وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الموضـــــــوع:

دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

"دراسة ميدانية على متعلمي السنوات النهائية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الأغواط"

مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
سميحة العيش

اشراف الأستاذ:
د/ أحمد بن سعد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د/ محمد داودي	أستاذ محاضر	الأغواط	رئيسا
د/ أحمد بن سعد	أستاذ محاضر	الأغواط	مقررا
د/ يوسف عدوان	أستاذ محاضر	باتنة	مناقشا
د/ داود بورقيبة	أستاذ محاضر	الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2013 - 2014

شكر وتقدير

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

الآية (88) سورة هود.

أحمد الله حمدا كثيرا يليق بجلال عظمته الذي وفقنا وسدد خطانا والصلاة والسلام على من لا نبي بعده محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ القدير المشرف على هذا العمل الدكتور **"أحمد بن سعد"** والذي يرجع له الفضل في متابعته المستمرة وتوجيهاته القيمة.

إلى من علمني حرفا فأصبحت له عبدا لجميع السادة الأساتذة بقسم علم النفس في جامعة **"عمار ثليجي"** بالأغواط دون استثناء، وخاصة البروفيسور **"زرارقة عطاء الله"** رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

وأتقدم بالشكر الخاص إلى كل من مد لنا يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد لتسهيل إجراءات الدراسة الميدانية من مدراء للثانويات المتواجدة بمدينة الأغواط وخاصة مدراء الثانويات المشاركة وجميع المتعلمين، والأخت **"أمينة"** في مكتب البرمجة والإحصاء بمديرية التربية لولاية الأغواط.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه المذكرة وإبداء آرائهم فيها.

□

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بشكل عام إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذا الوقوف على الفروق الموجودة في كلا المتغيرين حسب الجنس (ذكور، إناث) وحسب اختلاف التخصص الدراسي (العلمي، الأدبي) لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، كما سعت إلى تقنين أدوات قياس متغيرات الدراسة واختبار مدى ملاءمتها للعينة محل البحث.

وقد أسست الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واعتمدت على مقياسين يتمتعان بخصائص سيكومترية عالية أحدهما يخص دافعية الإنجاز والآخر يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت عينة الدراسة من 247 متعلما منهم 60 ذكرا و67 أنثى من التخصصات العلمية، و63 ذكرا و57 أنثى من التخصصات الأدبية من متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط، ولقد تمت الاستعانة في المعالجة الاحصائية بالنظام الإحصائي (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
- وجود توظيف عالي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى هذه الشريحة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في دافعية الإنجاز.
- وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح التخصصات العلمية.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن هذه النتائج تبقى في حدود الدراسة المكانية منها والزمانية والبشرية والأداتية.

SUMMARY OF THE STUDY

The present study aimed in general at knowing about the level of achievement motivation and learning strategies as well as self-regulated learning, and stand on the differences in both variables by sex (male, female) and according to several academic specializations (literary and scientific) among the learners of third year secondary education.

It also attempted to codify (standardize) tools to measure variables of the study and test the suitability of the sample under the search.

This study has been founded on the comparative and descriptive approach depending on two tests:

A test scale for achievement motivation and the other for the strategy of self-regulated learning for being distinguished by high psychometric characteristics.

The study sample consisted of 247 leaners including 60 males and 67 females of scientific disciplines; 57 females, 63 males of literary disciplines of third year classes in laghouat.

The statistical system (spss) was used in the statistical treatment which revealed the following results:

- A high level of motivation to achievement of third year classes.
- A high level to hire a strategy of self-regulated learning at this slide.
- Lack of statistically significant differences in motivation to achievement among males and females.
- The presence of statistically significant differences in both sexes in the strategy of self-regulated learning in favor of females.
- Lack of statistically significant differences in motivation to achievement between scientific and literary disciplines.
- The presence of statistically significant differences at strategy of self-regulated learning between literary and scientific disciplines in favor of the scientific stream learners.

It should be noted that these results remain within the limits of the study including the spatial, temporal and human survey.

الموضـــوع الصفحة

الإهداء

شكر و تقديـر

ملخص الدراسة باللغة العربية..... أ

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... ب

فهرس الموضوعات ..... ج

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الأشكال ..... ك

فهرس الملاحق ..... ن

مقدمـــة 1

الجانب النظـــــــري

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها

1. مشكلة الدراسة..... 06

2. فرضيات الدراسة..... 08

3. أهداف الدراسة..... 09

4.أهمية الدراسة..... 09

5. أسباب اختيار الموضوع..... 10

6. تحديد المفاهيم..... 11
7. الدراسات السابقة 12
8. التعليق على الدراسات السابقة..... 18

الفصل الثاني: دافعية الإنجاز

تمهيد 25
1. تعريف الدافعية..... 26
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية..... 29
3. مكونات الدافعية..... 30
4. تصنيف الدافعية..... 31
5. مصادر الدافعية..... 32
6. خصائص الدافعية..... 33
7. مراحل الدافعية..... 35
8. نشأة الدافعية للإنجاز..... 35
9. تعريف الدافعية للإنجاز..... 37
10. مكونات الدافعية للإنجاز..... 40
11. أنواع الدافعية للإنجاز..... 41
12. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز..... 41
13. مؤشرات الدافعية للإنجاز..... 45
14. خصائص الدافعية للإنجاز..... 47

15. وظيفة الدافعية للإنجاز في التعلم..... 49
16. نظريات الدافعية للإنجاز..... 50
17. قياس الدافعية للإنجاز..... 56
18. دافعية الإنجاز والتعلم..... 59
خلاصة..... 60

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد 62
1. منطلقات التعلم المنظم ذاتيا..... 63
2. تعريف الاستراتيجية..... 63
3. تعريف التعلم المنظم ذاتيا..... 64
4. أهمية التعلم المنظم ذاتيا..... 67
5. خصائص التعلم المنظم ذاتيا..... 68
6. سمات المتعلم المنظم ذاتيا..... 69
7. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا..... 70
8. أسس التعلم المنظم ذاتيا..... 70
9. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 71
10. مراحل التعلم المنظم ذاتيا..... 75
11. نظريات التعلم المنظم ذاتيا..... 77
12. بعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا..... 81

13. قياس التعلم المنظم ذاتيا..... 86
14. بيئة التعلم المنظم ذاتيا..... 87
خلاصة..... 89

الجانب الميـــداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد..... 92
1. منهج الدراسة..... 92
2. حدود الدراسة..... 92
3. متغيرات الدراسة..... 93
4. مجتمع وعينة الدراسة..... 93
5.الدراسة الاستطلاعية..... 102
6. أدوات الدراسة..... 104
7. إجراءات الدراسة..... 121
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 121

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد..... 124
1. عرض نتائج الفرضية الأولى..... 124
2. عرض نتائج الفرضية الثانية..... 125

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 135
4. عرضة نتائج الفرضية الرابعة..... 136
5. عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 145
6. عرض نتائج الفرضية السادسة..... 146

الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد..... 157
1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 157
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 160
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 169
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 171
5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 176
6. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 178
الاستنتاج العام..... 185
اقتراحات..... 188
قائمة المراجع 190
الملاحق..... I

فهرس الجداول

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
01	يمثل مظاهر الدافعية للإنجاز.	46
02	يوضح ملخص لنظريات التعلم المنظم ذاتيا.	80
03	يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والتخصصات.	94
04	يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والجنس.	95
05	يوضح النسبة المئوية لتوزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص .	98
06	يبين توزيع العينة حسب الجنس والتخصص (الشُعب) والثانوية والأقسام.	100
07	يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس.	103
08	يبين توزيع عدد عبارات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز على أبعادها.	106
09	يمثل توزيع عدد عبارات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أبعادها.	109
10	معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية.	112
11	معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.	112
12	معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباخ.	112
13	معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ.	113
14	نتائج اختبار "ت" لمقارنة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.	114
15	نتائج اختبار "ت" لمقارنة أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.	114
16	نتائج اختبار "ت" لمقارنة دافعية الإنجاز عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.	115
17	نتائج اختبار "ت" لمقارنة أبعاد دافعية الإنجاز عند المجموعتين الطرفيتين في	115

	العينة الاستطلاعية.	
18	نتائج الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في العينة الاستطلاعية.	117
19	نتائج الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	117
20	نتائج الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز في العينة الاستطلاعية.	119
21	نتائج الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز.	119
22	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز.	124
23	يبين دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	126
24	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي بالنسبة لاستراتيجية التسميع (التكرار).	127
25	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التنظيم.	128
26	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية التخطيط.	130
27	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية المراقبة.	131
28	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.	132
29	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية بذل الجهد.	133

30	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.	134
31	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.	135
32	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	136
33	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار).	138
34	يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم.	139
35	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط.	140
36	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة.	141
37	يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.	142
38	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد.	143
39	يمثل دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.	144
40	يبين دلالة الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في دافعية الإنجاز.	145
41	يمثل دلالة الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	147
42	يبين الفروق الموجودة بين التخصصات في كل استراتيجية.	148

فهرس الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	يمثل الجوانب الثلاثة للدافعية عند "كاتل" و" كلين".	28
02	يبين العلاقة التي تربط بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة والدافع والباعث.	30
03	يوضح أنواع الدوافع الأولية منها والثانوية.	32
04	يوضح محصلة الدافعية للإنجاز.	39
05	يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	74
06	يمثل التفاعلات الذاتية بين معتقدات الدافعية وادراك المتعلم وتقييماته ومستوى تحقيق الهدف.	78
07	النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا.	83
08	يوضح النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم .	85
09	يبين بيئة التعلم المنظم ذاتيا.	87
10	يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والتخصصات.	95
11	يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والجنس.	96
12	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص (الشُعب).	99
13	يمثل طريقة اختيار عينة الدراسة.	100
14	يبين توزيع النسب المئوية للعينة حسب الجنس والتخصص (الشُعب) والثانوية والأقسام.	102
15	يوضح تمثيل نسبة عدد الذكور والإناث في عينة الدراسة.	102
16	يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس.	103
17	يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز.	125
18	يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	127

19	يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التسميع (التكرار).	128
20	يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التنظيم.	129
21	يوضح مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية التخطيط.	130
22	يبين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية المراقبة.	131
23	يمثل متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.	133
24	يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية بذل الجهد.	134
25	يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.	135
26	رسم بياني يوضح متوسطي الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.	136
27	رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	137
28	يمثل رسم بياني لمتوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار).	138
29	رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم.	139
30	رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط.	140
31	رسم بياني يمثل متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة.	141
32	رسم بياني يوضح متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.	143
33	رسم بياني يمثل متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد.	144
34	رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.	145
35	رسم بياني يوضح قيمة متوسط العينة للتخصصين في دافعية الإنجاز.	146
36	يبين متوسطي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية.	148
37	يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التسميع(التكرار).	150

38	يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التنظيم.	150
39	يوضح متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التخطيط.	151
40	يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية المراقبة.	152
41	يمثل مقارنة بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.	153
42	يبين مقارنة بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجية بذل الجهد.	154
43	يوضح متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.	154

فهرس الملاحق

الرقم	عنـــــــوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الدافعية الإنجاز.	I
2	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	V
3	نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة باستخدام (spss).	XI
4	نتائج الدراسة الأساسية باستخدام (spss).	XXXVI
5	الترخيص بالزيارة الميدانية للدراسة.	LXI

مقدمـــــة

يمتاز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي وثورة المعلومات، مما يفرض تحديات جمة في مجال التربية والتعليم؛ فالدول التي تتمسك بمقاربة التلقين، حيث الدور الرئيسي للمعلم لن تستطيع مواكبة العصر ولن تنجح في الوصول إلى أهداف استراتيجية، وعليه فإن المقاربات التعليمية الحديثة تركز على المتعلم وتعطيه الدور الأكبر في العملية التعليمية التعلمية، ومن بين الأهداف الكبرى التي تسعى إليها هي أن تهيء الأفراد للتعامل مع هذا العالم المتغير، بأن تكسبهم طرق التفكير، وتعزز لديهم التعلم الذاتي الذي يستمر حتى في غياب الأستاذ.

لقد بات جليا أن التعليم الفعال له مدخلين أساسيين:

المدخل الأول: نفسي وجداني، يتمثل في الدافعية الذاتية للتعلم والإنجاز، فكلما كانت هذه الدافعية قوية، أصبحت طاقة محرضة نحو تحقيق الأهداف وتوجيه السلوكات، ويختلف وجود هذا المفهوم من شخص إلى آخر ففي بداية الأمر تكون في حالة كمون وسكون، ومع توفر بيئة ثرية بوجود تعزيزات ومحفزات خارجية تساعد على نموها وإثرائها تزداد الدافعية، في حين إذا لم نوفر لها الظروف الملائمة مع مرور الوقت تضمحل وتتلاشى نتيجة الإهمال وبالتالي نكون أمام شخصية مهملة غير مبالية، فطبيعة التعلم ليس أمرا يحدث عبثا وإنما يتأتى من تفاعل المتعلمين مع المواقف التعليمية، فهو يتطلب شخصية مثابرة ذات ضمير حي يعمل على تحريكها داخليا للحصول على مجتمع منجز يتميز بدافعية عالية في جميع مجالاته غايته التطور واللحاق بالدول المتقدمة.

أما المدخل الثاني: فهو عقلي معرفي، يتحدد في الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المتعلم لتنظيم التعلم ذاتيا، وهي تتمثل في إجراء مجموعة من الخطوات المنظمة لمعالجة المعلومات، وكذا إجراء تصورات عقلية للمعاني وربطها و ضبط كيفية التعامل مع المادة العلمية.

ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عددا من المكونات المتفاعلة والمتداخلة فيما بينها، تمس إدراك المتعلم على مواجهة الصعوبات في المواقف التعلمية وعلى تكوينه في الإعتماد على نفسه وتحمل

المسؤولية وعلى ضبط سلوكاته والسيطرة عليها بطرق عقلانية، ووفق منهجية محددة ومتابعتها وتقويمها واكتسابه كيفية تنظيم الوقت وتوزيعه.

ومن بين الاستراتيجيات نجد الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الماوراء معرفية واستراتيجية إدارة الموارد (المصادر) والتي تركز على الكيفية أو الطريقة التي تساعد المتعلم على تنشيط وتنظيم ذاته، وتكمن أهميتها في اكتسابه التدرب على أساليب المذاكرة الصحيحة وكيفية التعامل مع المعلومات المتاحة وتنظيمها من خلال توزيع الوقت لكل مادة تعلمية، وهي أيضا تعمل على نمو القدرات العقلية التي تتطلب نوعا من التفكير والفهم.

وتضم الاستراتيجيات المعرفية كلاً من استراتيجية التسميع (التكرار) والتنظيم، وتحتوي استراتيجيات ما وراء المعرفة على التخطيط والمراقبة، في حين تشمل استراتيجية إدارة الموارد(المصادر) على إدارة الوقت وبيئة التعلم وبذل الجهد وطلب المساعدة الاجتماعية، وهذا التعلم يتطلب نوعا من الحركة الداخلية والطاقة النفسية والاستعداد الذاتي من أجل تحقيق هدفه ويقتصر دور المعلم في كونه موجها ومرشدا.

بناءً على ما سبق ونظرا لأهمية هذين المتغيرين فإن الدراسة الحالية سوف تتناولهما بالبحث وذلك لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي باعتبارها فئة مهمة ينبغي أن تُفَعَل عندها مثل هذه المتغيرات.

وللإحاطة بالموضوع فقد تم تناوله في الدراسة الحالية عبر مجموعة من الفصول المترابطة والمتسقة، بعضها نظري، والبعض الآخر ميداني، حيث شمل الجانب النظري ثلاث فصول، خصص الفصل الأول لمشكلة الدراسة واعتباراتها، ويتضمن المشكلة من حيث طرح تساؤلاتها مع الإشارة إلى فرضياتها ثم أهدافها وأهميتها إلى جانب أسباب اختيار الموضوع وتحديد المفاهيم بما فيها التعاريف الإجرائية لكلا المتغيرين سواء الدافعية للإنجاز أو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأخيرا

الدراسات السابقة بما تتضمنه من دراسات تناولت أحد متغيرات الدراسة أوكلاهما، وفي الأخير التعليق عليها.

وتمحور الفصل الثاني حول الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال التطرق إلى التعريف اللغوي والنظري لكل من الدافعية بصفة عامة ودافعية الإنجاز بصفة خاصة وأهم مكوناتها وأنواعها، إلى جانب العوامل المؤثرة فيها وخصائصها وقياسها والنظريات المفسرة لها.

أما بالنسبة للفصل الأخير فقد تضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما فيها من تعريف لمصطلح الاستراتيجية والتعلم المنظم ذاتيا، وكذا أهميته وخصائصه وسماته واستراتيجياته وغيرها من النقاط التي لها علاقة بهذا المتغير.

أما فيما يخص الجانب الميداني فاحتوى على ثلاث فصول، فصل خاص بإجراءات الدراسة الميدانية ركزنا فيه على المنهج المعتمد ومجتمع وعينة الدراسة والدراسة الاستطلاعية والأدوات المستخدمة وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة، والفصل الموالي خصص لعرض النتائج، وآخر فصل تناولنا فيه تفسير ومناقشة نتائج كل فرضية على حدى.

الجانب النظري

الفصل الأول 1

المشكلة واعتباراتها

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسباب اختيار الموضوع
- تحديد المفاهيم
- الدراسات السابقة
- التعليق على الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

يشير مصطلح «**الدافعية**» إلى ما يحرك الفرد للقيام بعمل يظهر عنه سلوك معين، فهو حالة داخلية تنشط، تتفاعل، تحرك، وتوجه أو تسير السلوك نحو الأهداف، والأفراد الذين يتميزون بدافعية عالية يتوقع أن تصدر عنهم سلوكات ناجحة ومفيدة، في حين أن منخفضي الدافعية يميلون إلى الركون وتتكرر عندهم استجابات الفشل.

وتظهر أهمية الدافعية بشكل أوضح في مجال الدراسة والتعلم، فقد أثبتت الدراسات أنها شرط أساسي وضروري للتعلم الفعال، لكنها غير كافية لوحدها فبذل الجهد في التعلم شرط آخر لحصول الإنجاز والنجاح.

وفي هذا السياق يرى كل من **"براون"** و**"فاربر" Browon & Farber** : «أن وظيفة الدافعية تقتصر على إثارة السلوك أو بعث السلوك، في حين يتولى التعلم وظيفة توجيه وتنظيم السلوك» ومعنى ذلك أن الدافعية هي مجرد تعبير عن وضع أو حالة كامنة تعتري المتعلم نتيجة حاجة أوشيء خارجي (الحاجة إلى النجاح)، وهذه الحاجة تكون مصحوبة بقوة دافعة، أو مثير قوي لسلوك المتعلم يساعده نفسيا ووجدانيا على بلوغ الهدف، لكن معرفيا وإجرائيا ينبغي أن يحصل الجهد في التعلم، وتتوفر بعض الاستراتيجيات لتوجهه نحو الهدف.

ومن بين أهم الاستراتيجيات تلك التي تنشأ في إطار التعلم المنظم ذاتيا الذي أصبح هدفا جديدا لمناهج التعليم الحديثة، وهو طرح جذري يتجاوز التعليم الملقن لاسيما وأن العصر الحالي يتميز بثورة معرفية وتكنولوجية متسارعة لا يمكن إدراكها أو اللحاق بها، ومن ثم فإن المقاربة الجديدة لا تسعى إلى تعليم المتعلم المعلومات، بقدر ما تغرس فيه طرق التفكير وكيفية التعلم واختيار الأساليب التي تتناسب وقدراته ومهاراته، وهذا الطرح الاستراتيجي يكتسي أهمية بالغة باعتباره يكسب المتعلم الثقة بالنفس، ويعلمه الاستقلالية، ويعزز لديه التعلم المستمر والتفاعل مع متغيرات الحياة.

وهكذا فإن وجود الرغبة الداخلية في الدافعية للإنجاز، وتوفر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أصبح من أهم المفاهيم التربوية التي تساعده على تنمية مهارات التعلم، سيؤديان بالمتعلم إلى حالة الإرضاء الذاتي وإشباع الحاجة عن طريق السعي وراء الشعور بمتعة السلوك واكتساب المعلومات، وإتقان المهارات التي يحبها ويميل إليها والتي لها أهمية في حياته.

وتتضح أهمية هذين المتغيرين أكثر عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي، فهؤلاء مقبلون على شهادة البكالوريا، إذ تزداد لديهم المسؤولية في تعلمهم، حيث يواجهون بعض الصعوبات الأكاديمية التي لها علاقة بعادات الاستذكار والمراجعة والتحصيل الدراسي وانتقاء طرق تفكيرهم، فتعلمهم يعتمد إلى حد كبير على المجهودات الذاتية المبذولة، مما تُتِيح لهم فرصة تحقيق مستويات أفضل في التعلم، وبنجاحهم فيها سيلتحقون بالجامعة، ومن ثم سيعول عليهم في أن يكونوا كوادر الوطن وإطارات المستقبل، وعلى هذا الأساس فإن فحص هذين المتغيرين سيمكننا من التنبؤ بأدائهم، والتدخل بشكل مبكر لمساعدتهم.

وقد نفيد أكثر من هذه الدراسة إذا اختبرنا عاملي الجنس والتخصص (الشُعب) حيث لم تصل الدراسات – في حدود علم الطالبة الباحثة – إلى نتيجة نهائية بخصوص أثر هذين المتغيرين على الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما توضح بعض الدراسات التي تناولت أحد متغيرات الدراسة كدراسة **"ميلبيسسو"**2003 التي تهدف إلى تقييم تأثير تدريب التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات الدافعية في التحصيل لمادة العلوم لدى متعلمين الموهوبين في المرحلة الابتدائية، حيث أشارت نتائجها إلى أن متعلميها كانت لديهم اتجاهات ايجابية ومستويات عليا من دافعية الإنجاز الأكاديمي في مادة العلوم، كما استخدموا مدى واسعا من الاستراتيجيات المعرفية والماوراء المعرفية لدعم تعلمهم.(**خليفة، 1990، ص 264**)

ودراسة **"ماكليلاند"** حول التعلم الذاتي وعلاقته بالتدريب على دافعية الإنجاز لدى المدرسة الإعدادية، وقد أظهرت نتائجها عن عدم حصول المتعلمين الذين تدربوا على الدافعية للإنجاز لعلامات أعلى من الذين لم يتدربوا عليها في مجمل المواد التعليمية، باستثناء مادة الرياضيات، إلا

أنه من الملاحظ في قضية متعلمي السنوات النهائية لم تحظ بالبحث والاهتمام ولم يتطرق إليها الكثير من الباحثين.

وفي ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى دافعية الإنجاز عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي؟

2- ما مدى توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الذكور والإناث؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية؟

2- فرضيات الدراسة:

من خلال الأطر النظرية التي تم فحصها وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة يمكننا صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1- يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

2- يوجد توظيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

3- توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

4- توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الذكور والإناث عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

5- توجد فروق في دافعية الإنجاز بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية لدى هذه الفئة.

6- توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

3- أهداف الدراسة:

الدراسة بشكل عام تحاول تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف والوقوف على مستوى دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
- معرفة مدى تأثر كل من دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تقنين أدوات قياس دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واختبار مدى ملاءمتها للعينة محل الدراسة (متعلمي السنة الثالثة ثانوي).
- الاستفادة من النتائج المتحصل عليها في الواقع المعاش.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال عدة نقاط أهمها:

1- نظريا:

- تركز على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي استراتيجيات جديدة في الواقع التربوي والتعليمي، على اعتبار أن التطور التكنولوجي فرض ابتكار خطط واستراتيجيات في التعلم الذاتي تتماشى وعصر العولمة والانفجار المعلوماتي.
- تستعرض الدافعية للإنجاز كمدخل مهم في تحقيق الأهداف التعليمية كونها المحرك الرئيسي للسلوك، والشرط الأساسي للتعلم والإنجاز.

- تقدم بعض التفسيرات المستقاة من الإطار النظري والدراسات السابقة التي سيتم عرضها وبذلك فهي تساهم في إثراء المعلومات والبحوث والقضايا الجوهرية في علوم التربية.

2- تطبيقيا:

- تحاول الوقوف على هذين المتغيرين عند شريحة مهمة وهم متعلمو السنة الثالثة ثانوي الذين سيلتحقون بالجامعة، ومن ثم يمكن التنبؤ بأدائهم من خلال قياس هذين المتغيرين.
- تعتبر إضافة علمية متواضعة إلى التراث التربوي والتعليمي يمكن الاستفادة من نتائجها.
- تفتح آفاقا جديدة لبحوث ودراسات تطبيقية في هذا المجال.

5- أسباب اختيار الموضوع:

تم اختيار هذا الموضوع نظرا لمجموعة من الاعتبارات أهمها:

1- الاعتبار الأول:

إن هذا الموضوع على المستوى النظري من المواضيع المهمة التي يتناولها علم النفس التربوي، بالإضافة إلى جدته وحداثته كونه يتناول متغيرين أساسيين، وقد أثبتت الدراسات مدى أهميتهما في العملية التعليمية، فهو يدخل في إطار الدراسات التنبؤية من خلال وصف الأداء الحالي في هذين المتغيرين (دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) ويمكن توقع الأداء المستقبلي مما يتيح فرصة التدخل قبل حدوث السلوك غير المرغوب.

2- الاعتبار الثاني:

الموضوع على المستوى الميداني يمثل مشكلة كبيرة فمن خلال ملاحظاتنا الميدانية وتتبعنا للوضع الذي تعاني منه معظم الثانويات من تدني ورسوب المتعلمين في السنوات النهائية جعلنا نميل إلى التركيز على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، وهؤلاء بصفة خاصة مقبلون على شهادة البكالوريا ومن ثم سينتقلون في حالة نجاحهم إلى الجامعة أين يصبحون أمام كم هائل من المعلومات المتخصصة التي تفرض تحديا حول كيفية تنظيمها

والاستفادة منها دون الاعتماد على المعلم، وتتطلب وجود دافع داخلي قوي للتعلم والإنجاز؛ وعليه فإن الاهتمام بهذه الشريحة منذ الآن سيمكننا من مواجهة هذه التحديات.

3- الاعتبار الثالث:

إن الموضوع على المستوى الوجداني من صميم تخصص الطالبة الباحثة، وهو يهدف إلى استكشاف الميدان، والوقوف على مستوى هذين المتغيرين عند هذه الفئة، ومن ثم مقارنة النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة.

6- تحديد المفاهيم:

حاولنا استعراض وبشكل بسيط تعريف كل من دافعية الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باعتبارهما المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية من خلال الإشارة إلى التعريف النظري وجعله كتمهيد للتعريف الإجرائي لهما وذلك على النحو التالي:

6-1- دافعية الإنجاز:

6-1-1- التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن طاقة داخلية واستعدادات ثابتة نسبيا يمتلكها المتعلم، وتظهر في شكل سلوكات يقوم بها تدفعه إلى المشاركة في عملية التعلم بشكل فعال، وتتكون من سبعة أبعاد وهي الخوف من الفشل والمثابرة والاستقلال والتوجه نحو المستقبل والاستجابة للنجاح والفشل والاستغراق في الدراسة والمنافسة، بهدف تحقيق نتائج جيدة في الأداء الأكاديمي، وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في مقياس الدافعية للإنجاز.

6-2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

6-2-1- التعريف الإجرائي:

هو ذلك التعلم الذي يعتمد على المتعلم بمفرده من خلال إجراء مجموعة من الخطوات المنظمة لمعالجة المعلومات، وكذا إجراء تصورات عقلية للمعاني وربطها وكيفية ضبط والتعامل مع المادة العلمية؛ ويتضمن سبعة أبعاد منها بعد التسميع (التكرار) وبعد التنظيم وبعد التخطيط وبعد

المراقبة وبعد إدارة الوقت وبيئة التعلم وبعد بذل الجهد وبعد طلب المساعدة الاجتماعية، وهذا التعلم يتطلب نوعا من الحركة الداخلية من أجل تحقيق هدفه ويقتصر دور المعلم في كونه موجها ومرشدا، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7- الدراسات السابقة:

سنعرض هنا بعض الدراسات التي تناولت أحد متغيري الدراسة أوكلاهما (الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) وهي متنوعة بين دراسات أجنبية وعربية ولهذا حاولنا تقسيمها إلى ما يلي:

7-1- الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

7-1-1- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة "ماكليلاند" macclland** 1972 بكاليفورنيا حول: التعلم الذاتي وعلاقته بالتدريب على دافعية الإنجاز لدى المدرسة الإعدادية، تكونت الدراسة من 20 متعلما من الصف الثاني الإعدادي في إقليم "سان ماثيوا" بكاليفورنيا، كمجموعة تجريبية، مقابل 20 متعلما كمجموعة ضابطة اعتمد فيها الباحث على برنامج من تصميمه يتضمن قواعد وتعليمات يتبعها المتعلمون لتدريبهم على دافعية الإنجاز، والمنهاج المقرر كان مادة التدريب، فالمقياس المستخدم للعلامة المرتفعة بعد التدريب كان 50 درجة فما فوق، في حين مقياس العلامة المرتفعة قبل التدريب كان 50 درجة فقط، ولقد دلت النتائج عن عدم حصول المتعلمين الذين تدربوا على الدافعية للإنجاز لعلامات أعلى من الذين لم يتدربوا عليها في مجمل المواد التعليمية، باستثناء مادة الرياضيات، فقد تحصلوا على نتائج أفضل للمتعلمين الذين تدربوا على الدافعية في موقف منعزل مصمم لزيادة القيمة الحافزية، التي تؤدي إلى الإنجاز.(**الأحمد، 2002، ص177**)

- **دراسة "بنتريش" و"ديجروت" Pintrich & Degroot** 1997 هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مكونات الدافعية والتنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي على عينة قوامها 173 من

متعلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية هي أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي للمتعلمين، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي، ووجود علاقة موجبة دالة بين كل من الدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي للمتعلمين، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من الدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي.(**أحمد، 2007، ص 91**)

7-1-2- الدراسات العربية:

- **دراسة "مرزوق"** 1993 بمصر، حول: **"**العلاقة بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم والأداء الأكاديمي**"**، بلغت عينة الدراسة 180 متعلما في المرحلة الثانوية بالإسكندرية، اعتمدت الدراسة على استبيان لمكونات الدافعية وآخر لاستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، ودلت نتائج الدراسة على الارتباط الإيجابي بين الأداء الأكاديمي للمتعلمين واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم (استراتيجية المعرفية، واستراتيجية التنظيم الذاتي)، وإلى استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مع مكونين من مكونات الدافعية وهما الفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية، ولم ترتبط مع المكون الثالث وهو قلق الاختبار، وكما دلت نتائج تحليل الانحدار إلى أن استراتيجية التنظيم الذاتي تتمتع بالقدرة على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للمتعلمين. (**الغرابية، 2010، ص 98**)

7-2- الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

7-2-1- الدراسات الأجنبية:

- هدفت دراسة **"سكانك"** و**"إرتمر" Schunk & Ertmer** 1999 إلى البحث عن العلاقة بين استخدام التنظيم الذاتي وكل من فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها 44 من متعلمي الجامعة يدرسون الحاسب الآلي، وتناولت الدراسة التنظيم الذاتي على أنه مكون من أربعة أبعاد هي: الدوافع، الطرق، ونتائج الأداء، ومصادر البيئة الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وكل من فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي.(**أحمد، 2007، ص 92**)

- **دراسة "نيامي" و"نيفيجي" و"فيرتنس" niemi, nevgi, virtanen** 2003 بفلندا حول "التعلم المنظم ذاتيا المعتمد على الأنترنيت"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التعلم الذاتي المعتمد على أداة إدارة نظام التعلم، لدعم المتعلم في التنظيم الذاتي للتعلم عبر شبكة الأنترنيت، تألفت عينة الدراسة من 37 متعلما من خمس جامعات بفلندا للتعرف على الاختلافات بين المتعلمين في مهارات التعلم الذاتي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لها، وقد كشفت الدراسة عن وجود اختلافات دالة إحصائيا بين المتعلمين في مهارات التعلم الذاتي وذلك في التقويم الذاتي، والإشراف، وتوصلت الدراسة إلى استفادة المتعلمين من الإشراف الافتراضي، وإلى استفادة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في التعلم الذاتي أو الذين ليس لديهم استراتيجيات ومهارات ثابتة فيه، وتحسنت مهارات التعلم الذاتي بعد استخدام إدارة نظام التعلم لدى متعلمي المراحل المبكرة في الدراسة الجامعية. **(http:// www.mohyssin.com)**

- **دراسة "جود" Judd** 2005 هدفت الدراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لعينة تكونت من 61 متعلما من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحث 13 متعلما من المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع، و15 من المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض بناءً على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، وقد أظهرت النتائج أن متعلمي مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنـظم ذاتيا من متعلمي منخفـضي التحصيل، والتنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي، ووجد أن مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.(الجراح، **2010**، ص **336**)

7-2-2- الدراسات العربية:

- **دراسة "إبراهيم"** 1996: والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التـعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من 120 متعلما من الصـف الأول ثانوي في محافظة

المنوفية بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في المواد الثلاث (0.4، 0.16، 0.14) على التوالي، كما أظهرت على مستوى الأبعاد أن قيم معاملات الارتباط بين مكون فعالية الذات وبين التحصيل في اللغة العربية واللغة الإنجليزية كان (0.19، 0.22) على التوالي، وكذلك أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا وفي أبعاده التالية: المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس والبحث عن المعلومات. (**الجراح، 2010، ص 336**)

- **دراسة "الدباس"** 2004: والتي كانت تهدف إلى معرفة الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي الصف الأولى جامعي ومتعلمي الصف الأول الثانوي من ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في التخصصات العلمية والأدبية وقد تم اختيار 240 متعلما من جامعة البلقاء التطبيقية و240 متعلما من الصف الأول ثانوي في محافظة البلقاء، وقد قسمت عينة الدراسة إلى 16 مجموعة مصنفة حسب المستوى الدراسي (جامعي، ثانوي)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع، متدني)، وحسب التخصص (علمي، أدبي) وحسب الجنس (ذكور، إناث)، وتم بناء أداة لقياس ست مهارات للتعلم المنظم ذاتيا هي مساعدات التذكر، والتلخيص، والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات الذاتية، والتقويم الذاتي، التنظيم.

وكان من بين نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستراتيجيات الثلاث (التذكر، والخرائط المفاهيمية، التنظيم) حسب المستوى الدراسي لصالح المستوى الجامعي، ولم تظهر فروق دالة في الاستراتيجيات الثلاث الأخرى.

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الأداء بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات التذكر والخرائط والتساؤلات والتقويم الذاتي والتنظيم لصالح التخصصات العلمية.
- وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات الست المذكورة.(**الحسينان، 2010، ص130**)

7-3- الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

7-3-1- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة "فونتين"**: قامت بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال على 2000 متعلما في المرحلة الإعدادية، وقد افترضت الباحثة أن مستوى الدافعية للإنجاز يختلف باختلاف الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي واتضح أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور، وكشفت الإناث عن مستويات المرتفعة من القلق المضعف ومستويات أخرى من القلق الميسر، وتبين أن المتعلمين من ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة والمتوسطة أكثر دافعية للإنجاز من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض وقد استخدمت ارتباطات جوهرية من الدرجات التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والقلق المضعف.(**الزيات، 2001، ص308**)

7-3-2- الدراسات العربية:

- **دراسة "موسى" و"أبو ناهية"** 1988: قام الباحثان بدراسة حول الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وتهدف هذه الدراسة للكشف عن البنية العاملة بين الذكور والإناث في متغير الدافع للإنجاز، وشملت عينة الدراسة 315 متعلما، منها 203 متعلمة و112 متعلم تراوحت أعمارهم بين 21و25 سنة بالنسبة للذكور وبين 22و26 بالنسبة للإناث، ومن الأدوات المستخدمة اختبار الدافع للإنجاز الذي أعده **"هرمانس"** 1970 وقاما الباحثان بترجمته وتكييفه إلى البيئة العربية، ومن نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفروق بين الجنسين فنجد أن العوامل التي أسفرت على التحليل

العاملي لكل من عينة الذكور والإناث إلى مكانة اجتماعية أرقى في المجتمع.(**بني يونس، 2004، ص362**)

- **دراسة "الفحل"**1999: قام بدراسة عن دافعية الإنجاز **"**دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين**"** من الجنسين في التحصيل الدراسي للصف الأول الثانوي، على عينة قوامها 60 متعلما منهم 30 متعلما من المتفوقين؛ و30 متعلما من العاديين و60 متعلمة منهن 30 متعلمة من المتفوقات و30 متعلمة من العاديات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح المتفوقين، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتعلمين العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات المتعلمات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتعلمين المتفوقات ومتوسط درجات المتعلمات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز. (**المزروع، 2007، ص73**)

8- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة والاطلاع عليها اتضحت لنا جملة من النقاط التي يجب الإشارة إليها وهي كالآتي:

8-1- من حيث المحتوى:

- نجد في دراسة **"ماكليلاند"** أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا يمكن تطبيقها على المرحلة الإعدادية لأن طبيعتها تتطلب دراية واسعة وأنماط متنوعة من التفكير، فلكل متعلم خصائصه ومميزاته التعليمية تبعا للمرحلة التي ينتمي إليها.

- أشارت دراسة **"ماكليلاند"** أن عامل القيمة الحافزية تؤثر على السلوك في تحقيق نتائج مرتفعة، وهي لم تراعي الفروق الموجودة بين الجنسين من حيث توظيف متغيرات الدراسة.

– ركزت نتائج دراسة **"بنتريش"** و**"ديجورت"** على الدافعية الداخلية دون مراعاة المكونات الأخرى لها.

– تتشابه دراسة **"مرزوق"** إلى حد ما مع الدراسة الحالية من حيث استخدامها لأدوات الدراسة والمرحلة التي سيطبق عليها (المرحلة الثانوية) إلا أنها لم تحدد المستوى الدراسي واعتمدت في دراستها على مكونات الدافعية فهي تختلف مع الدراسة الحالية التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز وعموما كانت دراسة وصفية ارتباطية.

– وصلت دراسة **"جود"** إلى أن كل متعلم له تحصيل منخفض ليس لديه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعليه لا يمكننا دائما أن نحكم وبشكل رسمي على هذا التفسير، فطبيعة هذه الاستراتيجيات لا تعتمد على الأداء الأكاديمي فحسب، وإنما تتعدى أهدافه إلى نطاق أوسع من ذلك وحتى في حياتنا اليومية.

– تتميز دراسة **"الدباس"** عن الدراسات الأخرى أنها حاولت الجمع بين مرحلتين مختلفتين من التعليم(المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية).

– تناولت دراسة **"سكانك"** و**"إرتمر"** التعلم المنظم ذاتيا من عدة زوايا، في حين نجد بعض الدراسات أخرى عالجت التعلم المنظم ذاتيا من جهة واحد كدراسة **"جود"** إذ اقتصرت على مهاراته.

– تختلف دراسة **"موسى"** و**"أبو ناهية"** عن باقي الدراسات في أنها أشارت إلى عامل العمر.

– هناك تنوع بين الدراسات منها من درسها من حيث الجنس فقط في الدافعية للإنجاز كدراسة **"موسى"** و**"أبو ناهية"** إذ تتسم بالضيق في مجال دراستها من حيث أنها اقتصرت واكتفت بعامل الجنس كأحد متغيرات الأساسية للدراسة، وهناك من درسها من حيث الجنس والتخصص الدراسي والمستوي الدراسي والتحصيل الدراسي في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا كدراسة **"الدباس"**.

