمعلومات ما وراء معرفية تستخدم عند التخطيط او اتخاذ قرارات حول زيادة سرعة التعلم في حالات اخرى ويكتشف في هذه الطالب نقاط الضعف، ويلجأ إلى المساعدة الاجتماعية وليس بالضرورة حسب (بينترش) أن هذه المراحل متتابعة أو متسلسلة، ولكن المتعلم المنظم ذاتيا يتعامل مع هذه المراحل بمرونة وتكيف ليتمكن من إدارة الأهداف المختلفة لعملية تعمله.

(وداد جاد الله وآخرون، 2014، ص 1711)

وهناك تقسيم آخر لمراحل التعلم المنظم ذاتيا :

1) **مرحلة التدبر:** وفيها يحدد الفرد اهدافه ويخطط الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.

2) **مرحلة الأداء:** وتتضمن تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تخطيطها في المرحلة السابقة بالإضافة الى التحكم في أداء المهام وعمليات التعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية وفعالية الذات والتوقعات الذاتية.

3) **مرحلة رد الفعل الذاتي:** و يوظف فيها الفرد كل الخبرات والمعارف السابقة لكي يتم استئناف دائرة التعلم المنظم ذاتيا. (غالية بنت حمد 2018، ص، 154).

7-معوقات التعلم المنظم ذاتيا:

يوجد العديد من المعوقات تواجه التعلم المنظم ذاتيا نذكر منها:

أ) صعوبة اعداد الدروس التي تعد للطلاب للانخراط في ممارسات التعلم المنظم ذاتيا .

ب) صعوبة توفير الوقت اللازم لتدريب الطلاب على كيفية استعمال استراتيجيات محددة و يمثل عقبة رئيسية في مساعدة الطلاب على أن يصبحوا منظمين ذاتيا .

ج) الحاجة الى تنظيم المناهج وانظمة التقويم والمصاحبة للطريقة التي تدعم وتثمن الاستقلالية لحل المشكلات الإستراتيجية .

د) ضعف التعاون بين المدرس والطالب، وبين الطالب وزملائه علما ان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على خلق بيئة تعليمية تعاونية تسهل عملية التعلم وتعتمد على التغذية الراجعة في التعلم .

ه) ضعف التعاون بين المدرسين انفسهم اذ ان تفعيل التعاون بينهم يساعد على تبادل الخبرات والمعلومات حول الاستراتيجيات ، الفاعلة في التعلم المنظم ذاتيا ويتجاوز العقبات والمعوقات في أثناء عملية التدريس. (فراس غزال، 2016، ص1754)

الحلول التي يمكن وضعها للتحديات والمعوقات التي تواجه التعلم المنظم ذاتيا:

إيجاد التأثير السليم للبيئة الاجتماعية للطلاب على الأهداف التعليمة والأداء الأكاديمي اذ تشجعهم على استخدام الاستراتيجيات الفاعلة للتعلم المنظم ذاتيا لتحقيق على درجات عالية في التحصيل الدراسي. ويكونون أكثر انخراطا في التعلم المنظم ذاتيا.

وتشجيع التعاون بين المعلم والطالب وبين الطالب وزملائه فالتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على أهمية وضرورة خلق بيئة تعليمية تعاونية تساعد على تسهيل عملية التعلم والاستفادة من التغذية الراجعة وتشجيع التعاون بين المعلمين أنفسهم حيث أن تفعيل التعاون بينهم يساعد على تبادل الخبرات حول الاستراتيجيات الفاعلة في التعلم المنظم ذاتيا وتجاوز العقبات التي تعترضهم أثناء التدريس.
(مسيرة ثاني ،2018ص، 165)

8-التعلم المنظم ذاتيا والتعلم التقليدي:

يقارن بوبي (1922) مابين التعلم المنظم ذاتيا وبين التعلم التقليدي او السائد نجد ان التعلم المنظم ذاتيا يعطي مساحة اكثر من الحرية الفردية لدى المتعلم ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين

الطلبة ، ويتيح الفرصة للاعتماد على انفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم ، أما في التعلم التقليدي فان حرية التفكير عند المتعلم محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم وما تفرضه طبيعة المادة ونوعيتها ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على طرق التفكير التقاربي والإنتاجي لدوافعهم وبالتالي يعتمدون على التعزيز الداخلي وذلك لان تقييم التعلم يعتمد على المعلم بالدرجة الاولى، وليس ذاتيا وهم يستعملون الكتاب والمقررات الدراسية التي عليهم فهمها كما وردت .

(ندى صباح 2018 ، ص 561)

9- مكونات للتعلم المنظم ذاتيا:

التعلم المنظم ذاتيا لايضم فقط معرفة الطلاب وتحكمهم في هذه المعرفة ولكن أيضا تحكمهم في العمليات التي تؤثر على التعلم داخل حجرة الدراسة مثل الفعالية الذاتية ،وتوجيه الهدف والدافعية، وتعد ما وراء المعرفة الركن الأساسي له. (حسن سعد .وآخرون. 2016.ص.321.)

وفيما يلي شرح لأهم مكونات التعلم النظم ذاتيا:

أ- مكونات المعرفة:

1) **الاستظهار**: :يشمل استخدام التسميع وتكرار المعلومات اثناء عملية التعلم وكذلك استخدام معينات الذاكرة في مهام التذكر ويمكن ان يتم على المستوى السطحي والعميق .
المستوى السطحي : ممثل ان يتذكر التلاميذ اشياء من خلال الخرائط وتكوين الكلمات الاولى من كل كلمة .

2) **التنظيم** : يشير الى الكيفية التي تخزن لها المعلومات وتنظم في الذاكرة طويلة المدى كهيكل معرفي يسمى خطط وتكتيكات تمكن من الوصول للمعلومات بسرعة وبدونها لا يمكن المعالجة الآلية للخيرات اما التكتيكات فهي تنظم للمعرفة وتمكن من القيام بالمهام والمهارات بآلية .

3) **التفصيل**: يشري لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في الذاكرة ويشتمل على التلخيص، واخذ الملاحظات وتكوين العلاقات بين المعلومات.

4) **ويشير الحسينان** : إلى أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط امكانات التعلم الجديدة بمعنى ان اي معرفة جديدة ، محددة ،حقائق ، مفاهيم ، مهارات ، لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون اساس من المعرفة التي تتصل بها عند المتعلم. (عبد الله الحسينان، 2010، ص 47)

ب- **مكونات ماوراء المعرفة** : ظهرت على يد فلافل Fallafel(1987) ويعرفها بأنها معرفة الشخص ودرجة إدراكه لعملياته المعرفية والخصائص المرتبطة بطبيعة المعرفة والمعلومة لديه ، ويعرف Presley (1988)ماوراء المعرفة بأنها المعرفة والمعتقدات عن التفكير وكذلك العوامل المؤثرة في التفكير. كما انه مكون مهم يمكن التلميذ من تنظيم مهام التعلم والتخطيط له ومراقبة تقدمه من خلال التقييم الذاتي وتمكن من استعمال المعرفة والاستراتيجيات بشكل أكثر كفاءة والمشاركة في عمليات التعلم مع عدم تخصيص وقت وجهد أكثر للتعلم . (محمد السيد، 2007، ص، 27)

ويعد هذا المكون المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتيا، إذ أن التطبيق الصحيح للمعرفة يعتمد بشكل كبير على كفاءة المتعلم في استخدام مهارات ماوراء المعرفة ، وتبرز أهمية هذا المكون في التحصيل الدراسي ، وتؤكد خريبة (2004)أن مكون ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة في التعلم المنظم ذاتيا ، فالباحثون المهتمون بدافعية الطلاب يؤكدون أن ما وراء المعرفة هام لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحصيلهم الدراسي .

(فهد بن عايد. 2019.ص.30.)

إذا فالمهارات ما وراء المعرفية ضرورية وهامة بحيث تبصر المتعلم بأسباب وعوامل فشلة في بعض الموضوعات ، وتساهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل المرتفع بالإضافة الى انها تدعم القدرة على الحفظ والاسترجاع وتفيد في اختيار انسب الخطط والاستراتيجيات والتي بدورها تمكن المتعلم من الوصول للهدف المنشود وتجاوز العراقيل والصعوبات التي تحول دون الاستمرار في التفوق والتقدم .

ج-**مكونات الدافعية** : للدافعية أهمية كبيرة كونها احد مكونات التعلم المنظم ذاتيا فالتعلم هنا يوجه بهدف ودافعية الفرد فهي التي تحدد سلوكه حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والأنشطة والاستراتيجيات .

كما تعد الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع .

وتعرف الدافعية على أنها قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ هده القوة على دوام ذلك السلوك مادامت الحاجة قائمة له .

وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه أو من البيئة المادية النفسية المحيطة به .

(عبد الله القحطاني ،2018،ص، 228)

وفي المكون الدافعي يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤا ومستقلا ومدفوعا داخليا. من اجل تحقيق هدف معين .

(عبد الناصر الجراح، 2010،ص 334).

وتعد أهمية التنظيم الذاتي الدافعي للتلميذ في أنها تجعله قادرا على التأثير في مستوى جهده ومثابرته في أداء المهام الأكاديمية ، وفيما إذا كانت هذه الزيادة في الجهد تعطي مستويات أعلى من المتعلم أكثر من تلك التي يمكن الحصول عليها بطرق أخرى أم لا ويدل تعديل جهد التلميذ ضمانا على التنظيم الذاتي لتعلمه . (محمد السيد. 2007.ص. 28.)

10- الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم :

اهتمت العديد من الأبحاث بوصف الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم وتعريفها ، وتحديدها ، ولقد فصلت دراسات وأبحاث عديدة في الخصائص الفارقة لهؤلاء التلاميذ كالتالي:

أنهم إستراتيجيون أي لهم معرفة باستراتيجيات معرفية عديدة: التنظيم، التوسيع، التسميع ،وهذه الاستراتيجيات تساعدهم في اكتساب المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات، وكذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء معرفية ومتى تستخدم ومدى وتقييم فعاليتها. (محمد السيد ،2007، ص47)

لديهم القدرة على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تحميهم من المشتتات الداخلية و الخارجية ، وتحافظ على تركيزهم وجهدهم أثناء تنفيذ مهمة معينة.، قد تكون واجب منزلي أو واجب داخل الصف الدراسي. (إبراهيم الحسينان،2010،17).

يخططون ويتحكمون في الوقت والمجهود الذي يستخدمونه في المهمة، ويعرفون كيف يبنون بيئة تعليمية محببة، مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة، وطلب المساعدة الأكاديمية من الزملاء والمعلمين عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية. (ابتسام بجي وآخرون ،ص2011 ،ص52)

ويستخدمون التغذية الراجعة، ودرجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء عند تقييمهم لأدائهم ذاتيا.

أيضا يوجهون جهودهم بشكل شخصي لا كتساب المعرفة والمهارة بدلا من الاعتماد على المعلم أو أي عامل آخر. (رسمية فلاح 2017 ،ص599)

كما أنهم يعتمدون بشكل كبير على استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية تعلمهم على عكس التعلم التقليدي الذي يعتمد فيه الطلبة على معلمهم وما يمليه عليهم من توجيهات مما يحد من حرية التفكير لديهم لتنحصر في التفكير ألتقاربي وتعتمد عملية تعلمهم على المعلم بالدرجة الأولى : تعزيز خارجي ،كما أكد كل من بنترش وديجروت 1990 .

واعتبر زميرمان 2000:

على أن الطلبة الذين يوظفون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بأنهم أكثر تفوقا في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية مقارنة بغيرهم من التلاميذ الذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات كما سجل هؤلاء الطلبة تفوقا في كل من دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي

(وداد جاد الله، 2015، ص 1710)

ويعتبر المتعلم الذي يظهر مجموعة من المعتقدات الدافعية والوجدانية مثل الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية والأكاديمية، والرضا والحماس ، بالإضافة إلى القدرة على ضبط تلك المعتقدات و تكييفها لمتطلبات المهمة وبعض مواقف التعلم و يعد متعلما منظما ذاتيا فالمتعلم يكون نشطا أثناء التعلم أكثر من كونه مجرد مستقبل سلبي للمعلومات،ويبذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافه . (نصرة جلجل، 2006،ص ص 266 ،267)

أما نجوى علي :2000

فترى أن الخصائص التي تصف المتعلمين المنظمين ذاتيا كالتالي:

- يكون بينهم اشتراك في بعض سمات الشخصية مثل الإحساس بالمسؤولية وما لديهم من كفاءة ذاتية وقدرات أكاديمية بالإضافة إلى تقديرهم لذواتهم .
- ويعملون بروح الفريق ويعتبرون متعلمون منظمون.
- ويكون لديهم معرفة باستخدام الاستراتيجيات والطرائق المعرفية بدرجة عالية منها: التسميع، التكرار، الإتقان والتنظيم. ما يساعدهم في القدرة على الفهم وتنظيم المعلومات.
- كما يكون لديهم معرفة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة منها المراقبة. التخطيط. الضبط.مما يساعدهم في تحديد أهدافهم الحالية وكذلك المستقبلية.

(غالية بنت حمد، 2018، ص 155).

فالتعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة تعلمهم الخاص بهم فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم ،كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم، إذ أن أبعاده ترتكز على طرح أسئلة من قبل المتعلم لضبط تعلمه وإدراج دوافع مساعدة للتعلم ومن هذه الأسئلة لماذا أتعلم ؟ كيف أتعلم ؟ متى أتعلم ؟ما لذي ينبغي تعلمه ؟ أين أتعلم ؟ مع من أتعلم ؟

(فراس إكرام سليم، 2016 ص.147)

والمتعلمون المنظمون ذاتيا لديهم وعي كبير فهم يحددون أهدافا واضحة ويسعون لتحقيقها من خلال التخطيط لها، ولهم استقلالية في أداء مهامهم ،ولا يحتاجون كثيرا للمساعدة، ويتمتعون بتركيز كبير في معظم أعمالهم ووظائفهم ويراقبون تعلمهم ويزودون أنفسهم بتغذية راجعة عند الحاجة لها .

ولديهم القدرة على التحكم في سلوكهم ودوافعهم المرتبطة بالموقف التعليمي والعمل على تعديلها وتكييفها بما يتناسب مع متطلبات الموقف التعليمي.

كما أنهم يتميزون بإرادة ودافعية وعزو ايجابي عالي للتعلم فهم يمتلكون مجموعة من الأهداف الدافعية والانفعالات الكيفية ، كالإحساس العالي بالقدرة الذاتية التعليمية مع مشاعر ايجابية تجاه المهام : مثل : الفرح، الرضا، الحماس ونسب الفشل إلى الاستراتيجيات المناسبة.

(فهد بن عايد، ،2019، ص38)

ويمكن تلخيص خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا فيما يلي:

- ✓ تحكم المتعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم .
- ✓ استخدام العديد من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية .
- ✓ التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية في التعلم وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين، من خلال مراقبة ذاته وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.
- ✓ وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية .

(حسن محمد،2016،ص ص108،109).

11- نظريات التعلم. المنظم ذاتيا:

النظرية البنائية :تعد النظرية البنائية رافدا آخر للتعلم المنظم ذاتيا إذ أنها تفترض المشاركة الفاعلة للطلاب في تعلمهم كون المعرفة ليست مطلقة، وان الطلاب يبنون تعلمهم على أساس الخبرات السابقة ، إذ أنها تمنح الطلاب القدرة على اكتشاف المعرفة بمساعدة المدرسين وتعمل على حل المشكلات وبناء معرفتهم ويعد التعاون بين الطلاب عنصرا مهما من عناصر نظرية التعلم البنائي، إذ يتم عن طريقها فهم الآخرين والاستماع إلى آرائهم واكتشاف الحلول البديلة لعملية تعلمهم. (غزال ، فراس ، 2016،ص1735)

النظرية الإجرائية:يرى الاجرائيون إن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي فإنهم يشيرون إلى:

محاولة التفسير العلمي للظواهر التي تشير إلى خبرتنا العامة بالالتزام والضبط الذاتي والاندفاع.