- تناولت كل من دراسة **"مرزوق"** في البيئة العربية ودراسة **"بنتريش"** و**"ديجروت"** في البيئة الأجنبية العلاقة الموجودة بين مكونات الدافعية والتنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي واعتبرتا بأن الدافعية والتنظيم الذاتي بمثابة مؤشر للتنبؤ على الأداء الأكاديمي.

- تبين لنا أن هناك دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي ونجد منها دراسة **"إبراهيم"** ودراسة **"الدباس"** ودراسة **"جود"**.

8-2- من حيث المنهجية:

يتسم هذا الجانب بمجموعة من الخطوات يجب التطرق إلى بعضٍ منها وهي:

أ/ بالنسبة للعينة والمنهج المستخدم:

- أن معظم الدراسات أجريت على عينات صغيرة الحجم كدراسة **"ماكليلاند"** ودراسة **"نيامي"** و**"نيفيجي"** و**"فيرتنس"**، في حين نجد دراسات أخرى اعتمدت على الحجم الكبير كدراسة **"فونتين"** لكن كانت لها أهداف مغايرة.

- تراوحت هذه الدراسات في استخدامها للمنهج الشبه التجريبي اعتمدت فيها على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كدراسة **"ماكليلاند"**، وأخرى اكتفت بالمنهج الوصفي كدراسة **"نيامي"** و**"نيفيجي"** و**"فيرتنس"** وغيرها وذلك راجع إلى طبيعة الموضوع.

- نلاحظ أن هناك تنوع في الفئة التي طبقت عليها الدراسة من المرحلة الإعدادية كدراسة **"ماكليلاند"** ودراسة **"فونتين"**، والمرحلة الثانوية كدراسة **"الفحل"** ودراسة **"إبراهيم"**، والمرحلة الجامعية كدراسة **"نيامي"** و**"نيفيجي"** و**"فيرتنس"** ودراسة **"سكانك"** و**"إرتمر"**؛ وهناك من مزج بين الفئتين في المرحلة الإعدادية والثانوية معا كدراسة **"الدباس"**، وقد أفادنا هذا العرض في تحديد المرحلة التعليمية (مرحلة التعليم الثانوي وتحديد العينة المستخدمة وهي السنوات النهائية).

- ما يمكن ملاحظته في دراسة **"نيامي"** أن عدد المتعلمين قليل مقارنة بعدد الجامعات حيث بلغ 37 متعلما من أصل خمس جامعات.

ب/ بالنسبة لأدوات الدراسة:

– نلاحظ في دراسة **"الدباس"** أن أبعاد المقياس كانت ملائمة لمتغيرات الدراسة، إلا أن ما يعاب عليه بتطبيقه مقياس واحد يحتوي على ست استراتيجيات لكلا الفئتين (متعلمي السنة الأولى ثانوي ومتعلمي السنة الأولى جامعي)، ولم يعر أي اهتمام لخصائص هذين الفئتين والاختلافات الموجودة بينهما من حيث تصورات وقدرات المتعلمين حول استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– شمل مقياس التنظيم الذاتي في دراسة **"سكنك"** على بعد الطرق (الاستراتيجيات) والتي تمثل الجانب المعرفي وبعد الدوافع تمثل الجانب الانفعالي وبعد كل من نتائج الأداء وبعد مصادر البيئة الاجتماعية التي تمثل الجانب السلوكي، وبصفة عامة حاول الحصول على نتائج أكثر شمولية، لكن ما نلاحظه في النتائج أنها ركزت على استخدام الطرق(الاستراتيجيات) فقط دون غيرها من الأبعاد.

– اعتمد **"جود"** في دراسته على ثلاث اختبارات تحصيلية في الفصل الدراسي بهدف اختيار المتعلمين المنخفضي والمرتفعي التحصيل، فكان الهدف من تعداد الاختبارات أنه راعى فيه الظروف الصحية والبيئية التي قد تؤثر في تحصيله ولم يكتفي بإجراء اختبار واحد فمن خلال هذا العمل أعطى للمتعلم الفرصة في التأكد من أن الاختيار كان في محله.

ج/ بالنسبة للنتائج:

– يمكننا القول حسب ما تحصلت عليه نتائج دراسة **"نيامي"** أنها ركزت على مهارتين هما الإشراف والتقويم الذاتي دون الانتباه للمهارات الأخرى.

– الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا منها دراسة **"الدباس"** التي توصلت نتائجها إلى: وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الأداء بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات (التذكر والخرائط والتساؤلات التقويم الذاتي والتنظيم) لصالح التخصصات العلمية.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات الست (التذكر، والتلخيص، والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات الذاتية، والتقويم الذاتي، التنظيم).

- في الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا كدراسة **"إبراهيم"** ودراسة **"الدباس"** حيث أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- وقد كشفت الدراسة **"نيامي"** و**"نيفيجي"** و**"فيرتنس"** عن وجود اختلافات دالة إحصائيا بين المتعلمين في مهارات التعلم الذاتي.

- اتفقت نتائج الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز كدراسة **"فونتين"** ودراسة **"الفحل"** إلى أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور، في حين دراسة **"بنتريش"** و**"ديجروت"** وجدت عدم فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من الدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي.

- وجدت دراسة **"الفحل"** نتائج متعاكسة في المجموعتين حيث توصلت النتائج في مجموعة المتعلمين العاديين إلى أنه لا توجد فروق بين المتعلمين (الذكور) العاديين والمتعلمات (الإناث) العاديات في مقياس الدافع للإنجاز، وفي مجموعة المتعلمين المتفوقين إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين (الذكور) ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات (الإناث).

- توصلت دراسة **"سكانك"** و**"إرتمر"** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وكل من فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي.

- تبين من خلال نتائج دراسة **"فونتين"** أن المتعلمين ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع والمتوسط لهم دافعية إنجاز أكثر من ذوي المستوى المنخفض، في حين واجهنا حالات ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية متدنية لكن لهم دافعية إنجاز مرتفعة إذ أصبحت تلك الحالة بمثابة مثير يدفعهم إلى الإنجاز، هدفهم التغيير من وضعهم.

- اتضح في دراسة **"مرزوق"** أنه لم تحدد فيها الفروق الموجود بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

وفي ضوء ما سبق يمكننا إجراء مقارنة بين الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها تختلف وتتشارك في جملة من النقاط سواء كان في طريقة معالجة المعلومات أوفي الأدوات المستخدمة والمنهج المعتمد وغيرها من هذه النواحي.

- تختلف في طبيعة العينة (متعلمي السنوات الثالثة من المرحلة الثانوية)، فجل الدراسات تنوعت في العينات التي تم التطبيق عليها حتى وإن كانت في الثانوية، إلا أنها كانت مغايرة لمستوى عينة الدراسة الحالية.
- أن لكل دراسة لها أهدافها الخاصة بها تبعا لمتغيرات الدراسة.
- أما من حيث المحتوي، فنجدها قد تتناول أحد متغيرات الدراسة الحالية سواء متغير الدافعية للإنجاز أو متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، إلا أننا إلى حدا ما لم نجد دراسة متطابقة للدراسة الحالية وإنما تتشابه معها في بعض الخطوات.

وعليه فقد أفادتنا الدراسات السابقة في الدراسة الحالية بالعديد من النقاط نذكرها على التوالي:

8-3- من الناحية النظرية:

- تعتبر بمثابة التراث السيكولوجي والإطار النظري الذي تعتمد عليه الدراسة الحالية.
- تعطي فكرة عامة حول متغيرات الدراسة وتزودها بمعلومات قد لا تتوفر في المراجع والمصادر التي تتناول مثل هذه المتغيرات.
- تساعدنا في الابتعاد عن بعض الأخطاء التي نرتكبها.
- تنمي القدرة على التحليل والنقد العلمي من خلال التعرف على بعض الآراء ووجهات نظر الآخرين حول متغيرات الدراسة.
- تعتبر الدليل والموجه الذي يتبعه للوصول إلى المراجع التي يعتمد عليه في الدراسة الحالية.
- تعمل الدراسات المتطابقة في إعطاء أفكار جديدة تدعم بها الدراسة الحالية من خلال المقارنة بينهما من حيث نقاط التشابه والاختلاف والتداخل في متغيرات الدراسة.

8-4- من الناحية التطبيقية:

- تعطي فكرة عن مجموعة من الخطوات التي يتم اتباعها عند اجرائها.
- تساهم في بناء مقاييس للدراسة الحالية بالاعتماد على المقاييس والاستبيانات المتوفرة في الدراسات السابقة.
- تدعمنا وتزودنا على تفسير وعرض النتائج المتحصل عليها.
- تمكننا من مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
- الاستفادة من النتائج في المجتمع وفي المجال الخاص بها.
- تساعدنا على صياغة فروض الدراسة الحالية.
- تساهم في تصميم وبناء خطة للدراسة.

الفصل الثاني 2

دافعية الإنجاز

تمهيد

- تعريف الدافعية.
- بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية.
- مكونات الدافعية.
- تصنيف الدافعية.
- مصادر الدافعية.
- خصائص الدافعية.
- مراحل الدافعية.
- نشأة الدافعية للإنجاز.
- تعريف الدافعية للإنجاز.
- مكونات الدافعية للإنجاز.
- أنواع الدافعية للإنجاز.
- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.
- مؤشرات الدافعية للإنجاز.
- خصائص الدافعية للإنجاز.
- وظيفة الدافعية للإنجاز في التعلم.
- نظريات الدافعية للإنجاز.
- قياس الدافعية للإنجاز.
- دافعية الانجاز والتعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من المواضيع المهمة التي يتناولها علم النفس عموما والتي بدورها تمكن المتعلم من تحقيق أهدافه، ومن الملاحظ أنه ما من أحد إلا ويوجد لديه مستوى معين منها سواء كان المستوى مرتفعا أو متوسطا أو منحفضا وذلك حسب طبيعة البيئة التي يعيش فيها، والدافعية بصفة عامة تعمل على إثارة السلوك وتوجهه داخليا بحيث تمكن المتعلم من القيام بمجموعة من الأعمال لاكتساب مختلف المهارات والخبرات، ومن أنواعها الدافعية للإنجاز التي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي يتميز بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ومن هنا فقد اهتم بدراستها باحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي في إطار علم النفس التربوي وشملت مجالات أخرى منها المجال الاقتصادي وغيره من الميادين، وبالتالي هذا الدافع يعتبر جزء أساسيا في حصول المتعلم على تحقيق أهدافه وفرض وجوده في الميدان من خلال ما ينجزه من أعمال للوصول إلى أعلى المراتب وفي هذا الفصل نحاول استعراض أهم ما تراكم من تراث نظري حول دافعية الإنجاز.

1- تعريف الدافعية:

نشير في هذا العنصر إلى التعريف اللغوي وعرض بعض التعاريف النظرية لمجموعة من الباحثين في هذا المجال ومنها ما يلي:

- لغة:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "Movere" وفي اللغة الإنجليزية بكلمة "Motive"ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات؛ فكلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر، وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع؛ فكلمة دافع هي على وزن فاعل، لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع وبالتالي يحول السلوك إلى فعل.(**بني يوسف، 2007، ص14**)

- اصطلاحا:

ولقد تعددت التعاريف الاصطلاحية وتنوعت نظرا لتعدد الخلفيات النظرية للعلماء والباحثين وذلك على النحو التالي:

- **تعريف "يونج" Young P.T**: الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.(**جبل، 2004، ص207**)

وهنا قد أشار إليها من حيث ارتباطها بالجانب الداخلي للمتعلم فقد وصف حالته بالتوتر وعدم الاستقرار والقلق الذي ينتابه وبالتالي هذا الوضع لا يتأتى عبثا وإنما لوجود ظروف تعمل على تحريكها وتنشيطها والتي تبدو في شكل سلوك يمكننا ملاحظته والحكم عليه، فهو لم ينتبه لدور العوامل الخارجية والبيئية في تكوينها.

- **عرفها "هب" Hebb**: بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد المتعلم بطاقة الحركة.

ما نلاحظه في هذا التعريف هو تركيزه على الجانب الحسي فيرى بأنها ناتج لوظيفتين من خلال تظافر الوعي الذي يدرك فيه المتعلم ماذا يفعل وما هو السلوك المراد القيام به والمثيرات والمنبهات التي تعمل على تكوين استثارة داخلية تزود المتعلم القدرة على القيام بالنشاط الممارس.

-**وعرف "ماكليلاند" وآخرون D.McClelland. et al**: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني.(**خليفة، 2000، ص 69**)

يتبين لنا أنه لم يعطي تعريفا محددا له وإنما وضح الوظيفة التي يقوم بها عند تحقيقه للهدف، بحيث يعمل على إعادة التوازن النفسي والفيزيولوجي للمتعلم ويأتي نتيجة وجود خلل، فيعطي صورة جديدة للنشاط الذي له علاقة بالموقف الوجداني، فهو اقتصر على هذا البعد باعتباره نقطة حدوث الدافع.

-في حين **"أتكنسون"** ميز بين مفهوم الدافع"Motive"ومفهوم الدافعية"Motivation"على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد المتعلم لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين؛ أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.(**خليفة، 2000، ص67**)

وهي أكثر اتساعا وشمولا من الدافع؛ وتتضمن جملة من الأسباب ذات الطابع السيكولوجي وتفسر السلوك من حيث بدايته واتجاهه ونشاطه.

والدافع يبقى في حالة كمون ما لم تتوفر له ظروف أو مثيرات داخلية أو خارجية تعمل على استثارته، وتحويله من حالة الكمون إلى حالة الحراك والنشاط (أي دافع كامن+ مثير داخلي أو خارجي يتحول إلى دافع نشط فاعل).(**بني يوسف، 2007، ص. ص 15- 16**)

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما؛ ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، إذ يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.(**خليفة، 2000، ص67**)

فمن خلال التصفح في بعض الكتب نجد بعض الباحثين يفرقون بين الدافع والدافعية من خلال التعريف، في حين يعتبر البعض الآخر أنهما شيء واحد ولا فرق بينها وإنما الفرق يرجع إلى المصطلح فقط.

-**تعريف "محمد محمود بني يوسف"**: الدافعية عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة، يشعر المتعلم بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث تتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة قد تنشأ من داخل المتعلم ذاته أو تنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي).(**بني يوسف، 2007، ص15**)

حاول أن يتخذ موقف مزدوج دون أن يركز ويقتصر على أحدهما في تفسيرها، حيث جمع بين العوامل الداخلية للمتعلم والعوامل الخارجية في استثارتها بهدف الوصول إلى الهدف المرجو، فقام بوصف العمليات التي تمر بها عند تكوينها.

-**وأوضح "كاتل" و"كلين" R.B. Cattell &P.Kline**:أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل فيما يلي:

الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.(**خليفة، 2000، ص70**)

ركز **"كاتل"** و**"كلين"** على وجود الرغبة المتعلم بالشيء وأدخل الحافز – أي استثارة خارجية – ومدى أثره على الحالة الداخلية ثم القيام بالسلوك المراد تحقيقه ويمكننا تمثيله بالشكل التالي:

شكل رقم 01

يمثل الجوانب الثلاثة للدافعية عند "كاتل" و"كلين"

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الدافعية هي عبارة عن عملية نشطة تحرك سلوك المتعلم وتوجهه، وذلك بواسطة عوامل متنوعة منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي؛ والتي تحمل في طياتها شعور ورغبة المتعلم في تحقيقها من خلال ما يصدره من أفعال.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية:

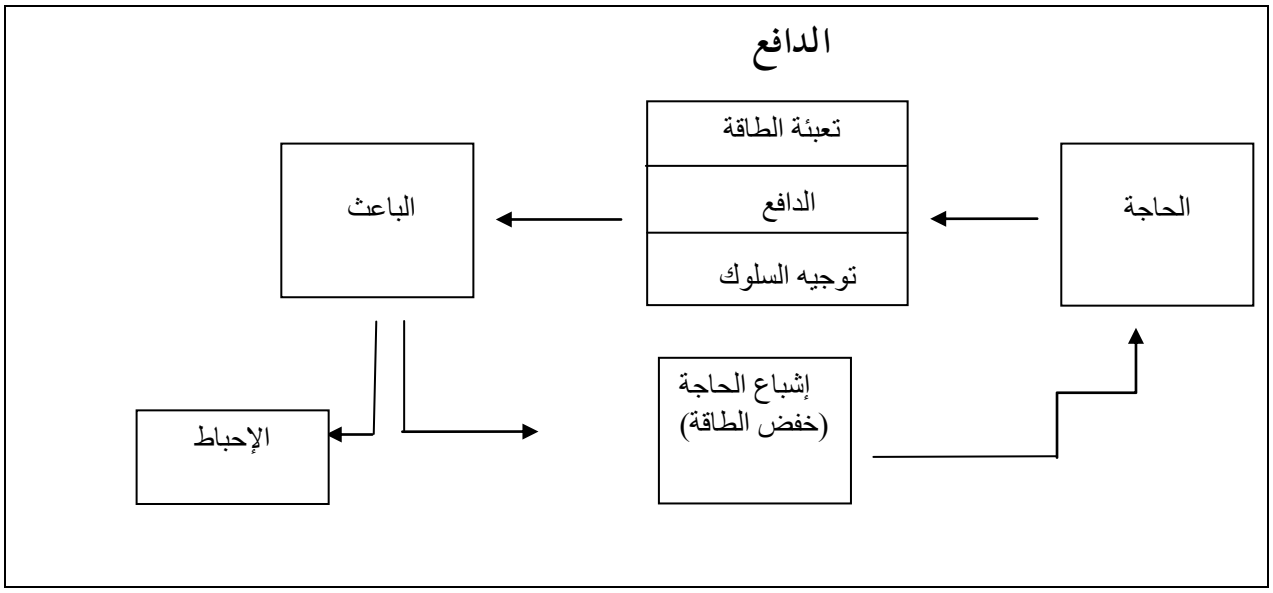
لقد ارتبط مصطلح الدافعية بجملة من المفاهيم المتداخلة فيما بينها والتي لها علاقة بها؛ وهنا يجدر بنا الوقوف للتعرف على بعضها كالحاجة والباعث والهدف والرغبة والحافز والغريزة.

1-الحاجة Need: هي عبارة عن نقص في المتطلبات الجسمية فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره، أي أن الحاجة تخص الجانب الفسيولوجي إذ أنها تنشأ نتيجة اختلال في التوازن العضوي.

2-الباعث Incentive: هو قوة موجودة خارج الإنسان، ويمكن أن تكون إيجابية أو جاذبة تعمل على استثارة دوافع الإقبال عليها (كالطعام والمكافآت مثلا) أو أن تكون سلبية أو طاردة تعمل على استثارة دوافع الإحجام عنها وتجنبها.(**بني يونس، 2007، ص.ص17-22**)

3-الحافزDrive: هو عبارة عن كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو تعمل على استمراره فيه.(**غباري، 2008، ص22**)

وفي تعريف آخر بأنه الجائزة والمكافأة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة قيامه بسلوك مرضٍ. (**الحريري، 2008، ص175**)



الشكل رقم 02

يبين العلاقة التي تربط بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث

4-الهدف Goal: هو الغاية النهائية التي يتوجه إليها السلوك بقصد إشباع الدافع.(**الحلو والعكروتي، ب س، ص72**)

أو هو ما يرغب المتعلم في الوصول إليه.(**رياش والصافي، 2006، ص16**)

5-الغريزة Instinct: هي صورة من صور النشاط النفسي والسلوك، يعتمد على الفطرة والوراثة، يقابل الوعي.(**سالمي وآخرون، 1998، ص184**)

3- مكونات الدافعية:

تعد عملية الدافعية بمثابة نظام يتألف من تفاعل بين مكوناتها ويذكر **"ديمبو" Dembo** أن النموذج الذي يتبناه لفهم العوامل الشخصية التي تؤثر فيها يستند إلى أعمال **"بنتيرش"** و**"ديغزروت"** التي حددت ثلاث مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي:

1- مكون القيمة Value:الذي يتضمن أهداف المتعلم ومعتقداته حول أهمية المهنة، لماذا أقوم بهذا العمل؟

2- مكون التوقع Expectancy:الذي يتضمن معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء العمل أوالمهمة، هل أستطيع القيام بهذا العمل؟

3- المكون الانفعاليAffective:الذي يتضمن ردود فعل انفعالية نحو المهمة، كيف أشعر حيال هذه المهمة؟.(**أبو جادو، 1998، ص295**)

يرى **"كوهين"** أن الدافعية تتكون من أربعة أبعاد وهي: الإنجاز، الطموح، الحماسة، الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة.(**عويضة، 1996، ص165**)

4- تصنيف الدافعية:

اختلف الباحثون في تصنيف الدوافع، لكن أغلبهم اتفقوا على هذا التصنيف:

1- الدوافع الأولية: تسمى بالدوافع الفسيولوجية، وهي تلك الدوافع التي تعرف على أن لها أسس فسيولوجية واضحة، تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس.(**كوافحة، 2004، ص 147**)

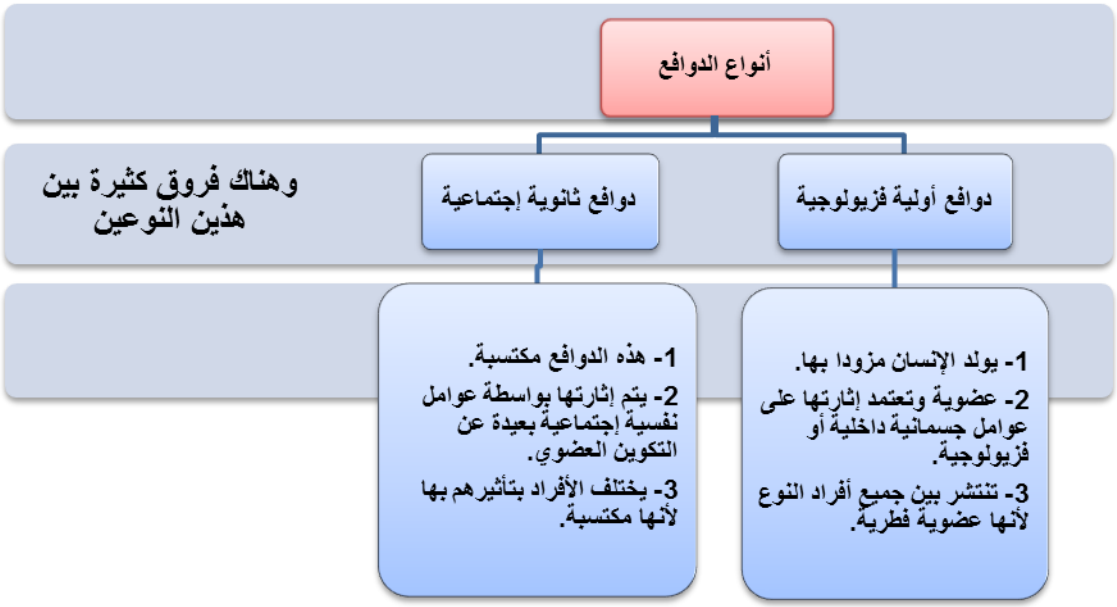
وهي ترتبط بالحاجات الإنسانية الداخلية؛ أي أنها فطرية يولد الفرد مزودا بها.(**بن زاهي، 2007، ص66**)

وتتصف ببعض الخصائص العامة وهي:

- أنها عامة لدى جميع الكائنات الحية، البشرية والحيوانية.
- أنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي المحافظة على بقاء الكائن الحي.(**غباري وأبو شعيرة، 2009، ص 277**)
- تنشأ نتيجة اختلال التوازن العضوي والكيمائي، فإشباعها يعيد للمتعلم توازنه والدوافع الثانوية تبدأ تحتل مكانتها في توجيه سلوك المتعلم.(**أحمد، 2000، ص 53**)

2- الدوافع الثانوية: تسمى بالدوافع الاجتماعية، وهي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك والتفوق والسيطرة والفضول والإنجاز.(**كوافحة، 2004، ص 147**)

وما دام الجانب الأكبر من هذه الدوافع الثانوية مكتسبة من البيئة وخاضع لظروف مختلفة فإننا نتحكم فيها ونعدلها كما نشاء عن طريق تغيير الظروف التي تؤدي إلى تكوينها.(**عويضة، 1996، ص70**)



الشكل رقم03

يوضح أنواع الدوافع الأولية منها والثانوية.(الحريري، 2008، ص169)

3- الدوافع الشعورية واللاشعورية: فالشعورية هي التي يكون الإنسان فيها قادرا على معرفة دوافعه وسلوكه، والدوافع اللاشعورية هي التي يجهل الإنسان الدوافع التي تدفعه للقيام بعمل ما، ومثل ذلك الأناني الذي لا يشعر بأنانية.(بورقيبة، ب س، ص37)

5- مصادر الدافعية:

هناك مصادر للدافعية في ميدان التعلم نذكر منها ما يأتي:

1-الاستعداد للتعلم: ويعني قابلية المتعلم للتعلم والتدريب المكثف لما تعلمه وهناك نوعين من الاستعدادات:

- **الاستعداد البدني:** فمن الأهمية أن نشير هنا إلى مفهوم النضج ويمكن تعريفه بأنه عملية تطور ونمو داخلي، فهو شرط أساسي لكل تعلم ويضع الحدود والإطار التكويني الفطري الذي يكون للممارسة أثرها في داخله لكي يحدث التعلم، وعند التحدث عن الاستعداد البدني فمن الأهمية أن يؤخذ المتطلبات البدنية الخاصة بكل نشاط الذي يحتاجه المتعلم.

- **الاستعداد النفسي:** من المهم أن يحقق المتعلم النضج النفسي الذي يؤهله للإقبال على ممارسة النشاط، ويتمتع بالمقدرة على مواجهة التحديات أو الإحباطات التي تنتج عن خبرات الفشل،

فالمتعلم الذي يفتقد إلى هذا الاستعداد يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية والشخصية ومن ثم ينعكس ذلك على مستوى تقدمه في الأداء بصفة عامة.(راتب، **2001**، ص. ص**195-197**)

يتضح في الاستعداد البدني أن للكل نشاط ممارس يحتاج إلى قدرات ومهارات معينة تتناسب معه فمثلا نجد في عملية التعليم من متطلباته السلامة العقلية للمتعلم، فالمتخلف عقليا ليس بإمكانه المقدرة على الدراسة والسبب في ذلك حالته العقلية المتأخرة عن زملائه في نفس السن وما ينطبق على هذا المثال ينطبق على بقية النشاطات الأخرى سواءً كان في مجال الرياضة أوفي مجالات أخرى.

2- الدافعية الخارجية: والتي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو الأقران، فقد يدفع أحدها المتعلم للتعلم بهدف إرضائهم وكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم.(**غباري، 2008، ص44**)

3- الدافعية الداخلية: هي تلك القوة التي توجد داخل النشاط، والتي تجذب المتعلم نحوها فيشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز والثواب في العمل نفسه، ومن الأمثلة عنها الارتباط بين موضوع وحاجات المتعلم والانسجام بين طريقة تعلم الموضوع أو محتواه وبين ميول المعلم واتجاهاته وقيمته.(**المعايطة، 1999، ص150**)

4- التغذية الراجعة: يقصد بها المعلومات التي يستقيها المتعلم من خبراته وأفعاله على نحو مباشر أو المعلومات التي يقوم المعلم بتزويد المتعلم به مثلا إعلامه بالاستجابات الصحيحة.(**عاقل، ب س، ص44**)

وتعمل على زيادة الدافعية لدى المتعلم لأنها تتيح له تقويم تقدمه في التعلم، وتقدير كفايته.(**غباري، 2008، ص43**)

6- خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

- عملية افتراضية وليست فرضية (تخمينية).
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

- فطرية ومتعلمة ،شعورية (واعية)، ولاشعورية.

- ثنائية العوامل أي ناتجة عن تفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية، ونفسية)من جهة وعوامل خارجية (مادية واجتماعية) معا من جهة أخرى.

- واحدة من حيث أنواعها(الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.

- تقوم بتفسير السلوك وليس وصفه.

- يؤدي الدافع الواحد إلى أنواع من السلوك الذي نجده يختلف بين مختلف المتعلمين وبين المتعلم ذاته.

- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة.

- أنها عملية مستقلة، إلا أن هناك تكامل بينها وبين باقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية والسمات الشخصية الأخرى.(**بني يوسف، 2007، ص23**)

- تتميز الدوافع بالديناميكية وهنا يقول **"أدلر"** و**"فرويد"** أن الدوافع ليست ساكنة فهي ديناميكية مستمرة في أداء وظيفتها وحتى في سكونها فهي هادئة تنتظر الفرص لتعمل وهذا يفسر خاصية الاستمرارية في السلوك حتى يتم الإشباع.(**أحمد وأحمد، 2007، ص188**)

- تتميز الدوافع الفسيولوجية بأنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي المحافظة على بقاء الكائن الحي.(**غباري وأبو شعيرة، 2009، ص277**)

- تزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم.

- تستثير العمليات الذهنية لدى المتعلم.

- تقلل من فرص التشتت.(**قطامي وقطامي، 2000، ص 428**)

7- مراحل الدافعية:

تعتبر الدوافع عملية تمر بعدة مراحل قبل وصولها إلى حد الإشباع وهذه المراحل هي:

- مرحلة البحث والاختيار لإشباع هذه الحاجات.
- مرحلة الهدف أي الأداء المستخدم.
- مرحلة المراجعة والتقويم والربط بين الحاجات.
- مرحلة الجزاء وتعتمد على نوعية تقييم الأداء.
- مرحلة ربط المتعلم بين السلوك والجزاء الذي ناله لإشباع الحاجة الأصلية.(**الحريري، 2008، ص170**)

8- نشأة الدافعية للإنجاز:

إن الحديث عن ظهور وتطور الدافعية للإنجاز استوجب منا الإشارة إلى الخلفية التاريخية التي مرت بها من حيث مراحل تطورها، وذلك ابتداء من فلاسفة الإغريق الأوائل أمثال **"لوك"**، **"ميل"**، **"بنيثام" Locke, Mill, & Bantham** فهم يرون بأن الأفراد يتصرفون بالطريقة التي تحقق لهم المتعة والسعادة وتقلل لهم من الشقاء.

وظهر مصطلح الدافعية في عام 1880 في إنجلترا وأمريكا وفي كتابات علماء أصحاب النزعة الوظيفية عندما تكلموا عن القصد والإرادة والفعل الإرادي حيث يقول **"سالي"** إن الرغبة التي تسبق الفعل (السلوك) وتحدده القوة الدافعة أو المثير أو الدافع.

وكما نلاحظ بأن هناك تضارب في أراء العلماء من حيث الاستخدام الأول لهذا المصطلح فهناك من يقول بأنه يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **"ألفرد أدلر"** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة.(**أسماء، 2005، ص 35**)

وهناك من يرى بأن **"موراى"** له الفضل في ذلك بكونه أول من أسهم في إدخال هذا المفهوم للتراث السيكولوجي وإرساء أسسه النظرية، فهو يعتبر الأب الروحي لنظرية الحاجات وابتداء من

سنة 1938 بدأ المفهوم في الانتشار، فقامت بحوث الدافع للإنجاز اعتمادا على نتائج البحوث التي قام بها **"موري"** وزملائه في الثلاثينيات في مجال الشخصية. (**بوفاتح ، 2013، ص. ص 152- 154**) وكان له الدور الكبير في دفع عجلة البحث حيث قدم دراسته المشهورة بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي تحقق فيها من وجود عشرين حاجة نفسية أهمها الحاجة للإنجاز.

وقد شجع **"ماكليلاند"** وزملائه منذ منتصف الخمسينيات البحث في هذا الموضوع، حيث زودوا هذا المجال بطرق القياس الموضوعية التي تساعد في الكشف عن الدافعية للإنجاز عند الصغار أو الكبار على حد سواء، كما بينوا أن الحاجة العالية للإنجاز سوف تؤدي إلى إنجاز متميز في المجالات المختلفة. (**الطواب، 1990، ص 19**)

ولقد تأثر **"ماكليلاند"** بأعمال **"موراى"** حيث واصل بحوثه ابتداء من سنة 1949 مما سمح له فيما بعد بإصدار كتاب بعنوان "الدافع للإنجاز" وقد عرض **"ماكليلاند"** في كتابه نموذج نظريا للدافعية وأطلق عليه "نموذج الاستثارة الانفعالية".

وقد طور أيضا **"اتكنسون"** 1966 أحد زملاء **"ماكليلاند"** المقربين منه في أبحاثه حيث اهتم بـ"سلوك قبول المخاطرة" Risk Taking Behaviour وبالدافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه هذا السلوك، فعلى الرغم من أن **"موراى"** اعتبر الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعم وأشمل وهي حاجة التفوق إلا أن **"اتكنسون"** قد عزل هذه الحاجة عن أصلها واعتبرها تكوينا قائما بذاته؛ وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد. (**بوفاتح، 2013، ص. ص 155-157**)

وكان لكل من **"اتكنسون"** و**"فيزر"** دور هام في هذا المجال حيث أشارا إلى أن الدراسات الحالية قد ساعدت في توضيح مشكلة هامة في مجال العلاقة بين قوة الدافع للإنجاز والإنجاز الفعلي. (**الطواب، 1990، ص 19**)

9- تعريف الدافعية للإنجاز Motivation to Achievement:

يرى الكثير من الباحثين أن تعريف الدافعية للإنجاز تستخدم بدلالات متعددة ومختلفة بسبب تعدد استعمالاتها وتشعب الاتجاهات التي تناولتها بالبحث والدراسة ومنها ما يلي:

- لغة:

اتضح لنا أن الدافعية للإنجاز مركبة من كلمتين هما الدافعية والإنجاز فالمصطلح الأول قد تم الإشارة إليه وتحديده سابقا، أما بالنسبة لمصطلح الإنجاز فهو مأخوذ من الفعل الثلاثي نجز إنجازا، وإنجاز الحاجة أي قضاها والوعد وفى به.**(المؤسسة الوطنية للكتاب، ب س، ص 157)**

- اصطلاحا:

إن تعدد التعاريف لهذا المصطلح يرجع إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين وسنعرض بعض التعاريف المتعلقة بها ومنها ما يلي:

- **تعريف "موراى" Murray**: بأنها رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقوبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت، مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة ومن يكسبون قدرا كبيرا من المال ومن يحققون المستحيل ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم أولئك الذين يصنعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم، وينشأ دافع الإنجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية.**(عبد الله، 2003، ص112)**

اتضح لنا أن الباحث ربط الإنجاز بالمهمات الصعبة وبأقل وقت ممكن وركز على فئة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة إذ ذكر مميزاتهم من خلال ما يقومون به من بذل للجهد وصبر ومثابرة وتصدٍ للعوائق فالإنجاز هدفا ذاتيا.

وكما نلاحظ أيضا في هذا التعريف أنه ذكر سمة ميز بها هذه الفئة بأنهم يكسبون قدرا كبيرا من المال، هنا تختلف وجهة نظر الطالبة الباحثة ومعارضة لهذه الفكرة، لأننا إذا رجعنا إلى الواقع نجد العكس تماما، فبعض الأفراد تتوفر لديهم كل ما يحتاجونه، لكنهم يتميزون بدافعية إنجاز منخفضة

إذ غُرست فيهم الاتكالية خاصة على الوالدين والخمول، كما صادفنا أيضا حالات كان وضعهم المادي مزريا ومروا بظروف سيئة، لكن هذا لم يمنعهم من اكتسابهم دافعية إنجاز مرتفعة بل على العكس فقد زادهم تحرضا وطاقة ونشاطا لأنهم كانوا بحاجة إلى التغيير مما هم عليه، وهنا يصدق قول أحد الفلاسفة "أترك الطبيعة تفعل ما تشاء"، بمعنى أن تجارب الحياة وطبيعتها هي التي تساهم في تكوين وبناء شخصية هذا الفرد، وبصفة عامة لا يمكننا الحكم بصورة قطعية على أن كل من لديه المال هو فرد يتميز بدافعية إنجاز مرتفعة بل – على حدي علم الطالبة الباحثة – أن ارتفاعها أو انخفاضها يرجع بالدرجة الأولى إلى الطبيعة التكوينية التي يتميز بها كل فرد وهنا يدخل عامل الفروق الفردية في خصائصه ومميزاته.

– **عرفها "ماكليلاند" و زملاؤه McClelland et al** 1953: الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز؛ وكما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، فهو محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل.(**خليفة، 2000، ص90**)

– **تعريف "أتكنسون"Atkinson** و**"فيثر"Feather**: هو عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل)، متفاعل مع احتمالات النجاح أو الفشل وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد للإنجاز وإحراز النجاح.(**عبد اللطيف، 1990، ص121**)

اتفق **"ماكليلاند"** مع **"أتكنسون"** و**"فيثر"** في قوله بأن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا بحيث يتغير في مواقف مزاجية معينة وقد يكون ثابت في مواقف أخرى، كما أدخل **"أتكنسون"** و**"فيثر"** المعادلة الرياضية عليها والتي تنص على ما يلي:

والشكل رقم 04

يوضح محصلة الدافعية للإنجاز.(Héléne, 1995, p.130)

إلا أن **"ماكليلاند"** وزملاؤه اهتموا وركزوا على النشاط الممارس وحددوا له معايير معينة من التفوق.

- **تعريف "عبد اللطيف خليفة"**: بأنها استعداد المتعلم لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.(**خليفة، 2000، ص96**)
- **يعرفها "عبد المنعم الحفني"**: هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو اللانتهاء بسرعة من أداء الأعمال.(**الحفني، 1975، ص11**)

هنا فسرها الباحث على أنها حافز باعتبار هذا الأخير مرتبط بعوامل خارجية سواء كان مادي أو معنوي؛ وقد تطرق إلى بعض من مميزات الفرد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة منها عامل الوقت بمعني التأني في الأداء والإتقان فيه والمثابرة والقدرة على مواجهة الصعاب بهدف إحراز التفوق، إلا أننا نجد تضارب في استعمال الوقت المرتبط بالنشاط المنجز هذا بالنسبة لتعريف **"موراى"** وتعريف **"عبد المنعم الحفني"**.

وعموما تقريبا كل التعاريف تتشابه من حيث تفسرها في كونها تتضمن مجموعة من الخصائص والمميزات التي تتواجد لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

ومن خلال الاطلاع على هذه التعريفات نستطيع استخلاص تعريف لها فهي رغبة المتعلم وميله نحو تحقيق النجاح المرغوب في ضوء مستوى معين من التفوق، والتي تتطلب المثابرة والاستقلالية والقدرة على التحمل ومواجهة المشاكل وحلها بطرق واضحة في مواقف معينة.

10- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى **"أوزيل"** 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

1-الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة المتعلم بهدف إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم؛ فالمعرفة الجديدة تعينه على أداء مهامه بكفاءة أكبر.

2-توجيه الذات: وتتمثل برغبة المتعلم في المكانة التي يحرزها مما يؤدي به إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3- دافع الانتماء: ويتجلى في رغبته على تقبل الآخرين، بمعنى أنه يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير.

أما **"عبد المجيد"**1985 فاعتبر أن الدافع للإنجاز دال لسبع عوامل هي:

- التطلع للنجاح.
- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
- الإنجاز عن طريق الاستقلال من الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
- قدرة التحكم على الأعمال الصعبة والسيطرة على الآخرين.
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.
- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما **"عمران"** 1980 فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

1- البعد الشخصي: ويتمثل في تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز فيرى المتعلم أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، ويهدف إلى الإنجاز الخالص للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية؛ ويتميز أصحاب هذا المستوى العالي بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة.

2- البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة ويتضمن الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير وبعيد المنال.

3- بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويهدف صاحبه إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.(**مريم، 2010، ص. ص 76-77**)

وقد أكدت دراسات التحليل العاملي بأن الدافع للإنجاز يتضمن ثلاث مكونات أساسية: الطموح والجهد المستمر والمثابرة والتحمل.(**أبو حطب، 1980، ص 356**)

11- أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز كل من **"فيروف"** و**"شارلز سميث"** بين نوعين أساسيين هما:

1- دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء المتعلم بالآخرين ويمكن أن يعمل هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية، والعكس صحيح.(**خليفة، 2000، ص95**)

12- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

وهي متعددة ويمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية وتتجلى فيما يلي:

1- العوامل الداخلية:

1-1-الرؤية للمستقبل: وتمثل الأهداف الشخصية للمستقبل عنصرا هاما لزيادتها، فهي مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز والممارسة للأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

1-2-التوقع للهدف: ليس الهدف وحده يوجه دافع الإنجاز ولكن نوع ومستوى التوقع فالمتعلم الذي لديه قناعة بتوقع إيجابي لتحقيقه سوف يبذل المزيد من الجهد، أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة الإنجاز. (**راتب، 2001، ص 256**)

فالمتعلم الذي يفضل هدفا معين على أهداف أخرى حتى وإن كانت الأهداف الأخرى مشبعة، فإنه يظهر نوعية الهدف. (**بوفاتح، 2013، ص 190**)

1-3- خبرات النجاح: فالخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها المتعلم النجاح والرضا في أي نشاط تؤدي إلى زيادة الرغبة والاستعداد لممارسة هذا النشاط، مما تتاح له فرص أفضل لتحسين المهارات.

1-4- التقدير الاجتماعي: تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة المتعلم للحصول على الاستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين مثل الأسرة، الأب، الأصدقاء...؛ فإن توقعاتهم تمثل دافعا قويا لسعي المتعلم نحو الامتياز، وأن سلوك المتعلم اتجاه الموافقة أو التقدير الاجتماعي يزيده حرصا على بذل أقصى جهد وتحقيق أفضل أداء.

1-5- الحاجة إلى تجنب الفشل والنجاح: هناك نمطان يؤثران في السلوك الإنجازي لدى المتعلم:

- **الخوف من الفشل**: يؤدي إلى تحسن الأداء، ولكنه يؤثر سلبا على روح المخاطرة ويعوق استثارة الطاقة الكامنة.
- **الخوف من النجاح**: يؤثر في السلوك الإنجازي، فالمتعلم يرى أن النجاح والارتقاء إلى مستوى أفضل يفقده بعض مميزات التفوق والتمييز بين أقران مستواهم أعلى منه.

1-6- تقدير الذات: ويتجلى في مدى اعتقاد وثقة المتعلم في استعداداته وقدراته، وهو ما يطلق عليه الفاعلية الذاتية أو تقدير الذات فهي أحد العوامل الهامة التي تؤثر على السلوك الإنجازي من حيث الاختيار والمثابرة ونوعية الأداء.

1-7- الحاجة للإنجاز: يمكن اعتبار درجة الشعور بالحاجة للإنجاز بأنها سمة عامة ولكن مستوى شدتها نوعي لكل نشاط أو موقف... ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح والفشل ومستوى الحاجة للإنجاز، ويؤثر ذلك في سلوك المتعلم من حيث الاستمرار، التمرين، تطوير الأداء ...(**راتب، 2001، ص 256**)

2-العوامل الخارجية:

2-1-الأسرة: إن للأسرة تأثيرا في تنمية الإنجاز الدراسي وذلك من خلال مكافأة المتعلم على محاولة القيام بالواجبات المدرسية بنفسه والمثابرة على الأداء حتى يتم تحقيق النجاح، على عكس أسر المتعلم ذو دافعية الإنجاز المنخفضة فإنه يمارس مع زملائه سلوكات تحثهم على طاعة السلطة وبالتالي يقل احتمال تشجيعه على إنجازاته.(**الريموني، 2008، ص47**)

ويتوقف هذا الدافع على قيم الوالدين وعلى مدى الاهتمام والتأكيد الذي يكون لديهما عن مثل هذا الشيء.(**دويدار، ب س، ص156**)

وتشير الدراسات التي قام بها **"ماكليلاند"** و جماعته في جامعة "وسليان" سنة 1953 إلى وجود ارتباط قوي بين أساليب الرعاية الأسرية و قوة دافع الإنجاز لدى الأطفال، فقد وجد أن الأطفال ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتصف والديهم بالأوتوقراطية رفضهم للأطفال وعدم الحماية والميل إلى الإهمال ... و قد قدر معامل الارتباط بين قوة دافع الطفل و شعوره بأن أباه هو نفسه بـ0.49 وهو أعلى معامل ارتباط يمكن الوصول إليه، ويتناقص هذا المعامل كلما زاد شعور الطفل بحب وتقبل أبيه له.

فالدافعية للإنجاز حسب **"ماكليلاند"** تزداد عند الطفل كلما ازداد شعوره بإهمال و نبذ والده له، فيلجأ الطفل بذلك إلى محاولة إبراز و تثبيت شخصيته برفع التحدي و بعكس ذلك كلما زادت رعاية الطفل عن حدها أدى ذلك إلى الاعتماد على الوالدين و زيادة التواكل و من ثم انخفاض في مستوى دافع الإنجاز.

كما أكد ذلك **"كوكس" Cox** حيث وجد بأن هناك علاقة إيجابية بين قوة الدافع ومقدار المتطلبات والمسؤوليات التي يتحملها الطفل في البيت، فكلما زادت واجباته نحو البيت ارتفع دافع الإنجاز عنده وبذلك يمكن القول بأن دفع الطفل إلى الاعتماد على نفسه و تكليفه بأداء مهامه لوحده أي باستقلالية يؤدي ذلك إلى الزيادة في الدافعية للإنجاز، وتدعيم ذلك السلوك الذي

أنجزه إيجابيا بالإثابة وإظهار الحب يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعا أو اقترن الإنجاز الجيد بالعقاب فإن الدافع قد لا يتكون لديه أو قد يكون ضعيفا.(**بن زاهي، 2007، ص83**)

2-2- المعلم: يلعب دورا هاما في تنمية الإنجاز الدراسي للمتعلم حيث لاحظ عالما النفس **"كارول دويك"** و**"تريز"** أن المعلم يميل إلى انتقاد الخصائص العقلية لأداء المتعلم، وإلى عقابه على أدائه الضعيف وهذا يجعله يلقي اللوم على قدراته ويشعر بالإحباط، وبالتالي تنخفض الدافعية لديه.(**الريموني، 2008، ص47**)

ولزيادة الدافعية للإنجاز عند المتعلم يجب على المعلم أن يراعي عدة نقاط نذكر منها ما يلي:

- المساواة في التشجيع بين المتعلمين عامة و بين الجنسين خاصة، حيث نجد أن بعض المعلمين يميزون بين تلميذ و آخر و هذا ما يخفض من مستوى دافعية الإنجاز.
- تخصيص حصص من البرنامج الدراسي للقيام بنشاطات ممتعة وترفيهية، لتحديد طاقة المتعلم التي تستغل في الحصص التدريسية.
- استثارة المتعلم وتنشيطه من خلال تقديم الدروس بطرائق تدريسية فعالة(نشطة).
- إعطاء الفرص للمتعلم في التعبير عن رأيه وأفكاره وإبراز موهبته وتنمية قدراته.
- تشجيع المنافسة بين المتعلمين وربط ذلك بتدعيم مادي أو معنوي مما يقوي دافع الإنجاز لديهم.(**بن زاهي، 2007، ص 84**)

إضافة إلى ذلك نجد **"ماكليلاند"** يشجعه على الشعور في تدعيم التربية الاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع وتشجيع المجتهدين والمجددين والمخاطرين للدخول في مجالات العمل الاقتصادي.(**ماكليلاند، 1975، ص13**)

لذلك يشير البعض إلى أن الحاجة للإنجاز تعتبر أداة من أدوات التنبؤ بالنمو الاقتصادي. **(Mckenna, 2000, p.94)**

ووفقا لرأي **"ماكليلاند"**: بأن أي مجتمع يركز على قيم التفاني في العمل والانضباط واستقلالية الفرد سيشجع السلوك الإنجازي؛ ونجد اليابان في بناء اقتصادها القوي اعتمدت على تعزيز هذه القيم لدى أبنائها كما أكد ذلك **"شيمهارا"**.(**سالم وآخرون، 2012، ص83**)

وهذا ما نجده في الدين الإسلامي الذي يحثنا على الإتقان في العمل فنجد من القرآن الكريم لقول الله تعالى: ﴿**وَقُلْ اعملوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُوْلُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ**﴾ الآية (**105**) سورة التوبة.

وبذل الجهد فيها وعلى الاستقلالية وفي هذا نستند لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: **"لا خير في أمة تأكل مما لا تنتج وتلبس مما لا تنسج"**.

13- مؤشرات الدافعية للإنجاز:

يتشكل الدافع للإنجاز من أنواع متباينة من السلوك، لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية تربوية ونفسية خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به.(**أبو حجلة، 2007، ص 38**)

فوجوده يستدل عليه من الأهداف التي يتخيرها الشخص ومن المكافآت التي تكون لها فاعليتها وأثرها، وقد يستدل عليها في بعض الجوانب الأخرى للسلوك فإن قوة الاستجابة، وتكرارها، وسرعتها قد تكون في بعض الأحيان مؤشرا للدافعية.

حيث قسمها **"أتكنسون"** من حيث قوتها وضعفها إلى:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقا لمعايير الامتياز والجودة في الأداء.(**الخليفة، 2000، ص92**)

كما نجد بعض المظاهر التي حددها بعض العلماء من بينهم **"كوهين"** و**"هنري"** و**"يونغ"** وغيرهم لتبرهن على وجودها عند المتعلم نذكرها في الجدول الموالي:

جدول رقم 01

يمثل مظاهر الدافعية للإنجاز. (بن زاهي، 2007، ص 85)

حسب "جوزيف كوهين" (الدافع للإنجاز)	حسب "هنري موراى" (الحاجة للإنجاز)	حسب "يونغ" (الدفع إلى الإنجاز)	حسب "مُحي الدين" (الدافع إلى الإنجاز والبناء النفسي الدافعي)	حسب "هرمانس" (الدافع للإنجاز)
– إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة. – الاستمرار في معالجة الجوانب المادية والفكرية. – محاولة التغلب على الصعوبات بمستوى مرتفع من التفوق.	– سعي المتعلم إلى القيام بالأعمال الصعبة. – تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان. – تخطي المتعلم لما يقابله من عقبات. – الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة. – تفوق المتعلم عن ذاته. – منافسة الآخرين والتفوق عليهم. – إزدياد تقدير المتعلم لذاته.	– الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها. – محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين المتعلم وأهدافه.	– الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة. – العمل المستمر. – تحقيق الذات. – التحلي بالقوة والعزيمة.	– مستوى من الطموح. – السلوك المرتبط بقبول المخاطرة. – الحراك الاجتماعي. – المثابرة. – توتر العمل. – إدراك الزمن. – التوجه بالمستقبل. – اختيار الرفيق. – سلوك التعرف. – سلوك الإنجاز.

14- خصائص الدافعية للإنجاز:

يتضح لنا أن هناك تقسيم لهذه الخصائص منها ما هو متعلق بالخصائص الشخصية المزاجية ومنها ما هو خاص بالخصائص الشخصية المعرفية السلوكية وهي على التوالي:

1-الخصائص الشخصية المزاجية:

- الرغبة في معرفة نتائج النشاط الذي يمارسه للحكم على قدراته بغرض التطوير نحو الأفضل.
- اقتراح أهداف طموحه وتتميز بالمخاطرة.
- الثقة بالنفس والتفاؤل.
- تحمل المسؤولية أكثر من الاعتماد على توجيهات الآخرين.
- درجة عالية من الدافع الذاتي أو السعي للامتياز والتفوق وليس من أجل المكافأة الخارجية.(**راتب، 2001، ص253**)
- يتأثر الدافع للإنجاز بعامل الرضا ويخص هذا الرضا عن المادة أو الشعبة الدراسية أو حتى عن المهنة، فهناك عدد من الدراسات أكدت أن المتعلم الغير راض عن دراسة أو مهنة ينقص دافع الإنجاز لديه.
- فرأى **"أتكنسون"** أن المتعلم مرتفع الإنجاز يستجيب للفشل بطريقة تختلف عن المتعلم منخفض الإنجاز حيث يزيده الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفض الإنجاز من الموقف لأنه لا يثق في قدراته.
- أن المتعلم ذو الدافعية العالية يميل إلى اختيار المشاكل التي تتحدى قدراته وإلى العمل المطول لحلها، في حين يختار المتعلم ذو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة والعمل مع متعلمين يحبونهم ويصادقونهم.(**العبد الله والخليفي، 2001، ص19**)
- الاعتماد على الذات.
- الاعتزاز بالذات وتقديرها.(**بوفاتح، 2013، ص 184**)

2- الخصائص الشخصية المعرفية والسلوكية:

- درجة عالية في ممارسة النشاط.
- نوعية جيدة من الأداء.
- القدرة على مواجهة خبرات الفشل وبذل المزيد من الجهد من أجل النجاح.(راتب، **2001**، ص**253**)
- أنها تختلف من شخص إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى وتعتمد جزئيا على التنشئة الاجتماعية. **(Sutherland, 1996, p.5)**
- يساهم في استغلال المتعلم لإمكاناته العقلية إلى أبعد الحدود، فالمتعلم يكون مدفوعا بقوة لتحقيق الأداء الجيد وهذا يحتم عليه استغلال كل إمكانياته العقلية إلى أقصى حد.
- أوضحت نتائج كثير من الدراسات عدد من الاختلافات المحددة بين المتعلم ذو الدافعية العالية للإنجاز وبين المتعلم الذي يكون مدفوعا أكثر بعوامل نفسية مثل الحاجة لتجنب الفشل منها:
- يميل المتعلم ذو الدافعية العالية إلى العمل مع متعلمين المثابرين، بينما يميل المتعلم منخفض الإنجاز إلى العمل في جماعات المتعلمين التي تتقارب معدلات ذكائهم.(**العبد الله والخليفي، 2001**، ص**19**)
- هو أميل إلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعماله ويقاوم الضغط الاجتماعي الخارجي، ويستمتع بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراته الخاصة لا المواقف التي ترتكز على الحظ.(**دويدار، 2005، ص76**)

ولا ننسى أننا نجد المتعلم مرتفع الدافعية للإنجاز يتميز بالفطنة، والشجاعة، والجرأة الاجتماعية، والإتقان، والمثابرة في الأعمال، والتوجه نحو المستقبل ودرجة معينة من مستوى الطموح على عكس المتعلم منخفض الدافعية للإنجاز.

15- وظيفة الدافعية للإنجاز في التعلم:

يمكن تمييز ثلاث وظائف يؤديها الدافع على مستوى العملية التعليمية وهي:

- **استثارة النشاط**: إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير المتعلم للقيام بالسلوك.(**المعايطة، 1999، ص 154**)

لذا فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به المتعلم من خلال ظهور حاجة أو دافع يسعى إلى الإشباع، ويزداد بزيادة شدة الدافع.(**زيدان، 1976، ص63**)

ونحن نعلم أنها متوفرة لدى جميع المتعلمين لكن بمستويات مختلفة ومتدرجة لذا يترتب على المعلم الانتباه لذوي منخفضي الدافعية للإنجاز وتتم استثارة دافعيتهم بتكليفهم لمهام سهلة حتى تزداد رغبتهم على بذل الجهد وتحقيق النجاح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثير من المتعلمين يصابون بالملل والإحباط جراء فشل المعلم أو عدم قدرته على تحفيزهم.

ويرى **"ديسي"** و**"رايان"** أن إثارتها لدى المتعلم تجعل عملية تعلمه أكثر فاعلية، وعملية تفاعله الصفي والمدرسي أكثر إجابية وتزيد من حماسه للاشتراك في مواقف التعلم الصفية.(**العلوان والعطيات، 2010، ص 685**)

- **اختيار النشاط وتحديده**: فالدوافع تجعل المتعلم يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر، فعندما يقرأ المتعلم كتاب تحت دافع معين مثلا كمراجعة درس أو تحضير لموضوع ما فهو لا ينتبه إلا على الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكا سطحيا.(**زيدان، 1976، ص64**)
- المحافظة على استمرار السلوك: أي أن السلوك يبقى مستمرا ونشطا ما دامت الحاجة قائمة ولم يتم إشباعها.
- تنشيط التوقعات المتصلة بتحقيق الأهداف أو إشباعها: حيث توجد علاقة بين مفاتيح الدافعية ونواتج الاستجابة المتوقعة والقيمة المادية والمعنوية أيضا عن هذا الدافع، أي ينطبق عليها قانون: الدافع= القيمة × التوقع.

- تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن امكانية الوصول إلى الهدف: أي أن الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف فمثلا المتعلم تزداد دافعيته نحو القراءة والدراسة عندما تقترب فترة الامتحان.

- تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن نوعية ودرجة البواعث.(**بني يونس، 2007، ص26**)

16- نظريات الدافعية للإنجاز:

1- نظرية "موراى" Murray :

يرجع الفضل إلى **"موراى" Murray** في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسي، فقد أضاف مفاهيم أخرى ليوضح ما يقصد بالحاجة إلى الإنجاز وهي الرغبات والتأثيرات والأفعال والاندماجيات والتفرعات، فمن حيث الرغبات والتأثيرات فتتحدد على أنها رغبة المتعلم في أن يتم شيئا صعبا وأن يتناولها وينظمها بسرعة واستقلالية قدر الإمكان، وأن يعتبر نقطة قوة لا ضعف، ومن حيث الأفعال فإنها تتحدد على حرص المتعلم لقيامه بجهود مستمرة ومتكررة للوصول إلى الشيء الصعب بغرض واحد ونحو هدف بعيد وأن يستمتع بالتنافس ويمارس قوة الإرادة، أما من حيث الاندماجات والتفرعات فيرى **"موراى"** أنها ممكن أن تندمج فعلا مع أي حاجة أخرى وهي حاجة التفوق.

وفي هذا الصدد أيد **"يونج" Young** حينما ذكر أن الحاجة للتفوق يتفرع منها ثلاث حاجات هي: الحاجة للإنجاز، والحاجة للمركز الاجتماعي، والحاجة إلى الاستعراض فيرى **"موراى"** أن سُبل إشباعها تتحدد على حسب نوع الاهتمام والميل.

ويتضح من منظور **"موراى"** للدافعية ما يلي:

- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية للمتعلم ومدى استثارتها لذا لابد أن تستثار دافعيته في وجود الآخرين ليتفوق.

– اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع، الغرض منه استثارة الإبداع الأدبي وبالتالي استدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المستترة واللاشعورية.(**باهي وشلبي، 1999، ص. ص 28- 29**)

وقد برزت أهمية منحى التوقع القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار **"كاتز"** إلى أهميته في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز بوجه عام نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، وكلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة يتناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح.

كما أوضح **"تلومان"** أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

- **المتغير الدافعي**: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- **متغير التوقع**: الاعتقاد بأن ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
- **متغير الباعث**: أو قيمة الهدف بالنسبة للمتعلم وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يجب معرفة كل من:
  - دافعية الشخص أو حاجاته للإنجاز.
  - توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعل بين هذين المتغيرين وهذا ما تناوله الاثنان من أهم ممثلي هذا المنحنى :

2- نظرية "ماكليلاند" Mcleland:

تشير نظرية **"ماكليلاند"** إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم المتعلم بالمهام والسلوكات التي دعمت من قبل فإذا كان موقف المنافسة مثلا يؤدي إلى تدعيم الكفاح والإنجاز، فإن المتعلم سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.(**خليفة، 2000، ص. ص 107- 109**)

ويضيف **"ماكليلاند"** إلى الرغبة في الإنجاز حاجتين هما:

- الرغبة في الانتماء وهي الحاجة إلى تشكيل علاقات شخصية مع الآخرين.(**القيسي، 2010، ص36**)

- الرغبة في النفوذ وهو ميل المتعلم إلى ممارسة الرقابة والسعي للحصول على السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين.**(Léaudre, 1995, p.219)**

كما يفترض أنها ظاهرة نمائية تزداد وضوحا بتطور العمر لذلك يختلف المتعلمين بتوجيهاتهم.(**حوشان، 2005، ص24**)

ويطلق على تصوره نموذج الاستثارة الانفعالية، حيث يرى بأنها استعداد ثابت نسبيا في شخصية المتعلم مع تحديد مدى مثابرته في تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.

ركز اهتمام **"ماكليلاند"** على التجريب للوصول إلى أفضل الطرق لقياس الدافع للإنجاز، وقد استخدم الطرق الإسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة لها، وسعى إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع، أي أن هناك علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي في مجتمع من المجتمعات.

فهي متعلمة وقد اهتم بتربية الطفل ودور البيئة التي يعيش فيها وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديه، مما جعله ينادي بعمل برنامج لتحسينها.(**باهي وشلبي، 1999، ص. ص29- 30**)

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت وما تزال في بحث وتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائها، فإن الدول النامية تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام.(**عبد الحميد، 2003، ص 2**)

وهنا يمكن القول بأن هناك بعض نقاط اختلاف وتشابه بين نظريتي **"ماكليلاند"** و **"موراى"**:

وتكمن نقاط الاختلاف في ما يلي:

- أسماها **"موراى"** الحاجة إلى الإنجاز وأضاف لها مفاهيم أخرى وهي الرغبات والتأثيرات والأفعال والاندماجات والتفرعات، في حين أسماها **"ماكليلاند"** الدافع للإنجاز وأضاف إليها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين.

– وضع **"ماكليلاند"** نظاما لتحليل القصص يختلف عن نظام **"موراى"** الذي وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع.

– يراها **"ماكليلاند"** بأنها تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، وهذا الشعور يعكس شقين رئيسين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل.

ويتشابه رأييهما فيما يلي:

– أنها متعلمة ويتم استثارتها وتنميتها من خلال البيئة الاجتماعية.

– اهتما ببداية ظهور ونشأة الدافعية للإنجاز.

– اعتمدا على المقاييس الإسقاطية التي اشتقت من اختبار تفهم الموضوع إذ اهتم **"ماكليلاند"** بالتجريب للحصول على أفضل الطرق الإسقاطية لقياسها، واهتم بالإنجاز الاقتصادي وتنميته في مجتمعات الدول المتقدمة من حيث أنها ناتج عن الدافعية للإنجاز الفردية.

3- نظرية "أتكنسون"Atkinson:

طور **"جون أتكنسون"** نظرية التوقع – القيمة لدافعية الإنجاز وتكمن الفكرة في هذه النظرية أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها المتعلم من الوصول إلى نتائج معينة وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة لأداء هذا السلوك.(**أبو جادو، 2004، ص384**)

ولقد تمكن من صياغة نظرية التوقع - القيمة في الإنجاز وقد أضاف شيئا جديدا حين تناولها بعلاقات رياضية وميز بين الدافع والدافعية، فالدافع حالة من الاستعداد لا تتحقق إلا في وجود مؤشرات موضوعية تشير إلى إمكانية تحقيق أو توقع الحصول على الباعث، أما الدافعية تشير إلى العلاقة التي بين الدافع وتوقع الباعث ذاته.

والدافع للإنجاز عنده هو (الدافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح أوالفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، وبالتالي الدافع للإنجاز عنده يتكون من شقين رئيسيين:

الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبيا ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدوافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل)

الشق الثاني: خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل، وناتج الإنجاز عند المتعلم يرجع إلى هذا الشق من المعادلة وتوضح المعادلات التالية الفكرة السابقة:

Ts = Ms×Ps×Is حيث:

الميل لإحراز النجاح (Ts (The tendency to Success

الدافع لبلوغ النجاح (Ms (Motive to Achieve Success

احتمالية النجاح (Ps (probability of Success

قيمة الباعث للنجاح (Is (The incentive Value of Success

ويمكن التعبير عن تجنب الفشل Taf = Maf×Paf×If حيث:

الميل لتجنب الفشل (Taf (The tendency to Avoid Failure

دافع تجنب الفشل **(**Maf (Motive to Avoid Failure

احتمالية الفشل (Paf (Probability to Failure

قيمة باعث تجنب الفشل(Is (The incentive Value of avoidoincefailure

وبالتالي فهي توضح العلاقة الرياضية التي تتنبأ بميل المتعلم للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام) أوتجنب الفشل (دوافع الإحجام) وبذلك يمكن الحصول على المحصلة النهائية للإنجاز: (دوافع النجاح ×احتمالات النجاح ×قيمة بواعث النجاح)- (دوافع تجنب الفشل× احتمالات تجنب الفشل× قيمة بواعث الفشل)، وقد لاحظ أيضا أن الدافع للإنجاز يمكن أن يستثار بعديد من البواعث الخارجية والتي أضافها إلى المعادلة مثل المكافئات المادية وبالتالي أصبحت المعادلة كالتالي:

Ta =(Ms×Ps×Is - Maf×Paf×If)+Extrinisic Incentivcs حيث Ta ناتج الإنجاز.

وقد قرر **"أتكنسون"** أن هناك اختلاف بين المتعلمين في درجة الميل لإحراز النجاح والميل لتجنب الفشل وهو يختلف من موقف إلى آخر، وأن الميل لتحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالية النجاح والانجذاب إلى تحقيقها والحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل لدى المتعلمين وبالتالي تاريخ المتعلم في النجاح والفشل يؤثر تأثيرا تراكميا في توقعاته ومفهومه لذاته.(**باهي وشلبي، 1999، ص. ص 35 - 63)**

نجده قد جمع بين الجوانب الشخصية والمتمثلة في دوافع النجاح ودوافع الفشل وبين المحددات البيئية والتي تكمن في الحوافز الخارجية (البواعث الخارجية)واحتمالات النجاح والفشل، فاهتم بهذا الجانب دون أن يعير اهتمام للجانب العقلي من حيث المعارف والمعلومات وطرائق التفكير ومستواها بالأمل في النجاح أو الفشل.

4- نظرية "رينوار" Raynor 1971:

فقد قدمها في دافعية الإنجاز المستقبلي وهي امتداد لنظرية **"أتكنسون"** فهي تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز وترى بأن الدافعية للإنجاز هي محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل، ويقصد **"رينوار"** بالإنجاز المستقبلي تسلسل خطواته بحيث يشترط الأداء في المرحلة السابقة لأداء المرحلة الحالية وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه.

ونموذج **"رينوار"** يفترض أن الميل إلى إحراز النجاح في النشاط الحالي Ta يحدد بواسطة مجموع مكونات الميول الانجازية في كل خطوة وكل ميل إنجازي مرتبط بخطوة معينة من مجموع الخطوات الكلية مما يؤدي إلى زيادة كل من الدافع واحتمالات النجاح ويعبر عن ذلك رياضيا:

$Ts = Ts1+Ts2+Ts3....Tsn$

حيث أن$n...1.2.3$ ترتيب الخطوات (النشاط والنتيجة) بالمثل فإن الميل لتجنب الفشل TE هو مجموع الميول المحيطة للإنجاز: $Tf=Tf1+Tf2...Tfn$.**(باهي وشلبي، 1999، ص39)**

نلاحظ أنها تشترك مع أراء نظرية **"أتكنسون"** إلا أنه جاءت بمصطلح دافعية الإنجاز المستقبلي واهتم بالتسلسل والترابط في خطوات النشاط من حيث الأداء و الميل الانجازي.

5- نظرية العزو Attribution:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة حيث تهتم بكيف يدرك المتعلم أسباب سلوكه وسلوك الآخرين وترى أن المتعلمين لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة المحيطة، فالمغريات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين وتساهم في تفسير الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، حيث أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى البيئة المحيطة.(**الرميح، 2005، ص 276**)

وهناك اتجاهين الأول **"ليهدر"** الذي اهتم بتحليل مواقف الأداء بصفة عامة بينما الاتجاه الثاني لـ**"يونر"** وزملائه ولهذا الصدد نتطرق إلى اتجاه **"وينر"** نظرا لعلاقته وموضوع الدراسة فقد ركزت على جزء محدد من العملية الاعزائية وتفسر مواقف الإنجاز الدراسي أو كيف يفسر المعلمين أو المتعلمين النجاح والفشل في الدراسة ويعرف هذا التحليل بالاعزاءات السببية **Causal Attributions**، وقد قصد **"وينر"** استكمال نظريات الدافعية للإنجاز وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الاعزاء فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن من إنجاز يَنسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى عوامل أربعة وهي القدرة، الجهد، الحظ، وصعوبة المهمة، فالقدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على المتعلم، بينما يتميز عاملا الحظ وصعوبة المهمة بالثبات النسبي.(**بني يونس، 2007، ص84**)

اقتصر **"وينر"** في تفسير المعلمين أو المتعلمين النجاح والفشل في الدراسة وفي مواقف الإنجاز الدراسي إلى أربع عوامل فقط وهي القدرة، الجهد، الحظ، وصعوبة المهمة، إلا أنه لم يعير اهتماما للعوامل الأخرى التي قد تؤثر تأثيرا كبيرا كعامل الصحة والظروف الاجتماعية، وقد ذكر عامل الحظ باعتبارها ظاهرة لا يمكننا الاعتراف بها من الناحية العلمية.

17- قياس الدافعية للإنجاز:

يتم قياس الدافع للإنجاز بطريقتين: الطريقة الإسقاطية، والطريقة الموضوعية(الاستخبارات) وسنعرض كل واحدة على حدى وباختصار على النحو التالي:

1- الطريقة الأولى: الاختبارات الإسقاطية Projective Scales:

قام **"ماكليلاند"** وزملاؤه ببناء اختبار لقياس الدافعية للإنجاز ويتكون من مجموعة من الصور التي تحتوي على أشكال معروفة لكن لا تمثل بحد ذاتها موضوعا محددا.(**العمر، 1986، ص 43**)

وقد تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده **"موراى"** 1938 .(**الخليفة، 2000، ص 97**)

وفي هذا الاختبار يتم عرض عدد من صور الاختبار، ثم يطلب الباحث من المفحوص كتابة قصة تغطي أربع أسئلة لكل صورة وهي: 1/ ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟ 2/ ما العوامل التي أدت إلى هذا الموقف؟ 3/ ما محور التفكير؟ ما المطلوب عمله؟ 4/ ما الحدث الذي تتوقعه ؟ وما الذي يجب عمله؟ إذ يقوم المبحوث بالإجابة عنها ويعطي للمفحوص درجة عن كل قصة والدرجة الكلية تمثل المؤشر العام لدافعية الإنجاز.**(Joseph and Al ,1963, p.29)**

وبتفسير الموقف الاجتماعي الغامض، فيميل لأن يكشف عن شخصيته كما لو كانت موضوعا يوليه اهتماما.(**حسن، 1998، ص 118**)

ويستغرق إجراء الاختبار كله حوالي عشرين دقيقة إذ يرتبط بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.(**خليفة، 2000، ص98**)

وتعرضت أساليب القياس الإسقاطية إلى النقد من طرف الباحثين مما أدى إلى تعديلها، لذا قام **"فرنش"** بوضع مقياس الاستبصار (F T I) وهو مجموعة من الجمل المقيدة التي تصف أنماط متعددة من السلوك والاستجابة تكون لفظية إسقاطية في تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند إذ يمكن استخدامه لقياس هذه الدافعية وأعد **"أرنسون"** اختبار التعبير عن طريق الرسم لقياس الدافعية الإنجاز للأطفال، ونظرا لتلك الانتقادات فقد ابتعد الباحثون عن هذه الطرق وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أكثر موضوعية لقياسها وذلك على النحو التالي:

2- الطريقة الثانية: المقاييس الموضوعية (الاستخبارات):

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية بعضها أعد لقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس **"وينر"** وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس **"مهربيان"** عن الميل للإنجاز ومقياس **"لن"** ومقياس **"هرمانز"** وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية وفي بعض الدراسات العربية. (**خليفة، 2000، ص100**)

ويمكن أيضا قياسها من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب).(**غباري و أبو شعيرة، 2009، ص 296**)

ونظرا لذلك فإننا نعرض ثلاث مقاييس تناولها الباحثون وهي:

2-1-مقياس (راى-لن) للدافع الإنجاز:

وضع **"لن"** هذا المقياس عام 1960 وطوره **"راى"** في السبعينيات ويتكون من 14سؤالا يجاب عنها ب"نعم" و"غير متأكد" و"لا"؛ والدرجة القصوى هي 42 وبرهن **"راى"** على صدقه وقد ترجمه **"أحمد عبد الخالق"** وأجريت التعديلات المناسبة.

2-2- استخبار الدافع للإنجاز:

حاول **"هرمانس"** استخبار الدافع للإنجاز بعيدا عن نظرية **"أتكنسون"** فقد حصر المظاهر المتعلقة بهذا التكوين والأكثر شيوعا هي مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، وسلوك الإنجاز، ويتكون الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيار وقد قام **"رشاد عبد العزيز"** و**"صلاح أبو ناهية"** بترجمته وتقنينه.

2-3-مقياس التوجه نحو الانجاز:

وقد أعده **"أيزنك"** و**"ويلسون"** يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي، ويتكون من 30 بندا يجاب عليه بـ"نعم"، "غير متأكد"، "لا"، وقد ترجمه **"مجدي أحمد محمد عبد**

الله" وأجرى له التعديلات المناسبة، وتم حساب معاملات ثباته وصدقه بالتحليل العاملي.(**عبد الله، 2003**، ص. ص **123- 124**)

18- دافعية الإنجاز والتعلم:

إذا نظرنا إلى علاقة الدافع للإنجاز من حيث العملية التربوية فإننا نجد المربين قد اعتقدوا لفترة طويلة أن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع وفي ذلك يذكر **"هكسلى" Huxley** المهم هو دفع المتعلمين للقيام ببعض المجهود العقلي اتجاه التعلم، فالإنسان يتعلم إذا أراد أن يتعلم بالرغم من توفر القدرة والفرصة والإرشاد إلا أنها لا تكفي لوحدها إذا لم يكن هناك ما يدفعه إلى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان الدافع قويا كلما زادت مثابرة المتعلم والاهتمام به، وقد أثبتت الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم، فقد يغير الدافع متعلما فاشلا فيجعله متفوقا وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب متعلم ذكي، بينما يجعل متعلم آخر أقل مقدرة ويؤدي هذه المهمة بنجاح.

ولقد أجريت دراسات لعينات على مجموعات من الأطفال متكافئة في القدرة ومختلفة في مستوى الإنجاز ووجد أن المجموعة ذات دافع الإنجاز المرتفع كان أداؤها أفضل من أداء المجموعة الأخرى في اختبار السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات، وإنها أكثر مثابر وميلا للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حلا للمشكلة والاستمرار والاجتهاد في المهمة حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة وبتتبعهم وجد أنهم قد حققوا مستويات نجاح مرتفعة في المرحلة الثانوية والجامعية ويميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع.

ولعل هذه النتيجة متوقعة لأن الدافع للإنجاز القوي يدفع المتعلم إلى زيادة معارفه ومهاراته حتى يصبح بارعا في مهامه، فيتعلم بطريقة أسرع ويؤديها في وقت أقل من غيره.(**باهي وشلبي، 1999**، ص. ص **25- 26**)

خلاصة:

تعتبر الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية فدراستها تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره وهي شرط ضروري في مجال التعليم، لذا يستوجب منا الاهتمام به لأنه الركيزة الأساسية في بناء الميادين الأخرى وحدوث أي خلل به سيؤدي بالضرورة إلى ضرر فيها، ذلك أن المعلم يصنع الطبيب والشرطي والقاضي وغيره فكل واحدة من هذه تمثل ميدانا خاصا به، وبالتالي فمجملها يشكل مجتمعا بحد ذاته.

ولدافعية الإنجاز أنواع وخصائص ومكونات ووظائف ومؤشرات نستدل من خلالها على وجودها، ولها نظريات تأسست وفقا لآرائهم واتجاهاتهم، وقد تطورت على يد كثير من العلماء والباحثين إذ أصبحت تقاس بمقاييس موضوعية أكثر ثباتا ودقة مما تساعدنا على معرفة نسبتها وهذا يمكننا من التنبؤ بها وضبطها في المستقبل.

وتنميتها تعتمد على البيئة المحيطة بالمتعلم ومدى تشجيعه لها فنجد الأسرة عامة وتشجيع الوالدين خاصة ودور المدرسة بما فيها المعلم وجماعة الأقران وغيرهم، فالمتعلم الذي يتميز بدافعية مرتفعة فإنه يساعد نفسه على تجنب كثير من المواقف التي تعتبر مواقف فشل بالنسبة له واستثارة قدراته الكامنة ويساعد أيضا المجتمع على تطوره وتقدمه من خلال إنجازاته المثمرة.

الفصل الثالث 3

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

- منطلقات التعلم المنظم ذاتيا.
- تعريف الاستراتيجية.
- تعريف التعلم المنظم ذاتيا.
- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.
- خصائص التعلم المنظم ذاتيا.
- سمات المتعلم المنظم ذاتيا.
- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.
- أسس التعلم المنظم ذاتيا.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- مراحل التعلم المنظم ذاتيا.
- نظريات التعلم المنظم ذاتيا.
- بعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا.
- قياس التعلم المنظم ذاتيا.
- بيئة التعلم المنظم ذاتيا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

نتيجة للوضع الذي يعاني منه المتعلم في كيفية معالجته وطرق تنظيمه للمعلومات من أجل سهولة استيعابها وفهمها لجأ الباحثون في ميدان التربية ومنهم **"زمرمان"** و**"شنك"** وغيرهم إلى الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيا باعتباره أحد هذه الطرق التي تعالج هذا القصور فهو من الأساليب الحديثة والفعالة في عملية التعلم، إذ يرتبط ارتباطا مباشرا مع الكبار ويتميز بإعطاء الفرصة لكل متعلم بهدف إنماء وتطوير قدراته ومهاراته وإمكانياته الخاصة ووعيه بالأساليب والاستراتيجيات التي تناسبه لتقييم تقدمه ومدى تحقيق أهدافه التي بناها، فهذا النوع من التعلم يتطلب من المتعلم أن يتحمل مسؤولية التخطيط للمادة التعليمية، وبصفة عامة سنتطرق في هذا الفصل بنوع من التفصيل إلى جملة من العناصر التي لها علاقة بمفهوم التعلم المنظم ذاتيا منها التعريف به وأهميته وأهدافه وخصائصه وأبعاده وغيرها.

1- منطلقات التعلم المنظم ذاتيا:

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا عام 1989 على يد كل من **"زمرمان"** و**"سشنك"** في كتابهما **(S.R.L and Academic Achivement)** أي التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي، إذ أصبح هذا المفهوم من المجلات الحديثة نسبيا في ميدان التربية وازدادت البحوث التي تناولته، ليصف التعلم الذي يوجه عن طريق وعي المتعلم بمعرفته ومعتقداته وتلك الاستراتيجيات التي يسلكها، ليقيم تقدمه مقارنة بمعايير ثابتة تدعم دافعيته للتعلم.

ونشأ الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيا متفقا مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم ليس مؤشرا لبلوغه مستوى التعلم الجيد، وإنما يتطلب قدرا من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك ومن هنا فإن التعلم المنظم ذاتيا يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتماما بالمهمة.

واشتق مفهوم التعلم المنظم ذاتيا من التفسيرات النظرية المعرفية للتعلم التي تؤكد أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها، هذا وقد أوضح **"مولانين"** أن مفتاح عملية التنظيم الذاتي هو الوقت.**(جاد، 2012، ص 126)**

2- تعريف الاستراتيجية: Strategy

سنشرع في عرض كل من مفهوم الاستراتيجية والتعلم المنظم ذاتيا باعتباره أحد المتغيرات الأساسية للدراسة الحالية بمعناهما اللغوي والنظري.