إن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي، وعندما يشترك الطلبة في سلوك الضبط الذاتي فيها بالاندفاع أو بالالتزام فإنهم يختارون من بين مجموعة بدائل مختلفة من الأفعال ومن ثم فالسلوك الإجرائي يتوقف حدوثه على العواقب والنتائج البيئية التي يحدثها هذا السلوك ويزداد احتمال حدوثه خلال التعزيز الايجابي.

ويؤكد الاجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية لكي يصبح الطالب متعلما منظما ذاتيا وذلك بواسطة تدريبهم على استخدام طرائق تقييميه سلوكية معيارية معينة ولقد حلل المنظرون الاجرائيون (وليد شوقي 2009)

عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية: وهي كالتالي:

أ.**المراقبة الذاتية**: وتعتبر عملية متعددة المراحل تتكون من الملاحظة، والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي، وتتكون من خطوتين:

.**المراقبة الذاتية**: حيث تتطلب من الفرد إن يميز حدوث الاستجابة المرجوة ويجب أن تكون مضبوطة.

.**التسجيل الذاتي**: يسجل بعض أبعاد الاستجابة مثل التكرار، الدوام، الكمون.

ب. التعليمات الذاتية: وتقدم التعليمات الذاتية مثير تمييزي ينتج سلوكيات معينة ومحددة أو نتائج سلوكية تؤدي إلى التعزيز.

ج .التقييم الذاتي: ويفرض على الطالب إن يقارن بعض أبعاد سلوكهم مع مجموعة من المعايير.

د. **التقويم الذاتي**: وهنا على الطالب الأداء بعدها فيعدل ويبدل الاستجابات السابقة معتمدا على نتائج التقييم في حين يتطلب التقييم الذات أن يكون التمييز بين الأداء المطلوب وأداء الطالب وبالتالي فتقويم الذات يتطلب تعديل أداء ليقترب من المعايير.

ه. **التعزيز الذاتي**: حيث يكون الفرد على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة والذي بدوره يؤدي إلى زيادة حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء وهذه العملية تكون بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار. (أنور عباس، 2017، ص415)

ويرى الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل بعض السلوكيات الأخرى ،وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي يشيرون إلى:

- محاولة تقديم تفسير للظواهر التي تشير إليها خبرتنا العامة بالالتزام والضبط الذاتي.
- إن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي التي تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي ومن الأمثلة أن يذهب الطالب إلى حفلة حتى ولو كان عدم الإعداد للامتحان في اليوم المقبل يؤدي إلى رسوبه. (عبد السجاد عبدالسادة،2017، ص336).
- ومن بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيا فان الاجرائيون هم الأكثر وضوحا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية عن طريق ظهورها في السلوك الواضح والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة تعتبر مقيدة في تنمية الإجراءات الفعالة (وليد السيد،،2009ص،136).

12-النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا :على التفاعل الحتمي المتبادل بين السلوك والمعرفة والبيئة ، وتؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين .
(عبدا لرحمان، بريكة2007ص81)

وكما أشارت هذه النظرية إلى أن الأداء الإنساني يمكن وصفه عن طريق التفاعلات المتبادلة بين محددات العوامل البيئية ،والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد ، وتفترض أن فعالية الذات تعد المتغير ألمفتاحي المؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم، وبذلك يكون التنظيم الذاتي للتعلم هو قدرة التلميذ على التحكم في السلوك ، وهو القوة المحركة لشخصيته ويتحدد بثلاث مراحل هي: الملاحظة الذاتية ، مرحلة الحكم ، مرحلة الاستجابة الذاتية .

وقدم zemirmane1989: وصفا للتلاميذ المنظمين ذاتيا في ظل النظرية المعرفية الاجتماعية بحسب درجة مشاركتهم بفعالية سلوكيا، ودافعيا ، وما وراء معرفيا ، في عملية تعلمهم الذاتي، والتنظيم الذاتي للتعلم يعني استخدام التلاميذ لاستراتيجيات محددة لانجاز الأهداف الأكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات. (محمد علي، 2007، ص17).

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية مبدأ العملية المتبادلة بين المحددات الشخصية أو بالأحرى الذات والبيئة السلوكية في التعلم المنظم ذاتيا وان الشدة النسبية لتأثير هذه المحددات تعدل من خلال مايلي:

- جهود الشخص لتنظيم الذات .
- مخرجات الأداء السلوكي.
- التغيرات في السياق البيئي.

كما تتحدد درجة التنظيم موقفيا من خلال استخدام الفرد لاستراتيجيات تجسد تأثير المحددات الثلاثة لبلوغ أهداف أكاديمية ،فعندما يمارس المتعلم الضبط الاستراتيجي على هذه المحددات عندئذ يوصف بأنه منظم ذاتيا . (عبد الباسط لطفي 1996،ص،203).

وفيما يلي شرح للمكونات السلوكية الثلاثة :الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، والاستجابة الذاتية، من وجهة نظر باندورا BANDURA:.

أ- **الملاحظة الذاتية**: تشير إلى استجابات التلميذ التي تتضمن المراقبة المنظمة لأدائه وتزود الملاحظ الذاتية بالمعلومات عن مدى كفاءة التلميذ في تقدمه نحو الهدف.وتتأثر بعمليات ذاتية

مثل فعالية الذات، وتحديد الهدف، والتخطيط ما وراء المعرفي ،والمحددات السلوكية، وهناك طريقتان سلوكيتان شائعتان لملاحظة الذات هما التقرير اللفظي المكتوب من التلميذ، والتسجيل الكمي لأعمال التلميذ وردود أفعاله. (محمد السيد، 2007، ص، 24).

ب- **الحكم الذاتي** : يشير باندورا ان الحكم الذاتي هي العمليات التي يقيم من خلالها الأداء على انه جيد ويستحق التدعيم أو التعزيز أو انه غير جيد، ومن ثم يستحق العقاب والتأنيب ويعتمد ذلك على المعايير الشخصية المستخدمة في عملية التقييم ،وعموما فان التصرفات التي تقاس بناء على معايير داخلية يكون تقييمها والحكم عليها ايجابيا ، أما التصرفات التي لا تتصل بهذه المعايير فيتم الحكم عليها بهذه المعايير فيتم الحكم عليها بشكل سلبي .

(عبد الرحمان محمد، 1998، ص).

إذا كان متكاسل فان هذا مؤشر على إمكانية التطوير والتقدم إذا استطاع مضاعفة جهده وأحس بالفاعلية التي تقود في النهاية إلى مضاعفة الجهد المطلوب للنجاح.

(أبو رياش، 2007، ص 365).

خلاصة:

بعد التطرق لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا واهم استراتيجيات وخصائصه ومعوقاته واهم نظرياته يمكننا القول بان التعلم المنظم ذاتيا له دور كبير في صقل وتطوير شخصية التلميذ، فالتلميذ المطبق لاستراتيجياته يتحول من عنصر سلبي ومتلقي للمعلومات فقط ، إلى تلميذ ينبض بالحيوية والنشاط قادرا على التحكم في تعلمه والتوظيف الأمثل لقدراته وإمكانيته ، لذا وجب على التربويين أن يهتموا بتدريس هذه الاستراتيجيات للتلاميذ ويعرفوهم بها لما لها من منافع نحو التعلم والمتعلم بصفة عامة.

ذلك أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تؤدي إلى زيادة المثابرة، والنشاط والايجابية ورفع الأداء لاستكمال المهام العلمية المعروضة وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل الأكاديمي، لتفادي التأخر الدراسي . (عصام جمعة، 2016، ص350).

الفصل الثالث

جودة الحياة

الفصل الثالث: جودة الحياة

- ✓ تمهيد
- ✓ علم النفس الإيجابي
- ✓ تعريف جودة الحياة
- ✓ الصعوبات التي تواجه تعريف جودة الحياة
- ✓ أبعادجودةالحياة
- ✓ مكونات جودةالحياة
- ✓ مظاهرجودةالحياة
- ✓ مقومات جودة الحياة
- ✓ مؤشرات جودة الحياة
- ✓ معوقات جودة الحياة
- ✓ نظريات جودة الحياة
- ✓ قياس جودة الحياة
- ✓ مجالات جودة الحياة
- ✓ خلاصة.

تمهيد:

يسعى جميع الأفراد في العالم للوصول إلى حياة كريمة،وهذا بعد تحقيق الحاجات الأساسية لضمان البقاء كالأكل والشرب والنوم،إلى أن يصلوا إلى مستوى الرفاهة في جميع المجالات.

،ويختلف الأفراد في نظرتهم للحياة الجيدة وذلك وفقا للمتغيرات التي تحيط بنا والإمكانيات المادية والمعنوية لذا فهو موضوع نسبي يتباين من فرد لآخر،حيث يستخدم أحيانا للتعبير عن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على تحقيق وإشباع حاجاتهم المختلفة.

ونظرا فلضرورة وأهمية جودة الحياة وقيمتها في حياة الأفراد تناولناه كموضوع لدراستنا وتطرقنا لمايلي:

علم النفس الايجابي ومفهوم جودة الحياة وبعض الصعوبات التي تواجه تعريف جودة الحياة أبعادها ومكوناتها مؤشراتها ومظاهرها ومقوماتها ،وتطرقنا كذلك لأهم النظريات التي تناولت جودة الحياة وأيضا كيفية قياسها.

1- علم النفس الإيجابي:

تمثل جودة الحياة بؤرة اهتمام ما يعرف بعلم النفس الإيجابي و الذي لم يدخل المسار الأكاديمي لمجال علم النفس إلا في سنة 1998 عندما تناوله مارتين سيلجمان. (عالم نفس أمريكي ورئيس سابق للرابطة الأمريكية العقلية)في خطاب للدورة الافتتاحية لجمعية الأمريكية لعلم النفس. ويعد علم النفس الإيجابي فرع من فروع علم النفس يؤكد على دراسة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء النفسي الأدائي للكائن البشري لما يتجاوز نطاق أو حدود الصحة النفسية العادية .وينظر علم النفس الإيجابي إلى الإنسان نظرة مختلفة تماما وهي أن الأصل هو الصحة وليس المرض من خلال السعادة.ودراسة العوامل التي تجعل حياة الانسانية جديرة بان تعايش.

وقد استخدم سيلجمان (2005)كل من السعادة، وطيب الحال، تبادليا كمصطلحات لوصف أهداف علم النفس الإيجابي، و الأنشطة الإيجابي. .(شيخي مريم، 2014،ص87)

ان علم النفس الإيجابي يركز على الجوانب الإيجابية للفرد التي تساعده على العيش في مستويات مرتفعة من السعادة، بمعنى: الإحساس بالعواطف و المشاعر الإيجابية و الشعور بأن الحياة تستحق أن تعشيها لأن التفاؤل يدفع الفرد إلى تخطي الفشل وتحمل تحديات الحياة والتحرر من الشعور بالمرارة و الضغينة حول خبرات الماضي. (صفاء الأعسر ،2005،ص 7)

2- مفهوم جودة الحياة:

1 - يعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الأكثر استعمالا فهو « متغير إيجابي هام من مفاهيم علم النفس الإيجابي، كما انه مفهوما محوريا تسعى الخدمة الاجتماعية لتحقيقه في ممارساتها مع أفراد المجتمع ،وقد بدا الاهتمام يتزايد بهذا المفهوم من قبل الباحثين منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين باعتباره مفهوما مرتبطا بعلم النفس الإيجابي.

ويرى الأشول أن مفهوم جودة الحياة قد حظي بالتبني الواسع لدى الكثير من الباحثين سواء أن مفهوم جودة الحياة قد حظي بالتبني الواسع لدى الكثير من الباحثين سواء من الناحية العلمية أو من الناحية العملية، ومن التعريفات المهمة لهذا المفهوم هو تعريف منظمة اليونسكو، و التي تعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوما شاملا يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الفرد ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، و الإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي عبر تحقيقيه لذاته».

(عبد الرحمن صوفي عثمان، 2017، ص3)

أولا: تعريف جودة الحياة لغة: أصلها من فعل جاد – الجودة – جاد – جود، أي صار جيدا أو هو ضد الرديء. وجّود الشيء، أي حسنه و جعله جيدا.

اصطلاحا:

فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي، و أن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات التحضر و الرقي تعكس بلا شك مستوى معين من جودة الحياة.ويقصد بجودة الحياة بشكل عام جودة و خصائص الإنسان من حيث تكوينه الجسمي و النفسي و المعرفي و درجة توافقه مع ذاته و مع الآخرين. (شيخي مريم، 2014 ، ص 71)

وهناك تعريف اصطلاحي آخر لجودة الحياة:

حيث عرفها كاظم و منسي (2010) بأنها شعور الفرد بالرضا و السعادة و قدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة و رقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الاجتماعية و الصحية و التعليمية و النفسية مع حسن إدارته للوقت و الاستفادة منه .

(وائل، السيد حامد، 2018، ص 30)

و ترى منظمة الصحة العالمية 1944OMS: «أن جودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية والحالة النفسية للفرد و علاقاته الاجتماعية و مستوى تحكمه في ذاته، اضافة إلى علاقاته مع العوامل الفعالة في بيئته. »

(هلول سارة.2009.ص.38)

ويرى Boushtaile – patrike –Bounomie: بونومي – باتريك – بوشتيل بأنها مفهوم واسع يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية و الموضوعية ومرتبطة بالحالة الصحية والحالة النفسية للفرد، و مدى الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به و العلاقات الاجتماعية التي يكونها فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها . (مسعودي ، أمحمد 2015 ، ص 205)

و أشار (لأمبيري و آخرون)Lambi rait:

إلى تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية على مستوى البحث النظري والميداني و خاصة علم الاجتماع والاقتصاد الحضري نتيجة تأثير جودة الحياة على التنافسية و معدلات الرفاهية .

و قد ازداد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين ففي دراسة استكشافية بإتباع المنهج التاريخي لكل من (بيشوب و شيين و ميلر)-chapin) Miller bishop).

سنة 2008: اعتمدوا فيها على الاطلاع على الأبحاث المنشورة في موضوع جودة الحياة خلال 25 سنة سابقة وتوصلوا الى:

20بحثا في الفترة الممتدة من :(1980 – 1990): 158 بحثا في الفترة الممتدة ما بين (1990 – 1995) 360 بحثا في الفترة الممتدة من (1995 – 2000) و هي الفترة التي تضاعفت فيها الأعمالأي267 بحثا خلال خمس سنوات بعد ذلك وهذا في الفترة الممتدة من (2000 – 2005).

ويعد مفهوم جودة الحياة التطور الأحدث في قضية شغلت البشرية منذ القدم تحت مسميات عديدة حيث لم يظهر بمحض الصدفة و إنما كان ظهوره عبر الزمن و امتدادا للجهود السابقة في علوم أخرى غير علم النفس. (سلاف مشري ، 2014 ،ص223)

وتبنى عبد الفتاح و آخرون تعريف لجودة الحياة : وهو: الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية ،و الإحساس بحسن الحال و إشباع الحاجات و الرضا عن الحياة فضلا عن إدراك الفرد لقوى و متضمنات حياته ، و شعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية ، و إحساسه بمعنى السعادة .وصولا إلى عيش حياة متناغمة و متوافقة بين جوهر الإنسان و القيم السائدة في المجتمع. (يحي النجار ، 2015 ، ص 216)

ولقد اهتم المختصون النفسيون ببناء الفرد اهتماما ملحوظا ،فحاز موضوع جودة الحياة على اهتمامهم لحداثته ،كونه مفهوم نسبي متعدد الأبعاد يختلف من شخص لأخر من الناحيتين التطبيقية و النظرية . وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة و مطالبها . و التي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير و اتخاذ القرار، و القدرة على التحكم، و إدارة الظروف المحيطة،و الصحة الجسمية و النفسية و الظروف الاقتصادية، والمعتقدات الدينية، و القيم الثقافية و الحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في الحياة ، فتتمثل جودة الحياة في حالة المعافاة الكاملة بدنيا و عقليا و نفسيا واجتماعيا .

(رغداء على نعيسة، 2012 ، ص 146).

و تركز أغلب التعاريف على جانبين وهما : جانب موضوعي معتمد على تحقيق مختلف الحاجات و الخدمات الاجتماعية ، و جانب قائم على التقييم الذاتي لكل فرد لحياته الخاصة به كما ظهر في غالب الأحيان ارتباط مفهوم جودة الحياة بصورة وثيقة بكل من مفهوم الرفاه الكرامة، إشباع الحاجات و التحسين في مستوى المعيشة ....،و التي تظهر كحالات معبرة عن الجودة الحياتية أكثر منها عمليات اجتماعية . (مريم حسام، 2017 ، ص-9)

كما ينظر (longest2008)إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية،و العلاقات الاجتماعية الايجابية، و الاستقرار الأسري و الرضا عن العمل ، و الاستقرار الاقتصادي و القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية و الاقتصادية

(ابتسام راضي ، 2011، ص2)

ويرى دينيز(dinez 2009) :مصطلح جودة الحياة بأنها إدراكات حسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية ، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه وكذلك علاقته بأهدافه و توقعاته وثوابته و معتقداته ، و تشمل أوجه الحالة النفسية و مستوى الاستقلال الشخصي.

(بوعيشة أمال ، 2014 ، ص 71)

أما جاسام: 2009: فعرفها بأنها درجة الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الإنساني، و تشمل :الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشتمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار حول حياته ،و عوامل خارجية: كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي – النشاطات – و مدى إنجاز الفرد لمختلف المواقف التي تواجهه في حياته. (فاطمة مدحت ، 2018 ، ص 1571)

3- بعض الصعوبات التي تواجه تعريف جودة الحياة:

يعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة لعدة اعتبارات منها:

1. المتخصصون في كل مجال من المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم، و عرفوه من وجهة نظرهم الخاصة لذا ظهرت وجهات نظر متعددة و غير متفقة على تعريف محدد لهذا المفهوم، فقد استخدمه البعض لمعرفة جدوى برامج الخدمات الطبية و الاجتماعية

، أو التعبير عن الرقي و التقدم ،و استخدمه الآخرون لتحديد إدراك الفرد لمدى قدرة الخدمات المقدمة إليه على إشباع حاجاته الأساسية.

2. أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمان و تغير حالة الفرد النفسية و المرحلة العمرية التي يمر بها ، فالسعادة تحمل معاني متعددة للفرد نفسه في مواقف متعددة فالفرد الفقير يرى بان السعادة في المال و المريض يرى السعادة في الصحة و هكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد.

3. أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة

4. و فروع العلم المتعددة فيمكن أن الصحة أو السعادة تشير إلى الصحة النفسية أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة ، و لذا تختلف وجهات النظر و تتعدد الطرائق التي يمكن أن تقاس بها و لا يوجد اتفاق محدد حول مفهوم واحد أو طريقة واحدة لقياسه.(إبراهيم نعيم ، 2018 ، ص 10 و11).

5. حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق.

6. أن مفهوم جودة الحياة يتأثر بالمتغيرات الثقافية لكل المجتمع مما يجعل هنالك فروقا في التعريف بين الثقافات المختلفة كما و أنه لا توجد نظرية محددة لجودة الحياة ينطلق منها هذا التعريف مما يجعل العديد من الدراسات تتناول جودة الحياة دون تعريف إجرائي محدد لها .
(عبد الله، 2008،ص144).

7. يعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة نظرا لما يحمله من جوانب متعددة و متفاعلة مع بعضها البعض كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح و يرجع ذلك إلى حداثة هذا المفهوم .(محمد المشاقبة ، 2014 ، 33)

4-أبعاد جودة الحياة:

هنالك أبعاد كثيرة لجودة الحياة نذكر منها حسب مجدي 2009 و هي ثلاثة أبعاد:

أ- جودة الحياة الموضوعية:

و تتمثل بما يوفره المجتمع من إمكانيات مادية، إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد

ب-**جودة الحياة الذاتية:** و التي تعني كيفية شعور كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها أم مدى الرضا و القناعة عن الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة.

ج- **جودة الحياة الوجودية:**

و تعني مستوى عمق الحياة الجيدة، و التي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة يصل فيها إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية و النفسية ، كما يعيش في توافق مع الأفكار و القيم الروحية و الدينية السائدة في المجتمع. (حنان مجدي، 2009، ص 93).

ويذكر وايدر و آخرون :(wi،et al 2000) ان هنالك أربعة أبعاد رئيسية لجودة الحياة هي:

أ- **البعد الجسمي**: و هو خاص لأمراض المتصلة بالأعراض.

ب- **البعد الوظيفي**: هو خاص بالرعاية الطبية و مستوى النشاط الجسمي.

ج- البعد الاجتماعي: وهو خاص بالاتصال والتفاعل الاجتماعي مع المحيط.

د- البعد النفسي: وهو خاص بالوظائف المعرفية والحالة الانفعالية والادراك العام للصحة الجسدية والصحة النفسية والرضا عن الحياة والسعادة . (علي الحلو ، 2016، ص 323).

5- مكونات جودة الحياة:

حدد منسي و كاظم ست مكونات لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة بعد مراجعتهم لبعض المقاييس الأجنبية التي بلغ عددها 7 مقاييس و هذه المكونات :

1 – جودة الصحة العامة

2- جودة التعليم والدراسة

3- جودة الصحة النفسية

4- جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية

5- جودة العواطف – (الجانب الوجداني)

6 – جودة شغل وقت الفراغ و إدارته. (غفران غالب أحمد لدهني ، 2008 ، 279)

إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط ،ولا بمجالات وموضوعات الحياة المختلفة و إنما أيضا بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد المتواجدين في مجال إدراكهم الشخصي كالآباء، و الأمهات و الأخوة و الأقارب والأصدقاء وجودة الحياة تشمل مجموعة من الابعاد التي تقيسها لدى الأفراد وهي:

- **المكونات الموضوعاتية:** وتشمل المكونات التالية : الصحة البدنية ، مستوى المعيشة العلاقات الاجتماعية، العلاقات الأسرية الأنشطة المجتمعية، الصحة النفسية العمل ، فلسفة الحياة ، الحقوق ، وقت الفراغ.

- **المكونات الذاتية**: وهي عبارة عن الإدراك الذاتي لخصائص شخصية الفرد.

أما شالوك (schalock2002):فيرى بأن مكونات جودة الحياة عبارة عن ثلاثة و هي:

✓**المكونات الذاتية**: التقييم الشخصي من خلال الرضا و السعادة

✓**المكونات الموضوعاتية**: التقييم الوظيفي و ملاحظة المشاركة، الظروف و الأحداث البيئية، التفاعل في الأنشطة اليومية، تقرير المصير، التحكم الشخصي، أوضاع الدور، التعليم المهنة، المسكن.

✓ **المكونات الخارجية**: المنبئات الاجتماعية، مستوى المعيشة، مستوى العمل، توقعات الحياة.

(إيمان محمود ، 2013، ص 72)

ومن مكونات جودة الحياة ايضا:

- الاحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد .
- القدرة على رعاية الذات والالتزام بالوفاء والأدوار الاجتماعية .
- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها المساندة الاجتماعية والمادية.

6- مظاهر جودة الحياة:

هناك خمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة و يتضمن كل مظهر بعض المكونات الفرعيةعلى النحو التالي:

1) العوامل المادية والتعبير على حسن الحال: و يتضمن هذا المظهر العوامل المادية و الموضوعية و حسن الحال.

2) إشباع الحاجات و الرضا عن الحياة و يتضمن إشباع الحاجات و تحقيق الرضا عن الحياة.

3) إدراك الفرد للقوى و المتضمنات الحياتية و إحساسه بمعنى الحياة: و يشمل القوى و المتضمنات الحياتية و إحساسه بمعنى الحياة.

4) الصحة و البناء البيولوجي و إحساس الفرد بالسعادة: يتضمن هذا المظهر الصحة و البناء البيولوجي و السعادة.

5) جودة الحياة الوجودية: هي الوحدة الموضوعية و الذاتية لجوانب الحياة كما أنها تمثل جودة الحياة الأكثر عمقا. داخل النفس . (حسن مصطفى 2005، ص 20)

7-مقومات جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من الشخص لآخر حسب ما يراه من اعتبارات تقيم حياته، و توجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات الحياة و هي:

1- القدرة على التحكم.

2- الصحة الجسمانية و العقلية – الأحوال المعيشية و العلاقات الاجتماعية- القدرة على التفكير و أخذ القرارات

3- الأوضاع المالية و الاقتصادية – المعتقدات الدينية و القيم الثقافية.

(علي حمايدية، 2018، ص ص 99،100).

4- وذكرت رشا إبراهيم 2010. أن مقومات جودة الحياة وفق تعريف منظمة الصحة العالمية وقسمت الصحة لعناصر وهي:

أ- الصحة النفسية :وهي القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب وتردد.

ب- الصحة الروحية:هي صحة تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح والشعور بالمسؤولية والقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات .

ج- الصحة الاجتماعية: هي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين والاتصال والتواصل معهم و احترامهم.

د- الصحة المجتمعية :هي القدرة على إقامة العلاقات مع كل ما يحيط بالفرد من مادة أو أشخاص وقوانين وأنظمة. (عذبة صلاح .2015.ص.15)

8- مؤشرات جودة الحياة :

حددت نعيسة(2012) و اتفق معها منسي و كاظم(2006) على مؤشرات جودة الحياة و هي:

- ✓ الإحساس بجودة الحياة: حالة شعورية تجعل الفرد نفسه قادرا على إشباع حاجاته المختلفة الفطرية و المكتسبة و الاستمتاع بالظروف المحيطة به.
- ✓ المؤشرات النفسية: تتمثل في شعور الفرد بالقلق و الاكتئاب والتوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة و الرضا.

- ✓ المؤشرات الاجتماعية: و تتضح من خلال العلاقات الشخصية و نوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد الأنشطة الاجتماعية و الترفيهية.
- ✓ المؤشرات المهنية: و تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها و القدرة على تنفيذ مهام وظيفية و قدرته مع واجبات عمله.
- ✓ المؤشرات الجسمية و البدنية: و تتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية و التعايش مع الآلام و النوم و الشهية في تناول الغذاء و القدرة الجنسية. (منصور مفرح، 2014، ص 10)

9- معوقات جودة الحياة:

لجودة الحياة عراقيل تعوق الفرد في تحقيق آماله و طموحاته منها:

-ضغوط الحياة: تسبب ضغوط الحياة التي يواجهها الإنسان و خاصة ضغط العمل العديد من الأمراض منها أمراض في القلب ،القرحة و غيرها الأمراض الأخرى وينشأ ضغط العمل من قيادة العمل ،المسؤولية ، الصراع الداخلي.

- الضغوط الاقتصادية و النفسية كالحروب: مهما كانت طبيعتها عرقية أم سياسية فإنها تؤثر بالسلب على جودة حياة الإنسان فهو الذي يدمر نفسه و صحته فيما يخترعه من أسلحة يقتل بها نفسه و يلوث من خلالها البيئة التي يحبها. (أسماء محمد السريسي و آخرون ، 2016، 397)

- الأمراض: القهر ،الجهل ، التعصب ، التميز ضد الأقليات ، عقم أساليب التخطيط قصور وسائل الثقافة و ضعف الوعي بأهميتها ، التسلط و الاحتكار البيروقراطية قصور التشريعات .(أسماء محمد، 2016، ص397).

ومن اجل تجنب تدهور جودة الحياة لا بد من:

- التحكم في النمو الديموغرافي وترقية الخدمات العمومية
- توعية السكان بضرورة الحفاظ على الصحة والبيئة الحضرية .
- الحفاظ على الغابات والمناطق الخضراء المحمية .
- تحسي خدمات الصرف الصحي .
- تحسين وضعية الطرقات الحضرية .
- الحد من استخدام المواد الكيميائية الملوثة للجو .
- التسيير المحكم للنفايات الصلبة وتطبيق التقنيات العلمية والصحية لمعالجتها والتخلص منها.

- معالجة مياه الصرف الصحي (جعجو محفوظ ، 2015 ص ص18، 19)
- النظريات المفسرة لجودة الحياة .
- نظرية التحليل النفسي .

10-النظريات المفسرة لجودة الحياة :

1.نظرية التحليل النفسي :

يذكر فوزي جيل (2001) إن فرويد هو الأب الشرعي للتحليل النفسي فهو يرى أن الشخصية تتكون من ثلاث أنظمة : وهي الهو ، الانا ، والأنا الأعلى .

فالهو هو الذات اللاعقلانية والتي لا تقيم وزنا لمعايير المجتمع وتتضمن الغرائز الجينية والعدوانية وهي تقوم على مبدأ اللذة الفورية .

أما الأنا فهي الضابط الوسيط للهو حيث تقف بالمرصاد لأفعال الهو حتى لا تخرج إلى عالم الواقع .

أما الأنا الأعلى : فهي منظومة اجتماعية تسعى لطبع الشخصية أخلاقيا وفق النمط الثقافي السائد في البيئة والمجتمع ،وذلك في ضوء الواقع المثالي وتنبثق من : الأناء وتتفرع من الحياة فهي تتجه نحو المثالية في تجاوز الواقع فتحكم عليه حكما قيما (صواب أوخطأ) في نسق السلوك وتمثل دور الأنا الأعلى في الكف لكل رغبات الهو من : الجنس والعدوان. (فوزي أبو جبل ،2001ص ،135).

2. النظرية السلوكية :

وقد ألفها عدد من العلماء النفسيين منهم : ثورنداك / واطسون / بافلوف / سكينر لخص هذه النظرية في القدرة على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد وتتطلبها هذه البيئة ، وتركز هذه النظرية على السلوك الذي ينشأ عن المثير والاستجابة وتعتمد على التعليم وتعديله او إعادة التعليم ، وهي لا تبحث بخبرات الطفولة ولها عدة اساليب مختلفة في العلاج منها تمارين الاسترخاء وتقليل الحساسية التدريجي والتعزيز الايجابي - والتعزيز السلبي –والايحاء والتجاهل والتمييز ولعب الدور . (الفرخ وتيم، 1999، ص 19)

3. **نظرية رايف** :

يرى رايف ان جودة الحياة النفسية تتمثل في الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكر عام مع سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له .

مع استقلالية في تحديد وجهته ومسار حياته ، واقامته واستمراره في علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة – النفسية .