- **لغة:**

هي علم الخطط الحربية وفن قيادة الجيوش أو الحركات الحربية.**(البستاني، ب س، ص 8)**

- **اصطلاحا:**

- **عرفها "سعدون محمود الساموك"**: هي خط السير للوصول إلى الهدف أو الإطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته وتعني فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف.**(الساموك، 2005، ص99)**

3- تعريف التعلم المنظم ذاتيا Self Regulated Learning :

- **لغة:**

هو مصطلح مركب من ثلاث كلمات (**التعلم**)، (**المنظم**)، (**ذاتيا**)، إذ أنه لم يَرِدُ بهذه الصيغة مجملا وإنما وردت كل واحدة على حدى، فـ(**التعلم**) تعلما ويقال تعلم الأمر بمعنى أتقنه.(**المؤسسة الوطنية للكتاب، ب س، ص 264**)

أما فيما يخص (**المنظم**) فأصلها نظم أي نظمه ينظمه فانتظم وتنظم والانتظام هو الاتساق.(**بن مكرم، 1997، ص 213**)

ومُنَظِم القائم بمسؤولية الترتيب والتنظيم والتنسيق والمُنَظَمْ هو ما يسوده التنظيم والتنسيق.(**نعمه وآخرون، 2000، ص 1426**)

و(**الذاتي**) فقد استخلص من الذات التي وردت في قاموس رائدة الطلاب بعدة معاني: الأول يقصد به النفس، والثاني يراد به ناحية من نواحي الشخصية، والمعنى الثالث فيدل على كل ما يقوم به الفرد بنفسه.(**مسعود، 1987، ص 155**)

- **اصطلاحا:**

- **عرفه "يوسف قطامي" و"نايفة قطامي"**: بأنه يشير إلى العملية الذهنية المعرفية التي ينشط فيها المتعلم أداءه ويستثمر فيها حتى يتسنى له تحقيق الهدف التحصيلي الأكاديمي بانتظام، ويمكن ذكر عدد من العمليات الذهنية التي توظف في هذا النظام التعليمي وهي: الانتباه، التسميع، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفي، ومراقبة الفهم، والفاعلية الذاتية، وتوقع النتائج التحصيلية، وإعطاء قيمة محددة للنواتج التعليمية المعرفية، فالنظام المعرفي يمثل العلاقة بين المتعلم وذاته وإدراكه لذاته، ويعد هذا النظام أحد ظواهر التعلم الذاتي.(**قطامي و قطامي، 2000، ص 447**)

فمن خلال هذا التعريف تم استنتاج جملة من النقاط منها:

- اهتم بالعمليات الذهنية المعرفية والتي تكون في سياق منظم ومركب لجملة من الاستراتيجيات.
- أعطى صورة على النظام المعرفي (المتعلم وذاته وإدراكه لذاته).

- أهمل دور البيئة وما توفره من إمكانيات.

- اقتصر على التحصيل الأكاديمي بالرغم من إمكانية استخدام الاستراتيجيات في مجالات أخرى.

- **عرفه "بينتريش"** 1999: بأنها العمليات التي يستخدمها المتعلم من أجل تنظيم نفسه مستخدما في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية، بالإضافة لإدارته لتلك الاستراتيجيات من أجل التحكم في عملية تعلمه.(**بدوي، 2007، ص 281**)

إن ما يميز هذا التعريف بأنه اعتمد فيه على نموذجه المقترح والذي جمع بين الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية وأشار إلى كيفية إدارة هذه الاستراتيجيات بهدف ضبط ذاته.

- **عرفه "عادل العدل"** 2002: أنه يشير إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية.(**حمدي، 2008، ص 462**)

أشار فيها إلى مجموعة معينة من الاستراتيجيات وأضاف عنصر مهم وهو تنظيم البيئة التعلم سواء كانت البيئة الفيزيقية (المناخ الدراسي) أو البيئة الخارجية.

- **تعريف "عبير عابدين"**: أنه عبارة عن مجموعة من الخطوات المتكاملة، والتي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق أهدافه.(**إسماعيل، 2006، ص 32**)

ما يمكننا القول عن هذا التعريف أنه أعطى صورة عامة على عملية التعلم فذكر بأنها جملة من الإجراءات المتتالية والمكملة لبعضها البعض وكل مرحلة منها تتضمن خطوات معينة ومنظمة، لكنه لم ينتبه لاستخدام الاستراتيجيات والمهارات التي يحتاجها المتعلم.

- **فعرفه "خيرى إبراهيم"** 1996: بأنه ذلك الأسلوب الذي يقوم به المتعلم باكتساب المعارف والمعلومات والمهارات بنفسه مستخدما الكتب أو الأدوات التعليمية وغيرها من الوسائل التعليمية، وهو الذي يختار نوع الدراسة والأسلوب الذي يحقق له تعلما أفضل والوقت المناسب، وهو المسؤول عن نتائج تعلمه وعن القرارات التي يتخذها.(**طه وعمران، 2009، ص 16**)

ولقد اتضحت لنا بعض العناصر يجب الإشارة إليها وهي:

- استعان **"خيرى إبراهيم"** في تعريفه بذكر بعض الخصائص التي يتميز بها المتعلم المنظم ذاتيا.

-لم يحدد الطرق التي يتم إتباعاها حتى ولو بشكل سطحي لأن اكتساب المعلومات يكون وفق عمليات من بدايتها وفي معالجتها حتى نهايتها.

- **تعريف "محمود سالم"**: هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب معلومات أو مهارات، تشمل مدركات المتعلم عن الهدف والوسيلة وبعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات والتكرار واستخدام معينات الذاكرة.(**إسماعيل، 2006، ص 32**)

نستطيع القول بأن هذا التعريف حاول أن يلمس نوع من الشمولية، من خلال الإشارة بأن عمليات هذا التعلم تكون موجهة فهي مبينة على أسس وخطوات معينة لها أهدافها الخاصة، وبالتالي هذا يمثل الجانب السلوكي، في حين نجده ذكر الهدف على أساس أنه يمثل الجانب الشخصي، أما بالنسبة للوسيلة كالاستعانة بالكتب وغيرها باعتبارها تمثل الجانب البيئي، ويشمل الجانب المعرفي على طرقه واستراتيجياته.

- **عرفته "سهيلة محسن"**: هو تعديل أو تغيير في سلوك المتعلم نتيجة جهود في التفكير والتأمل والخبرة وبذل الجهد في الممارسة سواء في المؤسسة التربوية أو خارجها. (**الفتلاوي، 2004، ص115**)

اتسم التعلم هنا بكونه لم يقتصر على مجال واحد والمتمثل في التعليم فقط أي داخل المؤسسة التربوية، وإنما تعدى ذلك إلى التعلم من نواحي أخرى فقد حدد السلوك الناتج عن استراتيجية ماوراء المعرفة ولم يذكرها كمصطلح بحد ذاته، وإنما أشار إليها من خلال استراتيجياتها الفرعية كالتفكير والتأمل والخبرة التي تتطلب إتقان عملية التخطيط والوعي.

نستنتج من خلال هذه التعاريف تعريفا محددا له فهو عبارة عن جملة من الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها المتعلم في سياق منظم، يهدف إلى كيفية استيعاب المعارف والمعلومات، مستعينا بالوسائل التعليمية ويكون المتعلم فيه مسؤولا عن نتائج تعلمه.

4- أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

إن التعلم لا يحدث إلا بالمشاركة والتغير الإيجابي ورغبة المتعلم الحقيقية في أن يتعلم معارف ومعلومات جديدة.(**مصطفي، 2002، ص 61**)

ومن هنا تكمن أهميته في ما يلي:

- انخفاض كلفته.
- لا يرتبط المتعلم بزمان أو مكان للتعلم.
- حرية اختيار طريقة التعلم.
- حرية اختيار ترتيب المواضيع.(**غباري، 2008، ص 216**)
- يُسْهم في تحسين الفاعلية الذاتية للمتعلم، وتوجيهه نحو الإتقان في تعلمه.(**السمان، 2012، ص 32**)
- ينمي لدى المتعلم القدرة على التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته نحو الموضوعات الأكاديمية.
-إتاحة الفرصة لهم للتعلم المستمر مدى الحياة، وارتفاع مستويات التحصيل الدراسي.(**جلهوم والمليجي، 2008، ص23**)
- يسعى إلى تكوين متعلم منظم ذاتيا والذي يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها.

ويشير **"مسلدين"** إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يُسهم في تفعيل جوانب متعددة لعملية التعلم، حيث يجعل التعلم تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية.

- ينشط المتعلم سلوكيا ومعرفيا داخل العملية التعليمية، الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تؤدي إلى إنجاز المهام الأكاديمية.
- يساعده على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفعالية في تنمية المهارات.(**إسماعيل، 2006، ص 35**)

ولقد أدرك التربويون أهميته للأسباب التالية:

- **الانفجار المعرفي**: فالمتعلم عليه أن يقرأ أو يستوعب ما ينشر من إنتاج فكري.
- **اندفاع العالم المادي نحو التغير السريع**: فالاكتشافات العلمية في العالم لا حدود لها وانتشار التكنولوجيا في مجال التعليم.(**مصطفي، 2002، ص 61**)
- تمكين المتعلم على معرفة كيفية التعامل مع المهام الصعبة.(**إبراهيم، 1996، ص207**)

إذ أنه لم يقتصر على هذه الأهمية فقط، وإنما تعدى ذلك إلى اكتساب عادات التعلم المستمر بنفسه وتكوين القدرة على تحمل المسؤولية والمساهمة في بناء مجتمع متعلم.

فالتعلم المنظم ذاتيا يمكن المتعلم على السيطرة في دراساته أكثر من اعتماده على توجيهات الآخرين وذلك من خلال قدرة التخطيط والتنظيم والتوجيه واختيار الأنشطة.

5- خصائص التعلم المنظم ذاتيا:

- يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه بصورة دقيقة.
- ييسر للمتعلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة.(**القضاه والترتوري، 2006، ص225**)
- التحديد الدقيق للسلوك المبدئي والنهائي للمتعلم.
- تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات هادفة.(**دندش، 2004، ص 152**)
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم.
- إتقان المادة التعليمية.
- إيجابية وتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية.
- التوجه الذاتي للمتعلم والقدرة على اتخاذ القرارات.
- يساعده على التقويم الذاتي.
- الإيجابية والمشاركة في التعلم. (**النجدي، 2003، ص220**)
- يتميز بالتركيز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن ينشط ذاتيا.(**بدوي، 2007، ص 276**)

6- سمات المتعلم المنظم ذاتيا:

يتميز المتعلم المنظم ذاتيا بعدد من الخصائص وهي:

- لديه مهارات المشاركة بالرأي.(**محامدة، 2005، ص 31**)
- متعلم مجتهد ومتقن عمله.
- متعلم بارع واسع الحيلة.
- متعلم هادف له غايات محددة.
- شخصية مثابرة.
- يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الأهداف التي وضعها.
- يمتلك القدرة على تعديل سلوكه في ضوء تقويمه لذاته.

-أنه شخص لديه القدرة على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية فضلا عن قدرته على التحكم الخارجي في صنع استجاباته.(**بدوي، 2007، ص 282**)

- أنه قادر على تعديل سلوكه وتكييف أنشطته لكي يصل إلى أهدافه.(**عبد الحميد، 2001، ص 271**)

وأضاف **"جابر عبد الحميد"**1999 بعض السمات الأخرى التي يتميز بها المتعلم المنظم ذاتيا هي:

- لديه القدرة على تشخيص موقفا تعليميا معينا.
- لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.(**جابر، 1999، ص 108**)
- لديه الرغبة في القيام بهذه العملية. (**الساموك، 2005، ص 195**)
- يعزو النتائج لمسبباتها.
- يتميز بخاصيتين أساسيتين:

الخاصية الأولى سلوكية: وتتمثل في استخدام التعلم المنظم ذاتيا، وهي عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها المتعلم بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات.

الخاصية الثانية ذاتية: وتتمثل في إدراك المتعلم للفعالية الذاتية والتي عرفها **"باندورا"** بأنها المعتقدات المتعلقة بقدرات المتعلم على تنظيم وتحقيق أفعاله بهدف إحراز مستوى معين من الأداء. وأضاف **"زمرمان" الخاصية الثالثة**: وهي الالتزام بالأهداف الأكاديمية.(**بدوي، 2007، ص 283**)

- تركيز انتباهه ليكون متحمسا وفضوليا في النشاطات الجديدة.(**أحمد، 2010، ص 95**)

- يتمكن من إدارة أوقاته بفاعلية ويسعى إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديه.(**علي، 2012، ص 158**)

7- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا:

يحدد **"وور"** و**" ألن"** 1998 الأبعاد الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

- **أبعاد التعلم المعرفية**: وتتضمن التسميع، التنظيم، التوسيع أو الإتقان.
- **أبعاد التعلم السلوكية**: وتشمل البحث عن المساعدة من الأخرين في المادة المكتوبة وغيرها.
- **أبعاد تنظيم الذات**: وتشمل الضبط الانفعالي، ضبط الدافعية، مراقبة الفهم.

ويحدد **"روزيندال"** وآخرون ثلاثة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا تقع في ثلاثة أنماط من القدرات:

- القدرات الخاصة بتنظيم أنماط تجهيز المعلومات.
- القدرات الخاصة بتنظيم عملية التعلم.
- القدرات الخاصة بتنظيم الذات.(**جلجل، 2007، ص 268**)

8- أسس التعلم المنظم ذاتيا:

قدم **"باريس"** وزملاؤه عددا من الأسس التي يمكن تنظيمها وتلخيصها فيما يلي:

1- تقييم الذات يمكن أن يؤدي إلى فهم أعمق للتعلم ويتم ذلك من خلال:

- تحليل الأساليب الشخصية واستراتيجيات التعلم ومقارنتها مع استراتيجيات الآخرين.
- تقويم ما نعرف ومالا نعرف، وهذا يفطن من خلاله المتعلم إلى مدى عمق الفهم ويدرك مفاتيح التشجيع وتوزيع الجهد المطلوب للتعلم.
- دورية تقييم الذات في عمليات وناتج التعلم حتى تصبح عادة ضرورية للنمو والتطور.

2- الإدارة الذاتية للتفكير والجهد والمشاعر يشجع مداخل مرنة لحل المشكلات تتوافق مع ضوابط ومعايير الذات والاستراتيجيات والتوجيهات نحو الهدف ويتم ذلك من خلال:

- تحديد مجموعة الأهداف المناسبة التي يمكن تحدي تحقيقها مما يخلق لديه فاعلية أكثر.
- إدارة الوقت والمصادر من خلال التخطيط الفعال والمراقبة.
- مراقبة الشخص لتعلمه، قد يشير إلى مراقبة الذات والالتزام بالمستويات العالية من الأداء.

3- تنظيم الذات والذي يمكن تعليمه بعدد من الطرق منها:

- بطريقة مباشرة من خلال تعليمات واضحة توجه التفكير إلى ماوراء المعرفة والمشاركة في الممارسة من خلال الخبرات السابقة.
- بطريقة غير مباشرة من خلال النمذجة والأنشطة التي تنطوي على تحليل عمليات التعلم.
- من خلال التقييم للتخطيط ومناقشة الأدلة للنمو الشخصي.(رزق، **2009**، ص **17**)

4- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين لأن كل متعلم يمثل حالة خاصة.

5- مراعاة مبدأ السرعة الذاتية لكل متعلم.

6- مراعاة مبدأ إيجابية المتعلم والتعزيز الفوري.

7- مراعاة مبدأ حرية المتعلم واختيار الوقت الملائم للتعلم.(**عطية، 2008، ص117**)

9- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

وتوصل **"زمرمان"** و**"مارتينز"** إلى عدة أنواع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه في البيئات التعليمية المختلفة وهي:

1- **استراتيجية التقويم الذاتي Self Evaluation Strategy**: تشير إلى تقويم المتعلم لجودة أدائه الأكاديمي. (**بدوي، 2007، ص 282**)

2- **استراتيجية التنظيم والتحويل Organizing and Transforming Strategy**: تشير إلى الاجراءات التي يقوم بها المتعلم لتحديد القضايا المفتاحية وايجاد بنية عقلية لتعلم العناصر المرتبطة المراد تعلمها، إذ تفرض التنظيم على المادة الجديدة وتتضمن تجهيز ملخص للأفكار

التي تم اختيارها وبنائها، وهي تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة.(**الزيات، 2006، ص 362**)

أو تشير إلى قيام المتعلم بالترتيب الظاهر والمستمر للمواد التعليمية لتحسين التعلم.

3- استراتيجية تحديد الأهداف والتخطيط لها Goal Setting and Planning Strategy:

تشير إلى قيام المتعلم بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط لتتابع الأنشطة، واستكمال الأنشطة ذات العلاقة بهذه الأهداف.(**بدوي، 2007، ص281**)

وتتضمن القدرة على تصور المشكلة والوعي الشعوري بالتخطيط للعمليات وقدرته على تنفيذ الخطة.(**العتوم، 2007، ص 275**)

4- استراتيجية البحث عن المعلومات Seeking information Strategy: تشير إلى جهد المتعلم للحصول على معلومات مهمة عند القيام بأداء المهام.

5- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records Monitoring Strategy: تشير إلى جهد المتعلم لتسجيل الأحداث والنتائج.(**بدوي، 2007، ص 281**)

ويشير **"كلاو"** 1982 إلى أن اجراءات عملية المراقبة الموجهة نحو تحصيل المعلومات ذات الصلة بعمليات تفكير المتعلم تشمل على القرارات التي تساعد على تحديد الواجب الذي يعمل عليه الشخص حاليا، وتفحص مدى التقدم في العمل وتقويم هذا التقدم. (**العتوم، 2007، ص 275**)

6- استراتيجية التركيب البيئي Environmental Structuring Strategy: تشير إلى جهده في اختيار أو ترتيب الوضع الطبيعي (الخارجي) لجعل التعلم أسهل.

7- استراتيجية ملاحقة الذاتSelf Consequences Strategy: تشير إلى تخيل المتعلم للمكافأة أو العقاب المترتبان على النجاح أو الفشل.

8- استراتيجية التسميع والتذكرRehearsing Memorizing strategy: تشير إلى جهد المتعلم لتذكر المواد الدراسية.

9- استراتيجية التماس العون الاجتماعي Seeking Social Assistance: تشير إلى جهد المتعلم في طلب المساعدة من الزملاء والمعلمين.

10- استراتيجية مراجعة السجلات Review Records Strategy: تشير إلى جهد المتعلم لإعادة قراءة المذكرات والملاحظات والكتب المقررة.(**بدوي، 2007، ص 282**)

وهناك تصنيف آخر لهذه الاستراتيجيات وهي استراتيجية ماوراء المعرفة واستراتيجية المعرفية واستراتيجية إدارة المصادر التي نشير إليها بإيجاز:

1- استراتيجيات ماوراء المعرفة:

فهي وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يمكن استخدامها وادراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه في عملية التعلم.(**فوزي والطناوي، 2006، ص 35**)

والتي تشمل على استراتيجيات فرعية وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي.

2- استراتيجيات المعرفية: تتمثل في خطط وطرق عامة يستخدمها المتعلم في الأنشطة العقلية المعرفية سواء بوعي أو دون وعي، حيث تشكل طريقا للإدراك والتفكير والتذكر والتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتكون هذه الاستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب ويمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلم فيما يتعلق بالتكرار والتنظيم والإتقان.(**الزيات، 2001، ص 255**)

2-1- استراتيجية التفكير الناقد: تشير إلى قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة السابقة في المواقف التعليمية الجديدة بهدف حل المشكلات أو الوصول إلى قرارات أو عمل تقويمات نقدية فيما يتعلق بمعايير الامتياز والتفوق.(**السواح، 2007، ص 42**)

2-2- استراتيجية الإتقان: ويتضح في قيام المتعلم بعمل ملخصات وتحديد الأفكار الرئيسية والربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة للمادة الدراسية.(**أبو العلا، 2003، ص 102**)

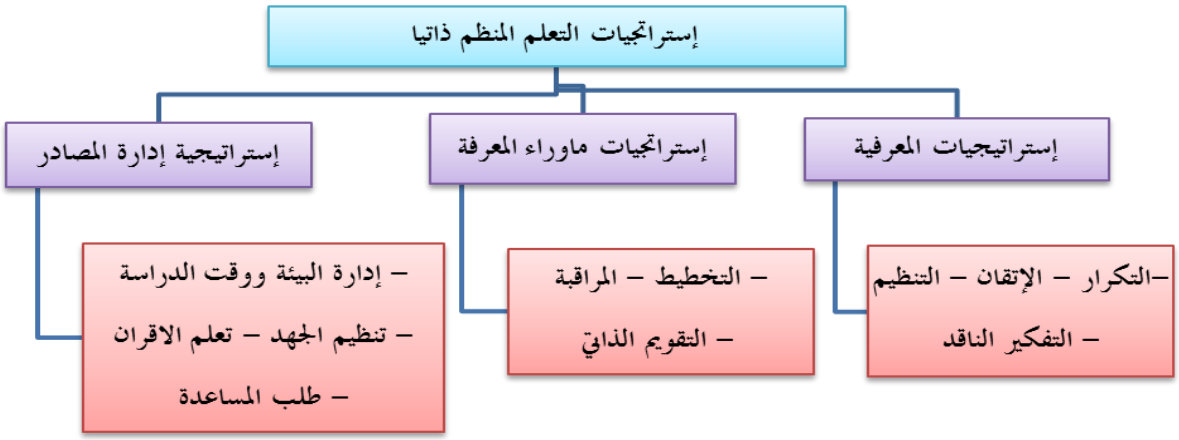
3- استراتيجيات إدارة المصادر: والتي تشمل على استراتيجيات فرعية وهي: إدارة البيئة ووقت الدراسة وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة.

3-1-استراتيجية بذل الجهد: Effort Regulation

تتعلق بقدرة المتعلم على التحكم في عملية بذل الجهد وضبط انتباهه، وإدارة بذل الجهد هي إدارة الذات.

3-2- استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم: Time and Environment Management

وتتمثل إدارة الوقت في تخطيطه وعادات استخدامه وجدولة وقت المذاكرة وتخطيط فترات الراحة ...، وتتمثل إدارة بيئة التعلم في مكان هادئ للمذاكرة وتوفير كل الوسائل التعلمية من كتب وغيرها.(السواح، **2007**، ص **42**)



الشكل رقم 05

يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.(الزيات، **2001**، ص **255**)

لقد تعددت التصنيفات لهذه الاستراتيجيات وهي تختلف فيما بينها وكل واحدة تمثل بعدا معينا، إلا أن هناك عناصر مشتركة فالاختلاف يتمثل في طبيعة الأهداف فمنها معرفية كطريقة معالجة المعلومات وكيفية تنظيمها والتعامل معها وتتم في العقل، وأخرى لها أهداف سلوكية ظاهرية تظهر في أداء المتعلم كطلب المساعدة، وهناك استراتيجيات لها أهداف تنظيمية ذاتية تتمثل في الضبط الانفعالي، ومنها ما تتسم بالعمومية والتي يشمل استخدامها لمختلف المهامات والمواقف في حين

تتميز أخرى بالخصوصية والتي تقتصر على أداء مهمة معينة دون غيرها، وكما يمكن ملاحظة بعض الاستراتيجيات التي تتفرع منها استراتيجيات جزئية وهي مكملة لبعضها البعض ولكل منها دورها الخاص بها، أما فيما يخص العناصر المشتركة فهي كالآتي:

- تعتبر طرق وأساليب لها أهداف خاصة.
- يطبقها المتعلم باختياره لها حسب قدراته وميوله.
- تتطلب من المتعلم التدريب عليها لتصبح عادة سلوكية.

10- مراحل التعلم المنظم ذاتيا:

حدد **"زيمرمان"** عدد من المراحل هي:

1- مرحلة التأمل والتفكير(الإعداد):

وتسمى مرحلة وضع الأهداف والتخطيط، تعمل على تنشيط كل من المعرفة السابقة المرتبطة بمهمة التعلم وما وراء المعرفة والإمكانيات الشخصية، وكذا الدافعية للتعلم والسلوك الظاهري والغير ظاهري، والجهد وتنظيم للسياق البيئي المادي والمعنوي وغيرها، فهي تتضمن وضع الأهداف المراد تحقيقها والتخطيط.(رزق، **2009**، ص**12**)

ولها مراحل فرعية تتضمن عدد من الخطوات الأدائية كتحليل المهمة وتحديد المتطلبات لأداء المهمة، وتحديد الأهداف والتخطيط للاستراتيجيات ويسأل المتعلم نفسه في هذه المرحلة عدد من الأسئلة منها: - ما أهدافي وماهي اهتماماتي واحتياجاتي؟- كيف أوزع وقتي؟- ما أسئلتي واستفساراتي؟ - ما أولوياتي ومن أين أبدأ؟.

2- مرحلة الأداء:

وفيها يزداد الضبط الذاتي والملاحظات للسلوكيات الذاتية كعناصر أساسية والدخول في تنفيذ الاستراتيجيات التي تم ذكرها في مرحلة التأمل والملاحظة للتقدم في الأداء أو مدى اكتساب الخبرة في المهمة، وهنا يسأل المتعلم نفسه عدد من الأسئلة منها:- هل أتقدم نحو تحقيق أهدافي؟ - هل

العناصر البيئية ومكونات القسم مشتتة الانتباه؟ وإذا كان كذلك ما أوجه الضبط التي يجب فعلها في بيئة التعلم؟ – هل عملي دون جدوى؟ وغيرها من الأسئلة.

3- مرحلة الضبط والتنظيم:

وتشير إلى مرحلة محاولات المتعلم لتنظيم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوك والسياق البيئي، بهدف الاستغلال الأمثل لها في تحقيق الأهداف التي تم تحديدها وتتضمن ما يلي:

3-1- ضبط السياق وتنظيمه: ويشير إلى ضبط المتعلم للبيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يتم فيها التعلم، ومن الاستراتيجيات التي أكدت عليها العديد من الدراسات ودورها في التعلم المنظم ذاتيا.(رزق، **2009**، ص**12**)

استراتيجية الانتباه التي تركز على المعلومات المتعلقة بالمهمة، مما تجعل المتعلم يبذل مزيدا من الجهد.(السواح، **2007**، ص **46**)

3-2- الضبط المعرفي والتنظيم: والمتمثل في إعادة ترتيب المعلومات المتضمنة في المهمة، مما يجعل عملية التعلم أسهل والاختيار المناسب للاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة والتعلم وحل المشكلات والتفكير وتطبيقها بفاعلية.

3-3- ضبط الدافعية وتنظيمها: المتمثلة في تنشيط الدافعية وكيفية التعامل مع العقبات في عملية التعلم، حيث يشير **"باندورا "** إلى أن المتعلم عندما يواجه عقبات أثناء أداء المهمة، فإنه قد يلجأ إلى بعض الآليات المؤدية لزيادة الدافعية الذاتية كحوار الذات، وإقناع الذات بالقدرة على الفعل وذلك يؤدي إلى زيادة الجهد والمثابرة.

3-4- ضبط السلوك وتنظيمه: ويتمثل في محاولة المتعلم لتنظيم سلوكه وملاحظته له من خلال السجلات الدراسية، وطلب العون الأكاديمي، واستراتيجية إدارة الوقت.

4- مرحلة التفكير الذاتي التأملي:

وتسمى بالمراقبة الذاتية أو التأملات الذاتية، وتتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام الذاتية على ما تم تعلمه وانعكاس ذاتي لتفكير المتعلم ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير لتقييم

ذاته، وقد تكون تلك المعايير هي الأهداف التي تم وضعها لعملية التعلم ومدى التقدم في تحقيقها، ويحتمل في هذه المرحلة أن يبحث عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها ويحاول تحليل مشاكله، ويسأل المتعلم نفسه عدد من الأسئلة منها: - هل أنجزت أهدافي التي حددتها أم لا؟ - ما الاستراتيجيات التي استخدمتها وما إذا كانت أكثر أو أقل نجاحا؟ وغيرها.(رزق، **2009**، ص**12**)

11- نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

1- النظرية المعرفية الاجتماعية:

ويرى **"باندورا"** رائد هذه النظرية أن السلوك الإنساني يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية والعوامل البيئية، وينظر **"باندورا"** إلى العلاقة بين تلك العوامل على أنها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثية.(**إبراهيم، 2007، ص 459**)

وتؤكد هذه النظرية على أن المتعلم يمكنه ضبط سلوكه بدرجة كبيرة من خلال تصوراته واعتقاداته عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وأن التغيرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتي أكثر من كونها ناتج للربط بين المثيرات التي يتعرض لها المتعلم.

وتأكيدها على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم، فعلى الرغم من أن أعمال **"باندورا"** المبكرة ركزت على دور النمذجة في التعلم، إلا أن أعماله الحديثة أكدت على أهمية العوامل المعرفية والاجتماعية والدافعية والتنظيم الذاتي.

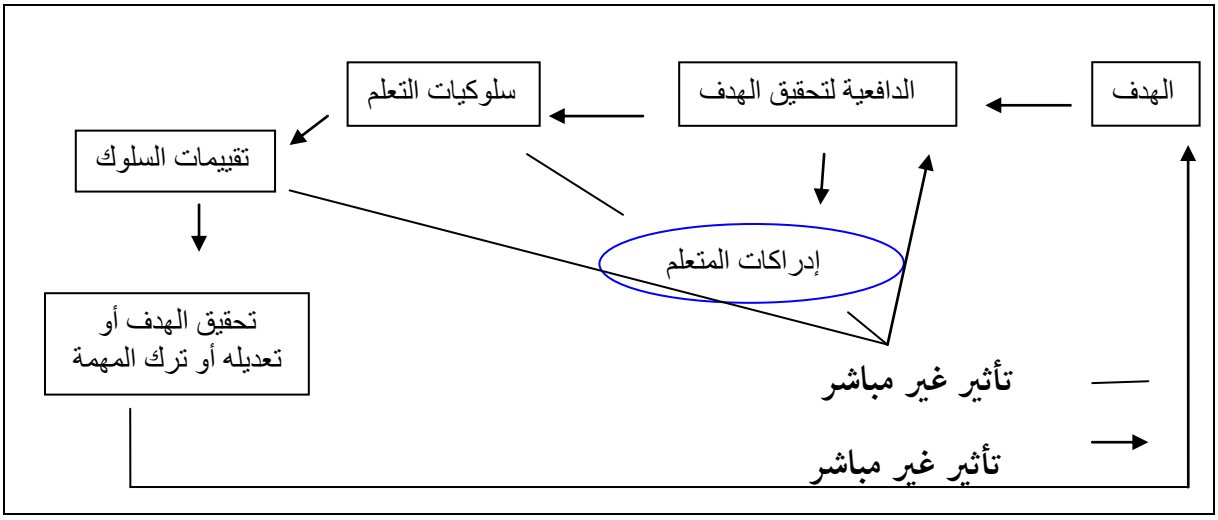
فهذه النظرية لها صلة قوية بهذا النوع من التعلم، ويمكن تلخيص مبادئها الأساسية في ثلاث عمليات وهي:

- **الملاحظات الذاتية**: قيام المتعلم بملاحظة سلوكاته لإصدار أحكام تتعلق بمدى تقدمه نحو الأهداف، أو هي الانتباه المقصود إلى جوانب سلوك المتعلم حيث يقدر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياته، وفي دراسات **"لشنك" Schunk** 1988 التي تضمنت تدريب مجموعة من الأطفال على مراقبة أدائهم في مادة الرياضيات وبالتحديد في دراسة عملية الطرح، فقد أشارت إلى

تحسين أداء الأطفال أكثر من المجموعة التي قام بمراقبة أدائها مجموعة من البالغين.(**الحسينان، 2010، ص 30**)

- **الأحكام الذاتية**: تشير إلى مقارنة الأداء الحالي مع الأهداف التي حددها المتعلم لنفسه وما ينتج عن ذلك لتوضيح مدى التقدم في تحقيق تلك الأهداف والدافعية للأداء المستقبلي.
- **التفاعلات الذاتية**: فإدراك التقدم لتحقيق الأهداف يمكن أن يكون حقيقي أوعن طريق التقويم والمقارنة الأهداف وما يعتقده المتعلم من تقدم في تلك الأهداف.

وهذه التفاعلات يشرحها النموذج التالي:



الشكل رقم 06

يمثل التفاعلات الذاتية بين معتقدات الدافعية وإدراكات المتعلم وتقييماته ومستوى تحقيق الهدف.

وهذه العمليات الثلاث وفق هذه النظرية تتفاعل مع بعضها وتدفع المتعلم إيجابيا أو سلبيا نحو عمليات التعلم المنظم ذاتيا حسب نتيجتها وما يدركه المتعلم عنها، كما أن هذه العمليات تتفاعل مع الجوانب البيئية المادية أو المعنوية.(رزق، **2009**، ص. ص **10- 11**)

فمبدأ توقع النتائج لا يتناسب والمتعلم الذي له تصورات سلبية في تفكيره وإن كان يتميز بقدرات عالية وبالرغم من توفر بيئة مناسبة ومهيئة له، نجد ذلك يؤثر على سلوكاته وبالتالي فإن أي خلل يطرأ على أحد هذه العوامل سيؤثر بالضرورة على نتائجه.

ففي دراستنا الحالية تناولت تأثير المكونات الثلاث التي أشارت إليها هذه النظرية من حيث مستوى أداء المتعلم على مدى استخدام هذه الاستراتيجيات إذ تمثل العامل السلوكي، ونوع التخصص والشُعب تمثل البيئة التعليمية، والجنس تمثل العامل شخصي على دافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا.

2- نظرية التعلم الإجرائي:

وتوضح هذه النظرية أن السلوك الإجرائي يصدر في وجود المثير المميز، فالسلوك الذي يعزز يصبح أكثر احتمالا للحدوثه في المستقبل، كما يحدد هذا المنحى العمليات اللازمة لتنظيم سلوك المتعلم بعمليات المراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتي.(**إبراهيم، 2007، ص 458**)

وتأكيدها على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة.(**رزق، 2009، ص11**)

فهي تهتم بمبدأ التعزيز الذاتي وتعتبره أساس التعلم، فالسلوك الذي يشجع عليها المتعلم يكون أكثر توقع لحدوثه، إلا أنها اعتمدت على المثير والاستجابة لكونها طريقة آلية روتينية.

3- نظرية معالجة المعلومات:

ترى هذه النظرية أن التعلم المنظم ذاتيا يتم وفق خطوات منتظمة ومتسلسلة، ويتطلب ذلك معرفة استراتيجيات التعلم وكيفية استخدامها والتي تُعرف بأنها الخطط الموجهة نحو أداء المهمة بنجاح التي يتبعها المتعلم لتحقيق أهدافه، وتتضمن استراتيجيات تنظيم المعلومات وتخزينها وربطها بالمعلومات السابقة واسترجاعها، ويعتبر تنظيم الذات من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية مرتبطا بالوعي ماوراء المعرفي، وقد أوضح **"كورنو"** و**"مديناخ"** أن وعي ماوراء المعرفي يتمثل في استيعاب المتعلم لما يقوم بدراسته، بحيث يقوم بتقديم الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستيعاب المعلومات غير المرتبطة، ويتضمن هذا الوعي معلومات حول المهمة المراد تعلمها، أي ما الذي يريد تعلمه بالإضافة إلى معلوماته حول قدراته وميوله واتجاهاته.(**الدباس، 2010، ص47**)

وقد ركزت على الجانب العقلي أكثر من أي جانب آخر في كونه مركز لمعالجة المعلومات، وقد غفلت عن الجانب الأدائي (السلوكي) باعتباره مظهر هذه الاستراتيجيات والجانب الاجتماعي (البيئي) الذي يمثل المناخ التعليمي على عكس نظرية المعرفية الاجتماعية التي اهتمت بالعوامل الثلاث.

ولقد ضم كل من **"زيمرمان"** 1989 و**"شانك"** 1996 نظريات التعلم في أربع نظريات رئيسية التي تصف ملامح التعلم المنظم ذاتيا في ارتباطه بهذه النظريات الأربع:

جدول رقم 02

يوضح ملخص لنظريات التعلم المنظم ذاتيا.(جلجل، 2007، ص 269)

النظريات / **الخصائص**	**الإشراط الإجرائي**	**النمو المعرفي**	**النمو الاجتماعي**	**معالجة المعلومات**
مفتاح التعلم	التعزيز	التنظيم الذاتي	النمذجة والملاحظة	المعالجة العقلية
العمليات التنظيمية	-الضبط الذاتي (المراقبة الذاتية) -التعليم الذاتي -التعزيز الذاتي	- الملاحظة - المحاكاة -الضبط الذاتي -التنظيم الذاتي	-الملاحظة الذاتية - الحكم الذاتي -رد الفعل الذاتي (التفاعلات الذاتية)	- الانتقاء - التنظيم - التسميع - عمل الخرائط

12- بعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

قبل الإشارة إلى بعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا وجب علينا أن نذكر بعض الافتراضات المشتركة بينهم، فمن خلالها يسهل فهم هذا النوع من التعلم وهي على التوالي:

- **النشاط البناء**: ويوضح هذا الافتراض في كون المتعلم عنصر نشط في عملية تعلمه، فهو الذي يضع أهداف تعلمه والاستراتيجيات التي توصله إلى تحقيق أهدافه، سواء من خلال المعلومات المتوفرة من البيئة الخارجية أو من البيئة الداخلية (منظومة تكوين وتجهيز المعلومات).

- **إمكانية الضبط**: ويوضح هذا الافتراض في كون المتعلم لديه القدرة على ضبط ومراقبة وتنظيم المظاهر الذاتية للمعرفة والسلوك والدافعية والسياقات المحيطة، كما أن هذا الضبط لا يستمر في كل الأوقات لوجود قيود نمائية وبيولوجية وسياقية وفروق فردية تعيق جهود المتعلم التنظيمية.(**رشوان، 2006، ص 17**)

ووفقا لهذا إرتاينا أن نتطرق إلى بعض منها فيما يلي:

1- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا: بني النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا من قبل **"زمرمان"** في ضوء التعلم المعرفي الاجتماعي الذي يتكون من ثلاثة محددات أساسية افترضها **"باندورا"** شخصية وبيئية وسلوكية، حيث أن السلوك يتكون من تأثير المنبهات الخارجية، والمصادر الذاتية، ومن هنا فالتعلم نتاج تلك المتغيرات معا.

وقد حدد **"زمرمان"** أربعة عشر نوعا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منها تقييم الذات، التنظيم والتحويل، تحديد الهدف والتخطيط له، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، المراقبة، التركيب البيئي، نواتج الذات، التسميع والاستظهار، طلب المساعدة من الزملاء، طلب المساعدة من الراشدين، مراجعة الملاحظات بعناية، مراجعة الاختبارات، ومراجعة الكتب المدرسية.

2- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

بني هذا النموذج من قبل **"بينتريش"** ويتكون من بعدين أساسيين أحدهما معرفي والآخر دافعي، ويتضمن ثلاث استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية وإدارة مصادر بيئة التعلم، وتحتوي الاستراتيجيات المعرفية على التسميع الذاتي، التفكير الناقد، التنظيم، التفصيل، الإتقان، بينما تشمل الاستراتيجيات ماوراء المعرفية على تحديد الأهداف التخطيط له، المراقبة، والتقويم الذاتي، وتضم استراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم كل من تنظيم الجهد، طلب المساعدة الأكاديمية، تعلم الأقران، ووقت الدراسة وبيئتها، بينما يفترض وجود ثلاث مكونات للدافعية هي مكون القيمة، ومكون التوقع، والمكون الوجداني.

3- النموذج ثلاثي الطبقات لـ"بوتاكس":

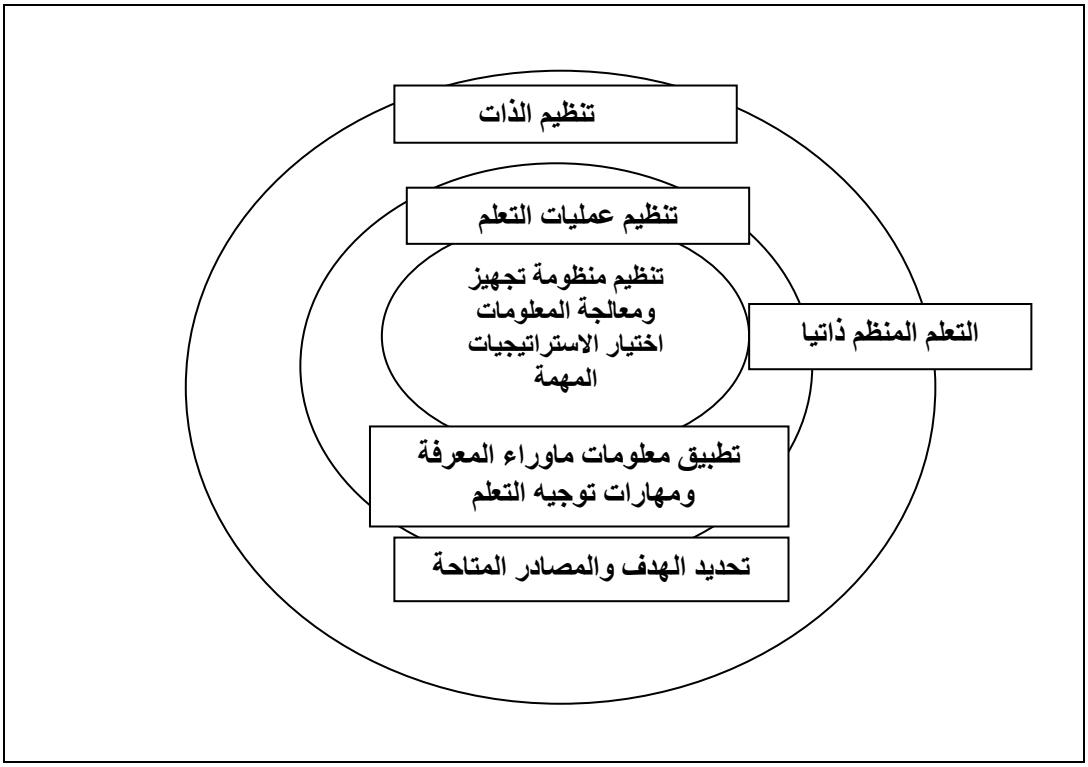
طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق هي منطقة تجهيز المعلومات، ومنطقة عمليات التعلم إذ تمثلان الجانب المعرفي ومنطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي.(**جاد، 2012، ص.ص129- 130**)

فتنظيم وتجهيز ومعالجة المعلومات: تتمثل في قدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز (ماوراء المعرفة) والمعالجة المعرفية والمزج والتوفيق بينهما بطريقة فعالة.

وتنظيم عملية التعلم تتضح من خلال قدرة المتعلم على توجيه عملية تعلمه، فالأبحاث في مجال ماوراء المعرفة وجهت الانتباه إلى هذه العمليات التنظيمية وتتضمن التوجيه والتخطيط والمراقبة والاختيار والتشخيص والتقويم.

ويؤكد هذا النموذج على أن التنظيم الذاتي واستراتيجية تجهيز ومعالجة المعلومات تربطهما علاقة قوية، حيث توجد العديد من الأدلة التي تؤكد أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوبا بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما يفضل المستوى العميق يكون مصحوبا بالتنظيم الذاتي.(**رشوان، 2006، ص 26**)

وتنظيم الذات الذي يمثل تنظيم الخصائص الذاتية والمحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم، إذ يحاول هذا النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تساهم في فهم نظام الضبط وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف والاجتهاد لتحقيقها ومن هذه الأبعاد: الضبط الدافعي والضبط الانفعالي وضبط الفعل.



الشكل رقم 07

النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا. (الحسينان، 2010، ص.ص 81- 82)

4- نموذج "وين" للتعلم المنظم ذاتيا:

يؤكد نموذج **"وين"** للتعلم المنظم ذاتيا على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وماوراء المعرفة والدافعية، مركزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة الفورية والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الآخر.**(جاد، 2012، ص130)**

فالمتعلم ذوي التعلم المنظم ذاتيا من وجهة هذا النموذج عند مواجهته للمهمة يحدد في البداية خصائص ومطالب إتمام المهمة في ضوء معارفه ومعتقداته، ثم يضع مجموعة من الأهداف التي يجب

عليه تحقيقها ثم يقوم بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية والتي يرى أنها سوف تساعده في تحقيق أهدافه، وتمثل المراقبة من وجهة نظره بمثابة قلب منظومة التعلم المنظم ذاتيا بالنسبة للعمليات الأخرى والتي تطبق في كل أطواره، وتتولد عليها تغذية داخلية تدعم المتعلم بمعلومات قد تجعله يعيد النظر في تفسيراته للمهمة ومعالجته لها، وفي ضوء ذلك قد يغير الأهداف التي حددها سابقا أو يُجري عليها تغيرات، وكذلك قد يعيد تقييم مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة وربما يلجأ إلى تغييرها، وإذا توافرت له تغذية خارجية ربما تدعمه بمعلومات قد تؤكد تفسيراته السابقة للمهمة.(رشوان، **2006**، ص **27**)

5- النموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيا:

إن المتعلم الغير ناجح لديه صورة غير واضحة عما يتعلمه وكيف يتعلم، إذ يمكن الاستفادة من الملاحظات المنظمة لأدائه بهدف التعرف عن مواطن الضعف والقوة، ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات:

- **التقويم الذاتي والمراقبة**: تحدث عند معرفة المتعلم مدى فاعلية طرق تعلمه وتحديد جوانب القصور.
- **تحديد الهدف والتخطيط الاستراتيجي**: وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقها.
- **تطبيق الاستراتيجية والمراقبة**: يحدث عندما يحاول المتعلم تنفيذ استراتيجية تعلم في سياقات منظمة، وتتطلب مراقبة في تطبيقها إذ يحتاج التركيز على أداء كل جوانب الاستراتيجية.
- **مراقبة الناتج الاستراتيجي**: وفيها يركز انتباه المتعلم على نتائج تعلمه من أجل تعديل الاستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها، وتعتمد جودتها على تحويل الاستراتيجية إلى عادة روتينية وتحديد السمات والأهداف الناتجة عن الاستراتيجية.

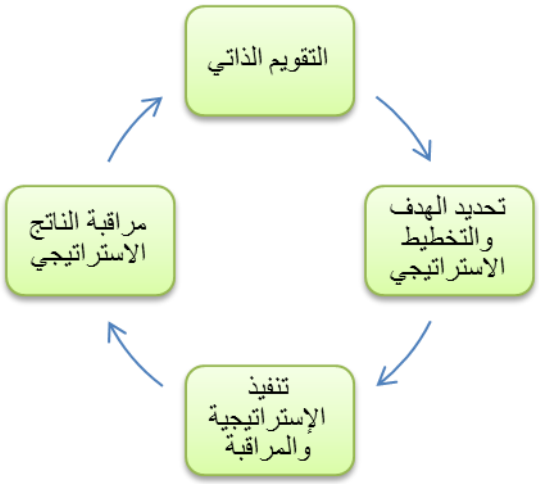
وتبعا لهذا النموذج افترض **"زمرمان"** أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

1- **الطور الكشفي**: هذا يسبق الأداء الحقيقي، ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ، والأهداف والنتائج المتوقعة والتي يشتقها المتعلم من خلال الإمكانات البيئية المتاحة.

2- **طور الأداء أو الضبط الارادي**: ويشمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

3- **طور التأملات الذاتية**: ويتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

وهذا النموذج يعد حلقيا لأن المراقبة الذاتية في كل محاولة للتعلم تقدم معلومات يمكنها أن تغير الأهداف التالية، واستراتيجيات الأداء.



الشكل رقم 08

يوضح النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم.(الحسينان، 2010، ص. ص 78- 80)

6- النموذج الإداري للتنظيم الذاتي للتعلم:

ويرى أنصار هذه النظرية أن الاحتفاظ بالتركيز في مواجهة الصعوبات يعني الإدارة، ومن ثم فإن الجوانب الإدارية للتنظيم الذاتي هي تلك الميكانزمات التي تقاوم من أجل ضبط التركيز والمساعدة على التقدم والنجاح وذلك في مواجهة المعوقات الذاتية والبيئية في مواقف التعلم الأكاديمي، ويعتقد بذلك أن الإدارة شرط ضروري إلا أنها غير كافية لإحراز التنظيم الذاتي للتعلم، فهي المفتاح أو الأساس لفاعلية التعلم. (إبراهيم، 2007، ص 459)

13- قياس التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت تصنيفات طرق ووسائل قياس التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل الباحثين، ويرجع ذلك إلى أن بعض المقاييس تناولت التعلم المنظم ذاتيا كاستعداد يصف خصائص المتعلم ويتنبأ بالسلوك الدافعي والمعرفي له في المستقبل، والبعض الآخر تناوله كنشاط يصف العمليات العقلية التي يستخدمها في التنظيم الذاتي وفيما يلي عرض لبعض هذه المقاييس:

1- مقاييس التعلم المنظم ذاتيا كاستعداد:

- **استبيانات التقرير الذاتي**: مثل

✓ استبانة استراتيجيات الدراسة والتعلم وتتكون من 77 مفردة لقياس استراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة، أعدها **"وينستون"** و**"بالمر"**.

✓ استبانة استراتيجية التعلم والدافعية وتتكون من 81 مفردة، أعدها **"ويجفيلد"** و**"بينتريش"**.

✓ مقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتيا أعده **"نيميفيتا"**، ويحتوي على استبانة لقياس الأبعاد المعرفية والدافعية وتقدير الذات والمعتقدات القيمية المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا.

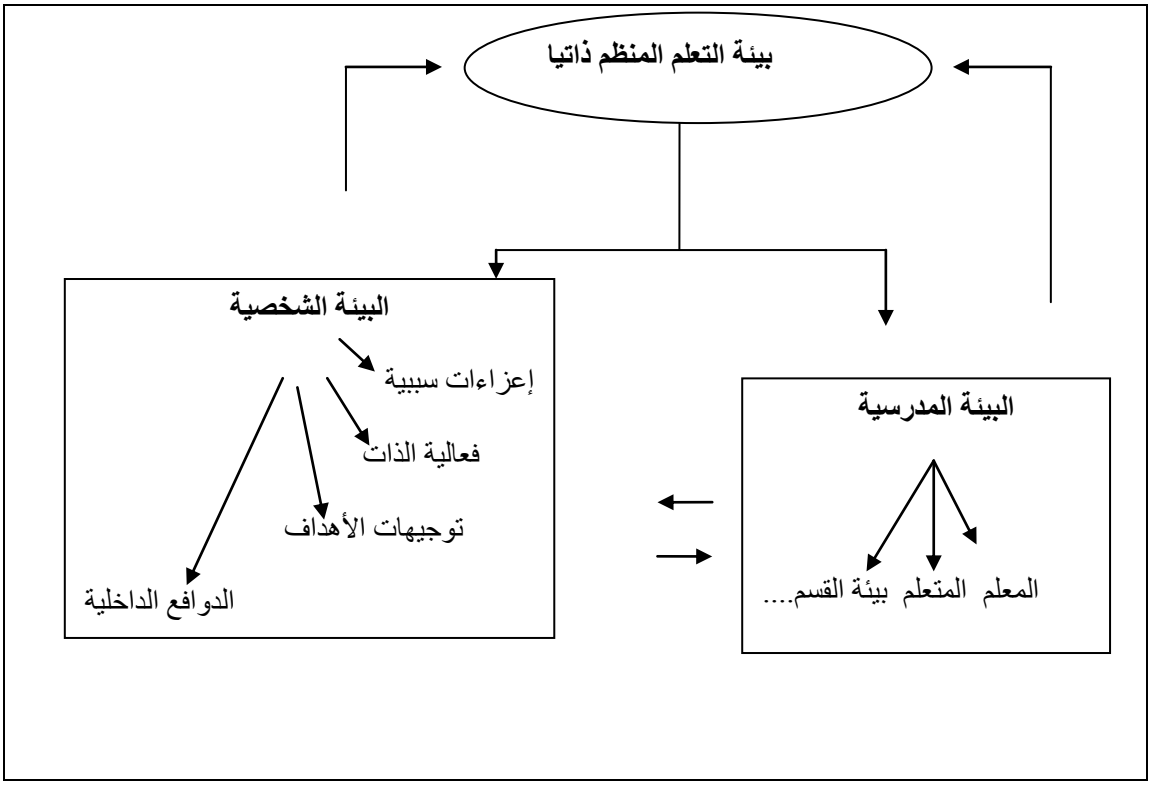
- **المقابلات المنظمة**: مثل جدول المقابلة أعده **"زمرمان"** و**"ماتينز"** حيث قام **"زمرمان"** وآخرون بتحديد 14 استراتيجية وهي: تنظيم المعلومات، التقييم الذاتي، صنع الأهداف، التخطيط، البحث عن المعلومات، الهيكلة البيئية، طلب المساعدة من الأقران والراشدين، مراجعة الاختبارات، تدوين الملاحظات والنصوص، الحفظ والاستظهار، التتابع والتسلسل الذاتي، الوعي، المراقبة، والتعامل مع العقبات.

- **تقديرات المتعلمين مثل**: مقياس المتعلم أعده **"زمرمان"** و**"مارتينز"** حيث يقوم هذا المقياس بقياس مخرجات التعلم المنظم ذاتيا، ويتكون من 12 سؤالا موجها للمتعلم تصف الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في سياقات التعلم.

- **مقاييس التعلم المنظم ذاتيا كنشاط عقلي مثل:** مقياس التفكير بصوت، حيث يقوم المتعلم بكتابة تقرير عن ذاته، أفكاره، استراتيجياته المعرفية وعملياته التي يستخدمها عندما يقوم بأداء مهمة ما مثل: البروتوكول المقروء.(حمدي، **2008**، ص. ص**463 - 464**)

14- بيئة التعلم المنظم ذاتيا:

إن بيئة أو محيط التعلم المنظم ذاتيا ليس ماديا فحسب بل نفسيا أيضا، ويتضمن العديد من المتغيرات النفسية والتي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض داخل محيطه المادي، ويظهر ذلك التفاعل في بوتقة التنظيم الذاتي للشخصية وينعكس بدوره على هذا التعلم، فالحديث عن فعالية الذات والدوافع الداخلية والإعزاءات السببية وتوجيهات الأهداف لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض، فبينها تفاعلات مستمرة وتظهر في ذات الشخصية لدى المتعلم، وتُدَعم وتنشط من خلال بيئة التعلم، ويتأثر نظام الذات بهذا التفاعل فينعكس على تعلم المتعلم الذاتي وتنظيمه لهذه المتغيرات ويتضح ذلك من خلال هذا الشكل.



الشكل رقم 09

يبين بيئة التعلم المنظم ذاتيا.

وبقدر ما ينقص عنصر من عناصر بيئة التعلم المنظم ذاتيا بقدر ما يظهر تدني في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم المنظم ذاتيا ليست له مكونات محددة، وإنما هو يعمل في إطار متفاعل ما بين داخل المتعلم ومحيط بيئة التعلم، وإن ما يقدم من أبعاد (محددات له) إنما هو من أجل الدراسة والقياس.(**سالم و زكي، 2009، ص 173**)

ونجد المعلم يبتعد عن دوره كملقن للمعلومات، إذ يأخذ دور الموجه والمرشد والناصح للمتعلم ويظهر ذلك في ما يلي:

- التعرف على قدرات المتعلم وميوله واتجاهاته من خلال الاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية.

- تدريب المتعلم على المهارات المكتبية وتشمل مهارات الوصول إلى المعلومات ومصادر التعلم وغيرها.

- القيام بدور المستشار المتعاون معه في كل مراحله من التخطيط والتنفيذ والتقويم.(**القضاه والترتوري، 2006، ص 231**)

- تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم.(**محامدة، 2005، ص 31**)

- التخطيط للمواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلم واهتماماته.(**الطناوي، 2009، ص 198**)

- إعطاء واجبات منزلية تتعلق بالموضوعات التي يشرحها.(**جمل، 2008، ص94**)

خلاصة:

بعدما اتضح لنا مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وما يتعلق به من نواحي يمكننا القول بأنه من أهم أنماط التعلم لكونه يسمح بتوظيف جملة من الاستراتيجيات المتعددة علما أنه لكل منها وظيفتها الخاصة بها، فتساعد المتعلم على كيفية التعامل مع قدر من المعلومات وتنظيمها وترتيبها واختيار الطرق لمعالجتها، وكيفية توزيع الأوقات بهدف تسهيل استيعابها، ويكمن الهدف الرئيسي لهذا التعلم في تكوين شخصية متوازنة ذات نضج من الناحية السلوكية والوجدانية والمعرفية، فهو تعلم مستمر يمس جميع مجالات الحياة، وبالرغم مما يمتاز به من إيجابيات إلا أنه لا يخلو من سلبيات وتتمثل في كونه لا يتناسب مع بطيء التعلم فهو يتطلب السرعة في التعلم، كما يحتاج إلى بذل الجهد وإلى قدر معين من الوقت بهدف التدرب على الاستراتيجيات لتصبح عادة سلوكية روتينية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع 4

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

- منهج الدراسة.
- حدود الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- مجتمع وعينة الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

بعد ما تعرضنا في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لمتغيرات الدراسة، سنتطرق في هذا الجزء إلى الجوانب الميدانية والاجرائية للدراسة، وهذا الفصل يعتبر ركيزة الفصول المتبقية، فهو يتم وفق مجموعة من الإجراءات والمتمثلة في الاختيار المناسب لمنهج الدراسة، ووصف خصائص المجتمع وسلامة طرق واختيار تحديد عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة مع مراعاة الخصائص السيكومترية ومناسبة استخدام الأساليب الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

من أجل تحليل ودراسة الإشكالية المطروحة واستجابة لطبيعة الموضوع، تم الاعتماد على المنهج الوصفي والذي يعتبر أكثر المناهج شيوعا في الدراسات التربوية والنفسية خصوصا والدراسات الاجتماعية عموما والذي يفسر الظاهرة كما هي موجودة في الواقع؛ وبالأخص الأسلوب المقارن الذي يهتم بدراسة مجموعة من الأشخاص بهدف مقارنتها بمجموعة أو بعدة مجموعات. **(أنجرس، 2010، ص 75)**

حيث تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توظيف كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعرفة مستوى دافعية الإنجاز والمقارنة بين التخصصات العلمية والأدبية، والجنسين(ذكور وإناث)، بهدف جمع البيانات كماً وكيفاً حول موضوع الدراسة، وذلك من أجل تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج منها.

2- حدود الدراسة:

إن دراستنا مقيدة ببعض الحدود الزمنية والمكانية والبشرية والأداتية، وتتمثل في ما يلي:

- **الحدود الزمنية**: أجريت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2014/2013 والتي دامت في جانبها الميداني شهراً كاملاً وذلك من 04 نوفمبر 2013م إلى غاية 04 ديسمبر2013م؛ وبالتحديد كان التطبيق الرسمي لهذه الدراسة ابتداء من 19 نوفمبر 2013م.

- **الحدود المكانية**: لقد اقتصر إجراؤها على ثلاث ثانويات من أصل إحدى عشر ثانوية والمتواجدة بمدينة الأغواط.
- **الحدود البشرية**: لقد بلغ عدد أفراد العينة 247 متعلماً من بينهم 60 ذكور و67 إناث من التخصصات العلمية و63 ذكور و57 إناث من التخصصات الأدبية.
- **الحدود الأداتية**: تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين إحداهما يقيس الدافعية للإنجاز والآخر يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

3- متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات الأساسية**:

تتمثل هذه المتغيرات للدراسة الحالية في متغير دافعية الإنجاز ومتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- **المتغيرات الوسيطة**:
- **التخصص الدراسي (الشُعب)**: اشتملت على التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية.
- **الجنس**: ضمت الدراسة كلا الجنسين ذكور وإناث ولم تقتصر على أحدهما.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

1- مجتمع الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع متعلمي السنوات النهائية والمزاولين لدراستهم في ثانويات مدينة الأغواط، بمختلف الجنسين والتخصصات(الشُعب) والبالغ عددهم إحدى عشر ثانوية، حيث بلغ عدده الإجمالي 2381 متعلماً، موزعين على التخصصات العلمية و الأدبية فقد قدر عدد العلميين بـ 1358 متعلم، و في التخصصات الأدبية فقد بلغ عددهم 1023 متعلم، أما فيما يخص الجنسين فقد بلغ عدد الذكور 1013 متعلماً وعدد الإناث 1368 متعلمة.

والجداول الموالية توضح توزيع المتعلمين:

جدول رقم 03

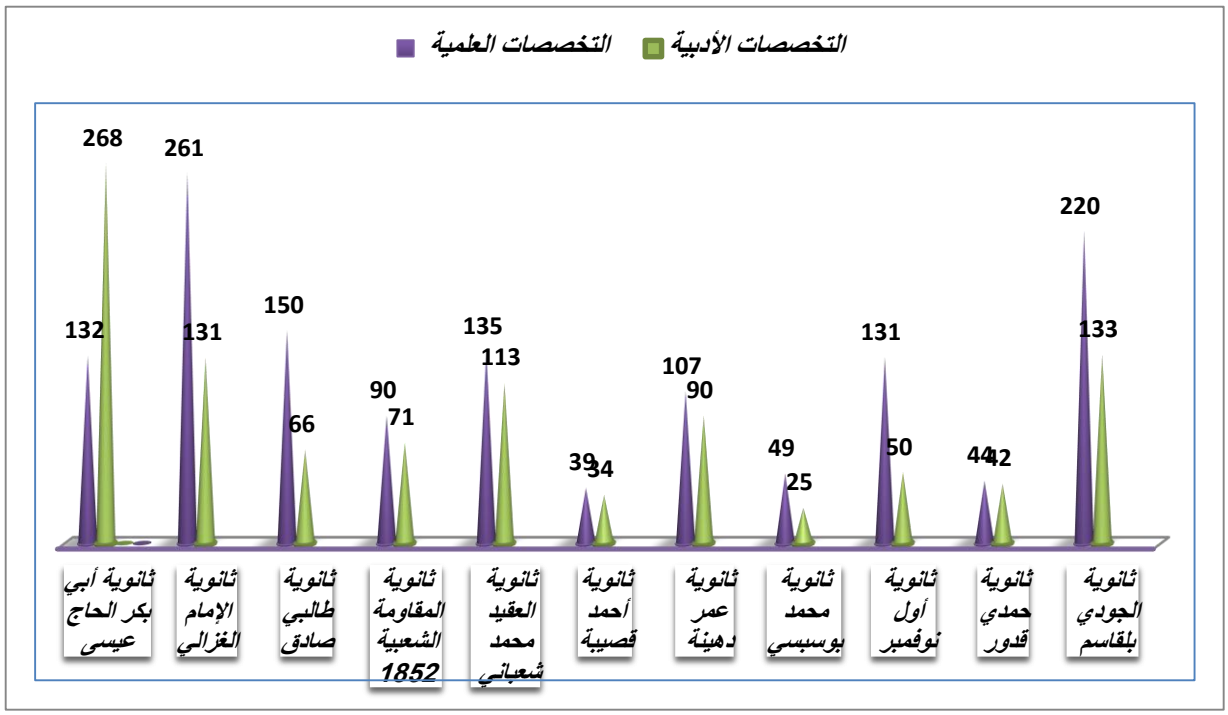
يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والتخصصات.

التخصصات / الثانويات	العلمية	الأدبية	المجموع
أبي بكر الحاج عيسى	132	268	**400**
الإمام الغزالي	261	131	**392**
طالبي صادق	150	66	**216**
المقاومة الشعبية 1852	90	71	**161**
العقيد محمد شعباني	135	113	**248**
أحمد قصيبة	39	34	**73**
عمر دهينة	107	90	**197**
محمد بوسبسي	49	25	**74**
أول نوفمبر	131	50	**181**
حمدي قدور	44	42	**86**
الجودي بلقاسم	220	133	**353**
المجموع	**1358**	**1023**	**2381**

وللتوضيح أكثر تم الاعتماد على الأعمدة البيانية التي سيتم عرضها والتي تمثل توزيعهم حسب الثانويات والتخصصات.

الشكل رقم 10

يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والتخصصات.



جدول رقم 04

يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والجنس.

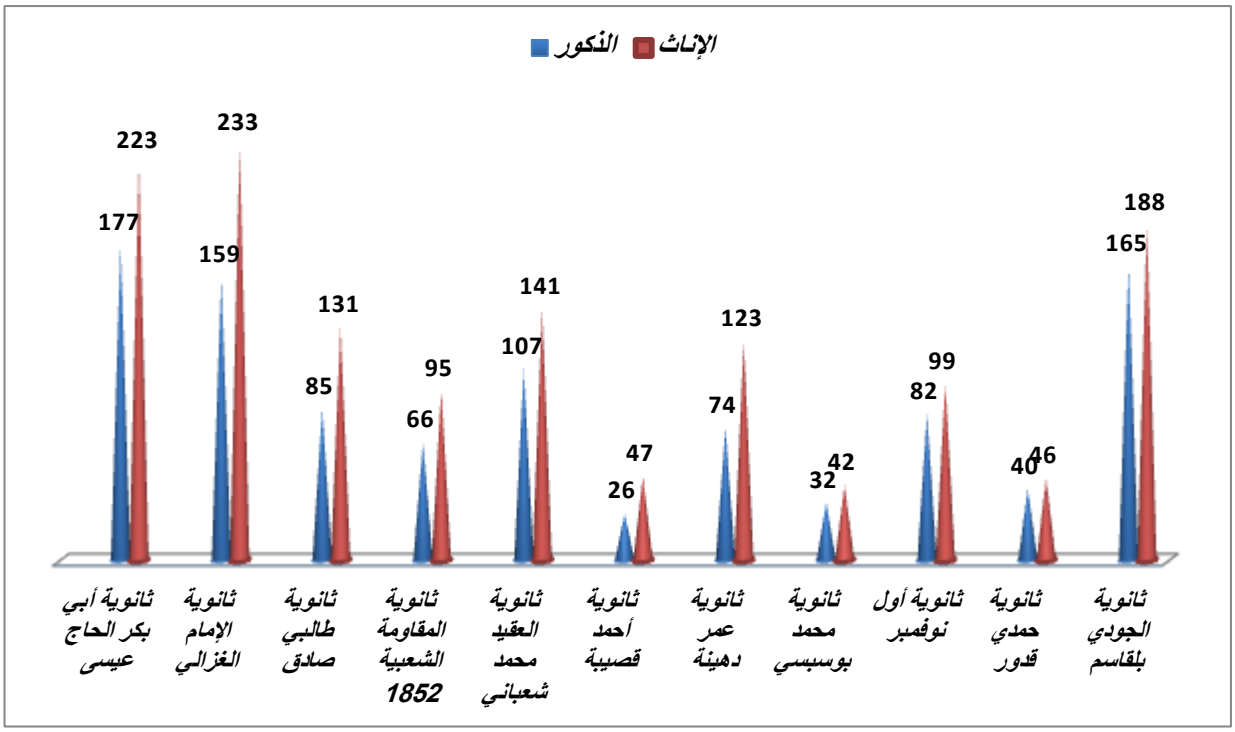
الجنس / الثانويات	ذكور	إناث	المجموع
أبي بكر الحاج عيسى	177	223	**400**
الإمام الغزالي	159	233	**392**
طالبي صادق	85	131	**216**
المقاومة الشعبية 1852	66	95	**161**
العقيد محمد شعباني	107	141	**248**
أحمد قصيبة	26	47	**73**
عمر دهينة	74	123	**197**
محمد بوسبسي	32	42	**74**
أول نوفمبر	82	99	**181**

حمدي قدور	40	46	**86**
الجودي بلقاسم	165	188	**353**
المجموع	**1013**	**1368**	**2381**

ويمكن أن تترجم هذه البيانات عن طريق الاستعانة بالأعمدة البيانية التي تبين توزيع المتعلمين حسب الثانويات والجنس.

الشكل رقم 11

يمثل توزيع متعلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الثانويات والجنس.



التعليق على الجدولين الخاصين ببيانات مجتمع الدراسة

عن طريق الملاحظة استطعنا استخلاص عدة اعتبارات وهي كالآتي:

- نستطيع القول بأن البيانات المتاحة لنا كانت كافية من حيث تواجد التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، ومن حيث الجنسين ذكور وإناث في جميع الثانويات دون استثناء، إذ نجد في ثانوية **"أبي بكر الحاج عيسى"** بأن عدد العلميين 132 متعلم وعدد الأدبيين 268 متعلم وهم يتوزعون على 177 ذكور و223 إناث أي ما يعادل 400 متعلم، أما ثانوية **"الإمام الغزالي"** فبلغ عدد العلميين 261 متعلم و131 متعلم من الأدبيين وهم منقسمون إلى 159 ذكورو233 إناث أي

ما يساوي 392 متعلم، وفي ثانوية **"طالبي صادق"** قدر عدد العلميين بـ150 متعلم و66 متعلم من الأدبيين وكان عدد الذكور 85 وعدد الإناث131 أي بمجموع 216 متعلم، وفي ثانوية **"المقاومة الشعبية 1852"** بلغ عدد العلميين 90 متعلم أما الأدبيين 71 متعلم وهم موزعون على 66 ذكور و95 إناث أي 161 متعلم، أما بالنسبة لثانوية **"العقيد محمد شعباني"** فقدر عدد العلميين 135 متعلم و113 متعلم من الأدبيين وهم موزعون على107 ذكور و141 إناث أي ما يعادل 248 متعلم، أما ثانوية **"أحمد قصيبة"** فقد بلغ عدد العلميين 39 متعلم وعدد الأدبيين 34 متعلم وهم منقسمون إلى 26 ذكور و47 إناث أي ما يساوي 73 متعلم، وفي ثانوية **"عمر دهينة"** والتي بلغ عدد العلميين 107 متعلم وعدد الأدبيين 90 متعلم وهم موزعون على 74 ذكور و123 إناث أي بمجموع197 متعلم، أما فيما يخص ثانوية **"محمد بوسبسي"** التي بلغ عدد العلميين 49 متعلم و25 متعلم من الأدبيين حيث قدر بـ32 ذكور و42 إناث أي 74 متعلم، وفي ثانوية **"أول نوفمبر"** التي قدر عدد العلميين 131 متعلم وبلغ عدد الأدبيين 50 متعلم وقد بلغ عدد الذكور 82 و99 إناث أي 181 متعلم، وفي ثانوية **"حمدي قدور"** قدر عدد العلميين 44 متعلم و42 متعلم من الأدبيين وهم منقسمون على 40 ذكور و46 إناث بمجموع 86 متعلم، وفي الأخير ثانوية **"الجودي بلقاسم"** حيث بلغ عدد العلميين 220 متعلم و133 متعلم من الأدبيين وهم موزعون على 165 ذكور و188 إناث أي بما يعادل 353 متعلم.

- يتميز مجتمع الدراسة بتوزيع متقارب بين عدد الذكور وعدد الإناث في جل الثانويات.
- كشفت بيانات الجدول أن المتعلمين يميلون إلى التخصصات العلمية أكثر من التخصصات الأدبية وعلى هذا الأساس يتم اختيار عينة يتواجد فيها نسبة العلميين أكثر من الأدبيين طبقا لمجتمع الدراسة.

جدول رقم 05

يوضح النسب المئوية لتوزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص (الشُعب).

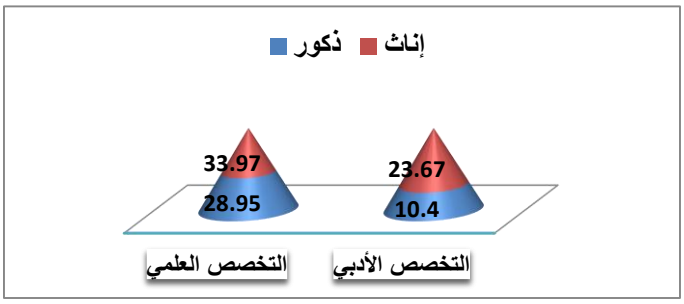
		التخصصات (الشُعب)		المجموع
		العلمية	الأدبية	
الجنس	ذكور	٪28.95	٪10.4	**٪39.35**
	إناث	٪33.97	٪23.67	**٪57.64**
المجموع		**٪62.92**	**٪34.07**	**٪100**

نتطرق هنا إلى محاولة المقارنة بين تواجد نسبة الذكور والإناث في مختلف التخصصات، فنجد نسبة التخصص العلمي التي تمثل 62.92٪ وفي مقابل ذلك نجد التخصص الأدبي الذي يمثل نسبة 34.07٪، أما فيما يخص عامل الجنس والذي يتبين بأن الذكور قد بلغت نسبتهم 28.95٪ في التخصص العلمي أما في التخصص الأدبي فقد بلغت 10.4٪ فهما متقاربتين تقريبا مقارنة بالإناث التي بلغت نسبتهن في التخصص العلمي 33.97٪، أما التخصص الأدبي فكانت نسبتهن23.67٪، وعلية يمكننا تفسيرها بأن أغلبية الذكور يميلون لاختياري التخصص العلمي الذي يتطلب القدرة على الفهم والتفكير والتركيز، أما بالنسبة للإناث نجدهن متوجهات نحو تخصص الأدبي، نظرا لما لديهن من قدرات لغوية وقدرات الفهم والحفظ من خلال استعمال الذاكرة سواء طويلة المدى أو قصيرة المدى.

وللتوضيح أكثر تم الاستعانة بالأعمدة البيانية التي تمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس.

الشكل رقم 12

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص (الشُعب).



2- عينة الدراسة:

يعتبر أسلوب اختيار العينة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يتفطن إليها، فطبيعة موضوع الدراسة وظروف الباحث وطبيعة مجتمع الدراسة هي التي تحدد طريقة اختيارها. (عبيدات وآخرون، 1999، ص87)

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية العنقودية، التي يكون فيها الاختيار عشوائي للعناقيد وكل عنقود يمثل ثانوية ومن ثم يتم جمع المعطيات عن كل العناصر المنتمية إلى هذه العناقيد. (أنجرس، 2004، ص 306)

وعلى هذا الأساس تكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاث ثانويات ثم اختيار قسمين بطريقة عشوائية أحدهما تخصص علمي والآخر تخصص أدبي، مع مراعاة عدد توزيع الجنسين فيهما هذا بالنسبة لكل ثانوية.

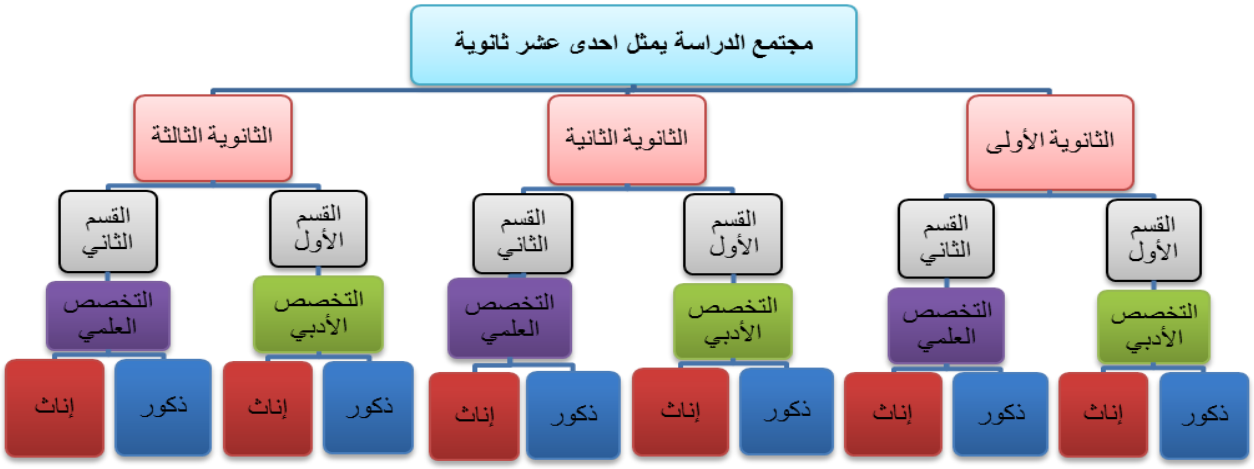
وعموما تمثل نسبة العينة من المجتمع الأصلي في البحوث الوصفية حوالي نسبة 5٪ (داودي وبوفاتح، 2007، ص63)

إلا أننا تعاملنا بنسبة 10.33٪ أي ما يعادل 247 متعلما؛ من بينهم 60 ذكور و67 إناث من التخصصات العلمية و63 ذكور و57 إناث من التخصصات الأدبية.

ويمكن أن نستعين بمخطط يوضح أسلوب اختيار عينة الدراسة وهو كالآتي:

الشكل رقم 13

يمثل طريقة اختيار عينة الدراسة.



جدول رقم 06

يبين توزيع العينة حسب الجنس والتخصصات (الشُعب) والثانوية والأقسام

الأقسام	القسم الأول		القسم الثاني		المجموع الكلي
التخصصات	العلمية		الأدبية		
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الثانوية الأولى	18 (٪7.28)	27 (٪10.93)	25 (٪10.12)	15 (٪6.07)	**85 (٪34.4)**
المجموع	**45 (٪18.21)**		**40 (٪16.19)**		
الثانوية الثانية	19 (٪7.69)	19 (٪7.69)	21 (٪8.50)	17 (٪6.88)	**76 (٪30.76)**
المجموع	**38 (٪15.38)**		**38 (٪15.38)**		
الثانوية الثالثة	23 (٪9.31)	21 (٪8.50)	20 (٪8.09)	22 (٪8.90)	**86 (٪34.81)**
المجموع	**44 (٪17.81)**		**42 (٪17)**		

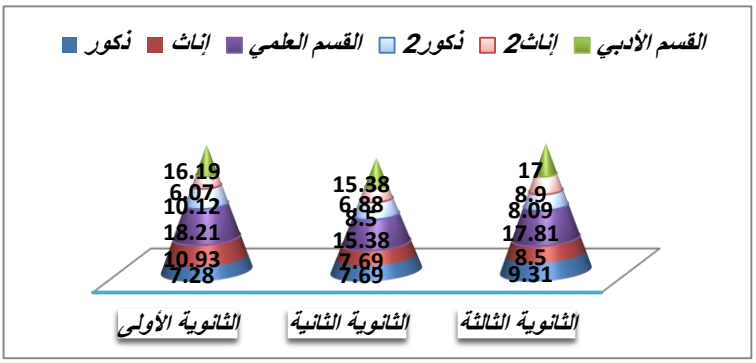
المجموع الكلي	**60** (**٪24.29**)	**67** (**٪27.12**)	**66** (**٪26.72**)	**54** (**٪21.86**)	**247** (**٪100**)

من خلال الجدول يتبين بأن النسب المتواجدة بين الثانويات متقاربة إلى حدٍ كبير فيما بينها، فقد نجد القسم العلمي المتواجد في الثانوية الأولى يفوقهم بنسبة أو نسبتين مقارنة بالأقسام العلمية الأخرى حيث بلغت نسبته 18.21٪، تليها نسبة 17.81٪ في الثانوية الثالثة، وبنسبة 15.38٪ في الثانوية الثانية، وأما الأقسام الأدبية تأتي نسبة 17٪ في المقدمة تخص الثانوية الثالثة، وبعدها نسبة 16.19٪ في الثانوية الأولى، وأخيرا بنسبة 15.38٪ في الثانوية الثانية، وفيما يخص عامل الجنس فقد بلغت نسبة الذكور 17.4٪ والإناث 17.4٪ أي مايعادل34.8 ٪ هذا في الثانوية الثالثة بمعنى هناك تعادل بينهما، وبنسبة 17.4 ٪ للذكور و17٪ للإناث أي يساوي 34.4٪ في الثانوية الأولى، وفي الثانوية الثانية فبلغت نسبة الذكور ٪16.19 والإناث 14.57٪ أي 30.76٪.