واستطاع رايف ان يضع مؤشرات سلوكية يمكن قياسها لرصد جودة الحياة واختارت الباحثة هذه النظرية لتستند اليها في الدراسة الحالية حيث اجمع العلماء والباحثون عليها في تفسيرهم الجودة الحياة . (حسنية عبد المقصود، 2018 ،ص 168)

4. **نظرية اندرسون** : وهي عبارة عن شرح تكاملي لمفهوم جودة الحياة اتخذ من خلالها مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات اليبولوجي والحياة الواقعية ، وتحقيق الحاجات ، فظلا عن العوامل الموضوعية الأخرى فهي إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة لذا فان النظرية التكاملية تضع مؤشرات .– جودة الحياة : ان شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة ان نسعى الى تغيير ما حولنا لكي يتلائم مع اهدافنا . ان إشباع الجاجات لا يؤدي بالضرورة الى رضا الفرد والى شعور بجودة الحياة . (شيخي مريم ، 2014 ، ص 86)

5. نظرية ماسلو : على وفق النظرية الخاصة بالدافعية التي وضعها ماسلو فان هناك العديد من الحاجات التي يولد الشخص مزودا بها بشكر فطري والتي تعد محركات لسلوكه وهذه الحاجات الغريزية هي في العادة موروثة ، اما السلوك الذي يتبناه الشخص لإشباعها فهو متعلم او مكتسب من بيئته ويتأثر بعوامل مختلفة ، وعلى هذا الاساس فقد وضع ماسلو الحاجات الإنسانية الأساسية على شكل بناء هرمي يستند في قاعدته الى الحاجات الفسيولوجية صعودا الى الحاجات الأمن والسلامية ، وحاجات الانتماء والحب ، والحاجة الى الاحترام والتقدير ، والحاجة الى تحقيق الذات التي هي قمة الهرم (Maslow -1954-80-90) ثم اضاف في وقت لاحق الى سلم الحاجات حاجتين : هما الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية (جورارد .1988) أما عن

أسلوب الإشباع لهذه الحاجات فيجب أولا إشباع الحاجات الفسيولوجية ثم الانتقال إلى إشباع الحاجات الانا الاعلى الا بعد اشباع الحاجة الادنى وهكذا صعودا الى قمة الهرم

وقد أكد ماسلو في نظريته ان هناك مجموعة حاجات اساسية وحاجات النمو التي وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية وان جودة الحياة تتوقف على مستوى اشباع تلك الحاجات العليا و يؤدي ذلك به الى الشعور بالسعادة العميقة وسمو العقل واثراء حياة الفرد الداخلية

(ابتسام راضي ، ص ص ،704 ، 405)

6. **نظرية شالوك** : ذكر شالوك ان هناك تحليل جديد وذلك من خلال تحديد ثلاث مؤشرات لكل من المجالات الثمانية لجودة الحياة التالية وهي :

1. السعادة الانفعالية : ويقصد بها الرضا ومفهوم الذات وانخفاض الضغوط .
2. العلاقات بين الشخصية : ويقصد بها التفاعلات والعلاقات الاجتماعية والمساعدة الاجتماعية .
3. السعادة المادية : يقصد بها الحالة المادية والعمل والسكن .
4. النمو الشخصي التعليم والكفاءة الشخصية والاداء .
5. السعادة البدنية : يقصد بها الصحة وأنشطة الحياة اليومية ووقت الفراغ.
6. تقرير المصير : يقصد به الاستقلالية والأهداف .
7. الاندماج الاجتماعي : يقصد به التكامل والترابط الاجتماعي والمشاركة في الأدوار المجتمعية والمساندة الاجتماعية .
8. الحقوق البشرية : يقصد بها الحقوق الفردية ، وحقوق الجماعة .

(عبد المجيد بن صالح ،2017 ، ص 15)

اذا بحسب شالوك فان مفهوم جودة الحياة يتكون من ثمانية مجالات وكل مجال يتكون من ثمانية مؤشرات تؤكد جميعها على اثر المؤشرات الذاتية كونها اكثر اهمية من الموضوعية ويوضح المخطط التالي تفصيلات نظرية شالوك هذه المجالات الثمانية ومؤشرات كل مجال في هذه الابعاد .

	المجـــــــــالات							
المؤشرات	السعادة الوجدانية	العلاقات بين شخصية	السعادة المادية	النمو الشخصي	السعادة البيئية	تقرير المصير	الاندماج الاجتماعي	الحقوق البشرية والقانون
	الرضا مفهوم الذات انخفاض الظغوط	التفاعلات العلاقات الإسناد	الحالة المادية العمل المسكن	التعليم الكفاءة الشخصية الاداء	الاستقلالية الاهداف الاختبارات	الاستقلالية الاهداف والاختبارات	التكامل الترابط الاجتماعي	الحقوق الفردية حقوق الجماعة للقانون والعمليات الواجبة

(بوعيشة امال ، 2014 ، 92)

11-قياس جودة الحياة

يعتبر قياس جودة الحياة من المجالات التي لازالت تحتاج الى جهد كبير من المتخصصين، فعلى الرغم من وجود العديد من المقاييس الا ان غالبيتها ليست شاملة وتواجه العديد من الانتقادات بمرور الوقت، ويصنف (تورجرسون 1999 torgerson) هذه المقاييس لثلاث مجموعات:

أ- **المقاييس النوعية** : هي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف عينات محددة و أهداف محددة .

ب-المقاييس العامة : او الشاملة وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد ومجالات حياته المختلفة.

ج- المقاييس المؤسسة على النفع والفائدة: وهي التي تتضمن حول تفضيلا الفرد في فترات معينة.

ويرى البعض بان جودة الحياة يمكن أن تقاس من خلال من مؤشرين، وهي تشير إلى ارتفاع و انخفاض جودة الحياة ، والمجموعة الأولى عبارة عن ادراك الرضا عن الحياة باعتبارها دالة شخصية يمكن تحديدها من وجهة النظر الشخصية ويطلق عليها مجموعة جودة الحياة الذاتية ، أما المجموعة الثانية فهي تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي ، ويمكن قياسها بصورة موضوعية ويطلق عليها جودة الحياة الموضوعية ولقد لاحظت الباحثة ان معظم المقاييس تتبع الراي الثاني ، وهي تقسيم المقياس الى مجموعتين ذاتية وموضوعية ومن هذه المقاييس على سبيل الذكر لا الحصر:

1) مقياس (لوتن وزملائه 1999 Lawton .m، al،et .
2) مقياس روجرسون : (1999 – Rogerson . R.J)
3) مقياس ليمان : (Leman . A.F. 1988)
4) مقياس س باري وكروسي :(1993 .c Barry . M.Mandcrosby)
5) مقياس مانشستر المختصر اعداد : (Priebe .s. 1999) وهو اكثر المقاييس استخداما وانتشارا.

(إيمان محمود محمد، 2013، ص، ص74.75)

هناك بعض الامور التي يمكن من خلالها قياس جودة الحياة ، مثل الحالة الصحية ، قابلية الحركة ، جودة المنزل وغيرها .

وهناك امور اخرى لقياس جودة الحياة عن طريق الحصول على معلومات دقيقة عن حياة الشخص و مدى كفاءة وفعالية النظام الذي يحياه، مثل التوحيد ، توزيع الدخل ، توفر الوصول وهناك سؤال اخر عن قياس جودة الحياة ويكون هذا القياس مستندا اعلى قيمة الجودة مثل مدى قدرة الانسان على الاستقلالية والتحكم وتعتبر مؤشرا على جودة الحياة الجيدة .اووقد توصف لبعض الأشخاص وليس للجميع . (شيخي مريم 2014 ،ص، ص 89 -90)

12- مجالات جودة الحياة :

ذكر الوارد في (محمد ابو حلاوة) ان كاريبج (2010) وصف جودة الحياة من خلال المسميات الاتية :

أ- الكينونة : . Being
ب-الانتماء : Belomging
ت-الصيرورة : Becoming

يوضح الجدول التالي تفاصيل المكونات الفرعية لهذه المجالات

المجال	الأبعاد الفرعية	الامثلة
الكيونة (الوجود)	الجود البدني	أ) القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية ب)أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة
	الوجود النفسي	أ) التحرر من الظغوط والقلق ب) الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح ، عدم ارتياح)
	الوجود الروحي	أ) وجود أمل في المستقبل الاستبشار ب) أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ
الانتماء	الانتماء المكاني	أ) المترل او الشقة التي اعيش فيها ت)نطاق الجبرة التي تحتوي في الفرد .
	الانتماء الاجتماعي	ث)القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش معها ج) وجود اشخاص مقربين او اصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية .... الخ)
	الانتماء المجتمعي	أ) توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طلبية ، اجتماعية ..... الخ)
الصيرورة	الصيرورة العملية	أ) القيام بأشياء حول مترلي ب) العمل في وظيفة او الذهاب الى المدرسة
	الصيرورة الترفيهية	أ) الأنشطة الترفيهية الخارجية (التتره) (التريض) ب) الانشطة الترفيهية داخل المترل (وسائل الاعلام والترفيه)
	الصيرورة التطويرية (الارتقائية)	تحسين الكفاءة البدنية والنفسية . تحسين القدرة على التوافق مع تغييرات وتحديات الحياة

(محمد ابوا حلاوة 2008 – ص 15)

ويمكن الانتهاء من هذا العرض السابق إلى التأكيد على ان جودة الحياة في تحليلها النهائي بانها التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية و الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والتفكير الايجابي فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنها بالسعادة والرضا عن الحياة كنتيجة للظروف المعيشية الحياتية الجيدة . (محمد ابو حلاوة 2008 ، ص 16)

خلاصة:

بالرغم من وجود اختلافات متعددة بين الباحثين على مفهوم جودة الحياة الا ان هناك شبه اتفاق حتى من بعضهم على انه مفهوم عام وليس قاصرا على فئة محددة بل يشمل اكبر قدر ممكن مظاهر حياة الفرد ويمكن القول بان مفهوم جودة الحياة يتضمن السعادة ،والرضا عن الحياة، وإشباع الحاجات الاجتماعية، والتفكير الايجابي ،والصحة النفسية والجسمية السليمة ، وبالتالي فان توفر كل هذه الجوانب في حياة الفرد يمكن اعتباره بانه يعيش حياة متوازنة وسعيدة .

القسم الثاني

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع

إجرءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

- ✓ تمهيد
- ✓ منهج الدراسة.
- ✓ حدود الدراسة .
- ✓ أدوات الدراسة.
- ✓ الدراسة الاستطلاعية
- ✓ الدراسة الأساسية.
- ✓ الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

يعد هذا لفصل بداية للدراسة الميدانية بعدما تطرقنا للإشكالية والإطار النظري لمتغيرات الدراسة وسنتطرق في هذا الفصل إلى: منهج الدراسة ،ومجتمع الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية، ثم الأساسية، وأدوات الدراسة ،والخصائص السيكومترية لها، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة وحدود الدراسة.

1 منهج الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون آخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث والهدف منه.

والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكل لاكتشاف الحقيقة إن كنا بها جاهلين والبرهنة عليها إن كنا بها عارفين. (خليفة قدوري،2017،ص136)

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بالأسلوب ألارتباطي كون الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة ، فهذا المنهج يهتم بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بينهم والتعبير عنها بصورة رقمية .

(صفية باتشو، 2016، ص، 91)

كما يعنى المنهج الوصفي بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم ،أو عددمن الأشياء ، أو سلسلة من الأحداث ، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا أو المشاكل التي يرغب الباحث في دراستها لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها او ضبطها والتحكم بها.

(موسى بن براهم، 2013، ص 26).

2- مجتمع الدراسة:

يعتبر مجتمع الدراسة أولئك الأشخاص الذين ينضمون تحت الظاهرة محل الدراسة وهي الوحدات الأساسية التي يجري عليها الباحث التحليل. (سبعون، 2012، ص132).

وقد تم تحديد مجتمع الدراسة في طلبة البكالوريا بثانوية. بن عمار مولاي عبد الله بدائرة متليلي والبالغ عددهم 210طالب وطالبة من طلبة البكالوريا.

3- العينة :

وهي مجموعة الأفراد التي تجمع البيانات عنها في الدراسة بهدف تعميم نتائج الدراسة على المجتمع، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، بحيث يكون لكل فرد في المجتمع نفس فرصة الاختيار ولا يرتبط اختياره باختبار فرد آخر. (المنيزل و غرايبة، 2006، ص18).

ولقد تم اختيار100 طالب من طلبة البكالوريا تم تطبيق الدراسة عليهم حيث تمثلت نسبتهم في 47.61%من مجتمع الدراسة.

أ- الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على مدى موائمة أدوات الدراسة لإشكالية البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من الطلبة، والبالغ عددهم 50 طالب وطالبة والتي تمثل نسبتهم 23.80% من مجتمع الدراسة، لمعرفة مدى صعوبة البنود، ومدى وضوح طريقة الإجابة. كما هدفت أيضا إلى الاحتكاك بعينة الدراسة من اجل إجراءات المعاينة في الدراسة النهائية.

ب- الدراسة الأساسية:

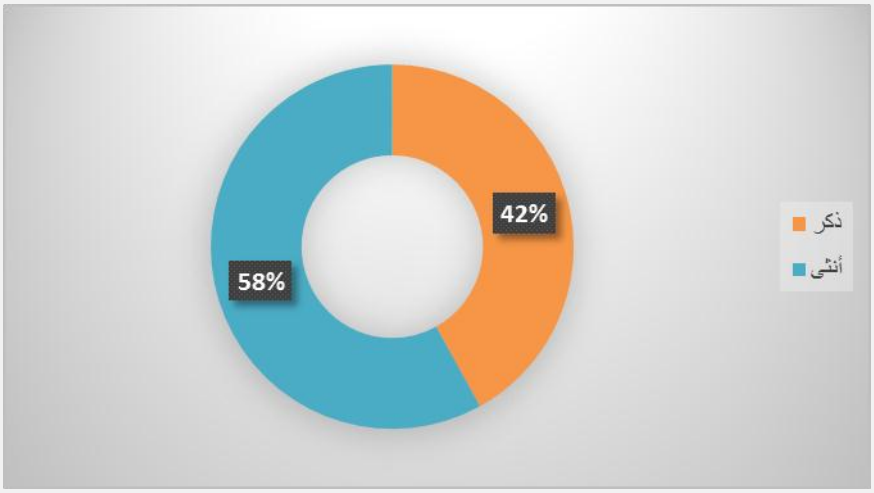
تم تطبيق الدراسة على طلبة البكالوريا بثانوية بن عمار مولاي عبد الله بمدينة متليلي، من خلال توزيع المقياسين مع بعض باعتبار أن طبيعة موضوع الدراسة هو طبيعة ارتباطيه وتم توضيح الهدف من الدراسة والوقوف على أي تساؤل أو طلب من طرف الطلبة فيما يخص بنود المقاييس. والتطبيق بشكل عادي، وللابتعاد من احتمال رفض بعض الطلبة للإجابة بحجة التعب أو عدم الرغبة تم استغلال أوقات الفراغ للطلبة، وذلك بين الحصص أو ساعات الفراغ.

ج- خصائص العينة الأساسية:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب جنس الطلبة

الخصائص	البدائل	التكرار f	النسبة %
الجنس	**ذكر**	42	42
	أنثى	58	58

شكل1يبين توزيع العينة حسب الجنس



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الذكور تمثل 42%، أما نسبة الإناث فتمثل نسبة 58% وهي نسب جد متقاربة بين الجنسين في توزيع أفراد العينة.

4: أدوات الدراسة:

من اجل الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة ومن ثم فحص فرضياتها اعتمدت الباحثة على مقياسين كأدوات لجمع البيانات، وذلك لأن الدراسة تتكون من متغيرين ، (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغير جودة الحياة) .هما: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،من إعداد عزت عبد الحميد وجودة الحياة، من إعداد علي كاظم مهدي وعبد الحليم منسي.

وقد تم تطبيق الأداتين مع بعض وهذا نظرا لطبيعة الموضوع فهو ذو علاقة ارتباطيه، وذلك من اجل الحصول على إجابات منطقية لشخص واحد على موضوعين مختلفين وبشكل جماعي.

1:مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: وصف المقياس:

قام عزت عبد الحميد(1999).بتعريب مقياسpintrichوآخرين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وصياغة بنوده بأسلوب واضح وبسيط ،حيث يتكون المقياس من 45عبارة موزعة على ثلاثة استراتيجيات، وهي مشتملة على تسع استراتيجيات فرعية ، ويتم الإجابة على بنود المقياس بالتدرج من 1الى 5.

ويشير رقم 1: إلى الرفض بشدة للبندمن طرف الفرد المستجيب، بينما يعبر رقم 5:إلى الموافقة على البند بشدة، من طرف الفرد المستجيب.

هذا في حالة البنود الموجبة، أما في حالة البنود السالبة فتعكس الدرجات. جميع بنود.المقياس موجبة الاتجاه باستثناء العبارات ذات الأرقام التالية:

2، 6 ،9، 21 ، 28، 43 ، 45.