في حين بلغت نسبة مجموع الذكور العلميين في جميع الثانويات الثلاث 24.29٪ والإناث العلميات 27.12٪، أما الذكور الأدبيين بنسبة26.72٪ والإناث 21.86٪، وعليه يمكن استنتاج بأن هذه النسب دليل على أن أفراد العينة متجانسة وممثلة لخصائص المجتمع الأصلي من حيث تواجد المتغيرات الهام للدراسة سواء كان عامل التخصص أو عامل الجنس والشكل الموالي يوضح ذلك تمثيليا.

الشكل رقم 14

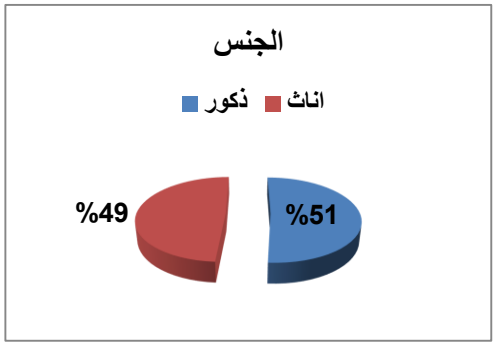
يبين توزيع النسب المئوية للعينة حسب الجنس والتخصص (الشُعب) والثانوية والأقسام.



أما فيما يخص المجموع الكلي للذكور في العينة والتي بلغ قوامهم 50.99٪، أما الإناث اللاتي بلغن نسبتهن 48.97٪ والدائرة النسبية توضح ذلك.

الشكل رقم 15

يوضح تمثيل نسبة عدد الذكور والإناث في عينة الدراسة.



5- الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية، وكان الهدف منها تقصي واستكشاف ميدان الدراسة، واختبار صدق وثبات المقياسين المعتمدين في الدراسة الحالية التي تم تطبيقهما على العينة الاستطلاعية والجدول الموالي يوضح توزيعها حسب التخصص والجنس.

جدول رقم 07

يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس.

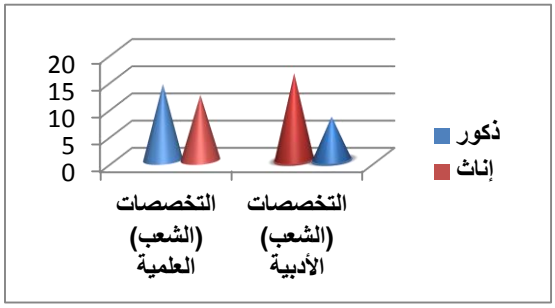
الجنس / التخصصات (الشُعب)	ذكور	إناث	المجموع
العلمية	12	14	**26**
الأدبية	08	16	**24**
المجموع	**20**	**30**	**50**

يظهر لنا من خلال بيانات الجدول بأن المجموع الكلي لهذه العينة قد بلغ 50 متعلما موزعين على التخصصات العلمية التي بلغت 14 من الإناث و12 من الذكور أي بمجموع 26 متعلما، أما فيما يخص التخصصات الأدبية فقد بلغت 16 من الإناث و08 من الذكور أي ما يعادل 24 متعلما.

وتدعيما للبيانات التي وردت في الجدول اعتمدنا على الأعمدة البيانية التي تبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس.

الشكل رقم 16

يبن توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس.



6- أدوات الدراسة:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث والتي يدعم بها المنهج المستخدم فيحاول اللجوء إلى اختيار الأدوات التي توصله إلى الحقائق المرجوة للحصول على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات التي تفيدنا في موضوع الدراسة الحالية، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياسين وهما :

- مقياس خاص لدافعية الإنجاز من إعداد الباحث **"صالح بن رميح الرميح"**.
- مقياس خاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الطالبة الباحثة.

ويمكننا الإشارة إلى أن عدد عبارات المقياس كل من الدافعية للإنجاز ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغ عددها 37عبارة موزعين على سبع أبعاد.

وعموما نحاول عرض هذه المقاييس بصورة مفصلة ليتسنى لنا توضيحها وهي:

6-1- التعرف بأدوات الدراسة:

6-1-1- مقياس الدافعية للإنجاز:

-وصف المقياس:

لقد استنبط مقياس **"صالح بن رميح الرميح"** من مقياس دافعية الإنجاز **"للأعسر"** وآخرون، حيث تكون من ثلاثة عشر بعدا وذلك بعد قيام الباحث بإعادة صياغة بعضها وتم قياسه من خلال 75 عبارة بحيث يجيب المتعلم على كل عبارة منها عن طريق مقياس متدرج من خمس فئات (موافق جدا، موافق، متردد، معارض، معارض جدا).

كما تم حساب الصدق عن طريق صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض الأداة المستخدمة على بعض المختصين في علم الاجتماع، وكان عددهم 10 محكمين، وقد بلغت النسبة المئوية لاتفاقهم على صدق عبارات هذا المقياس 91.6 % وهذه النسبة تعتبر مناسبة لأغراض البحث بالإضافة إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس لمعرفة مدى صحة جزء أو بعد من أبعاد المقياس ككل، وكذلك

الصدق الذاتي الذي بلغت قيمته 92، أما بالنسبة لحساب الثبات فقد استخدم معامل ألفاكرومباخ وبلغ 0.853. (**الرميح، 2005، ص ص 288- 292**)

وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على سبعة أبعاد، ولكل بعد يحتوي مجموعة من العبارات فكان مجملها 37 عبارة، وقد تم اختيارها نظرا لتوافقها وتناسبها مع خصائص هذه الفئة، وعموما تم تعديل بعض البنود لتتلاءم وقياس دافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، وعليه فالتقسيم الآتي يوضح هذه الأبعاد بالتفصيل:

1- **بعد الخوف من الفشل**: يعكس هذا الجانب مدى شك المتعلم في نفسه بعدم اليقين مما يترتب عليه تشككه في قدراته ومعرفته، ويقاس باثنا عشر عبارة منها ستة عبارات سالبة (2، 17، 32، 33، 36، 37) وستة عبارات موجبة وهي (1، 9، 10، 18، 25، 26).

2- **بعد المثابرة**: وهي إصرار المتعلم على إنهاء الواجبات والمشكلات والتحديات التي يقوم بها أو يصادفها، ويقاس بخمس عبارات منها عبارة واحدة سالبة (3) وأربع عبارات موجبة وهي (11، 19، 27، 34).

3- **بعد الاستقلال**: ويقصد به مدى توجه المتعلم للعمل مع المجموعة أو العمل منفردا، ويقاس بأربع عبارات موجبة وهي (4، 12، 20، 28).

4- **بعد التوجه نحو المستقبل**: يبين وجهة اهتمام المتعلم من حيث توجيهه للمستقبل، ويقاس بخمس عبارات موجبة وهي(5، 13، 21، 29، 35).

5- **بعد الاستجابة للنجاح والفشل**: ويدل على استجابة المتعلم بعد انتهائه مباشرة من عمل سواء نجح أو فشل، ويقاس بأربع عبارات منها عبارتين موجبة (22، 30) وعبارتين سالبة (6، 14).

6- **بعد الاستغراق في الدراسة**: ويشير إلى مدى اندماج المتعلم أو التزامه بنشاط ما وانغماسه فيما يقوم به، ويقاس بثلاث عبارات موجبة (7، 15، 23).

7- **بعد المنافسة:** يشير إلى سلوك المنافس لدى المجيب ومعرفة ما إذا كان يتمتع بالمنافسة أم لا، ويقاس بأربع عبارات منها عبارتين موجبة (8، 16) وعبارتين سالبة(24، 31).(الرميح، **2005**، ص. ص **289- 291**)

جدول رقم 08

يبين توزيع عدد عبارات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز على أبعادها

الرقم	البعد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	عددها
01	**بعد الخوف من الفشل**	1، 9، 10، 18، 25، 26	2، 17، 32، 33، 36، 37	**12**
02	**بعد المثابرة**	11، 19، 27، 34	3	**05**
03	**بعد الاستقلال**	4، 12، 20، 28	/	**04**
04	**بعد التوجه نحو المستقبل**	5، 13، 21، 29، 35	/	**05**
05	**بعد الاستجابة للنجاح والفشل**	22، 30	6، 14	**04**
06	**بعد الاستغراق في الدراسة**	7، 15، 23	/	**03**
07	**بعد المنافسة**	8، 16	24، 31	**04**
المجموع		**26**	**11**	**37**

- طريقة التصحيح:

لقد راعى الباحث في صياغتها السلامة اللغوية، ويتضمن المقياس على عبارات ذات صيغة تقريرية منها ماهي موجبة ومنها ماهي سالبة، علما أن هذه العبارات تنقط بدرجات تختلف على العبارات الموجبة، ويقابل كل عبارة خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، متردد، معارض، معارض بشدة) وتعطى درجات متدرجة من (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتنص تعليمته على الإجابة بكل صدق حسب ما يراه مناسبا له وما ينطبق عليه باختيار واحدة من خمس بدائل، وتبلغ الدرجة الدنيا للمقياس 37 درجة في حين تبلغ الدرجة القصوى لأبعاد المقياس 185.

ويمكننا التفصيل أكثر عن طريق:

- يتحصل المتعلم على خمس درجات عندما يختار (أوافق بشدة) وذلك بوضع علامة (✓).
- يتحصل المتعلم على أربع درجات عندما يختار (أوافق) وذلك بوضع علامة (✓).
- يتحصل المتعلم على ثلاث درجات عندما يختار (متردد) وذلك بوضع علامة (✓).
- يتحصل المتعلم على درجتين عندما يختار (معارض) وذلك بوضع علامة (✓).
- ويتحصل المتعلم على درجة واحدة عندما يختار (معارض بشدة) وذلك بوضع علامة (✓).(الرميح، **2005**، ص **292**)

هذا في العبارات الموجبة في حين تتغير الدرجات في العبارات السالبة لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

6-1-2- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

6-1-2-1- خطوات إعداد المقياس:

-الهدف منه:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف والتعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها متعلموا السنة الثالثة ثانوي، لتنظيم المعلومات والمعارف التي سيواجهونها في جميع المواد التعليمية على مدار السنة، باعتبارها تتضمن أساليب وخطط يتبعها والتي تتناسب وقدرته، وبالتالي هو يبذل درجة عالية في التحكم لذاته ومراقبتها وتقويمها لتحقيق أهدافه.

- تحديد عبارات المقياس:

لقد تضمن بناء المقياس الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لمتعلمي السنة الثالثة ثانوي جملة من الخطوات وهي:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي في مجال التعلم المنظم ذاتيا.

- إلقاء نظرة عميقة على بعض المقاييس المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البيئة العربية وللمرحلة التعليم الثانوي أو المرحلة الجامعية باعتبارها قريبة منها ونذكر منها:

- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض بكليات التربية، أعده **"مسعد ربيع عبد الله أبو العلا"** 2003.
- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الصف الثاني والثالث ثانوي، قام بتصميمه **"إبراهيم بن عبد الله الحسينان"** 2010.
- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرتفعي والمنخفضي التحصيل بكليات التربية النوعية، قام بتصميمه **"عبد الرؤوف السواج"** 2007.
- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك، أعده **"عبد الناصر الجراح"** 2010.

واتضح لنا من خلال القراءات المتعلقة بمقاييس الاستراتيجيات أنه قد تم اختيار بعض الأبعاد المرتبطة بها والتي تهدف إلى تعليمه طريقة المذاكرة و معالجة المعلومات لاستيعاب، وفهم المواد التي تتطلب نوعا من التفكير والتأمل بشكل أفضل، ولمعرفة مراقبة ذاته والتحكم في سلوكاته، وعلى كيفية بناء خطط تتماشي ومستواه العقلي، إذ تكون ملائمة لهذه الفئة في البيئة المحلية دون الإغفال عن طبيعة وخصائص المتعلم من قدراته وميوله والمناخ الدراسي، مع إجراء بعض التعديلات في صياغة عباراتها بما يتلاءم وطبيعة مجتمع وعينة الدراسة وثقافته ودينه، في حين تم استبعاد بعض من أبعادها لأنها تتناول جوانب أخرى مغايرة لأهداف الدراسة الحالية.

حيث ضم المقياس سبعة أبعاد وينقسم إلى ما يلي:

- **بعد التسميع (التكرار)**: تشير إلى جهود المتعلم لتذكر المواد الدراسية، ويقاس بستة عبارات كلها موجبة وتحمل أرقام العبارات (1، 2، 11، 12، 21، 22).

- **بعد التنظيم**: يشير إلى قيام المتعلم بالترتيب الظاهر والمستمر للمواد التعليمية لتحسين التعلم، ويقاس بأربع عبارات كلها موجبة وتحمل أرقام العبارات (3، 13، 23، 31).

- **بعد التخطيط**: تشير إلى قيام المتعلم بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية، والتخطيط لتتابع الأنشطة، واستكمال الأنشطة ذات العلاقة بهذه الأهداف، ويقاس بأربع عبارات كلها موجبة وتحمل أرقام العبارات (4، 14، 24، 32).

- **بعد المراقبة**: تشير إلى جهود المتعلم لتسجيل الأحداث والنتائج، ويقاس بأربع عبارات منها اثنتين سالبة تحمل الرقمين (5 ، 33) واثنتين موجبة تحمل الرقمين (15، 25).

- **بعد إدارة الوقت وبيئة التعلم**: وتتمثل إدارة الوقت في تخطيطه وعادات استخدامه وجدولة وقت المذاكرة وتخطيط فترات الراحة، وتتمثل إدارة بيئة التعلم في مكان هادئ للمذاكرة، وتوفير كل الوسائل التعلمية من كتب وغيرها، ويقاس بثمانية عبارات منها ثلاث عبارات سالبة تحمل الأرقام (16، 34، 35) وخمسة عبارات موجبة وتحمل الأرقام (6، 7، 17، 26، 27).

- **بعد بذل الجهد**: تتعلق بقدرة المتعلم على التحكم في عملية بذل الجهد، وضبط انتباهه، وإدارة بذل الجهد هي إدارة الذات، ويقاس بأربع عبارات منها ثلاث عبارات موجبة وتحمل الأرقام(8، 18، 36) وعبارة واحدة سالبة تحمل رقم (28).

- **بعد طلب المساعدة الاجتماعية**: وهو لجوء المتعلم إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات، ويقاس بسبع عبارات منها ستة عبارات موجبة تحمل الأرقام (10، 19، 20، 29، 30، 37) وعبارة واحدة سالبة تحمل رقم (9).

جدول رقم 09

يمثل توزيع عدد عبارات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أبعادها.

الرقم	البعد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	عددها
01	التسميع	1، 2، 11، 12، 21، 22	/	06
02	التنظيم	3، 13، 23، 31	/	04
03	التخطيط	4، 14، 24، 32	/	04
04	المراقبة	15، 25	5 ، 33	04

05	إدارة الوقت وبيئة التعلم	6، 7، 17، 26، 27	16، 34، 35	08
06	بعد بذل الجهد	8، 18، 36	28	04
07	طلب المساعدة الاجتماعية	10، 19، 20، 29، 30، 37	9	07
	المجموع	**30**	**07**	**37**

- **طريقة التصحيح :**

لقد كانت صياغة عبارات المقياس بصورة تقريرية، منها ما هو في المسار الموجب ومنها ما هو في المسار السالب، علماً أن هذه العبارات تعطى لها درجات مغايرة عن العبارات الموجبة، وفي ذلك يقابل كل عبارة خمسة بدائل (تماما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا أبدا)، ووضعت هذه البدائل لإتاحة الفرصة في التعبير عن رأيه بشكل دقيق من خلال الإجابة عليها، وتتضمن تعليمته بطلبه على الإجابة بكل صدق و حسب ما يراه مناسبا له باختيار واحدة من أصل خمس بدائل، وكما تتدرج إعطاء الدرجات من (5، 4، 3، 2، 1) وما يناسبها من بدائل، وتبلغ الدرجة الدنيا للمقياس 37 درجة في حين تبلغ الدرجة القصوى لأبعاد المقياس 185.

ويمكن توضيح ذلك أكثر من خلال وضع المتعلم علامة (✓) على الإجابة التي يختارها، وعليه تتدرج الدرجات كالآتي:

- حصوله على خمس درجات عندما يختار (تماما).
- حصوله على أربع درجات عندما يختار (غالبا).
- حصوله على ثلاث درجات عندما يختار (أحيانا).
- حصوله على درجتين عندما يختار (نادرا).
- حصوله على درجة واحدة عندما يختار (لا أبدا).

هذا في العبارات الموجبة في حين تتغير الدرجات في العبارات السالبة لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

6-2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

6-2-1- ثبات أدوات الدراسة :

يعني الثبات مدى قياس الاختبار لما يهدف إليه على مدى فترات زمنية و مناسبات مختلفة، ويشير الثبات إلى مدى دقة المقياس، و استقراره، و خلوه من الأخطاء العشوائية، كما يُعرف أيضا بإمكانية توليد أو تحصيل مجموعة الدرجات جراء تطبيق الاختبار تحت ظروف وأوقات متنوعة.

وبالرغم من أن الثبات شرط ضروري للصدق، إلا أنه ليس كافيا.(**النبهان، 2004، ص 442**)

وللتأكد من ثبات أدوات الدراسة ومدى اتساق درجاتها في الظروف المتباينة والقياسات المتكررة لجأت الطالبة الباحثة إلى عدة طرق تفيد في تقدير قيم معامل الثبات وهي تدور حول معاملات التجانس، و معاملات الاتساق الداخلية.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

هو أحد أساليب تقدير درجة ثبات الاتساق الداخلي لمقياس ما، من خلال تطبيقه مرة واحدة على عينة ممثلة من المفحوصين.

ويعتمد هذا التقدير على معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (فردي، زوجي مثلا). (**النبهان، 2004، ص 443**)

وتتطلب طريقة التجزئة النصفية الدقة والحرص على تجزئة أداة القياس إلى نصفين وفق خطة منظمة. (**علام، 1999، ص 155**)

و هناك أسلوبان رياضيان يتعاملان مع هذا التقدير.

أسلوب **"سبيرمان- براون"** ويفترض تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار، وأسلوب **"جوتمان"** عندما لا يتساوى تباين النصفين. (**النبهان، 2004، ص 443**)

بناء على ما سبق تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياسين.

و قد قامت الطالبة الباحثة بتجزئة المقياسين إلى نصفين، حيث يضم النصف الأول العبارات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يضم العبارات ذات الأرقام الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل

الارتباط لـ"**بيرسون**" بين النصفين الأول والثاني للمقياسين والنتائج موضحة في الجدولين التالين:

جدول رقم 10

معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	عدد المتعلمين	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح	طريقة التصحيح
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	37	50	0,701	0,824	Spearman-Brown

جدول رقم 11

معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	عدد المتعلمين	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح	طريقة التصحيح
دافعية الإنجاز	37	50	0,607	0,755	Spearman-Brown

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :**

يستخدم هذا الأسلوب مع المقاييس المركبة ذات بدائل الإجابة المتعددة، وهو يعطي فكرة عن مدى اتساق البنود في القياس، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم 12

معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	عدد المتعلمين	معامل الثبات
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	37	50	0,852

جدول رقم 13

معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	عدد المتعلمين	معامل الثبات
دافعية الإنجاز	37	50	0,677

6- 2- 2- صدق أدوات الدراسة :

يعني صدق الاختبار أنه يقيس فعلا الجانب الذي وضع لقياسه، فصدق الاختبار يمدنا بدليل مباشر على صلاحيته لقياس أحد المتغيرات؛ معنى ذلك أن الصدق هو إلى أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب عليه أن يؤديه.

إن صدق الاختبار يتصل بقدرته التنبؤية وعلى هذا فإن الاختبار الصادق يعتبر أداة نقيس بها عينة من المثيرات تمثل المنطقة المطلوب قياسها من السلوك، أي أن صدق الاختبار معناه صحة أو دقة التوقعات التي نتوصل إليها والمبنية على استخدامنا للاختبار.

- **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

للتحقق من صلاحية الأدوات الحالية فقد تم تقدير صدقها بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وقد أظهر اختبار **"ت"** للعينات المستقلة أن الفروق كلها دالة إحصائيا بين المجموعة العليا (27٪ من ذوي الدرجات المرتفعة من أفراد العينة الاستطلاعية) والمجموعة الدنيا (27٪ من ذوي الدرجات المنخفضة من أفراد العينة الاستطلاعية)، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا. والجداول التالية توضح النتائج:

جدول رقم 14

نتائج اختبار "ت" لمقارنة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	العليا	17	147,24	4,576	19,931	32	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	105,06	7,429			

جدول رقم 15

نتائج اختبار "ت" لمقارنة أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسميع	العليا	17	25,82	1,590	14,079	32	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	17,06	2,015			
التنظيم	العليا	17	18,53	,943	32	11,491	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	11,41	2,373			
التخطيط	العليا	17	17,53	1,231	32	9,455	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	10,65	2,737			

المراقبة	العليا	17	17,67	,816	32	4,753	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	12,84	2,449			
إدارة الوقت وبيئة التعلم	العليا	17	31,94	2,749	32	13,833	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	20,12	2,205			
بذل الجهد	العليا	17	16,53	1,375	32	9,648	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	11,82	1,468			
طلب المساعدة الاجتماعية	العليا	17	28,18	1,704	32	13,377	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	16,71	3,098			

جدول رقم 16

نتائج اختبار "ت" لمقارنة دافعية الإنجاز عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز	العليا	17	142,71	5,301	12,175	32	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	117,35	6,754			

جدول رقم 17

نتائج اختبار "ت" لمقارنة أبعاد دافعية الإنجاز عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة

الخوف من الفشل	العليا	17	45,47	2,875	32	9,913	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	34,29	3,653			
المثابرة	العليا	17	20,73	1,799	32	8,235	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	16,15	2,110			
الاستقلال	العليا	17	17,35	1,320	32	8,133	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	12,82	1,879			
التوجه نحو المستقبل	العليا	17	22,35	1,656	32	8,913	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	15,35	2,783			
الاستجابة للنجاح والفشل	العليا	17	15,59	1,583	32	7,763	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	11,53	1,463			
الاستغراق في الدراسة	العليا	17	12,29	1,105	32	11,323	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	7,88	1,166			
المنافسة	العليا	17	15,88	,857	32	14,287	,000 دالة إحصائيا
	الدنيا	17	11,00	1,118			

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي :**

هو أحد أساليب تقدير صدق المقاييس عن طريق حساب الارتباط بين البنود والدرجة الكلية ككل، أو بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، حيث يشير ذلك إلى مدى تجانس البنود واتساقها في قياس الخاصية المستهدفة.

ولتحقيق ذلك فقد قامت الطالبة الباحثة بحساب الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية من جهة، وبين البند والبعد الذي ينتمي إليه من جهة ثانية، والنتائج موضحة في الجداول الآتية:

جدول رقم 18

نتائج الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في العينة الاستطلاعية.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	,620**	11	,446**	21	,361**	31	,784**
2	,598**	12	,129	22	,530**	32	,685**
3	,446**	13	,605**	23	,498**	33	,065
4	,533**	14	,261	24	,608**	34	,100
5	,141	15	,397**	25	,649**	35	-,023
6	,423**	16	,358*	26	,607**	36	,500**
7	,682**	17	,645**	27	,537**	37	,349*
8	-,129	18	,424**	28	,200		
9	-,656**	19	,439**	29	,686**		
10	,361**	20	,478**	30	,543**		

** الارتباط دال عند 0.01.

* الارتباط دال عند 0.05.

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن أغلب البنود قد ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطا دالا إحصائيا (عند 0.05 أو 0.01) وهو ما يؤشر على جودة قياسها للمتغير المستهدف.

جدول رقم 19

نتائج الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الأبعاد	البنود	الارتباط بالبعد	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
بعد التسميع	1	,543**	,361**
	2	,606**	

	11	,597**	
	12	,409**	
	21	,560**	
	22	,640**	
بعد التنظيم	3	,681**	,836**
	13	,747**	
	23	,565**	
	31	,808**	
بعد التخطيط	4	,680**	,761**
	14	,554**	
	24	,751**	
	32	,738**	
بعد المراقبة	5	,636**	,580**
	15	,622**	
	25	,751**	
	35	,460**	
بعد إدارة الوقت وبيئة التعلم	6	,470**	,778**
	7	,800**	
	16	,702**	
	17	,685**	
	26	,465**	
	27	,530**	
	34	,463**	
	35	,612**	
بعد بذل الجهد	8	,262	,502**
	18	,450**	
	28	,640**	
	36	,681**	
بعد طلب المساعدة الاجتماعية	9	,481**	,615**
	10	,485**	
	19	,782**	
	20	,641**	
	29	,559**	
	30	,735**	
	37	,796**	

جدول رقم 20

نتائج الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز في العينة الاستطلاعية.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	,096	11	,370**	21	,385**	31	-,301*
2	,115	12	,380**	22	,390**	32	,161
3	,078	13	,362**	23	,161	33	-,027
4	-,265	14	-,190	24	,244	34	,532**
5	,352*	15	,496**	25	,650**	35	,639**
6	,090	16	,373**	26	,583**	36	,416**
7	,283*	17	,138	27	,717**	37	,112
8	,594**	18	,560**	28	,308*		
9	,207	19	,361**	29	,485**		
10	,356*	20	,268	30	,422**		

** الارتباط دال عند 0.01.

* الارتباط دال عند 0.05.

الجدول السابق يوضح أن أغلب البنود قد ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطا دالا إحصائيا (عند 0.05 أو 0.01) وهو ما يشير إلى جودة البنود وكفاءتها في قياس المتغير المستهدف.

جدول رقم 21

نتائج الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز.

الأبعاد	البنود	الارتباط بالبعد	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
بعد الخوف من الفشل	1	,161	,698**
	2	,314*	
	9	,436**	
	10	,214	
	17	,527**	
	18	,174	
	25	,425**	

	26	,448**	
	32	,599**	
	33	,226	
	36	,605**	
	37	,442**	
بعد المثابرة	3	,262	,719**
	11	,567**	
	19	,553**	
	27	,749**	
	34	,712**	
بعد الاستقلال	4	,300*	,321*
	12	,554**	
	20	,560**	
	28	,641**	
بعد التوجه نحو المستقبل	5	,596**	,711**
	13	,719**	
	21	,547**	
	29	,640**	
	35	,690**	
بعد الاستجابة للنجاح والفشل	6	,538**	,344*
	14	,424**	
	22	,475**	
	30	,399**	
بعد الاستغراق في الدراسة	7	,625**	,492**
	15	,691**	
	23	,653**	
بعد المنافسة	8	,658**	,407**
	16	,545**	
	24	,698**	
	31	,235	

7- إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من حصر مجتمع الدراسة واختيار الثانويات التي سيتم التطبيق عليها، وتحدد اختيار أفراد العينة، وبموافقة من مدراء الثانويات، تم النزول إلى الميدان أين تم إجراء تنسيق بين الطالبة الباحثة ومستشار التوجيه أومستشار التربية الذي ينتمي إلى الثانوية، وذلك عن طريق ترخيص بإجراء الدراسة الميدانية من طرف الجامعة، وقد تم التوجه إلى كل ثانوية على حدى برفقة مستشار التوجيه، لتسهيل عملية التطبيق داخل الأقسام الدراسية ولكونه شخصية معروفة عندهم مما يجعلهم يستجيبون على المقياسين بطريقة أكثر مصداقية، ونظرا لما يتميز به من خبرة في هذا المجال، وعلى هذا الأساس تم تحديد وتنظيم مواعيد التطبيق، وعموما فإن عملية التطبيق أجريت بتقديم مقياسين في نفس الوقت مقياس خاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس خاص بدافعية الإنجاز لكل متعلم، هذا بعد تهيئتهم للإجابة من خلال شرح الهدف العلمي للمقياسين، وتأكيدا لهم بأن النتائج تبقى لغرض البحث العلمي مع مراعاة تنبيههم للإجابة على كل عبارات المقياس بعد قراءتها وفهمها، وذلك بتحديد انطباعاتهم وما يرونه ملائما باختيار واحدة من البدائل المقترحة في المقياس بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة، إذ تم توزيعهما على المتعلمين بطريقة عشوائية ولم يكن هناك زمن محدد للإجابة، إلا أنها دام 60 د ومن ثمة تم جمعهما بصورة آنية مع الاطلاع عليها للتأكد من أنه أجاب على جميع العبارات، وهكذا بالنسبة لباقي الثانويات، لضمان عدم ضياعهما.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

علم الإحصاء هو العلم الذي يستطيع أن يمد الباحث بالأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الخاصة بالبحوث والدراسات التي يقوم بإجرائها. (**محمود ، 2003، ص 07**)

ولقد استعانت الطالبة الباحثة في هذه الدراسة بالنظام الإحصائي (SPSS)، وهو أكثر الأنظمة الإحصائية استخداما لإجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية المختلفة في شتى أنواع البحوث؛

أما الأساليب الإحصائية التي ستوظف من خلال هذا البرنامج فهي متنوعة وذلك حسب موضوع وطبيعة الدراسة وتتمثل أساسا فيما يلي:

- اختبار **"ت"** T. Test:

يعتبر من الاختبارات الدلالة والأكثر استعمالا في البحوث التربوية والنفسية، فهو يستخدم لقياس دلالة الفروق لعينة واحدة مستقلة أو عينتين مستقلتين وذلك تبعا للعينة المدروسة وقد تم تناوله في هذه الدراسة من حيث عامل الجنس (ذكور وإناث) وعامل التخصص الدراسي (علمي وأدبي).

- المتوسط الحسابي والذي يعتبر من أكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالا لوصف القيمة المتوسطة لتوزيع ما.(**علام، 1985، ص 95**)

- الانحراف المعياري هو من أهم مقاييس التشتت، ويستخدم لمعرفة مدى انسجام توزيع أفراد العينة.

الفصل الخامس 5

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

- عرض نتائج الفرضية الأولى.
- عرض نتائج الفرضية الثانية.
- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
- عرض نتائج الفرضية الرابعة.
- عرض نتائج الفرضية الخامسة.
- عرض نتائج الفرضية السادسة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج المتوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة التي بلغت 247 متعلماً، بهدف جمع البيانات وترميزها وتفريغها وتحليلها مستعينا في ذلك بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أظهرت نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة ما يلي:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، ويمكن ترجمة هذه الفرضية بشكل إجرائي على النحو التالي:

"توجد فروق دالة احصائيا في دافعية الإنجاز بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي".

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بقيمة المتوسط الفرضي لعينة الدراسة والذي بلغ قيمته 92.5، وهو الحد الفاصل الذي يوضح مستويات متغير دافعية الإنجاز لدى هذه الفئة بشكل عام سواءً كان منخفضا إذا كان المتوسط الحسابي أقل من هذه القيمة أي 92.5 أو مرتفعا إذا بلغت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي، وقد تم الاستعانة باختبار **"ت"** T- Test لعينة واحدة في حساب الفروق.

وعلى هذا الأساس أردنا أن نوضحه أكثر من خلال عرض جدول يبين قيمة اختبار **"ت"** T- Test للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز.

جدول رقم 22

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز.

المتغير المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	247	130.34	10.91	92.5	54.49	246	**0.000 د إ**

والجدول السابق يوضح ما يلي:

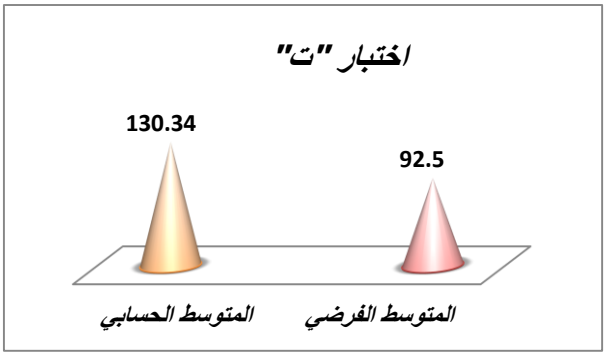
إن ما يبرزه من بيانات أكدت بأن هناك مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز عند هذه الفئة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 130.34 والتي هي أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ 92.5.

كما بلغت قيمة اختبار **"ت"** T- Test 54.49، وبدرجة حرية 246 وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، وعلى هذا الأساس نقبل الفرضية المقترحة.

وزيادة لتوضيح الفروق تم الاستعانة بالأعمدة البيانية الموالية:

الشكل رقم 17

يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز.



2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

- يوجد توظيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي، ويمكن صياغة هذه الفرضية بشكل إجرائي على النحو التالي:

"توجد فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي".

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بالمتوسط الفرضي للعينة المدروسة والذي بلغ 92.5 كنقطة قياس لمعرفة مستوى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات، علما بأن التوظيف المنخفض لها يحدد بقيمة المتوسط الحسابي التي تكون أقل من المتوسط الفرضي، والعكس صحيح بالنسبة للتوظيف المرتفع لهذه الاستراتيجيات هذا بشكل عام، ومن جهة أخرى معرفة مستوى

توظيف كل استراتيجية على حدى عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي من خلال استجاباتهم للعبارات الخاصة بها، وكما تم الاعتماد أيضا على اختبار **"ت"** T- Test لعينة واحدة في حساب الفروق بينهما؛ وقبل أن ندخل في تفصيل هذه الاستراتيجيات نحاول إعطاء صورة شاملة لمعرفة مستواها والجدول الموالي يبين ذلك.

جدول رقم 23

يبين دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغير المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	247	124.77	19.17	92.5	26.03	246	**0.000** د إ

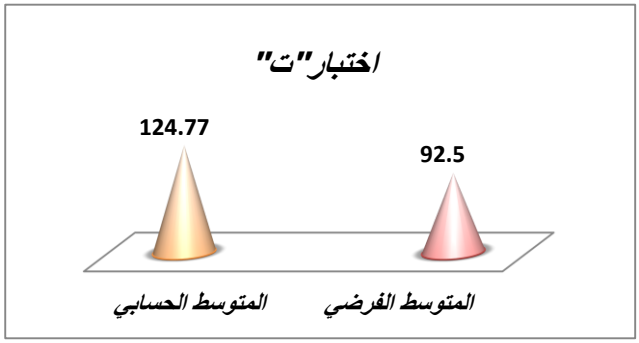
من خلال البيانات التي تظهر في الجدول يتبين:

- قيمة المتوسط الحسابي 124.77 فهي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغت 92.5، وللتأكد من معرفة الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي قدرت قيمته بـ 26.03 وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من0.0001، وبالتالي يوجد مستوى مرتفع في توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنوات النهائية؛ ومنه نقبل الفرضية المقترحة.

ويمكن الاستعانة في ذلك بالأعمدة البيانية التي ستتناول هذه المتوسطات.

الشكل رقم 18

يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.



وانطلاقا من الجداول التي سيتم عرضها نتعرف على مستوى توظيف كل استراتيجية على حدى، وذلك عن طريق الاستعانة بقيم كل من المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ومن ثَم حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينة واحدة، ونبدأ بالاستراتيجيات المعرفية وما تتضمنه من استراتيجية التسميع (التكرار) واستراتيجية التنظيم، والجدول التالي يوضح قيمة اختبار **"ت"** T- Test بالنسبة لاستراتيجية التسميع (التكرار).

- **استراتيجية التسميع (التكرار):**

جدول رقم 24

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي بالنسبة لاستراتيجية التسميع (التكرار).

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسميع (التكرار)	247	12.29	4.17	25	-13.96	246	**0.000 د إ**

يظهر في الجدول السابق بأن:

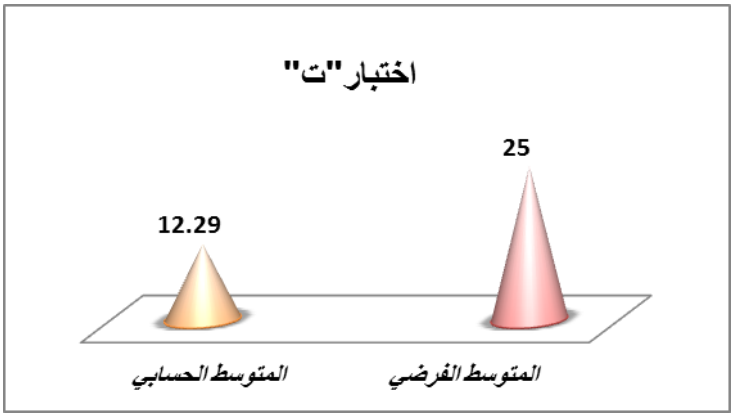
قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت 12.29 أقل من المتوسط الفرضي الذي بلغ 25، ولقد تم حساب اختبار **"ت"** T- Test للكشف عن الفروق بينهما حيث بلغت قيمته 13.96- وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001.

وعلى هذا الأساس يمكن استخلاص النتيجة المتحصل عليها والمتمثلة في وجود توظيف منخفض لاستراتيجية التسميع (التكرار) عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وزيادة لتوضيح مستوى استراتيجية التسميع (التكرار) تم الاعتماد على الأعمدة البيانية التي تبين قيمة المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي.

الشكل رقم 19

يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التسميع (التكرار).



- **استراتيجية التنظيم:**

جدول رقم 25

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التنظيم.

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم	247	14.55	3.74	10	19.10	246	**0.000** د إ

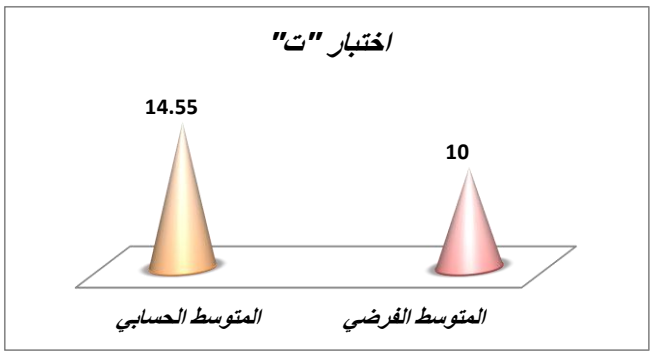
تتجلى نتائج الجدول في أن:

المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 14.55 هو أكبر من قيمة المتوسط الفرضي الذي بلغت 10، وللتأكد من الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي قدر بـ 19.10 وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، وعلى هذا اتضح بأن هناك توظيف كبير لاستراتيجية التنظيم عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وإضافة لتبيان مستوى استراتيجية التنظيم تم الاعتماد على الأعمدة البيانية التي تترجم ذلك.

الشكل رقم 20

يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لاستراتيجية التنظيم.



وبعدما تعرفنا على مستوى كل استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية من استخدامهم لكلا الاستراتيجيتين (التسميع و التنظيم) هذا من جهة ومن جهة أخرى ننتقل للتعرف على الفروق الموجودة بين الاستراتيجيات الماوراء المعرفية من خلال استراتيجيتين هما التخطيط والمراقبة والجدول الموالي يوضح قيمة اختبار **"ت"** T- Test للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية التخطيط.

- **استراتيجية التخطيط:**

جدول رقم 26

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية التخطيط.

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	247	14.06	3.40	10	18.70	246	**0.000 د إ**

يتبين من نتائج الجدول السابق:

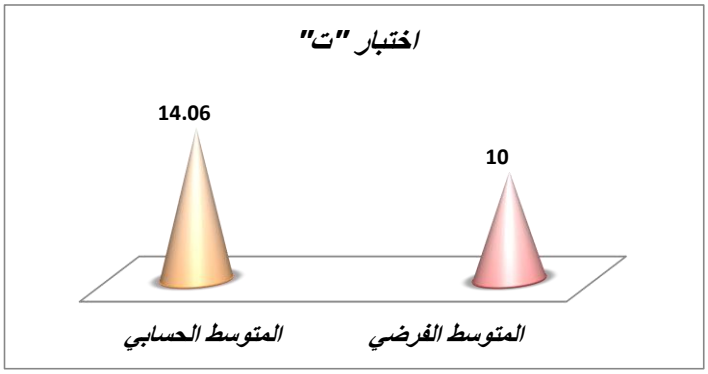
بأن قيمة المتوسط الحسابي لهذه الاستراتيجية قد قدر بـ 14.06 فهو أكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغ قوامها 10، كما نجد قيمة اختبار **"ت"** T- Test التي بلغت 18.70 وبدرجة

حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، مما أكد على وجود كبير توظيف لاستراتيجية التخطيط عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وقد تم اللجوء إلى الأعمدة البيانية التي توضح ما جاء به الجدول السابق.

الشكل رقم 21

يوضح مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية التخطيط.



- **استراتيجية المراقبة:**

جدول رقم27

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية المراقبة.

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المراقبة	247	12.80	3.01	10	14.60	246	**0.000** د إ

يظهر لنا من خلال البيانات المتاحة في الجدول بأن:

المتوسط الحسابي قد بلغت قيمته 12.80 فهو أكبر من قيمة المتوسط الفرضي الذي بلغت قيمته 10، وقد تم حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي قدر بـ 14.60 وبدرجة حرية 246 عند

مستوى دلالة أقل من 0.0001، مما ينعكس على النتيجة المتحصل عليها والمتمثلة في وجود توظيف مرتفع للاستراتيجية المراقبة عند هذه الفئة.

وزيادة للتوضيح أكثر تم الاستعانة برسم الأعمدة البيانية الموالية:

الشكل رقم 22

يبين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية المراقبة.

وبعد تناولنا لعرض الاستراتيجيات الماوراء المعرفية وما توصلت إليه النتائج من توظيف لكلا الاستراتيجيتين التخطيط والمراقبة؛ نمر إلى استراتيجيات إدارة الموارد (المصادر) بما يحتويها من استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم، واستراتيجية بذل الجهد، واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

- **استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم:**

جدول رقم 28

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة الوقت وبيئة التعلم	247	26.07	5.54	20	17.21	246	**0.000 د إ**

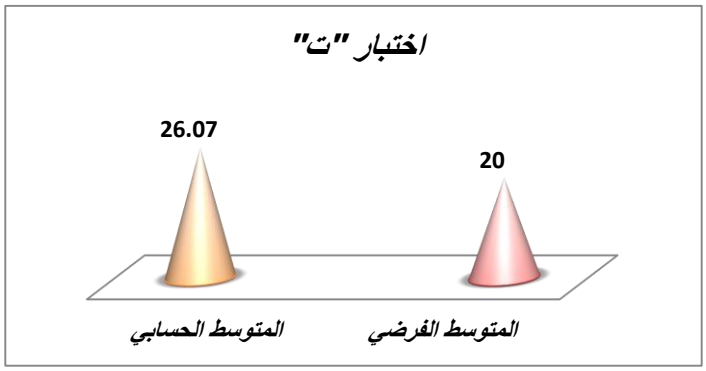
وبالرجوع إلى بيانات الجدول نجد:

قيمة المتوسط الحسابي 26.07 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغت قيمته 20، ولمعرفة الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test التي بلغت 17.21 وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، ومنه نستنتج بأنه يوجد توظيف مرتفع للاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وإضافة للتوضيح تم الاستعانة بالأعمدة البيانية والتي تظهر في ما يلي:

الشكل رقم 23

يمثل متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.



- **استراتيجية بذل الجهد:**

جدول رقم 29

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية بذل الجهد.

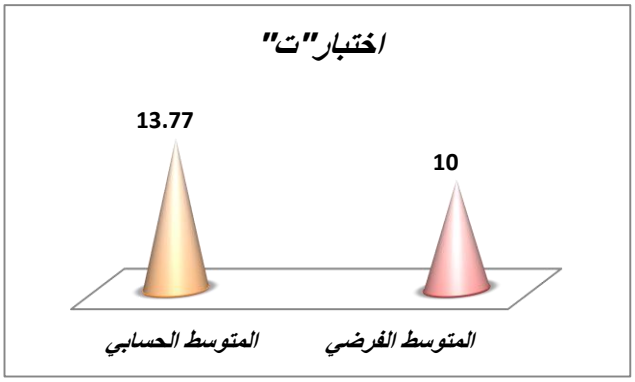
البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بذل الجهد	247	13.77	2.52	10	23.45	246	**0.000 د إ**

يتضح من خلال الجدول بأن:

قيمة المتوسط الحسابي 13.77 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغت قيمته 10، وقد تم حساب اختبار **"ت"** T- Test التي تمثل قيمته 23.45 وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، بالتالي نستطيع القول بأنه يوجد توظيف كبير لاستراتيجية بذل الجهد لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي؛ ولقد دعمت هذه البيانات بأعمدة بيانية توضح ذلك أكثر.

الشكل رقم 24

يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية بذل الجهد.



- **استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية:**

جدول رقم 30

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

البعد المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طلب المساعدة الاجتماعية	247	22.23	5.08	17.5	14.63	246	**0.000** د إ

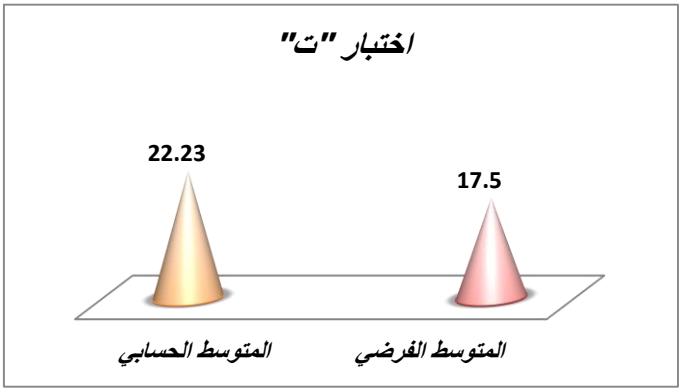
من خلال البيانات المعروضة على الجدول يتبين:

بأن قيمة المتوسط الحسابي والذي قدر بـ 22.23 فهو أكبر من قيمة المتوسط الفرضي الذي بلغت قيمته 17.5، وللتأكد من الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test التي بلغت قيمته 14.63 وبدرجة حرية 246 عند مستوى دلالة أقل من0.0001، وعلى هذا الأساس نستنتج بأنه يوجد توظيف كبير لاستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وزيادة للتوضيح أكثر تم الاستعانة بالأعمدة البيانية التي تترجم البيانات المتاحة في الجدول السابق.

الشكل رقم 25

يمثل مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.



3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنها :"توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث".

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار **"ت"** T- Test للعينتين مستقلتين وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 31

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.

المتغير المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة

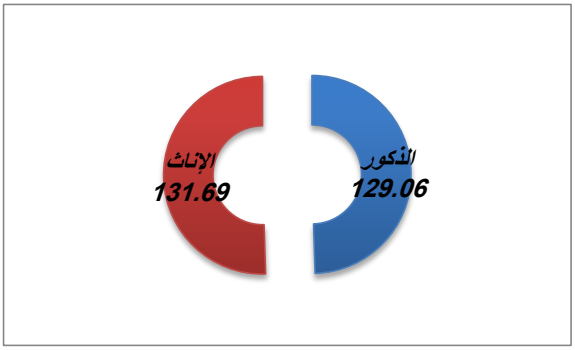
دافعية الإنجاز	ذكور	126	129.06	11.25	-1.90	245	0.058
	إناث	121	131.69	10.42			

من خلال البيانات المعروض في الجدول يتضح ما يلي:

- قيمة المتوسط الحسابي للذكور والتي تمثل 129.06 وبانحراف معياري قدر بـ11.25 فهو متقارب مع المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغت قيمته 131.69 وبانحراف معياري بلغ 10.42، وقد أكد حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين وفقا لعامل الجنس (الذكور، الإناث) أن هذه الفروق غير دالة حيث قدرت قيمته بـ 1.90- وبدرجة حرية 245 وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.058 أي أكبر من 0.05، وعلى هذا الأساس يمكن استنتاج بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، وعلية نرفض الفرضية البديلة. ووفق لذلك نستعين بالشكل الموالي الذي يوضح المتوسط الحسابي لكلا الجنسين.

الشكل رقم 26

رسم بياني يوضح متوسطي الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.



4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنها :"توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الذكور والإناث".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار **"ت"** T- Test للعينتين مستقلتين وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 32

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

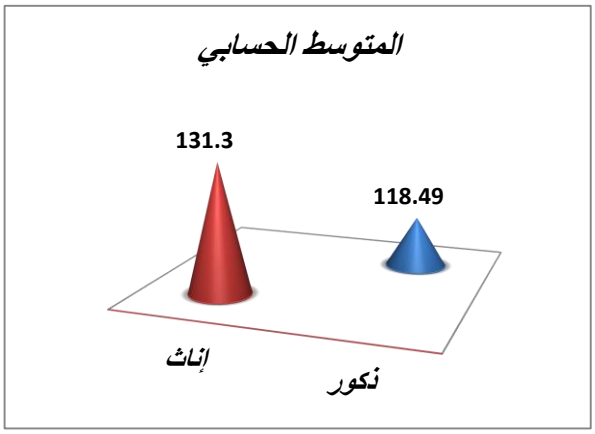
المتغير المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	ذكور	126	118.49	19.57	-5.55	245	**0.000** د إ
	إناث	121	131.30	16.44			

إن ما يساعدنا في الكشف عن نتائج هذه الفرضية البيانات المعروضة في الجدول السابق وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي للذكور التي قدرت بـ 118.49 فهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ قوامه 131.30، وقد أكد حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ 5.55- في درجة حرية 245 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولصالح الإناث ومنه نقبل فرضية الدراسة.

ويمكن أن ندعم هذه النتائج برسم أعمدة بيانية توضح الفروق الموجودة بين الجنسين في هذه الاستراتيجية.

الشكل رقم 27

رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.



بعد إعطاء صورة شاملة للتعرف على الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نمر إلى محاول عرض كل استراتيجية بدأً بالاستراتيجية التسميع (التكرار) إلى غاية آخر استراتيجية والمتمثلة في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

- **استراتيجية التسميع (التكرار):**

جدول رقم 33

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار).

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسميع (التكرار)	ذكور	126	20,19	4,06	- 4.36	245	**0.000** د إ
	إناث	121	22,43	4,00			

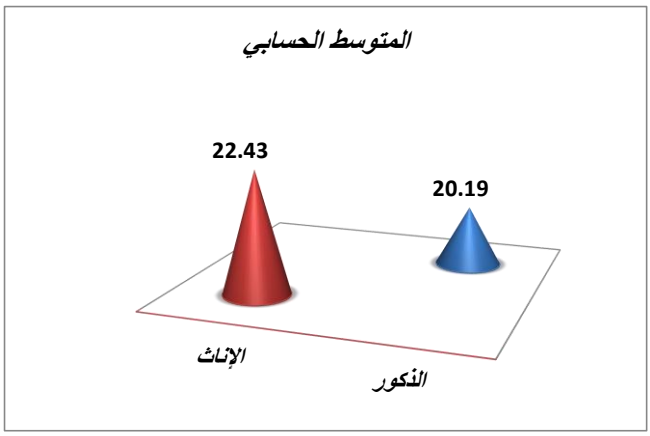
يتبن من خلال الجدول السابق ما يلي:

قدرت قيمة المتوسط الحسابي للذكور بـ20.19 فهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث والذي بلغ 22.43، وعلى هذا الأساس تم حساب اختبار **"ت"** T- Test 4.36- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار) ترجع إلى الإناث.

ويمكن أن تترجم هذه الفروق عن طريق رسم الأعمدة البيانية المعروضة.

الشكل رقم 28

يمثل رسم بياني لمتوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار).



- **استراتيجية التنظيم:**

جدول رقم 34

يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم	ذكور	126	13,43	3,84	-5.04	245	**0.000** د إ
	إناث	121	15,72	3,26			

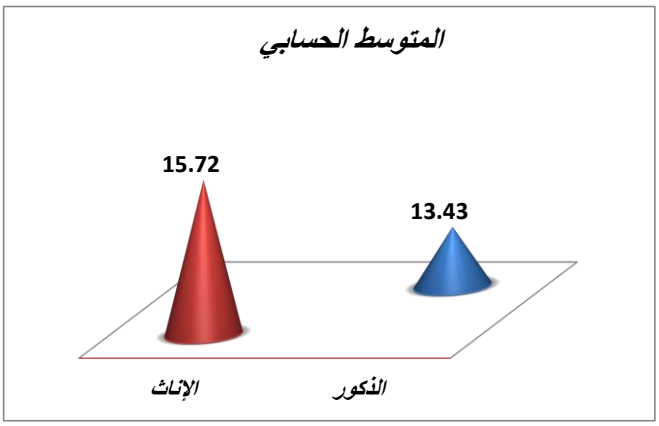
يوضح الجدول البيانات التالية:

لقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور 13.43 فهو أقل من قيمة المتوسط الحسابي للإناث الذي قدر بـ 15.72، وللتأكد من الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test والممثل لقيمة 5.04- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، ووفقا لذلك تم استخلاص نتيجة وذلك بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم ولصالح الإناث.

ومواصلة لتدعيم ذلك تم الاستعانة بالأعمدة البيانية التي تؤكد بوجود فروق بين الجنسين.

الشكل رقم 29

رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم.



- **استراتيجية التخطيط:**

جدول رقم 35

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	126	13,12	3,60	-4.58	245	**0.000**
	إناث	121	15,03	2,89			**د إ**

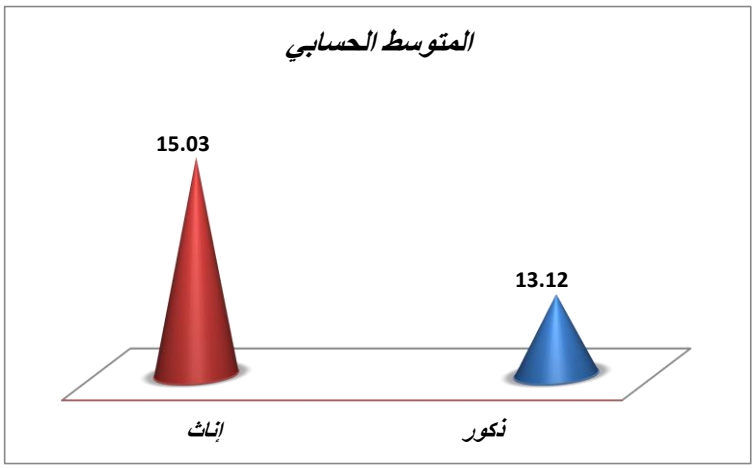
نستنتج من خلال الجدول ما يلي:

أن قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور قد بلغ 13.12 فهي أقل من قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث والذي قدر بـ 15.03، وقد أكد حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ قوامه 4.58- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، وعلى هذا الأساس يمكن أن نخلص إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط ولصالح الإناث.

ويمكن أن تترجم البيانات المعروضة في الجدول السابق من خلال الأعمدة البيانية الموالية

الشكل رقم 30

رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط.



- **استراتيجية المراقبة:**

جدول رقم 36

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المراقبة	ذكور	126	12,25	3,03	-2.95	245	**0.003**
	إناث	121	13,37	2,90			د إ

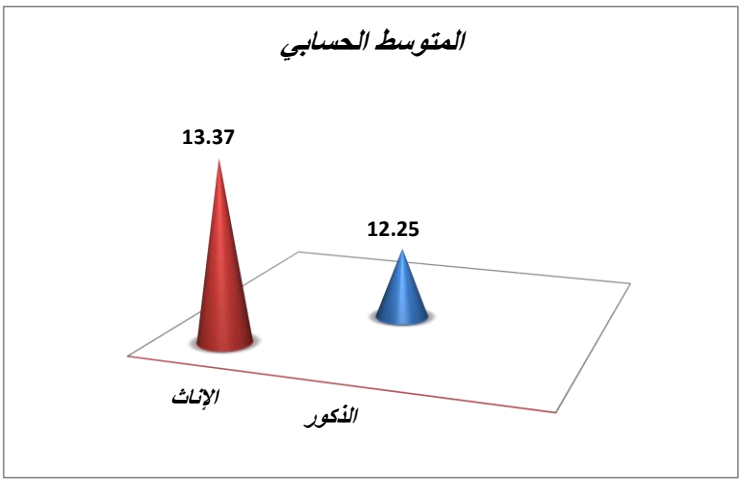
يبين الجدول السابقة النتائج التالية:

أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور قد بلغ 12.25 فهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث الذي قدر بـ 13.37، وقد أكد حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ 2.95- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.003 أي أقل من 0.05، ولقد استخلصنا نتيجة تنص على أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة ولصالح الإناث.

ونستطيع الاعتماد على الأعمدة البيانية التي توضح تلك الفروق على النحو التالي:

الشكل رقم 31

رسم بياني يمثل متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة.



- **استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم:**

جدول رقم 37

يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة الوقت وبيئة التعلم	ذكور	126	24,87	5,99	-3.55	245	**0.000 د إ**
	إناث	121	27,32	4,74			

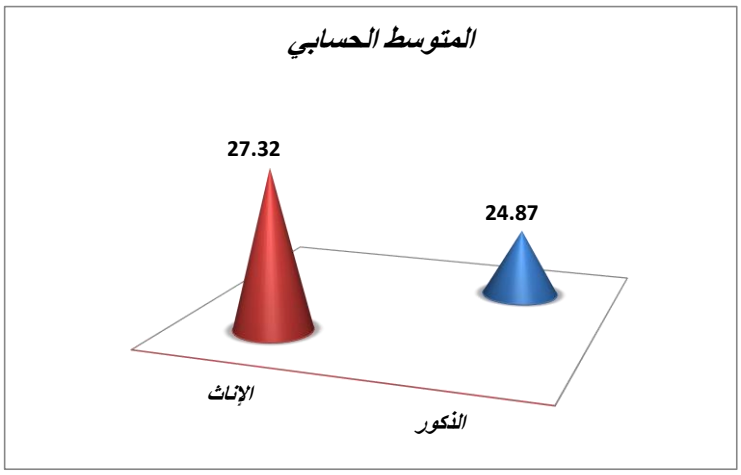
يتبين من خلال مقارنة البيانات المعروضة في الجدول السابق؛ بأن قيمة المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ قيمته 24.87 أقل من قيمة المتوسط الحسابي للإناث والذي قدر بـ27.32 ، وقد أكد حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ 3.55- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة أقل من

0.0001، ونظرا لهذا تم التوصل إلى نتيجة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم ولصالح الإناث.

ولقد تم الاستعانة بالأعمدة البيانية التي تدعم البيانات المعروضة في الجدول السابق.

الشكل رقم 32

رسم بياني يوضح متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.



- **استراتيجية بذل الجهد:**

جدول رقم 38

يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بذل الجهد	ذكور	126	13,44	2,71	-2.05	245	**0.041** د إ
	إناث	121	14,10	2,26			

يبين الجدول الذي بين أيدينا ما يلي:

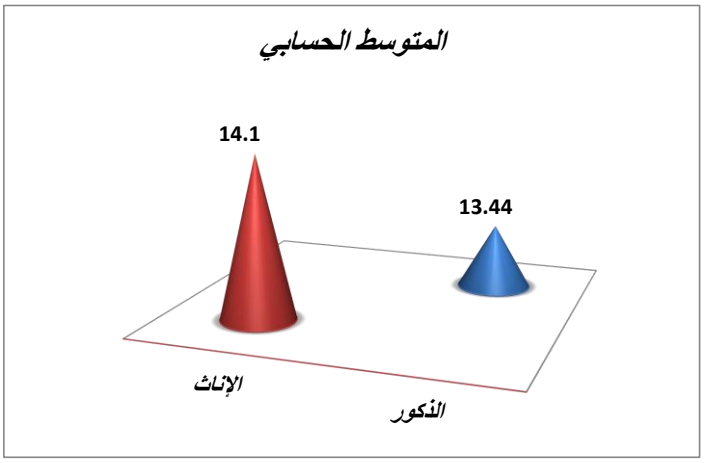
نستطيع أن نقارن بين المتوسطات الحسابية للجنسين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور13.44 فهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث والذي قدر بـ14.10، وعلى هذا الاعتبار تم حساب اختبار

"ت" T- Test للكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين حيث بلغ 2.05- وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.041 أي أقل من 0.05 لذا دلت النتيجة على أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد وذلك لصالح الإناث.

ولقد تم الاستعانة بالأعمدة البيانية التي توضح ذلك.

الشكل رقم 33

رسم بياني يمثل متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد.



- **استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية:**

جدول رقم 39

يمثل دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

البعد المقاس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طلب المساعدة الاجتماعية	ذكور	126	21,18	5,17	-3.38	245	**0.001** د إ
	إناث	121	23,32	4,76			

يتبين من خلال الجدول ما يلي:

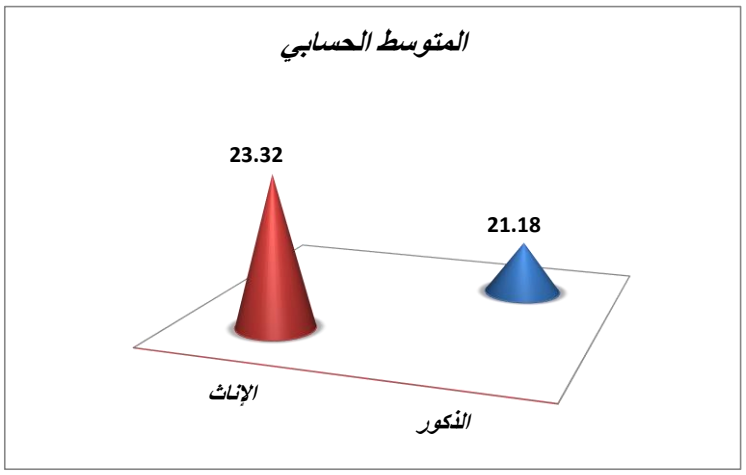
بأن قيمة المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ23.32 فهو أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للذكور والذي قدر بـ21.18، وقد أكد حساب اختبار "ت" T- Test وقيمته تمثل 3.38- وبدرجة حرية

245 عند مستوى دلالة 0.001، وعلى هذا الأساس تم استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية ولصالح الإناث.

والأعمدة البيانية التي يتم عرضها تبين تلك الفروق الموجودة.

الشكل رقم 34

رسم بياني يبين متوسطي الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.



5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية ".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية في مقياس دافعية الإنجاز، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 40

يبين دلالة الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في دافعية الإنجاز.

المتغير المقاس	التخصصات (الشُعب)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة

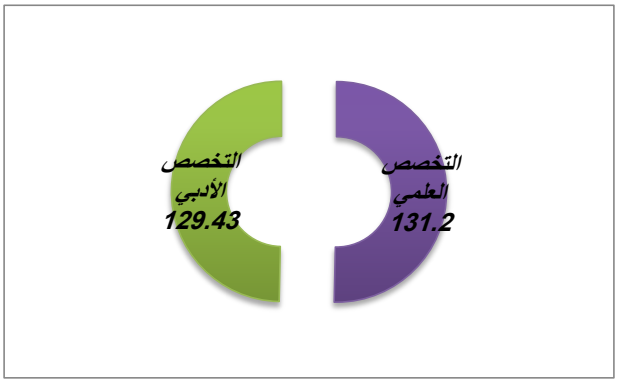
دافعية الإنجاز	العلمية	127	131.20	11.50	1.27	245	0.20
	الأدبية	120	129.43	10.21			

يتبين من خلال الجدول بأن هناك تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز، إذ بلغ المتوسط الحسابي في 131.20 وبانحراف معياري 11.50 لدرجات متعلمي التخصصات العلمية مقابل قيمة المتوسط الحسابي129.43 وبانحراف معياري 10.21 لدرجات متعلمي التخصصات الأدبية، وهذا ما نجده موضحا في الأعمدة البيانية اللاحقة، ولمعرفة الفروق فقد تم حساب قيمة اختبار **"ت"** T- Test، والتي بلغت في الجدول السابق 1.27 وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.20 أي أكبر من 0.05 وبدرجة حرية 245، وعلى هذا الأساس يتم رفض هذه الفرضية التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في دافعية الإنجاز.

ويمكن أن نستعين في ذلك بالشكل الموالي والذي يبين قيمة المتوسط الحسابي لكلا التخصصين.

الشكل رقم 35

رسم بياني يوضح قيمة متوسط العينة للتخصصين في دافعية الإنجاز.



6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية".

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بين نتائج متعلمي التخصصات العلمية ونتائج متعلمي التخصصات الأدبية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 41

يمثل دلالة الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغير المقاس	التخصصات (الشُعب)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	العلمية	127	127.14	18.47	2,01	245	**0.04** د إ
	الأدبية	120	122.25	19.65			

نلاحظ من خلال الجدول النتائج التالية:

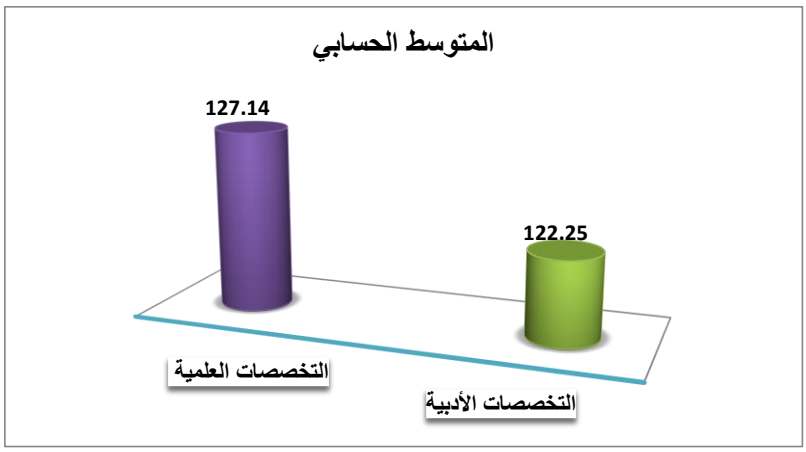
حيث كانت قيمة نتائج المتوسط الحسابي 127.14 وبانحراف معياري 18.47 لدرجات متعلمي التخصصات العلمية، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي 122.25 وبإحراف معياري 19.65 لدرجات متعلمي التخصصات الأدبية، ومن الواضح أن المتوسط الحسابي كان لصالح متعلمي التخصصات العلمية والدليل على ذلك في كونه أعلى من المتوسط الحسابي لمتعلمي التخصصات الأدبية، وهذا ما توضيحه الأعمدة البيانية التي سيتم عرضها لاحقا في الشكل رقم **(36)**، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة فقد تم حساب قيمة اختبار **"ت"** T- Test لعينتين

مستقلتين، والتي ظهر في الجدول السابق بقيمة 2,01، وعليه يمكن القول بأن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.04 أي أقل من 0.05 وبدرجة حرية 245 بين متعلمي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التخصصات العلمية، ومنه نقبل الفرضية البديلة.

وقد تم الإشارة إليها بصفة عامة، لذا يجب تناول أجزائها ليكتمل هدفها والمتمثلة في معرفة الفروق الموجودة بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية لجملة من الاستراتيجيات التي تم استخدامها في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهنا نحاول عرض كل استراتيجية على حدى من خلال الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحساب اختبار **"ت"**T- Test لعينتين مستقلتين، للتمكن من تحديد دلالة الفروق أو انعدامها، والجدول الموالي يبين الفروق الموجودة بين التخصصات (الشُعب) لكل استراتيجية.

الشكل رقم 36

يبين متوسطي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية.



جدول رقم 42

يبين الفروق الموجودة بين التخصصات في كل استراتيجية.

الأبعاد المقاسة	التخصصات (الشُعب)	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسميع (التكرار)	العلمية	127	21,73	3,80	1.72	245	0.08
	الأدبية	120	20,82	4,50			
التنظيم	العلمية	127	14,95	3,40	1.74	245	0.08
	الأدبية	120	14,13	4,04			
التخطيط	العلمية	127	14,17	3,40	0.51	245	0.60
	الأدبية	120	13,94	3,42			
المراقبة	العلمية	127	12,88	3,08	0.43	245	0.66
	الأدبية	120	12,72	2,95			
إدارة الوقت وبيئة التعلم	العلمية	127	26,79	5,35	2.09	245	**0.03 د إ**
	الأدبية	120	25,32	5,66			
بذل الجهد	العلمية	127	14,14	2,40	2.43	245	**0.01 د إ**
	الأدبية	120	13,37	2,58			
طلب المساعدة الاجتماعية	العلمية	127	22,48	4,93	0.79	245	0.42
	الأدبية	120	21,97	5,23			

ونستنتج من الجدول ما يلي:

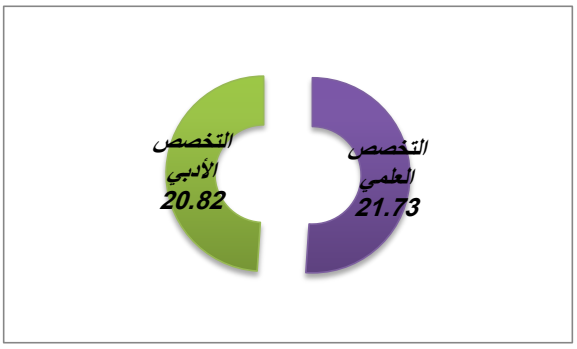
- **استراتيجية التسميع(التكرار):**

فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات العلمية 21,73 وبانحراف معياري بلغ 3,80 في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات الأدبية 20,82 وبانحراف معياري 4,50 ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق غير دالة، فقد أجري حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ 1.72 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.08 أي أكبر من 0.05، وعلى هذا الأساس تم الحصول على النتيجة التي تنص بأنها لا توجد فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية التسميع (التكرار).

ويمكن ترجمة ذلك بناء على الشكل الموالي:

الشكل رقم 37

يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التسميع(التكرار).



- **استراتيجية التنظيم:**

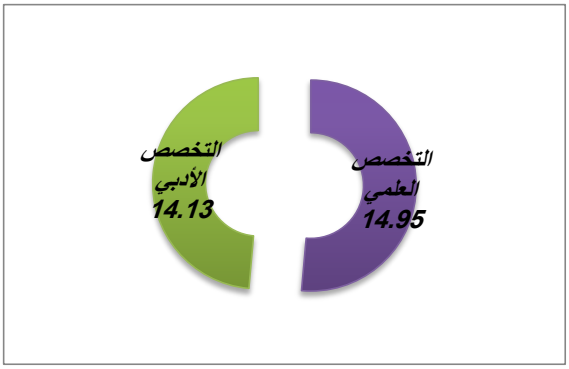
وبالرجوع إلى الجدول المعروض سابقا اتضح لنا بأن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات العلمية والذي قدر بـ 14,95وبانحراف معياري بلغ 3,40 متقارب مع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات الأدبية الذي قدر بـ 14,13 وبانحراف معياري بلغ 4,04، ولمعرفة دلالة الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي بلغ 1.74 وبدرجة حرية 245 عند

مستوى دلالة 0.08 أي أكبر من 0.05، ووفقا لهذا توصلت النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية التنظيم.

ونستعين في ذلك بالشكل الذي يوضح ما جاء في النتيجة.

الشكل رقم 38

يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التنظيم.



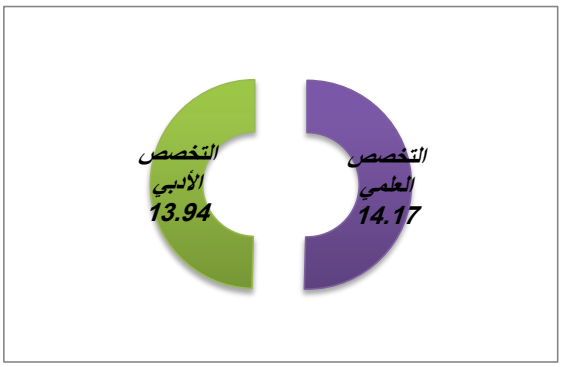
- **استراتيجية التخطيط:**

من خلال ملاحظ الجدول تم استنتاج قيمة المتوسط الحسابي لنتائج درجات متعلمي التخصصات العلمية والتي بلغت 14,17 وبانحراف معياري 3,40، فهو يقارب قيمة المتوسط الحسابي لنتائج درجات متعلمي التخصصات الأدبية والتي بلغت 13,94 وبانحراف معياري 3,42، وللتعرف على فروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test التي بلغت 0.51 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.60 أي أكبر من 0.05، ويمكن أن نستدل عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجية التخطيط.

ومن خلال ما نصت عليه النتيجة أصبح بإمكاننا الاستعانة بالشكل الموالي:

الشكل رقم 39

يوضح متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية التخطيط.



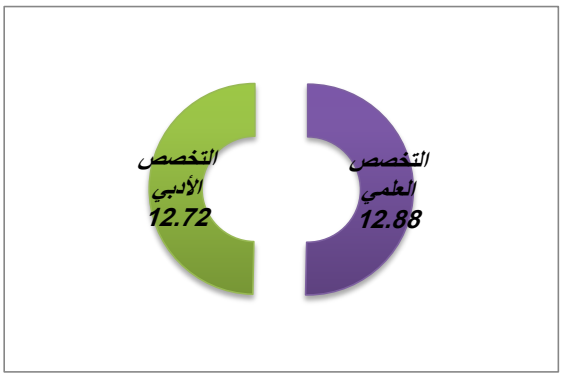
- **استراتيجية المراقبة:**

يمكن استخراج قيمة المتوسطات الحسابية للتخصصين من الجدول السابق، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية بـ12,88 وبانحراف معياري 3,08، فهو يتقارب مع قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية التي بلغت 12,72 وبانحراف معياري 2,95؛ وللتيقن من من فروق بين التخصصات تم حساب اختبار **"ت"** T- Test والتي بلغت قيمته 0.43 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.66 أي أكبر من 0.05، ونظرا لذلك تم استخلاص نتيجة التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية عند هذه الشريحة في استراتيجية المراقبة.

ونستطيع الاعتماد على الشكل الذي يبين النتيجة المتحصل عليها.

الشكل رقم 40

يمثل متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية المراقبة.



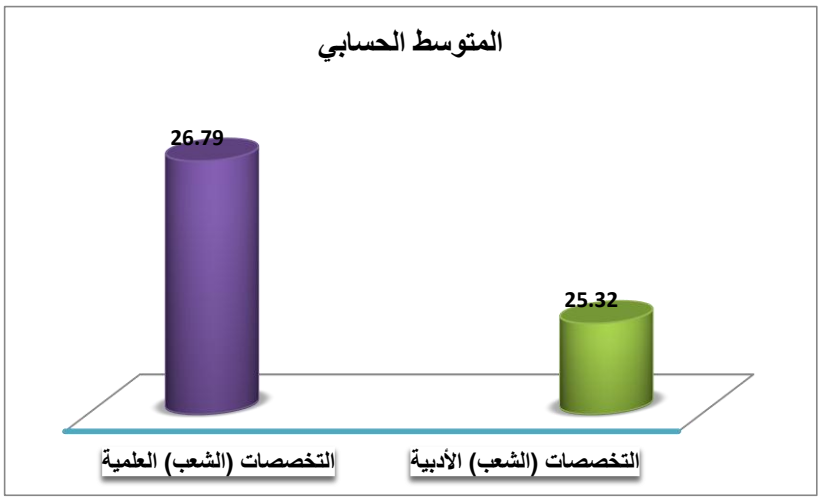
- **استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم:**

إن ما يبينه الجدول السابق في أن قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت 26.79 وبانحراف معياري 5.35 للتخصصات العلمية فهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت بـ 25.32 وبانحراف معياري 5.66 للتخصصات الأدبية؛ ولمعرفة دلالة الفروق بينهما تم حساب اختبار **"ت"** T- Test التي قدرت قيمته 2.09 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.03 أي أقل من 0.05، وعلى هذا الأساس تم الوصول إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم لصالح العلميين.

كما يمكن استخدام الأعمدة البيانية التي تدعم ما جاء في بيانات الجدول.

الشكل رقم 41

يمثل متوسطي التخصصات العلمية و الأدبية في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.



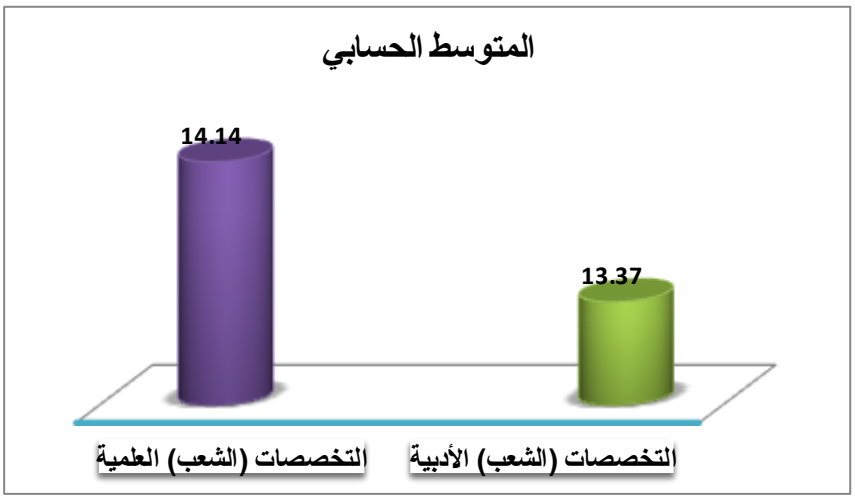
- استراتيجية بذل الجهد:

تمثل قيمة المتوسط الحسابي14.14وبانحراف معياري 2.40 للتخصصات العلمية فهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي13.37 وبانحراف معياري 2.58 في التخصصات الأدبية؛ وللتأكد من الفروق تم حساب **"ت"** T- Test للكشف عن الفروق الموجودة بينهما فقد بلغت قيمته 2.43 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.01، وعليه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية بذل الجهد ولصالح التخصصات العلمية.

وزيادة للتوضيح أكثر تم استخدام الأعمدة البيانية التي تقارن بين المتوسطات.

الشكل رقم 42

يوضح متوسطي التخصصات العلمية و الأدبية في استراتيجية بذل الجهد.

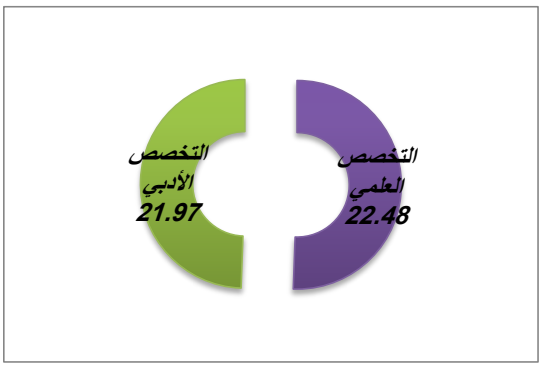


- **استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية:**

وبالرجوع إلى الجدول نستنتج أن قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية والتي بلغت 22.48 وبانحراف معياري 4.93 متقاربة مع قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية 21,97 وبانحراف معياري 5.23، ولمعرفة دلالة الفروق تم اللجوء إلى حساب اختبار **"ت"** T- Test 0.79 وبدرجة حرية 245 عند مستوى دلالة 0.42 أي أكبر من 0.05؛ ومنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

الشكل رقم 43

يوضح متوسطي العينة للتخصصين في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.



ويمكن ملاحظة ما يلي:

- من خلال عرضنا السابق لجميع الاستراتيجيات اتضح لنا بأن الفروق كانت معظمها غير دالة لجل الاستراتيجيات وهي استراتيجية (التسميع، التنظيم، التخطيط، المراقبة، طلب المساعدة الاجتماعية)، بينما باقي الاستراتيجيات والمتمثلة في (إدارة الوقت وبيئة التعلم، بذل الجهد) فهي دالة إحصائية وذلك عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

- إن ما نلاحظه في رسم الأعمدة البيانية لجميع الاستراتيجيات والتي توضح المتوسطات الحسابية للتخصصات العلمية والأدبية هو أنه قيمة المتوسط العلميين أكثر من متوسط الأدبيين وهذا ما أدى بنا إلى اللجوء لحساب اختبار **"ت"** T- Test لمعرفة وجود أو عدم وجود فروق بينهما.