أقصى درجة يمكن الحصول عليها للمستجيب هي 225.

واقل درجة يمكن الحصول عليها هي:45.

تعبر الدرجة المرتفعة للمقياس عن: الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم وتنوعها.

أما الدرجة المنخفضة تعبر عن عدم الاستخدام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .(إسماعيل العيس، 2010، ص، 85.) يتمتع المقياس في صورته الأجنبية بمستوى عال من الثبات والصدق حيث تم استخدام التحليل العالمي ألتوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لهدا المقياس كما تتمتع بصدق تتبوئي لأداء الطلاب الحقيقي في المقرر الدراسي .

وفي البيئة العربية قام شوقي (2009)، بتقنين المقياس بحساب صدقه وثباته بعدة طرق و تبين حصول المقياس على درجات صدق وثبات مناسبة.

2: مقياس جودة الحياة (محمود منسي وعلي كاظم، 2010):

أعده كل منعلي كاظم مهدي وعبد الحليم محمود منسي ويتكون المقياس من 60 بندا يشمل مجموعة من المحاور وهي:

1: **جودة الصحة العامة** : اشتمل على البنود من 1الى 10.

2:**جودة الحياة الأسرية والاجتماعية:** اشتمل على البنود من 10الى 20.

3:**جودة التعليم والتدريس:** اشتمل على البنود من 20الى 30.

4:**جودة العواطف. الجانب الوجداني:** اشتمل على البنود من30 إلى 40.

5:**جودة الصحة النفسية:** اشتمل على البنودمن40.إلى 50.

6:**جودة شغل الوقت وإدارته** : . اشتمل على البنود من 50الى 60.

تم صياغة 10بنود لكل محور 5بنود موجبة و5بنود سالبة أمام كل بند مقياس تقدير خماسي أبدا، قليلا جدا إلى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا، أعطيت الفقرات الموجبة 1، 2، 3،4، 4،5. في حين أعطي عكس الميزان السابق للبنود السالبة ، وبدلك تتراوح الدرجة الكلية على كل محور من المحاور مابين 10الى 50 درجة .

وتم تطبيق المقياس على 220 طالبا وطالبة ،من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس ، تتوافر في المقياس المؤشرات السيكومترية المطلوبة، الصدق الثبات ،تمييز المعايير ،ففي مجال الصدق تم التحقق من صدق محتوى المحكمين ، الصدق المرتبط بمحك علاقة جودة الحياة بالدخل الشهري للأسرة ، وصدق المفهوم،مصفوفة الارتباطات الداخلية بين محاور المقياس الستة، وفي مجال الثبات

تراوح معامل آلفا كرونباخ للمحاور الستة 0.62،و 0.85 بوسيط قدره 0.75 ،وبلغ المقياس ككل 0.91 ،وعلى أساس ذلك بلغ الخطأ المعياري للقياس 7.44، ومعاملات التمييز للمفردات علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه، واختبار ت لمجموعتين مستقلتين بين أعلى وأدنى 27 بالمائة وبالنسبة للمعايير فقد تم اشتقاق المئينات كمعايير للدرجات الخام لكل محور من محاور المقياس .(محمود منسي . 2010، ص . 41).

الجدول رقم (2): يوضح توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس جودة الحياة

البدائل	أبدا	قليلا جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرجدا
الدرجة	1	2	3	4	5

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي:

1- الصدق:

وهو مدى صلاحية الأداة لقياس السلوك أو الاتجاه الذي صممت لأجله، أي أن الاختبار يكون صادقا إذا كان يقيس ما وضع الاختبار من أجله. (نادية عيشور، 2017،،ص،363)

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، طريقة صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وصدق المقارنة الطرفية.

أ- صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (4) يبين نتائج ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي:

رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.303
2	0.174
3	**0.281
4	**0.437
5	**0.426
6	0.118
7	0.099
8	**0.438
9	0.136
10	0.037
11	**0.504
12	**0.263
13	**0.333
14	**0.385
15	0.057
16	**0.306
17	**0.379

**0.478	**18**
**0.284	**19**
**0.348	**20**
0.183	**21**
**0.384	**22**
**0.445	**23**
**0.288	**24**
**0.436	**25**
0.182	**26**
*0.256	**27**
*0.216	**28**
**0.287	**29**
**0.279	**30**
**0.371	**31**
**0.326	**32**
**0.386	**33**
*0.252	**34**

35	**0.297
36	**0.407
37	0.179
38	**0.399
39	**0.449
40	**0.346
41	*0.232
42	**0.281
43	0.17
44	0.143
45	0.105

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب بنود المقياس تشير إلى وجود علاقة ارتباط دالة بينها وبين الدرجة الكلية، لذلك يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي

	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق

القيم العليا	**27**	**173.11**	**8.63**	**12.562**	**0.05**	**0.000**	***دالة***
القيم الدنيا	**27**	**138.51**	**11.41**				

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج اختبار المقارنة الطرفية بين ما قيمته 27% من القيم العليا و27% من القيم الدنيا لدرجات مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي تشير إلى وجود ارتباط دال بينها وهذا ما يبين تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد.

2الثبات:

كما يعرف بأنه مدى دقة واتساق ما يقيسه من معلومات عن سلوك واتجاهات المستقصي وهو التوزيع المتكرر الذي يظهر مدى خلو إجابات المستقصى منهم من تأثير العشوائية.

(نادية عيشور، 2017،،ص363)

ويشير أيضا ثبات المقياس إلى دقة واتساق درجاته في قياس ما يجب قياسه ، وإعطاء نفس النتائج أو نتائج متقاربة ، لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم ،فمتى كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياسا متسقا وفي ظروف مختلفة ومتباينة كان المقياس عندئذ ثابتا .

(محمد أنور ، 2015،ص، 722).

ولقد تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية للمقياس.

أ- **الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:** تمّ حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم5: يبن نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach
45	0.674

نلاحظ من خلال ما هو مبين في الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.674 وهي قيمة مقبولة تبين ثبات مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي.

ب- الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

جدول رقم (6) يبين نتائج التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي

	عدد البنود	**قيمة ر قبل التصحيح**	**قيمة ر بعد التصحيح**
مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	45	0.421	0.592

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم الارتباط بين نصفي المقياس تساوي 0.421 وبتصحيح قيمة الارتباط تشير النتيجة إلى 0.592 وهي قيمة متوسطة مقبولة تبين وجود ثبات لدرجات المقياس.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة:

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (7) يبين نتائج ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.337
2	*0.253
3	**0.352
4	**0.381
5	**0.32
6	*0.22
7	*0.214
8	*0.233
9	**0.33
10	*0.254
11	0.171
12	**0.349
13	*0.232
14	**0.379

*0.254	**15**
*0.203	**16**
**0.401	**17**
**0.368	**18**
**0.34	**19**
**0.312	**20**
**0.299	**21**
0.103	**22**
**0.272	**23**
*0.199	**24**
0.154	**25**
**0.333	**26**
**0.286	**27**
**0.257	**28**
0.182	**29**
**0.3	**30**
**0.323	**31**

**0.44	**32**
**0.381	**33**
**0.281	**34**
**0.292	**35**
**0.33	**36**
*0.229	**37**
**0.416	**38**
**0.402	**39**
**0.408	**40**
**0.424	**41**
**0.388	**42**
0.161	**43**
**0.473	**44**
**0.377	**45**
**0.48	**46**
*0.232	**47**
**0.314	**48**

49	**0.273
50	**0.425
51	**0.35
52	**0.327
53	**0.348
54	*0.205
55	**0.258
56	**0.269
57	0.193
58	0.196
59	**0.389
60	**0.352

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب بنود المقياس دالة عند 0، 01، و0، 05، وهي تشير إلى وجود علاقة ارتباط دالة بينها وبين الدرجة الكلية، لذلك يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (8) يبين نتائج اختبار المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة

	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
القيم العليا	27	241.44	8.54	-16.751	0.05	0.000	دالة
القيم الدنيا	27	189.81	13.54				

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج اختبار المقارنة الطرفية بين ما قيمته 27% من القيم العليا و27% من القيم الدنيا لدرجات مقياس جودة الحياة تشير إلى وجود ارتباط دال بينها وهذا ما يبين تمتع المقياس بصدق تميزي جيد.

2- الثبات:

-أ-الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

جدول رقم (5) يبين نتائج اختبار آلفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach
60	0.876

نلاحظ من خلال ما هو مبين في الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.876 وهي قيمة عالية تبين ثبات مقياس جودة الحياة.

ت- الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

الجدول رقم (6) يبين نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة.

	عدد البنود	قيمة ر قبل التصحيح	قيمة ر بعد التصحيح
مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي	60	0.531	0.693

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم الارتباط بين نصفي المقياس تساوي 0.531وبتصحيح قيمة الارتباط تشير النتيجة إلى 0.693وهي قيمة متوسطة مقبولة تبين وجود ثبات لدرجات المقياس.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة:

للتحقق من فرضيات الدراسة تمّ استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(برنامج23 SPSS.V) لمعالجة الأساليب الإحصائية، وبرنامج (EXCEL ،2007) لتفريغ البيانات ، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة كالآتي:

التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ألفا كرونباخAlpha Cronbach لحساب ثبات المقياس.
- اختبار معامل الارتباط بيرسون R Person.
- معادلة سبيرمان براون.
- اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات لعينتين مستقلتين.

8- حدود الدراسة:

أ-الحدود البشرية: وتكونت عينة الدراسة من طلبة البكالوريا من كلا التخصصين (الآداب والعلوم)

ب:الحدود المكانية:

تمّ إجراء الدراسة بثانوية بن عمار مولاي عبد **الله** دائرة متليلي، ولاية غرداية .

ج:الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي:2018 ،2019 .من يوم 3:الى7مارس 2019.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة

وتفسير نتائج الدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

- ✓ عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة
- ✓ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
- ✓ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

تمهيد

بعد أن تم التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة ، سوف يتم التعرض في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها و تحليلها، ثم نتطرق إلى مناقشة هذه النتائج و تفسير مضامينها.

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا."

الجدول رقم (1): يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة الحياة

العلاقة	قيمة ن	قيمة معامل الارتباط بيرسون	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	**100**	**0.216**	**0.031**	**دالة عند0.05**
جودة الحياة	**100**			

يبين لنا الجدول اعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة حياة الطلبة يساوي 0.216 بدرجة معنوية قدرها 0.031 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فإن هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة حياة لدى عينة الدراسة ومنه يتحقق فرض الدراسة الذي يقرّ بوجود علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا.

مناقشة وتفسير الفرضية:

تنص الفرضية على: انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا . وقد توصلت النتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة .

ويمكن تفسير هده العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا وجودة الحياة هو ان جودة حياة الطالب تؤثر على تعلمه فهي تشجعه وتحفزه على التعلم الجيد والمنظم . فعلى سبيل المثال نجد ان الطالب الدي يتمتع بجودة حياة عالية على كافة الأبعاد بإمكانه تقديم مستوى جيد من التعلم والتحصيل الدراسي، فاد توفرت له ظروف اجتماعية وأسرية ملائمة وصحة نفسية وجسمية سليمة ومستوى مادي ومعيشي لا باس به فان هدا سيؤثر على تعلمه بشكل ايجابي فهنا لا يوجد ما يعكر صفو مزاجه ولا يوجد ما يشغله عن الدراسة بالعكس فان وجود كل هده العوامل ستجعل الطالب أكثر دافعية واكثر انجازا ووعيا بمسؤوليته في جعل التعلم هدفا يبدل من اجله أقصى إمكانياته ، كما ينظر للتحديات التعليمية بمنظور ايجابي تجعله يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها . وبالتالي فان الطالب سيحقق ما يرغب في الوصول إليه . وهو النجاح .

إذا فالنجاح هو نتيجة لجودة حياة عالية ولتعلم ذاتي ومنظم هذا الأخير يتفق مع فكرة قديمة راسخة وهي ان المتعلمين يجب أن لا يكونوا متلقين للمعلومة فقط وإنما يجب إشراكهم في العملية التعليمية حتى يحققوا أهدافهم الدراسية لان دلك ينشط الطلاب عقليا أتناء التعلم المنظم ذاتيا أكثر من كونهم مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات. وبذلك يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم .

وعلى ذلك يتطلب التعلم المنظم ذاتيا والفعال أن يكون للطلاب اهدافا ودافعية اكاديمية حتى يتمكن من تحقيقها ويجب ان ينظم الطلاب ليس افعالهم فقط وانما ايضا دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان ، كما يساعد التعلم المنظم ذاتيا في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة والدي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية والمستقبلية ". (باسم طه 2014.ص ،ص9،10).

كما أن التعلم المنظم ذاتيا يعطي الفرصة الأكبر للتلاميذ في توجيه عملية تعلمهم نحو الأهداف التي يريدون تحقيقها كما يساعدهم على أن يكونوا اكثر نشاطا وفاعلية عن طريق وضع أهداف التعلم وضبط وتنظيم المصادر وربط المعارف القائمة بالمعارف السابقة فضلا عن تضمنه استراتيجيات ترمي إلى ترقية مهارات التنظيم الذاتي . (فهد الرداي ،2019،ص05)

-2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه" توجد فروق دالة احصائياً في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة البكالوريا تعزى الى متغير الجنس ."

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

الجدول رقم (2): يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
ذكور	42	159.59	13.02	2.247	0.05	0.027	دالة عند 0،05
إناث	58	152.91	15.75				

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي 159.59 بانحراف معياري قدره 133.02 والمتوسط الحسابي للإناث يساوي 152.91بانحراف معياري قدره 15.75 ولمعرفة دلالة الفرق يبين لنا الاختبار أن قيمة ت تساوي 2.247 بمستوى معنوية قدره 0.027 وهي قيمة دالة عند مستوى α=0.05 ، اذن توجد فروق دالة بين الذكور

والإناث في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الذكور. ومنه تحققت الفرضية التي تنص بـــ:

وجود فروق دالة احصائياً في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور

شكل رقم 3يبين متوسطات درجات الإناث والذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا

ونلاحظ من خلال الشكل أعلاه أن المتوسط الحسابي للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للإناث وبالتالي فإن الفروق لصالح الذكور

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية : على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس وقد أسفرت نتيجة الفرضية على أن هناك فروق في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

ويمكن تفسير ذلك : إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها الذكور وهي مرحلة البكالوريا فهم يعتبرونها مرحلة مصيرية تحدد مستقبلهم باعتبار أنهم قد دخلوا مرحلة الرشد والاستقلالية

فالطالب يرى بأنه مطالب بالدراسة الجيدة لتحقيق النجاح الذي يفتح له المجال لتحقيق طموحاته العلمية وبالخصوص المهنية هده الأخيرة تضمن له بناء مستقبله الشخصي والذي يراه الهدف الأهم والأولى الدي يجب عليه تحقيقه، فهو بالنسبة له مطلب ضروري يجب الوصول إليه .

على عكس الإناث فإنهن يرينها مرحلة هامة ،ولكن يعتبرنها فرصة لإثبات الذات فقط وتحقيق طموحاتهن العلمية، وليست مرحلة مصيرية لان دورهن الاجتماعي يختلف عن دور الذكور الذين ينتظر منهم المجتمع مجموعة من الانجازات الشخصية كالعمل والزواج ، لذلك تختلف أهمية التعلم بين الذكور والإناث في هده الفترة نظرا لمجموعة من العوامل كما تم توضيحه فيما سبق .

وتتفق نتيجة هده الفرضية مع دراسة عزت عبد الحميد (1999)،والتي أفادت بان الذكور حصلوا على درجات اعلي من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، كما تتفق أيضا مع دراسة عبد الناصر الجراح (2010) والتي أفادت بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

و اختلفت نتيجة هده الدراسة مع دراسة بيمبينوتي bembenutty 2007.) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واختلفت أيضا مع دراسة وداد جاد الله وهناء الرقاد 2014 والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث . بالإضافة إلى دراسة عبدا للطيف عبد الكريم مومني . 2015 والتي أفادت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس ودلك لصالح الإناث .

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه" توجد فروق دالة احصائياً في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا تعزى إلى متغير الجنس ."

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

جدول رقم 11: يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات جودة حياة الطلبة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
ذكور	42	218.97	16.88	1.183	0.05	0.240	*غير دالة*
إناث	58	213.87	23.92				

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي 218.97 بانحراف معياري قدره 16.88 والمتوسط الحسابي للإناث يساوي 213.87 بانحراف معياري قدره 23.92 ولمعرفة دلالة الفرق يبين لنا الاختبار أن قيمة ت تساوي 1.183 بمستوى معنوية قدره 0.240 وهي أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 وهي قيمة غير دالة، اذن لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في درجات جودة الحياة. ومنه لم تتحقق فرضية الدراسة، ومنه:

لا توجد فروق دالة احصائيا في درجات جودة الحياة لدى طلبة الثانوي تعزى إلى متغير الجنس.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق دالة إحصائيا في درجات جودة الحياة لدى طلبة لدى طلبة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس وقد اسفرت نتيجة الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات جودة الحياة لدى طلبة البكالوريا . وبالتالي فان فرضية الدراسة لم تتحقق .

وتتفق نتيجة هده الدراسة مع دراسة سامي هشام (2001) والتي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة.

كما اتفقت مع دراسة زقاوة احمد (2014).والتي توصلت نتائجها إلى أن جميع الطلبة يتمتعون بمستوى جودة حياة مرتفع.

ويمكن تفسير دلك إلى تأثير بعض المتغيرات أبرزها توافق طبيعة المجتمع بين الذكور والإناث في جودة الحياة اد نعتقد أن كلاهما على مستوى معين ومتقارب في جودة الحياة .

ويرى الأشول (2005) أن جودة الحياة تتمثل في درجة مستوى رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع ، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى إشباع الخدمات التي تقدم لهم لحاجاتهم المختلفة ولا يمكن ان يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الدين يتفاعل معهم ، كالأصدقاء ، الزملاء ، الأشقاء، والأقارب.

اي ان جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

(محمود منسي ،2010، ص،44.)

وقد اختلفت هده النتيجة هده الدراسة مع دراسة العادلي(2006)والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة لصالح الذكور .

4:الاستنتاج العام:

من خلال الاطلاع على الجانب النظري للدراسة وتدعيمه بالجانب التطبيقي توصلنا الى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجودة الحياة لـــدى عينـــة الدراسة توجد فروق دالة احصائياً في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينـــة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة احصائياً في درجات جودة الحياة لدى عينة الدراسة

المقترحات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها ارتأت الباحثة إلى تقديم مجموعة من المقترحات، وهي كالآتي:

- تدريب الأساتذة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حتى يتمكنوا من تعليمها للطلبة فإذا لم يكونوا على القدر الكافي بفهمها والعلم بها فأنهم لن يســـتطيعوا تـــدريب الطلاب على استخدامها
- عدم تركيز المدارس على تحصيل المعرفة فقط فالمعرفة وحدها لا تحقق النجاح ولا تحقق لصاحبها روح المبادرة والابتكار ، بل تطبيقها فالتطبيق كفيل بتحقيق التعلم الجيد.
- الاهتمام والتأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتيا منذ المراحل التعليمية الابتدائية الأولى مـــن اجل تعويد التلاميذ على استخدامها منذ الصغر وبالتالي تحقيق الفائدة القصـــوى مـــن توظيف هذه الاستراتيجيات.
- تنمية الشعور بجودة الحياة لدى طلبة البكالوريا من خلال بناء تصور واضح ومحدد لمعـــنى الحياة
- إجراء بحوث ودراسات أكثر وأعمق على البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا : الكتب:

1. إبراهيم نعيم محسن، (2018) **جودة الحياة لدى طلبة كلية التربية** بحث مقدم لقسم العلوم التربوية والنفسية وهو الجزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس، غير منشورة، كلية التربية ، جامع القادسية، العراق .
2. أبو الرب محمد عمر محمد،(2013). **جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة العدد 5، المجلد 2.
3. أبو حلاوة محمد، (2006). **علم النفس الايجابي الوقاية الايجابية والعلاج لنفسي الايجابي** . دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1.
4. أبو رياش حسني وعبد الحق زهرية،(2007)، **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، د، ط، الأردن .
5. أبو علام رجاء محمود (2004)، **التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن ط1 .
6. احمد سعيد محمد العبسي ، (2018) **فاعلية برنامج إرشادي في تنمي مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الانجاز** رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس ، كلية التربية ، غزة ، جامعة الأقصى.
7. أسماء محمد السريسي ، محسن ضرغام عبد الرزاق إبراهيم ، محمد السيد صديق (2016) **جودة الحياة لدى ضعاف السمع بالحلقة الابتدائية**، مجلة العلوم التربوية العدد 3، الجزء 3.
8. إسماعيل محفوظ عبد الرءوف، إسماعيل عبد اللطيف العقاد، (2015). **فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب جامعة عبد الملك**n0 . ،vol1، GISRJ، JORNAL، RESERCH ، GLOBALINSTUTITE. FOR،&STUDY
9. أمال سريسي ، (2012) **مفهوم اللغة في ضوء مناهج البحث اللغوية** . مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة سعد دحلب ، بالبليدة.

10. إيمان محمود أبو يونس إيمان محمود، (2013) **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجود الحياة لدى معلمي رحلة التعليم الأساسي** بمحافظة خان يونس . رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير غير منشورة في كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة .

11. باتشو صفية ، (2016)،**علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة العربي بن مهيدي ، أم البواقي .

12. باسم طه عامر حسن ،(2014) **قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،** مجلة كلية التربية السويس ، المجلد 7، العدد20

13. بحي ابتسام ، فاطمة لطرش . هيام قماري ،(2010)، **فعالية برنامج كورت في استخدام استراتيجيات ، التعلم المنظم ذاتيا ، لدى عينة من التلاميذ الموهوبين** رسالة ماجيستيرغير منشورة الجزائر .

برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل . مجلة العلوم التربوية . العدد 1.

14. بسماء آدم ، ياسر الجاجان، (2014)،**جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات** ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلي العدد،5،المجلد،36.

15. بلعيد احمد (2018)**البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية** العدد 34.

16. بن براهم موسى حريزي و صبرينة غربي (2013)، **دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية**

17. بن بريكة عبد الرحمان (2007) **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي** مذكرة دكتوراه غير منشورة .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر .

18. بن شعلال عبد الوهاب ، (2018)، **اثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، لدى طلبة الجامعة** ، دراسة ميدانية ،في كل من جامعة تيزي وزو ، قسنطينة ، والمركز الجامعي بافلو ، دراسات نفسية وتربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، عدد 18، (جوان ،2018 .)

19. بن صالح المضحي عبد المجيد. (2017)،**جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات ، لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين** ، رسالة مقدمة لقسم علم النفس لنيل درجة الماجستير في علم النفس غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

20. بن يوسف أمال ، (2007)، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر .

21. بن يوسف أمال ، (2008)، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، في العلوم التربوية ، منشورة

22. بهلول سارة أشواق ،(2009)،**سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة ، التدخين ، الكحول . سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني ، وعلاقتها بكل من جودة والمعتقدات الصحية** رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر . باتنة، الجزائر .

23. بوعيشة أمال ،(2014)، **جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر** ، دراسة ميدانية ببلدية براقي دائرة الحراش. الجزائر العاصمة مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه ، علوم في علم النفس غير منشورة كلية العوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة .

24. بوقفة إيمان، (2013)، **الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم ، مذكرة مقدمة لكلية العلوم** الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر.

ثانيا: المجلات العلمية

25. حسن سعد محمود عابدين فضلون سعد مصطفى الدمرداش (2016) **اثر تفاعل مهارات التعلم المنظم ذاتيا ، وما وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية** ، مجلة كلية التربية ، بالزقايق العدد 93، الجزء، 2.

26. حسن سعد . حمود عابدين .فضلون سعد مصطفى الدمرداش (2016)**اثر تفاعل مهارات التعلم النظم ذاتيا وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من التلاميذ.** مجلة كلية التربية بالزقايق . الجزء الثاني العدد 93.

27. الحلو علي حسين ، (2016) **قياس جودة الحياة لدى طلبة جامعة بغداد** مجلة البحوث التربوية جامعة ، العدد، 48.

28. حمايدية علي ، أسماء خلاف ، دنيا بوزيدي (2011)**جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه** ، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية ، جامعة سطيف، 2، الجزء الأول ، العدد الثاني ، المجلد 9.

29. 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 ، العدد التاسع والسبعون.

30. الذهبي غفران غالب ، (2018) **جودة الحياة لدى طلية كلية التربية جامعة اليرموك.وحائل** دراسة مقارنة ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، الجزء الأول

31. راضي ابتسام،(2010)،**الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة،** مجلة كلية التربية، المجلد 20، العدد 82.

32. الراضي بدور بنت عبد الله، (2011)، **جودة الحياة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض،** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السعودية .

33. رسمية فلاح قاعد العتيبي ، (2017) **اثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض،** مجلة البحث العلمي ، العدد 18.

34. رغداء نعيسة،(2012) **جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين** . مجلة دمشق. العددالاول ، المجلد،28.

35. زقاوةاحمد ،(2018)، **جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي،** الجريدة العربية النفسية 4 معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية . المركز الجامعي ، احمد زبانة غليزان ، الجزائر

36. السيد محمد علي نمر، (2007)، **اثر برنامج يستخدم وسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي** للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية، غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقايق ، مصر

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

38. شاهين عبد الحميد،وعبد الحميد حسن ، (2011)،**إستراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم** ، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة كلية التربية جامعة الإسكندرية.

39. الشرقاوي أنور محمد ،(1998)، **نظريات وتطبيقات** ، مكتبة انجلو المصرية . ط5.

40. شيخي مريم ، (2014)، **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة أبي بكر بلقا يد تلمسان

41. صاحب اسعد ويسين الشمري (2018) **تعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المجلد الثامن العدد ،23.

42. صفاء الأعسر، (2005)، **السعادة الحقيقية ، استخدام الحديث** في علم النفس لتبين مالديك ، لحياة أكثر انجازا . دار العين للنشر القاهرة

43. صقر سعيد، فؤاد بنات، (2018)، **قلق الإنجاب علاقته بجود الحياة لدى الأسر التي لديها أبناء ذوي إعاقة، سابقة**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية المجتمعية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين .

44. صلاح حمدان الحاج احمد نجدة محمد عبد الرحيم، (2017).**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في مناطق المواجهة** . مجلة العلوم التربوية .جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المجلد 18. العدد الرابع.

45. صلاح عذبة خضر خلف الله، (2015)، **جودة الحياة لدى اسر أطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة، الخرطوم**، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإرشاد التربوي كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

46. صوفي عبد الرحمان، عثمان، محمود محمد إبراهيم، (2017)، **جودة الحياة المدركة وعلاقتها بواجهة المشكلات الاجتماعية، لدى طلبة جامعة قابوس**، دراسة تنبؤية ، مجلة العلو التربوية ، الجزء ،3، العدد،2.

47. ظبية سعيد ألسليطي (2017)، **فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الثاني العدد 14.

48. عباس أنور محمد ، **اثر استراتيجية عظم السمك بتحصيل الكيمياء ، والتعلم المنظم ذاتيا لطلاب الصف الثاني متوسط** ، مجلة البحوث ، التربوية العدد 52.

49. عبد الرحمان محمد السيد، 1998، **نظريات الشخصية**، دار قباء للطباعة. والنشر القاهرة

50. عبد السجاد عبد السادة، (2017)، **الكشف عن التعلم المنظم ذاتيا، أسلوب التعلم، لدى طلبة كلية البصرة ، طب الأسنان للتشريح البشري** مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية العدد 26 .

51. عبد السميع محمد ، (2009)، **استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا** ، والعاديين من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد 71. الجزء، الأول

52. عبد الله المنيزل، و عايش غرايبة. (2006). **الإحصاء التربوي**. الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع.

53. عبد الناصر الجراح ، (2010) **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك** ، المجلة الأردنية في العلو التربوية ، العدد 4، المجلد، .

54. عزت شاهين عبد الحميد، محمد حسن (1999) **دراسة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم ا وأثرها على التحصيل لدى طلاب كلية التربية** ،جامعة الزقايق العدد 3.

عصام جمعة ونصار عبد الرحمان محمد عبد الرحمان، (2016)،**اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم في التلكؤ الأكاديمي، لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة** ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، العدد السابع والسبعون

55. علي الفرماوي حمدي علي ، (2004)، **الميتامعرفية** ، مكتبة أنجلو المصرية .د، ط ، القاهرة

56. علي مهدي كاظم ومحمود عبد الحليم منسي، (2006)، **مقياس جودة الحياة لطلبة جامعة وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .

57. العياشي بن زروق علي فارس، (2014)، **إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** . مجلة التربية والصحة النفسية . العدد 06.

58. العيس إسماعيل ، سلاف مشري (2007) **اثر وحدتي الإدراك والتنظيم ، ببرنامج كورت في زيادة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعينة من التلاميذ الموهوبين** ، مجلة الطفولة العربية العدد الواحد والستون ، جامعة الوادي.

59. غالي بنت حمد بن سليمان السليم (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 المجلد11 ، العدد، 37 .

60. غريب عبد الرحمان غريب نور الدين (2016)، **برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 20 .

61. فتحي أكرم مصطفى علي(2016)،**استراتيجيات التعلم المدمج المنظم ذاتيا** مجلة التعليم الالكتروني ،العدد، التاسع عشر .

62. فراس أكرم (2016) **تأثير أسلوب التعلم المنظم ذاتيا في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة**، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد العدد، 4.

63. فراس غزال شعلان التميمي فاعلية التعلم المنظم ذاتيا ،(2016)، **فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند الطلاب الصف الرابع الأدبي** ،مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية ، العدد 3، المجلد ، 24 .

64. الفرخ كاملة وتيم عبد الجابر ، (1999)،**الصحة النفسية للطفل** ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط، 1.

65. فهد بن عايد الردادي، (2019) ،**التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي**، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير ، المدينة المنورة ، الطبعة الأولى .

66. فوزي محمد جبل، (2001)، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى .

67. قطامي نايفة ، (2001)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** ،دار الفكرط1،عمان .

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

69. لطفي عبد الباسط إبراهيم، (1996)، **مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. العدد العاشر .

70. مجدي حنان ،(2009)، **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مرضى السكري**، رسالة مقدم لنيل شهادة الماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقايق ، مصر.

71. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد،13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

72. محمد السيد محمد علي نمر ، (2007)، **اثر برنامج يستدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المرحلة الإعدادية** بحث مقدم لنيل درة الماجستير ، في التربية ، كلية التربية جامعة الزقايق ،مصر .

73. مدحت فاطمة إبراهيم، (2018)، **الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 93.

74. **مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين**، في الأردن 2018، مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر العدد 19، الجزء الأول .(يوليو 2018)

75. مسعودي محمد، (2015)، **بحوث جودة الحياة في العالم العربي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، 20.

76. المشاقبة محمد أمحمد،(2014)، **جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية** ،مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية الجلد 10 .

77. مشري سلاف ، (2014) **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه** الجامعي . رسالة دكتوراه غير منشورة .

78. مشري، سلاف، **جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي** ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي . العدد، 8 .

79. مصطفى إبراهيم مصطفى،(2018) **جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الأسري لدى الطفل ما قبل المدرسة** ، مجلة البحث العلمي في التربية العدد السابع عشر .

80. مصطفى عشوي. (2016). **علم النفس المعاصر**. الجزائر، دار الأمة للنشر والتوزيع.

81. منصور مفرح سعيد ألسليمي (2014)، **جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلاب جامعة أم القرى** ، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير

82. نادية سعيد عيشور وآخرون. (2017). **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.** الجزائر: مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزي.

83. النجار يحيى ، عبد الرءوف الطلاع. (2015) **التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، العلوم الإنسانية الجلد 29، العدد، 2.

84. نجلاء شعبان محمد الولاني (2016). **برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جود الحياة لدى طالبات الجامعة** . مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر .

85. ندى صباح الجنابي ، التعلم المنظم ذاتيا ، (2018)، **التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية الأساسية** مجلة الآداب ، الملحق الأول، العدد، 127.

86. نصرة محمد عبد المجيد جلجل،(2007)، **اثر 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 و التربوية ، جامعة المنوفية العدد ، الأول ، السنة الثانية والعشرون ، 258، 322 .

87. نعيسة رغداء علي (2012)، **جودة الحياة ، لدى طلبة جامعتي دمشق** وتشرين ، مجلة جامعة دمشق . العدد الأول المجلد 28 .

88. نغم سليم جمال (2016)، **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي غير منشور ، كلية التربية دمشق.

89. نغم سليم جمال، (2015)، **جود الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية . لدى طلبة المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة السويداء** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير ، في الإرشاد النفسي .

90. الهرير الرويلي مسيرة ثاني،(2018)، **درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا** ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية العدد 3، الجزء 26.

91. هشام إبراهيم عبد الله ،(2004)، **جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .** مجلة كلية التربية جامعة الزقايق ، المجلد 14.العدد.4.

92. وائل السيد حامد السيد (2018)، **دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية الجزء، 3، العدد، 1

93. وداد جاد الله ، هناء الرقاد (2015) **نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن في عمان الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية المجلد29 العدد.4.

94. وصال هاني سالم العمري .(2013).**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة اربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات** , مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية المجلد 11 . العدد الرابع.

ثالثا: المذكرات ورسائل التخرج

95. جابر عبد الحميد جابر إيمان عبد المقصود حسن منى حسن السيد، (2014)

96. جعجو محفوظ ،(2015) **جود الحياة الحضرية في ظل التحولات المجالية بالمدن الجزائرية الكبرى** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تسيير التقنيات الحضرية ، معهد تسيير التقنيات الحضرية ، جامعة العربي بن مهيدي

97. حسام مريم ،(2017)، **حق الإنسان في جودة الحياة** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في الحقوق غير منشورة ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة باتنة 1.

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

99. خليفة قدوري ،(2017)، **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذا ت ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي ، دراسة ميدانية، ببعض ثانويات ولاية الوادي** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة

100. عزت شاهين عبد الحميد، محمد حسن (1999) **دراسة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم ا وأثرها على التحصيل لدى طلاب كلية التربية** ،جامعة الزقايق العدد 3.

101. علي مهدي كاظم ومحمود عبد الحليم منسي، (2006)، **مقياس جودة الحياة لطلبة جامعة وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .

102. محمد السيد محمد علي نمر ، (2007)، **اثر برنامج يستدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المرحلة الإعدادية** بحث مقدم لنيل درة الماجستير ، في التربية ، كلية التربية جامعة الزقايق ،مصر .

103. مشري سلاف ، (2014) **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هويةالانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي** . رسالة دكتوراه غير منشورة .

104. منصور مفرح سعيد ألسليمي (2014)، **جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلاب جامعة أم القرى** ، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير

105. نغم سليم جمال (2016)، **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي غير منشور ، كلية التربية دمشق.

106. نغم سليم جمال، (2015)، **جود الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية . لدى طلبة المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة السويداء** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير ، في الإرشاد النفسي .

رابعا: المؤتمرات والملتقيات

107. حسن مصطفى،(2005)، **الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر** ، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، جامعة الزقايق، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة الزقايق (15، 16، مارس 2005.)

108. مصطفى قسيم الهيلات،عبد الله محمد رزق ، احمد يوسف الخواجة ، (2015) **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين** ، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين ، تحت شعار نحو استراتيجة وطنية لرعاية المبتكرين ، من تنظيم قسم التربية الخاصة ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية ، المتحدة

109. . رابعا:المواقع الالكترونية

101. القحطاني عبد الله، (17،18،جويلية،2018)،**الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية** المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع ،اسطنبول . تركيا.HTTP//k Met .Mshare/ isak2018.

الملاحـــــق

الملحق رقم 01: استمارة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

علم النفس

اخي الطالب اختي الطالبة :

في اطار انجاز مذكرة ماستر ، نضع بين يديك هدين المقياسين وارجو منك الاجابة على الفقرات التي تتوافق معك والتي تعبر عن شعورك الحقيقي وما تقوم به بالفعل ، علما انه لا يوجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة واعلم ان اجابتك ستبقى سرية ولن تستعمل الا لغرض البحث العلمي ، وفي الاخير نشكرك جزيل الشكر على تعاونك معنا .

البيانات الشخصية

-1 الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارة	كثيرا جدا	كثيرا	الى حد ما	قليلا جدا	ابدا
1	لدي احساس بالحيوية والنشاط .					
2	اشعر ببعض الام في جسمي .					
3	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير للاسترخاء .					
4	تتكرر اصابتي بنزلة برد .					
5	لا اشعر بالغثيان .					
6	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الدي اتناوله .					
7	انام جيدا .					
8	اعاني من ضعف في الرؤية .					
9	نادرا ما اصاب بالأمراض .					
10	كثرة اصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على اسرتي.					
11	اشعر بانني قريب جدا من صديقي الدي يقدم لي الدعم الرئيسي					
12	اشعر بالتباعد بيني وبين والدي.					
13	احصل على دعم عاطفي من اسرتي .					
14	اجدد صعوبة في التعامل مع الاخرين .					
15	اشعر بان والدي راضيان عني .					
16	لدي اصدقاء مخلصين .					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية .					
18	لا احصل على دعم من اصدقائي وجيراني .					
19	اشعر بالفخر لانتمائي لا سرتي .					

20	لا اجد من اثق فيه من افراد اسرتي .					
21	اخترت التخصص الدراسي الدي احبه .					
22	بعض المقررات المدرسية غير مناسبة لقدراتي .					
23	اشعر بانني احصل على دعم اكاديمي من أستاذتي .					
24	لدي احساس بانني لم استفد من تخصصي .					
25	الاستفادة يرحبون ويجيبون عي تساؤلاتي .					
26	الانشطة الطلابية بالثانوية مضيعة للوقت .					
27	انا فخور باختيار التخصص الدي يناسبني في الثانوية.					
28	اشعر بان دراستي في الثانوية لن تحقق طموحاتي المهنية .					
29	اشعر بان الدراسة مفيدة للغاية .					
30	اجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الاكاديمي.					
31	انا فخورة بهدوء اعصابي.					
32	اشعر بالحزن بدون سبب واضح .					
33	اواجه مواقف الحياة بقوة ارادة وهدوء اعصاب .					
34	اشعر بانني عصبي .					
35	لا اخاف من المستقبل .					
36	اقلق من الموت .					
37	من الصعب استشارتي انفعاليا .					
38	اقلق لتدهور حالتي .					
39	امتلك القدرة على اتخاد أي قرار .					
40	اشعر بالوحدة النفسية .					
41	اشعر بانني متزن انفعاليا .					
42	انا عصبي جدا .					
43	استطيع ضبط انفعالاتي .					
44	اشعر بالاكتئاب اشعر .					
45	أشعر بانني محبوب من الجميع.					
46	انا لست شخصا سعيدا .					
47	اشعر بالأمن .					
48	روحي المعنوية منخفضة					
49	استطيع الاسترخاء بدون مشكلات .					
50	اشعر بالقلق .					
51	استطيع مزاولة الانشطة الثانوية في اوقات فراغي .					

52	ليس لدي وقت فراغ فكل وقتي ينقضي في الاستذكار .					
53	اقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط .					
54	اتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة .					
55	اهتم بتوفير وقت النشاطات الاجتماعية .					
56	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية .					
57	لدي الوقت الكافي للاستذكار دروسي .					
58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس .					
59	انجز المهام التي اقوم بها في الوقت المحدد .					
60	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية .					

استبيان (01) استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارة	ارفض بشدة	ارفض	غير متأكد	اوافق	اوافق بشدة
1	أثناء الدراسة اكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم افكاري .					
2	اثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني افكر في اشياء اخرى					
3	عندما استذكر دروسي احاول شرح المادة الدراسية لزميلي او صديقي .					
4	استذكر دروسي عادة في المكان الدي يساعدني على التركيز .					
5	عند قراءتي للمقر اضع اسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة					
6	احيانا اشعر بالكسل او الضيق عندما استذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
7	في الغالب افكر فيما اسمعه او أراه ، لأقرر اذا ما كان مقنعا ام لا.					
8	عندما استذكر دروسي اتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات .					
9	اذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة ،فإنني احاول ان اقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي احد .					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة ،فإنني اعود واحاول ان افهمها مرة ثانية .					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات واحاول الحصول على اهم الافكار .					
12	استغل وقت دراستي لهدا المنهاج الدراسي استغلالا جيدا .					
13	اذا لم استطع فهم المادة الدراسية فإنني اغير طريقة قراءتي لها					
14	اتعاون مع زملائي الاخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي					
15	عندما استذكر دروسي ، فإنني اقرا شرح المعلم واقرا الدرس عدة مرات .					
16	عند تقديم نظرية او تفسير او استنتاج ، فإنني ابحث على دليل مقنع يؤيد دلك ام لا.					
17	اعمل بجد ليكون ادائي جيدا في الدراسة حتى اذا لم اكن احب ما اقوم بعمله .					
18	اضع اشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة افضل .					

19	عندما مذاكرة دروسي ،فإنني في الغالب اخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الاخرين					
20	اتناول المواد الدراسية كبداية للبحث واحاول تطوير افكاري عنها .					
21	اجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار .					
22	عندما استذكر دروسي فإنني اجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس ،القراءات، والمناقشات.					
23	قبل ان ادرس المادة الدراسية لمقرر جديد فإنني في الغالب اتصفحها لأرى كم هي منظمة.					
24	اسال نفسي اسئلة لا تأكد من انني افهم المادة الدراسية التي كنت ادرسها في هدا الفصل .					
25	احاول ان اغير طريقة تعلمي لكي اوفق بين متطلبات المنهاج الدراسي واسلوب تدريس المعلم					
26	اطلب من المعلم ان يوضح المفاهيم التي لا افهمها جيدا.					
27	احافظ الكلمات الاساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي .					
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا فما ان اتركه او استذكر الاجزاء السهلة فقط					
29	عند دراسة موضوع ما افكر فيما يجب ان اتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته .					
30	احاول ربط الافكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية اخرى كلما امكن دلك .					
31	اثناء الاستذكار اقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الاساسية والمهمة .					
32	أثناء دراستي احاول ربط المادة الدراسية بما اعرفه فعلا.					
33	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار .					
34	احاول تنويع افكاري المرتبطة بما اتعلمه في المنهاج الدراسي					
35	عندما لا استطيع فهم المادة الدراسية المقررة فإنني اطلب المساعدة من طالب اخر .					
36	احاول فهم المادة الدراسية في هدا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من الدروس .					
37	كلما اقرا او اسمع عن تأكيد استنتاج فيس هدا الفصل الدراسي فإنني افكر في البدائل الممكنة .					

38	اضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي واحفظها عن ظهر قلب .					
39	احضر الدراسة بانتظام					
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة فإنني اتمكن من مواصلة العمل والدراسة الى ان انتهى .					
41	احاول تحديد الزملاء الذين استطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة .					
42	عندما استذكر دروسي احاول ان احدد المفاهيم التي لا افهمها جيدا .					
43	في الغالب اجد انني لا اقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب انشطتي الاخرى .					
44	ادا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني احاول ان أتأكد من تدوينها في وقت اخر .					
45	قلما اجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراتي قبل الامتحان					

الملحق رقم 2 مخرجات برنامج spss

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=تعليم1 تعليم2 تعليم3 تعليم4 تعليم5 تعليم6 تعليم7 تعليم8 تعليم9 تعليم10 تعليم11 تعليم12
    تعليم13 تعليم14 تعليم15 تعليم16 تعليم17 تعليم18 تعليم19 تعليم20 تعليم21 تعليم22 تعليم23 تعليم24
    تعليم25 تعليم26 تعليم27 تعليم28 تعليم29 تعليم30 تعليم31 تعليم32 تعليم33 تعليم34 تعليم35 تعليم36
    تعليم37 تعليم38 تعليم39 تعليم40 تعليم41 تعليم42 تعليم43 تعليم44 تعليم45 تعليم
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Notes

Output Created		*01-SEP-2019 21:10:51*
Comments		
Input	Data	*D:\Madjid\ شمس الاصيل\شمس الأصيل الأساسية.sav*
	Active Dataset	*DataSet1*
	Filter	*<none>*
	Weight	*<none>*
	Split File	*<none>*

	N of Rows in Working Data File	*100*
Missing Value Handling	Definition of Missing	*User-defined missing values are treated as missing.*
	Cases Used	*Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.*
Syntax		*CORRELATIONS* */VARIABLES= تعليم1 تعليم2 تعليم3 تعليم4 تعليم5 تعليم6 تعليم7 تعليم8 تعليم9 تعليم10 تعليم11 تعليم12* *تعليم13 تعليم14 تعليم15 تعليم16 تعليم17 تعليم18 تعليم19 تعليم20 تعليم21 تعليم22 تعليم23 تعليم24* *تعليم25 تعليم26 تعليم27 تعليم28 تعليم29 تعليم30 تعليم31 تعليم32 تعليم33 تعليم34 تعليم35 تعليم36* *تعليم37 تعليم38 تعليم39 تعليم40 تعليم41 تعليم42 تعليم43 تعليم44 تعليم45 تعليم* */PRINT=TWOTAIL NOSIG* */MISSING=PAIRWISE.*
Resources	Processor Time	*00:00:00.76*
	Elapsed Time	*00:00:00.93*

CORRELATIONS

/VARIABLES=جودة1 جودة2 جودة3 جودة4 جودة5 جودة6 جودة7 جودة8 جودة9 جودة10 جودة11 جودة12 جودة13

جودة14 جودة15 جودة16 جودة17 جودة18 جودة19 جودة20 جودة21 جودة22 جودة23 جودة24 جودة25 جودة26 جودة27

جودة28 جودة29 جودة30 جودة31 جودة32 جودة33 جودة34 جودة35 جودة36 جودة37 جودة38 جودة39 جودة40 جودة41

جودة42 جودة43 جودة44 جودة45 جودة46 جودة47 جودة48 جودة49 جودة50 جودة51 جودة52 جودة53 جودة54 جودة55

جودة56 جودة57 جودة58 جودة59 جودة60 جودة

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created		*01-SEP-2019 21:30:28*
Comments		
Input	Data	*D:\Madjid\ شمس الاصيل\شمس الأصيل الأساسية.sav*
	Active Dataset	*DataSet1*
	Filter	*<none>*
	Weight	*<none>*
	Split File	*<none>*
	N of Rows in Working Data File	*100*
Missing Value Handling	Definition of Missing	*User-defined missing values are treated as missing.*
	Cases Used	*Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.*

Syntax		*CORRELATIONS* */VARIABLES= جودة1 جودة2 جودة3 جودة4 جودة5 جودة6 جودة7 جودة8 جودة9 جودة10 جودة11 جودة12 جودة13* *جودة14 جودة15 جودة16 جودة17 جودة18 جودة19 جودة20 جودة21 جودة22 جودة23 جودة24 جودة25 جودة26 جودة27* *جودة28 جودة29 جودة30 جودة31 جودة32 جودة33 جودة34 جودة35 جودة36 جودة37 جودة38 جودة39 جودة40 جودة41* *جودة42 جودة43 جودة44 جودة45 جودة46 جودة47 جودة48 جودة49 جودة50 جودة51 جودة52 جودة53 جودة54 جودة55* *جودة56 جودة57 جودة58 جودة59 جودة60 جودة* */PRINT=TWOTAIL NOSIG* */MISSING=PAIRWISE.*
Resources	Processor Time	*00:00:01.33*
	Elapsed Time	*00:00:02.14*

SORT CASES BY تعليم(A).

SORT CASES BY تعليم(D).

SORT CASES BY تعليم(A).

DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='D:\Madjid\شمس الأصيل الأساسية\شمس الاصيل.sav'

/COMPRESSED.

T-TEST GROUPS=VAR00004(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00003

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		*01-SEP-2019 22:23:42*
Comments		
Input	Data	*D:\Madjid\ شمس الاصيل\شمس الأصيل الأساسية.sav*
	Active Dataset	*DataSet1*
	Filter	*<none>*
	Weight	*<none>*
	Split File	*<none>*
	N of Rows in Working Data File	*100*
Missing Value Handling	Definition of Missing	*User defined missing values are treated as missing.*
	Cases Used	*Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.*
Syntax		*T-TEST GROUPS=VAR00004(1 2)* */MISSING=ANALYSIS* */VARIABLES=VAR00003* */CRITERIA=CI(.95).*
Resources	Processor Time	*00:00:00.02*
	Elapsed Time	*00:00:00.44*

Group Statistics

	VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	*27*	*173.1111*	*8.63060*	*1.66096*
	2.00	*27*	*138.5185*	*11.41312*	*2.19646*

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
VAR00003	Equal variances assumed	*1.275*	*.264*	*12.562*	*52*	*.000*	*34.59259*	*2.75376*	*29.06677*	*40.11842*
	Equal variances not assumed			*12.562*	*48.408*	*.000*	*34.59259*	*2.75376*	*29.05699*	*40.12820*

SORT CASES BY تعليم(A).

SORT CASES BY جودة(A).

SORT CASES BY جودة(D).

DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='D:\Madjid\شمس الأصيل الأساسية\شمس الاصيل.sav'

/COMPRESSED.

T-TEST GROUPS=VAR00007(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00006

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		*01-SEP-2019 22:27:16*
Comments		
Input	Data	*D:\Madjid\ شمس الاصيل\شمس الأصيل الأساسية.sav*
	Active Dataset	*DataSet1*
	Filter	*<none>*
	Weight	*<none>*
	Split File	*<none>*
	N of Rows in Working Data File	*100*
Missing Value Handling	Definition of Missing	*User defined missing values are treated as missing.*
	Cases Used	*Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.*
Syntax		*T-TEST GROUPS=VAR00007(1 2)* */MISSING=ANALYSIS* */VARIABLES=VAR00006* */CRITERIA=CI(.95).*
Resources	Processor Time	*00:00:00.05*
	Elapsed Time	*00:00:00.04*

Group Statistics

	VAR00007	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00006	1.00	*27*	*189.8148*	*13.54490*	*2.60672*
	2.00	*27*	*241.4444*	*8.54550*	*1.64458*

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
VAR00006	Equal variances assumed	*4.687*	*.035*	*-16.751*	*52*	*.000*	*-51.62963*	*3.08215*	*-57.81441*	*-45.44485*
	Equal variances not assumed			*-16.751*	*43.867*	*.000*	*-51.62963*	*3.08215*	*-57.84182*	*-45.41744*

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.674	45

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.622
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	.461
		N of Items	22[b]
	Total N of Items		45
Correlation Between Forms			.421
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.592
	Unequal Length		.592
Guttman Split-Half Coefficient			.592

a. The items are: تعليم1, تعليم2, تعليم3, تعليم4, تعليم5, تعليم6, تعليم7, تعليم8, تعليم9, تعليم10, تعليم11, تعليم12, تعليم13, تعليم14, تعليم15, تعليم16, تعليم17, تعليم18, تعليم19, تعليم20, تعليم21, تعليم22, تعليم23.

b. The items are: تعليم23, تعليم24, تعليم25, تعليم26, تعليم27, تعليم28, تعليم29, تعليم30, تعليم31, تعليم32, تعليم33, تعليم34, تعليم35, تعليم36, تعليم37, تعليم38, تعليم39, تعليم40, تعليم41, تعليم42, تعليم43, تعليم44, تعليم45.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.876	60

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.835
		N of Items	30[a]
	Part 2	Value	.793
		N of Items	30[b]
	Total N of Items		60
Correlation Between Forms			.531
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.693
	Unequal Length		.693
Guttman Split-Half Coefficient			.693

a. The items are: جودة1, جودة2, جودة3, جودة4, جودة5, جودة6, جودة7, جودة8, جودة9, جودة10, جودة11, جودة12, جودة13, جودة14, جودة15, جودة16, جودة17, جودة18, جودة19, جودة20, جودة21, جودة22, جودة23, جودة24, جودة25, جودة26, جودة27, جودة28, جودة29, جودة30.

b. The items are: جودة31, جودة32, جودة33, جودة34, جودة35, جودة36, جودة37, جودة38, جودة39, جودة40, جودة41, جودة42, جودة43, جودة44, جودة45, جودة46, جودة47, جودة48, جودة49, جودة50, جودة51, جودة52, جودة53, جودة54, جودة55, جودة56, جودة57, جودة58, جودة59, جودة60.

ملحق مخرجات الدراسة الأساسية برنامج *SPSS*

FREQUENCIES VARIABLES=_75;87_ن;80_ل;

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics

الجنس

N	Valid	100
	Missing	0

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	42	42.0	42.0	42.0
	أنثى	58	58.0	58.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

RELIABILITY

/VARIABLES=_78;_93; 6ليم;93_;78_ 5ليم;93_;78_ 4ليم;93_;78_ 3ليم;93_;78_ 2ليم;93_;78_ 1ليم
13ليم;93_;78_ 12ليم;93_;78_ 11ليم;93_;78_ 10ليم;93_;78_ 9ليم;93_;78_ 8ليم;93_;78_ 7ليم;93_;78_
15ليم;93_;78_ 14ليم;93_;78_

_78;_93; 22ليم;93_;78_ 21ليم;93_;78_ 20ليم;93_;78_ 19ليم;93_;78_ 18ليم;93_;78_ 17ليم;93_;78_ 16ليم
29ليم;93_;78_ 28ليم;93_;78_ 27ليم;93_;78_ 26ليم;93_;78_ 25ليم;93_;78_ 24ليم;93_;78_ 23ليم;93_;78_
31ليم;93_;78_ 30ليم;93_;78_

_78;_93; 38ليم;93_;78_ 37ليم;93_;78_ 36ليم;93_;78_ 35ليم;93_;78_ 34ليم;93_;78_ 33ليم;93_;78_ 32ليم
45ليم;93_;78_ 44ليم;93_;78_ 43ليم;93_;78_ 42ليم;93_;78_ 41ليم;93_;78_ 40ليم;93_;78_ 39ليم;93_;78_

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.752	45

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.616
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	.581
		N of Items	22[b]
	Total N of Items		45
Correlation Between Forms			.615
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.761
	Unequal Length		.762
Guttman Split-Half Coefficient			.761

a. The items are: تعليم1, تعليم2, تعليم3, تعليم4, تعليم5, تعليم6, تعليم7, تعليم8, تعليم9, تعليم10, تعليم11, تعليم12, تعليم13, تعليم14, تعليم15, تعليم16, تعليم17, تعليم18, تعليم19, تعليم20, تعليم21, تعليم22, تعليم23.

b. The items are: تعليم23, تعليم24, تعليم25, تعليم26, تعليم27, تعليم28, تعليم29, تعليم30, تعليم31, تعليم32, تعليم33, تعليم34, تعليم35, تعليم36, تعليم37, تعليم38, تعليم39, تعليم40, تعليم41, تعليم42, تعليم43, تعليم44, تعليم45.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.832	60

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.699
		N of Items	30[a]
	Part 2	Value	.775
		N of Items	30[b]
	Total N of Items		60
Correlation Between Forms			.553
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.712
	Unequal Length		.712
Guttman Split-Half Coefficient			.704

a. The items are: جودة1, جودة2, جودة3, جودة4, جودة5, جودة6, جودة7, جودة8, جودة9, جودة10, جودة11, جودة12, جودة13, جودة14, جودة15, جودة16, جودة17, جودة18, جودة19, جودة20, جودة21, جودة22, جودة23, جودة24, جودة25, جودة26, جودة27, جودة28, جودة29, جودة30.

b. The items are: جودة31, جودة32, جودة33, جودة34, جودة35, جودة36, جودة37, جودة38, جودة39, جودة40, جودة41, جودة42, جودة43, جودة44, جودة45, جودة46, جودة47, جودة48, جودة49, جودة50, جودة51, جودة52, جودة53, جودة54, جودة55, جودة56, جودة57, جودة58, جودة59, جودة60.

DESCRIPTIVES VARIABLES=_78;_93;كلي;_77;_83;و_80;_ليم_كلي

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
تعليم_كلي	100	107.00	194.00	155.7200	14.97073
جودة_كلي	100	152.00	259.00	216.0200	21.31153
Valid N (listwise)	100				

```
EXAMINE VARIABLES=_78;_93;كلي_;77_;83_;و_80;ليم_كلي
  /PLOT BOXPLOT NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

[DataSet1] C:\Users\bouakaz\Downloads\شمس الأصيل الأساسية.sav

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
تعليم_كلي	100	100.0%	0	0.0%	100	100.0%
جودة_كلي	100	100.0%	0	0.0%	100	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
تعليم_كلي	Mean		155.7200	1.49707
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	152.7495	
		Upper Bound	158.6905	
	5% Trimmed Mean		155.9778	
	Median		156.0000	
	Variance		224.123	
	Std. Deviation		14.97073	
	Minimum		107.00	
	Maximum		194.00	
	Range		87.00	
	Interquartile Range		15.75	
	Skewness		-.340	.241
	Kurtosis		1.484	.478
جودة_كلي	Mean		216.0200	2.13115
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	211.7913	
		Upper Bound	220.2487	
	5% Trimmed Mean		216.5333	
	Median		216.5000	
	Variance		454.181	
	Std. Deviation		21.31153	
	Minimum		152.00	
	Maximum		259.00	
	Range		107.00	

Interquartile Range	29.00	
Skewness	-.357	.241
Kurtosis	.192	.478

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
تعليم_كلي	.087	100	.060	.968	100	.017
جودة_كلي	.044	100	.200*	.987	100	.426

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

a. Lilliefors Significance Correction

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=_78;_93;كلي;_77;_83;و_80;_ ليم_كلي
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet1] C:\Users\bouakaz\Downloads\شمس الأصيل الأساسية.s

Correlations

		تعليم_كلي	جودة_كلي
تعليم_كلي	Pearson Correlation	1	.216*
	Sig. (2-tailed)		.031
	N	100	100
جودة_كلي	Pearson Correlation	.216*	1
	Sig. (2-tailed)	.031	
	N	100	100

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

```
T-TEST GROUPS=_75;2 1);87_ن;80_ل)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=_78;_93;كلي_;77_;83_و;80_ ليم_كلي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تعليم_كلي	ذكر	42	159.5952	13.02354	2.00958
	أنثى	58	152.9138	15.75390	2.06859
جودة_كلي	ذكر	42	218.9762	16.88770	2.60583
	أنثى	58	213.8793	23.92905	3.14204

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
تعليم_كلي	Equal variances assumed	.706	.403	2.247	98	.027	6.68144	2.97301	.78160	12.58129
	Equal variances not assumed			2.317	96.216	.023	6.68144	2.88400	.95691	12.40598
جودة_كلي	Equal variances assumed	3.860	.052	1.183	98	.240	5.09688	4.30926	-3.45471	13.64847
	Equal variances not assumed			1.249	97.953	.215	5.09688	4.08200	-3.00377	13.19753

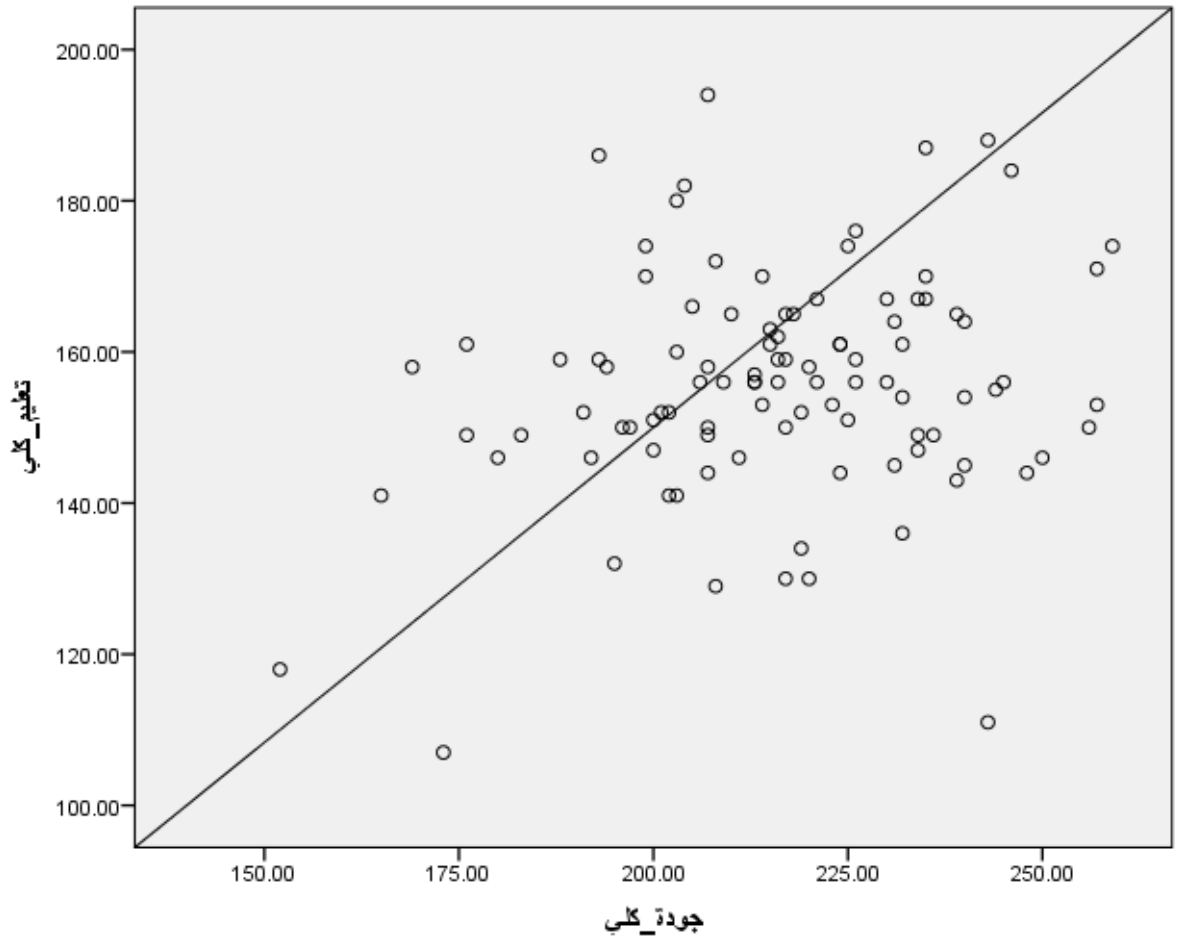
DATASET ACTIVATE DataSet1.

GRAPH

/SCATTERPLOT(BIVAR)=_80;كلي;_77;_83_و WITH _78;_93;ليم_كلي

/MISSING=LISTWISE.

Graph


200.00
180.00
160.00
140.00
120.00
100.00
تعقيد_كلي
150.00
175.00
200.00
225.00
250.00
جودة_كلي