- وبناء على هذه النتيجة تم قبول الفرضية التي تنص على **"**توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية**"** وبشكل جزئي في الاستراتيجيتين (إدارة الوقت وبيئة التعلم، بذل الجهد) ماعدا باقي الاستراتيجيات الخمسة (التسميع، التنظيم، التخطيط، المراقبة، طلب المساعدة الاجتماعية) من مجمل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل السادس 6

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.
- الاستنتاج العام.
- الاقتراحات.

تمهيد:

إن عملية التفسير تستقى من التراث السيكولوجي المتبنى والدراسات السابقة التي تناولت مثل هذه الموضوعات والمدعمة للدراسة الحالية بالإضافة إلى خبرة الباحث، وطبقا لذلك نتناول في هذا الفصل تفسير ومناقشة نتائج كل فرضية على حدى، ويتم ذلك على أساس ترتيبها انطلاقا من الفرضية الأولى إلى غاية الفرضية السادسة.

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- لقد أظهرت نتائج الدراسة للفرضية الأولى والتي تهدف إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي، ويمكن ترجمتها بشكل إجرائي على النحو التالي: "توجد فروق دالة احصائيا في دافعية الإنجاز بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي"، ولذلك تم حساب كل من المتوسط الحسابي ومقارنة بالمتوسط الفرضي للعينة المدروسة، وللتعرف على الفروق بينهما تم حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينة واحدة وقد خلصت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى هذه الفئة وعليه نقبل الفرضية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج المتحصل عليها في بعض الدراسات كدراسة **"ماكليلاند"** 1972، دراسة **"جابر"** 1999 التي هدفت إلى الكشف عن دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بدولة الكويت، دراسة **"الطواب"** 1990، دراسة **"الحامد"** 1995، دراسة **"قطامي"** 1994، دراسة **"الشوكاني"** 2005، دراسة **"مجممي"** 2006، دراسة **"عطية"** 2002 التي تهدف إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية ، ودراسة **"مجيد"** 1990 التي كشفت عن معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية، وبعد تحليل النتائج خلصت إلى وجود مستوى عالي من الإنجاز الدراسي، ودراسة **"البرعاوي"** الذي يرمي هدفها إلى التعرف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز؛ وأشارت نتائجها إلى أن أفراد العينة لديهم دافعية إنجاز عالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يلي:

- إرجاعها إلى طبيعة المرحلة التعليمية وهي مرحلة النهائي وما تتطلبه من شحن للطاقة وتعبئة للهمة من قبل المتعلم ولعل أبرز ما نستطيع التكلم عنه في هذه المرحلة؛ هو أن المتعلم يتميز بجملة من الخصائص والتي تجعله يصل إلى مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز، فهي تدمجه ليتفاعل مع البيئة المحيطة به من تحمله المسؤولية دون الاعتماد على توجيهات الآخرين؛ وما يتصف به من ثقة في نفسه، فهو يسعى جاهدا إلى تحقيق أهدافه التي رسمها من أجل الوصول إلى التفوق والامتياز، بالإضافة إلى قدرته على مواجهة خبرات الفشل مما تؤدي به إلى الزيادة في بذل الجهد لأنه يميل إلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج مهامه فهو يقاوم الضغط الاجتماعي الخارجي، ويستمتع بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراته الخاصة لا المواقف التي ترتكز على الحظ؛ وما يتميز به من حب للاستطلاع والاستكشاف وشعوره بالمتعة أثناء التعلم، وفي هذا الصدد أكدت بعض الدراسات أن مسألة إقبال المتعلم على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بالاستطلاع والاستكشاف وما يصاحب ذلك من تركيز وإثارة؛ فهو إذاً أسلوب يعتمد عليه المتعلم في جذب انتباهه للانغماس في التعلم.(**العلوان والعطيات، 2012، ص 688**)

وبالإضافة إلى قدرته في التحكم الذاتي مما يستطيع اختيار النشاطات التي تناسب قدراته ومستواه لذلك نجد متعلم ذو الدافعية العالية يميل إلى اختيار المسائل التي تتحدى قدراته وإلى العمل المطول لحلها مع أشخاص مثابرين تميزوا بالمنافسة، الفطنة، الشجاعة، الإتقان، التوجه نحو المستقبل وبدرجة معينة من مستوى الطموح؛ في حين يختار متعلم ذو الدافعية المنخفضة المسائل السهلة والبسيطة وإلى العمل في جماعات المتعلمين التي تتقارب معدلات ذكائهم.

كما يتميز بفاعلية ذاتية من خلال اعتقاده بأن لديه القدرة على أداء مهامه بنجاح، مما يستوجب منه الاستغلال الأفضل لإمكانياته العقلية بصورة عميقة عن طريق تنظيم أفكاره باستقلالية.

وكل هذا يظهر بشكل واضح في أداء مهامه بحيوية و نشاط لمواصلتها واستكمالها حتى وإن كانت مملة؛ لذا فارتفاع الدافعية للإنجاز أو انخفاضها يتأثر بالرضا الداخلي في اختيار الشعبة أو المهن التي

يرغب فيها فهي في طبيعتها متغير من المتغيرات الديناميكية في الشخصية، أي أنها تختلف من موقف إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، وتعتمد جزئيا على التنشئة الاجتماعية، فالمتعلم يعد عنصرا مهما ومساهما فعالا في بناء المجتمع الانجازي وذلك من خلال سلوكاته وهذا ما نجده عند **"ماكليلاند"** الذي يرى بأن الدافعية للإنجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد فيه. **(موسى، 1994، ص 106)**

وهذا ما يؤدي إلى تغير في استجابة المتعلم مرتفع الدافعية للإنجاز عن منخفضها في الفشل، إذ يجعله أكثر إصرارا ومثابرة على النجاح عكس منخفضها الذي يرى بأن قدراته وإمكانياته غير كافية هذا على حدِ رأي **"أتكنسون"**.

– كما يمكن إرجاعها إلى المنهاج وما يتضمنه من محتوى دراسي، ومن طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وعملية التقويم، كونه يتناسب وقدرات المتعلم من الناحية العقلية والعمرية، ذلك أن لكل مرحلة خصائص نمو تميزها عن المراحل الأخرى، فالمنهاج يراعى فيه مبدأ الفروق الفردية من حيث اختلافهم وتباينهم في استعداداتهم الفردية وطرق تعلمهم، بمعنى أن كل متعلم يتعلم على نحو أفضل عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه؛ والتي تتناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه. **(القصيمي، 2004، ص 16)**

إضافة إلى مراعاة ميول واهتمامات المتعلم؛ فهو يسعى إلى تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية، وكل هذا ساهم في زيادة وارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز عند هذه الفئة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

وتنص الفرضية الثانية على أنه : "يوجد توظيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي"، ويمكن صياغة هذه الفرضية بشكل إجرائي على النحو التالي: "توجد فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي".

وأظهرت نتائج الدراسة بالاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بالمتوسط الفرضي للعينة المدروسة؛ والذي يمثل الحد الفاصل لمعرفة مستوى توظيف الاستراتيجيات، علما بأن التوظيف المنخفض لها يحدد بقيمة المتوسط الحسابي التي تكون أقل من قيمة المتوسط الفرضي، والعكس صحيح، وللكشف عن الفروق تم استخدام اختبار **"ت"** T- Test لعينة واحدة؛ وقد أسفرت النتيجة بأنه يوجد توظيف عالي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنوات النهائية؛ ومنه نقبل الفرضية المقترحة.

وهذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة **"عبد الباسط"** 1996، دراسة **"زمرمان"** و**"مارتيتز بوتر"** 1990، دراسة **"سكانك"** و**"ارتمر"** 1999، دراسة **"الدباس"** 2004، دراسة **"جود"** 2005، دراسة **"شبلي"** 1994، ودراسة **"ليندر"** و**"هاريس"** 1992 والتي أشارت إلى وجود استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسة كل من **"بيرجن"** و**"ريلي"** 2006 ودراسة **"سانجر"** و**"تيكايا"** 2006 التي خلصت نتائجها إلى أن المتعلمين يستخدمون مستويات مرتفعة من هذه الاستراتيجيات.

- ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وعي أو معرفة المتعلم بأغلب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي استخدمت في الدراسة؛ من حيث امتلاكه القدرة على التفكير والتخطيط والمراقبة الذاتية في أدائه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وذلك بعد وضع أهداف محددة من أجل تعديل سلوكه وتكييف أنشطته، لذا نجد المتعلم يركز ليكون متحمسا وفضوليا في النشاطات الجديدة، مما يتشكل

جو من النشاط والحيوية من خلال ما يتميز به من مهارات المشاركة الفعالة في عملية تعلم، حيث يبادر ويوجه مجهوداته الذاتية لاكتساب المعلومات، وما يتميز به من ثقة في نفسه، وبالمثابرة والالتزام بالإتقان في إنجاز المهام، وتحمل المسؤولية في المواقف التعليمية المختلفة، كما لديه القدرة على تشخيص مواقف تعليمية معينة، فهو يسعى إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية؛ ذلك أن البناء البيئي من حيث انتقاء وترتيب البيئة الطبيعية تجعل التعلم أسهل وأيسر.(**السواح، 2007، ص 49**)

بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم تتناسب وقدراته وميوله من أجل معالجة المشكلة المطروحة؛ ويرى **"وينج"** 2004 بأن استخدامه لهذه الاستراتيجيات بكفاءة وفاعلية يتوقف على مدى إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية.(**النرش، 2010، ص 208**)

فالتنظيم والتحكم الذاتي يساهم في تنشيط المتعلم عقليا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونه مستقبل للمعلومة، فهو يبذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافه.(**خليفة، 2008، ص 247**)

هذا من جهة ومن جهة أخرى فالتحكم في الوقت، عنصرا مهما في هذه المرحلة الحساسة ونظرا لتعدد المواد الدراسية وبما تحتويها من معلومات متنوعة، فهو ملزم بتقسيم الوقت لأنها تتطلب ذلك.

والمتعلم الذي يعرف متى وكيف وممن يطلب المساعدة؛ أكثر نجاحا من المتعلم الذي لا يطلب المساعدة بطريقة ملائمة. (**خليفة، 2008، ص 259**)

وعلى هذا الأساس نجده يلجأ عادة إلى طلب المساعدة الاجتماعية سواء كان ذلك من أحد الوالدين، أومن الزملاء، أومن المعلم، أو غيرهم عند إحساسه بوجود عراقيل تعيقه أو لعدم فهمه المهام المكلف بها.

– وكما يمكن تفسيرها أيضا إلى طبيعة الوسائل التعليمية المتنوعة من كتب وغيرها؛ فالمتعلم في هذه المرحلة يستعين بالمكتبات الخاصة في الثانويات أو المكتبات العمومية، أو استخدامه التكنولوجيا والمتمثلة في الأنترنيت التي أصبحت تدرس فيها المقررات الدراسية دون اللجوء إلى

المعلم، واستعانته بالأقراص التي تتضمن مجموعة من المواضيع المتنوعة سواء كانت لمادة واحدة أو لعدة مواد، أما محتوى المواد الدراسية الذي يقيس الجوانب العقلية والنفسية فهو يتناسب مع هذه الفئة، وإلى الطريقة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تركز على المتعلم في تنمية قدراته وعلى تعلمه الذاتي دون الاعتماد على المعلم الذي يقتصر دوره في كونه مرشدا وموجها فقط وتعمل على اكتسابه لطرق وآليات واستراتيجيات التي تتماشي وقدراته دون تركيزها على الكم المعلوماتي؛ بهدف التعامل بها والاستفادة منها في مواقف أخرى لمجالات الحياة خارج نطاق الدراسة، والتي تجعله رقيب ذاته من خلال ممارسته للتقويم الذاتي، فهي تشجع التعلم المنظم ذاتيا الذي يساعد المتعلم على تقييم تقدمه والقيام بالتغيرات اللازمة للتأكد من تحقق أهدافه.

– وقد تعود إلى الإدارة المدرسية وما تتميز به من تسيير لكل من المدير، ومساعدين تربويين، ومستشار التربية، ومستشار التوجيه وغيرهم، فهم يسعون إلى توفير أحسن الظروف الملائمة من انضباط وتنظيم والمراقبة في الأقسام الدراسية، فالثانويات التي لا تملك إدارة ذات ضمير مهني تؤدي بالمتعلم إلى الضياع خاصة في مرحلة المراهقة فهو يحتاج إلى معاملة ملائمة نظرا لما يتعرض إليه من اضطرابات نفسية.

وأما بالنسبة لاستراتيجيات المعرفية التي تحتوي على استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، فكانت نتائجهما تنصان على وجود توظيف لهما من قبل متعلمي السنة الثالثة ثانوي ومنه يتبين ما يلي:

وبالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستراتيجية التسميع نجدها أقل من المتوسط الفرضي، ولمعرفة الفروق الموجودة بين هذه المتوسطات؛ تم حساب اختبار **"ت"** T- Testلعينة واحدة، ومنه خلصت نتائجها إلى وجود توظيف منخفض لاستراتيجية التسميع من قبل هذه الفئة.

ونجد دراسات تتفق مع هذه النتيجة منها دراسة **"جيواي"** 1982 لربط بعض عمليات التنظيم الذاتي بمقاييس القدرة العامة والإنجاز الأكاديمي لدى متعلمي المدارس الثانوية، وأوضحت النتائج

أن مرتفعي القدرة يدونون ملاحظات تتضمن استنتاجات ومخططات تنظيمية توضح استخدام التسميع للمعلومات و المراقبة أيضا.

ومن هذا المنطلق يمكن تفسير النتيجة وفقا لعدة عوامل نذكرها على التوالي:

- إن هذه الاستراتيجية تمارس بشكل ضئيل مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى، فهي تعتبر في نظر المتعلم ماهي إلا تكرار للمعلومة من حيث أنها تركز بصورة كبيرة على عملية الحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة، فالمتعلم يميل إلى عملية الفهم أكثر من عملية التسميع حتى أن مراجعة بعض المواد التي تتطلب هذه الاستراتيجية أصبحت تمارس بطرق يسهل استيعابها، كما يمكن ارجاعها أيضا إلى اتساع محتوى المقررات الدراسية في كل مادة دراسية فهو مجبر في هذه السنة على تفحص جميع الوحدات المدروسة وفي جميع المواد الدراسية، أو أنها راجعت إلى طبيعة النظام السائد في كون أن معدلات الفصول الدراسية غير مهمة مما تؤدي به إلى تراكم الدروس دون الاطلاع عليها، أو ترجع إلى طرق تفكيره بعملية الغش والاتكال عليها، أو لعدم توفر الرغبة الداخلية في مراجعة بعض المواد بسبب صعوبتها وتأثير معاملة المدرسين في تكوين اتجاهات سلبية للمتعلم نحو المادة.

أما في ما يخص استراتيجية التنظيم، فأظهرت نتائجها بأن قيمة المتوسط والانحراف المعياري أكبر من قيمة المتوسط الفرضي، ولمعرفة الفروق بينهما تم حساب اختبار **"ت"** T- Test ؛ ووفقا لهذا وجد بأن هناك توظيف كبير لاستراتيجية التنظيم عند هذه الشريحة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **"وبروووسكي"** 1992 التي أجريت على100 متعلم من المدارس الثانوية، وتوصلت إلى أن مرتفعي التحصيل يظهرون تنظيما ذاتيا عاليا نحو معلميهم وبيئتهم التعليمية، ودراسة **"الدباس"** 2004 التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التذكر والتنظيم.

ويمكن تفسيرها لاعتبار أن هذه العملية تحتاج إلى تنظيم الأفكار وترتيبها واتساقها ليسهل استيعابها، ويمكن أيضا تحديد هذا التنظيم من خلال تنظيم ذاتي يتمثل في الجانب الداخلي للمتعلم من حيث إدراكه للفاعلية الذاتية من خلال تصوراته عن قدراته الشخصية في إمكانية أداءه للمهام المطلوبة وهنا يحضر قول **"باندورا"** عن الفاعلية الذاتية بأنها المعتقدات المتعلقة بقدرات المتعلم على تنظيم وتحقيق أفعاله بهدف إحراز مستوى معين من الأداء، فهذه الاستراتيجية تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعلى ربطها، وتقسيمه للمادة التعليمية إلى خطوات هادفة فمثلا إنشاء قوائم وملخصات للدروس تركز على الأفكار الرئيسية، وعليه فالتنظيم يوضح ويسهل له عملية فهم المادة المتعلمة وتخزينها، وهذا ما تذهب إليه النظرية الجشتالطية التي ترى بأن عامل الإيضاح والتنظيم يساهمان في ترسيخ المعلومة فالأشياء الأكثر تنظيما يسهل استرجاعها واستذكارها، وهنا تبرز خاصية المشاركة للمتعلم وهذا ما يؤكده رأي **"شين"** في أن التنظيم الذاتي للتعلم عملية تزيد من المشاركة الفعالة للمتعلم في تعلمه باستخدام أساليب متنوعة من التفاعل.

ومن جانب آخر تنظيم سلوكاته، والمتمثل في أداء المهام وما يتعلق بالنشاط الممارس، وكما يشير **"روهوتى"** إلى التنظيم الذاتي للتعلم باعتباره عملية لتوليد الأفكار وأن المتعلم المنظم ذاتيا يبدأ بنفسه في توجيه جهوده لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين، وأنه قادر على تعديل سلوكه وتكييف أنشطته لكي يصل إلى أهدافه.(**عبد الحميد، 2001، ص 271**)

إضافة إلى مراعاة تنظيم البيئة التعليمية، والتي تلمس المناخ الدراسي والظروف التي تتم فيها عملية التعلم من بدايته إلى نهايته؛ أي كل ما يتعلق بالبيئة الفيزيقية من إضاءة وتهوية ونظافة داخل الأقسام الدراسية وغيرها.

أما بالنسبة لاستراتيجيات الماوراء المعرفة وما يندرج ضمنها من استراتيجية التخطيط التي أسفرت نتائجها على:

أن قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أكبر من قيمة المتوسط الفرضي؛ ولمعرفة الفروق الموجودة تم الاستعانة بحساب اختبار **"ت"** T- Test، وعليه يوجد توظيف مرتفع لاستراتيجية التخطيط عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

ونجد دراسة **"سنك"** وآخرون 1991 التي تتوافق مع هذه النتيجة، إذ تم إجراءها على 62 متعلم من بين متعلمي الصف السادس الابتدائي مفترضين أن التخطيط والتقدير الذاتي أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتتميز هذه الاستراتيجية عن باقي الاستراتيجيات في كونها تتطلب في البداية من المتعلم تحديد أهدافه التعليمية، والتخطيط لتتابع الأنشطة واستكمالها، ويرجع استخدامها لكونه يمارس بعض الخطوات التي يراها مناسبة له ويتجلى ذلك من خلال دليل يرشده لتحقيق ما يصبو إليه وهو النجاح في شهادة البكالوريا، حيث نجده يتميز ببعض الخطوات نذكر منها:

- قدرته على تحديد ووضع أهدافه واختيار الإجراءات المراد أداؤها والتي تلائم كل مادة تعليمية؛ مع مراعاة ترتيب هذه الإجراءات إذ لا يمكن تقديم خطوة عن خطوة لأن هناك تسلسل وترابط يحتويها، كما يحدد المشكلات المحتملة والأخطاء التي قد تصادفه أثناء إجراء المهام، وتحديد أساليب التغلب على المشكلات وتصويب الأخطاء، فهذه الخطوات تمكن المتعلم من التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
- ويمكن تفسير تواجد هذه الاستراتيجية أيضا إلى ثقافة المجتمع الجزائري والذي يشجع ويدعو المتعلم إلى أن يكون له هدف رئيسي يسعى إليه جراء هذا المسيرة من التعلم؛ وهدف هذه الفئة هو النجاح والتفوق بمستويات مرتفعة في شهادة الباكالوريا الذي هو امتحان يحدد مصيره في اختيار التخصص، لذا لا يمكننا الاستهانة به أو الإغفال عنه لأنه مربوط بمستقبله المهني، والحصول على فرص عمل فيما بعد، فهذه تعتبر أهداف يسعى المتعلم لتحقيقها.

ويشير **"زمرمان"** وآخرون بأن المتعلم المنظم ذاتيا يتميز عن أقرانه في أنه قادر على تحديد أهدافه ووضع خطط لإنجاز هذه الأهداف، بل أيضا قادر على مراقبة نجاحه أو فشله في تحقيقها

ولديه القدرة على تحصيل معلومات حول أدائه واستخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها فيما بعد.(**اسماعيل، 2011، ص 34**)

أما فيما يخص استراتيجية المراقبة والتي كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أكبر من المتوسط الفرضي؛ وللتأكد من الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test، ولهذا توصلت النتائج إلى توظيفها بشكل مرتفع لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

ولقد أكدت الدراسة التي قام بها **"بنتريش"** و**"جارسيا"** 1991 صحة هذه النتيجة والتي أجريت على 367 طالبا جامعيا طبق عليهم استبانة استراتيجيات التعلم، والتي توصلت إلى أن عمليات المراقبة وإدارة الجهد أهم عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن أن نستدل ما جاء في الاستراتيجيات بدراسة **"قطامي"** التي أسفرت نتائجها إلى أن هناك فروق ذات دلالة بين درجات توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي ترد إلى استراتيجيات الماوراء المعرفية، ودراسة **"ميفاريتش"** التي كشفت عن تأثير التدريب على ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية، حيث قارنت بين التعلم التعاوني واستخدام هذه الاستراتيجيات، وخلصت نتائجها إلى أن المتعلمين الذين استخدموا هذه الاستراتيجيات أحرزوا أداءً عاليا في حل المشكلات.(**الشربيني والطناوي، 2006، ص 56**)

فهذه الاستراتيجية تتضمن مراقبة كل الأفعال التي يتبعها المتعلم في تعلمه، وتتميز بملاحظة أدائه أثناء التعلم وفي تنفذه لهذه العملية، ونظر لذلك يمكن تفسيرها من خلال ممارسته لمجموعة من الخطوات نذكرها:

كونه يمتلك القدرة على مداومة التركيز لأهدافه ومعرفة الوضعيات التي يتحقق فيها الهدف الجزئي؛ ومراعاة التدرج في دخوله للخطوة الموالية مع حضور الذهن، وامكانية ضبط المشكلات وتحديد الأخطاء التي سيواجهها والتعامل معها.

ولهذا تعمل هذه الاستراتيجية على ربط معلوماته ومعارفه السابقة وتوظيفها في المواقف الحالية بهدف التمكن من مسايرة المواقف التعليمية.

ويمكن إرجاعها إلى أنه يتميز باليقظة والانتباه أثناء ممارسته للنشاط والملاحظة في أداء المهام من خلال تتبع ما يحدث، وعليه فالمراقبة الواعية هي لب ماوراء المعرفة حيث تؤكد **"جاتالا"** 1986 أن هذه العملية هي المسؤولة عن تحديد وتوجيه أنشطة التجهيز (التخطيط)، وقد يتولد عنها معلومات هامة تصبح جزءا دائما فيما وراء المعلومات.

وهكذا فإن عملية تقييم ذاته يمكن أن تؤدي إلى فهم أعمق للتعلم من خلال:

تحليل الأساليب الشخصية واستراتيجيات التعلم ومقارنتها مع استراتيجيات الآخرين؛ وتقويم ما نعرف ومالا نعرف وهذا ينمي لديه قدرة الفهم ويدرك مفاتيح التشجيع وتوزيع الجهد المطلوب للتعلم.

وعلى الرغم من توفر نوعين من الاستراتيجيات إلا أنهما غير كافيتين لوحدهما في هذا النوع من التعلم، لذا لابد من الإشارة إلى النوع الآخر والمتمثل في استراتيجيات إدارة المصادر(الموارد) فهي تتمحور على استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم، واستراتيجية بذل الجهد، واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

فاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم التي كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أكبر من المتوسط الفرضي؛ وللكشف عن الفروق بينهما تم حساب اختبار **"ت"** T- Test، مما دلت نتائجها على وجود توظيف كبير لاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

ولتفسير هذه النتيجة يستوجب منا الإشارة إلى كل ما يتعلق بكيفية إدارة الوقت وتوزيعه، وكل ما تشمل عليه البيئة التعلمية من المدرسة والتي هي بمثابة البيئة الثانية بعد الأسرة، فهي مجتمع مصغر يتفاعل فيه المتعلمين، من المناخ الاجتماعي من حيث التفاعلات بين أعضاء المدرسة

والمتمثلة في العلاقات الموجودة بين المتعلمين فيما بينهم؛ وعلاقتهم بإدارة المدرسية والمعلمين وما يحتوي داخل قاعات الدراسة، إضافة إلى ما يحمله المتعلم من اتجاه نحوها وتقبله لها.

فالمتعلمين المتواجدين في مدارس ذات المناخ الدراسي المنظم يسعون إلى إنجاز المهام الصعبة بطريق استقلالية، إضافة إلى إدارة الوقت التي تتعلق بعملية التخطيط واستخدام جدولة وقت المذاكرة وتحديد فترات الراحة.

أما استراتيجية بذل الجهد فكان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أكبر من المتوسط الفرضي؛ ولمعرفة الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test، وعليه دلت نتائجها بأنه يوجد مرتفع توظيف لها من قبل هذه الفئة.

ويمكن تفسيرها من حيث أنها تتمركز بصورة مستمرة عند المتعلم؛ فهي متضمنة في الملاحظة الذاتية والمراقبة، وفي التخطيط للأهداف، وكيفية الوصول إلى تحقيقها بطرق بسيطة، وفي إدارة الوقت وتوزيعه، وكذا خطوات تطبيق اختيار الاستراتيجيات التي تتماشى وقدرات المتعلم من حيث أن لديه إمكانية إدارة وضبط جهده أثناء المهام، فهو يتميز بالقدرة على تنظيم ذاته والتحكم فيها والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة، كما يفضل إنجاز المهام بصورة جيدة.

أما فيما يخص استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية فكان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أكبر من المتوسط الفرضي؛ وللكشف عن الفروق تم حساب اختبار **"ت"** T- Test، ولهذا خلصت النتائج بتوظيفها بشكل مرتفع من قبل متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

وتتجلى مناقشة هذه النتيجة من خلال اللجوء إلى عدة مصادر منها المتعلمين فيما بينهم من مساعدة بعضهم بعضا في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات الدراسية، وفي مناقشة المسائل الصعبة عن طريق استخدام طريقة الحوار والنقاش، أو الاستعانة بالمعلم وذلك في مواجهة المتعلم لموضوعات يستعصى عليه فهمها؛ أوعن طريق الدروس الخصوصية التي أصبحت ظاهرة متداولة

بينهم، أو طلب المساعدة من أحد أفراد الأسرة سواء كان الأخ أو الأخت، أومن طرف الوالدين اللذان يتسمان بمستوى علمي معين.

3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بينت نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على أنها :"توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث".

بأنه تم استخدام اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بغرض الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين، فكانت قيمة المتوسط الحسابي للذكور متقارب مع قيمة المتوسط الحسابي للإناث وهي غير دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05، وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي؛ وعلية نرفض الفرضية البديلة.

وقد اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذه المواضيع مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث)، ومن بين هذه الدراسات دراسة **"صبحي"** 2011، دراسة **"أحمد"** 2007، دراسة **"جابر"** 1999، دراسة **"بنتريش"** و**"ديجروت"** 1997، دراسة **"بوفاتح"** 2013، ودراسة **"عطية"** 2002 التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

أما الدراسات التي تتعارض ونتائج هذا الفرض والمتمثلة في إيجاد فروق بين الجنسين كدراسة **"حسين"** 1988 التي خلصت إلى أن الإناث لهن موجهات بدافعية الإنجاز أقل من توجه الذكور، فلهن موجهات اجتماعية في دورهن كأمهات وزوجات أكثر من توجههن بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات؛ دراسة **"خويلد"** 2005، دراسة **"المروي"** التي أجريت على عينة مكونة من 354 متعلما في الصف الأول ثانوي وكانت الفروق لصلح الإناث، دراسة **"العمران"** 1995، دراسة **"فونتين"**، دراسة **"رشاد"** و**"صلاح"** 1988، دراسة **"الفحل"** 1999، ودراسة **"أمبر"**1981 التي

كشفت عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهرية عن الإناث وذلك لاتسام الذكور بالمصدر الضبط الداخلي مقارنة بالإناث.

- وقد يعود غياب الفروق بين الجنسين إلى طبيعة المجتمع والثقافة الأسرية الجزائرية وتفتحها على الثقافات الأخرى، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم على ثقافة الغير، فلهذا نجد الأسر الجزائرية قد غيرت أيديولوجيتها إذ أصبحت تشجعهم على الدراسة وعلى خروج المرأة إلى العمل وغيرها من هذه الأمور، وربما تعود أيضا إلى سعي المتعلم ورغبته في تحقيق النجاح ومن ثمة الانتقال إلى مرحلة جديدة، وعادة يفضل الذكور الالتحاق بالتخصصات التي تتناسب وهذا الجنس كالهندسة الميكانيكية أو الهندسة الكهربائية أو الإدارة على عكس الإناث اللواتي يقتصرن على ميادين معينة كالتعليم والطب، أو راجعت إلى الطريقة والمحتوى والوسائل التعلمية و إلى طبيعة الامتحانات في حد ذاتها فهي واحدة بالنسبة للجنسين، أو إلى طبيعة المرحلة العمرية فهم يفكرون بطريقة واحدة والتي تنشأ من خلال تفاعلهم فيما بينهم، كما نجد المتعلم يفضل المراجعة بمفرده مما يؤدي به إلى بذل الجهد الذاتي، وأحيانا يلجأ إلى المساعدة الاجتماعية عند صعوبة المهام المطلوبة منهم.

- ويمكن ارجاعها إلى عامل المنبهات الخارجية وتأثيرها على أدائه؛ وهنا يرى **"اتكنسون"** بأنها إذا كانت إيجابية فإنها تشجعه على المثابرة وإنهاء المهام واستكماله، أما إذا كانت سلبية فإنه يبتعد من الموقف.

- إضافة إلى تأثير خبرات النجاح والفشل في الدافعية للإنجاز، فأحيانا نجد بعض خبرات الفشل تكون سببا في زيادتها، لكن كثرة تكراره تؤدي به إلى الإحباط ونتائجه تكون سلبية.

أما بالنسبة لما لاحظناه في الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين بأنها لم تكن ثابتة، فهناك الدراسات أجريت في سنوات سابقة توصلت جلها إلى وجود فروق بين الجنسين ولصالح

الذكور، لكن إذا ما قارناها بالدراسة الحالية نجدها تتعارض معها وذلك راجع إلى حدودها الزمانية والمكانية والتغيرات التي طرأت في السنوات الأخيرة، فالمجتمع الذي كان يرى دور المرأة مقتصر على تربية الأولاد تغير منظوره لها؛ إذ أصبحت أكثر اندفاعا ورغبة في تحقيق النجاح والتفوق ليس فقط في مجال الدراسة، بل أيضا في مجالات أخرى، وأكثر استقلالية من خلال تفتحها وتحررها من العادات والتقاليد التي كانت تجعلها منغلقة على أفكار معينة.

4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أشارت نتائج هذه الفرضية والتي تنص على أنها :"توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الذكور والإناث".

وذلك بعد حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بهدف معرفة وجود الفروق أو انعدامها بين الجنسين؛ حيث وجد أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور أقل من قيمة المتوسط الحسابي للإناث وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولصالح الإناث، ومنه نقبل فرضية الدراسة.

وتتفرع هذه النتيجة إلى نتائج جزئية للاستراتيجيات الأخرى؛ والتي يمكننا الإشارة إليها لاحقا.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج مجموعة من الدراسات منها دراسة **"فرير"** 1995، دراسة **"إبراهيم"** 1996، دراسة **"علي"**2003، دراسة **"خربيه"** 2004، دراسة **"الشمايله"** 2006، ودراسة **"السواج"** 2008، التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة متعلمي الفرقة الأولى والرابعة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث، ودراسة **"الطيب"** و**"راشد"** 2007 التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسة **"حسن"** 1999 التي تهدف إلى الكشف عن البنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات

التعلم (التنظيم الذاتي الماوراء معرفي وإدارة البيئة ووقت الدراسة وإدارة الجهد وتعلم الرفاق) لصالح الذكور.

وهناك دراسات تتعارض وتختلف مع ما توصلت إليه النتائج الحالية، حيث أنها لم تُظهر فروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كدراسة كل من **"اسماعيل"** 1993، و**"بنتريش"** وآخرون 1994 والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والماوراء المعرفية وإدارة المصادر.

وكذلك دراسة **"ديبنيدتو"** 2009، دراسة **"رزق"** 2009، دراسة **"مكومبس"** و**"مارزانو"** 1990، دراسة **"ابلارد"** و**"لبشلدر"** 1990، دراسة **"بوكاي"** و**"بلومنفيلد"** 1990، ودراسة **"إسماعيل"** 1993.

ويمكن تفسيرها على أساس مناقشة نتائج استراتيجياتها الجزئية المكملة لها بدأً باستراتيجيات المعرفية فأسفرت نتائجها إلى:

أنه تم حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي للذكور في كل من استراتيجية التسميع (التكرار) و استراتيجية التنظيم أقل من قيمة المتوسط الحسابي للإناث؛ وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.0001، ونظرا لهذا تم استخلاص النتيجتين وهما كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في كلاً من استراتيجية التسميع (التكرار) واستراتيجية التنظيم ترجعان إلى الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات المعرفية، منها دراسة **"عبد الباسط"** 1996 التي خلصت إلى وجود

فروق في المراجعة المنتظمة المندرجة ضمنا استراتيجية التنظيم وذلك لصالح الإناث، ودراسة **"خربيه"** 2004 التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في استراتيجية التسميع والاستظهار.

ونجد بعض الدراسات تتناقض نتائجها مع هذه النتيجة منها دراسة **"ردادي"** 2002 التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين والمتعلمات في الاستراتيجيات المعرفية، ودراسة **"بنتريش"** وآخرون 1994 التي وجدت غياب هذه الفروق في استراتيجيات التعلم (استراتيجية التكرار، استراتيجية التنظيم، واستراتيجية طلب العون)، ودراسة **"ابراهيم"** 2007 التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترجع إلى الجنس (ذكور وإناث).

أما بالنسبة لاستراتيجيات الماوراء المعرفية والتي ظهرت نتائجها كالآتي:

حيث وجد أن قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور في كل من استراتيجية التخطيط و استراتيجية المراقبة أقل من قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث، وذلك بعد حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين؛ فالاستراتيجية الأولى (التخطيط) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.0001 اما الاستراتيجية الثانية (المراقبة) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث خلصت نتائجهما إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة لصالح الإناث.

ونجد من الدراسات التي تنبهت إلى مثل هذه الاستراتيجيات دراسة **"عبد الباسط"** 1996 التي توصلت إلى أن هناك فروق بين الذكور والإناث في طلب العون من الآخرين، والتخطيط، والمراقبة.

وأخيرا استراتيجية إدارة المصادر(الموارد) والتي تبرز نتائجها كالآتي:

وذلك من خلال حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين من أجل الكشف عن الفروق في عامل الجنس لكل من استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم واستراتيجية بذل الجهد واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية، حيث وجد أن قيم متوسط الحسابي للذكور أقل من قيم المتوسط الحسابي للإناث، وعليه فاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.001، و استراتيجية بذل الجهد دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05، واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية دالة عند مستوى دلالة 0.001، وقد أسفرت نتائجهم إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية لصالح الإناث.

ومن هذا المنطلق يمكن مناقشة تواجد هذه الفروق من خلال إرجاعها إلى عدة اعتبارات نذكره منها ما يلي:

- إن طبيعة الإناث تختلف عن طبيعة الذكور في كثير من الأمور، لذا نجد الإناث أكثر تنظيما ومواظبة واهتماما بالدراسة فيتميزن بالسرعة الذاتية في الاستيعاب والفهم، وهن أكثر إلتزام من الذكور في مراجعة الدروس، من خلال تقويم الذات سواء التقويم التشخيصي قبل بدء الدرس فهو يمس المكتسبات القبلية هذا ولأن طبيعة مقررات المادة مترابطة فيما بينها، والتقويم التكويني الذي يكون أثناء الأداء من خلال طرح بعض الأسئلة أو القيام بنشاطات حول الموضوعات أومن خلال إنجاز الواجبات المدرسية الأسبوعية، إضافة إلى التقويم التحصيلي الذي يقتصر على النتائج، ونجدهن يتميزن بالرغبة الداخلية في محاولة استكمال ومواصلة الدراسة من كونهن قريبات في دخولهن إلى الجامعة وانتقالهن إلى مرحلة جديدة في الحياة، وللإناث أيضا عوامل

تشجعنهن على الدراسة من حيث أن لهن فرص عمل بعد تخرجهن أكثر من الذكور، وذلك راجع إلى اقتناعهن وقبولهن بالمناصب التي لها ميزانية قليلة لكونها تتميز بمسؤوليات قليلة ومحدودة مقارنة بالذكور فجل اهتمامهن وتركيزهن ينصب على الدراسة عكس الذكور.

- أو أنها راجعة إلى مبدأ الفروق الفردية بين الجنسين في القدرات العقلية وهذا ما يؤكده **"سكينر" Skinner** لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال التحكم بالبيئة التعليمية والإعداد الجيد للمادة التعليمية، وبالتالي تعلم المهارات الصعبة بعد تجزئتها إلى وحدات صغيرة وكل واحدة يتم تعلمها في ظرف وقت معين، مصحوبة بقدرة من التعزيز الفوري بعد كل إنجاز يتم تحقيقه. **(سرايا، 2007، ص 52)**
- تأثير ثقافة المجتمع الجزائري إذ أصبحت المرأة تتمتع بالحرية في اقتحامها وتفتحها للميادين التي كانت من اختصاص الذكور فقط إذ أصبحت منافس لهم ولهذا لم تقتصر في مجال معين، وإنما تعدى ذلك إلى ميادين أخرى، فهي تسعى إلى فرض وجودها وكيانها في المجتمع من خلال ما تنجزه من مهام.
- تأثير البيئة التعليمية على المتعلم سواء كانت منضبطة أو غير ذلك، وهذا ما يذهب إليه منحى **"فيجوتسكى"** في التنظيم الذاتي للتعلم إلى تأثير البيئة الثقافية التي يحدث فيها التعلم.
- لكون الإناث أكثر استخداما لهذه الاستراتيجيات، فهي تتميز بالتنظيم الذاتي (الشخصي) من خلال التحكم والمراقبة في النواحي المعرفية، وبالتنظيم السلوكي الذي يمثل طرق اختيارها في هذه الاستراتيجيات مع استخدامها الملائم في وضعيات الأداء، والتنظيم البيئي من خلال ضبط الظروف البيئية.

وتؤكد هذه النتيجة صحة ما افترضه **"باندورا"** في نظريته للتنظيم الذاتي التي ترى بأن السلوك نتاج تفاعل بين العوامل الثلاث البيئية والذاتية (الشخصية) والسلوكية؛ فهو مرتبط بمبدأ توقع النتائج وذلك على حسب تصورات المتعلم ومعتقداته، وتفسر بأن أي تعديل وتغيير يحدث فيه

راجع إلى التنظيم الذاتي، والذي يتم وفق عمليات وهي الملاحظات الذاتية والأحكام الذاتية والتفاعلات الذاتية.

5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تبين نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين متعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية ومتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية ".

حيث حُسب فيها دلالة الفروق باستخدام اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، وكان هناك تقارب في قيمة المتوسط الحسابي لمتعلمي التخصصات (الشُعب) العلمية وقيمة المتوسط الحسابي لمتعلمي التخصصات (الشُعب) الأدبية؛ ومنه فهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.20 أي أكبر من 0.05، وعلى هذا الأساس يتم رفض هذه الفرضية التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في دافعية الإنجاز.

وتوصلت بعض الدراسات إلى ما كشفت عنه نتيجة هذا الفرض والتي أسفرت بعدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية، منها دراسة **"عبد المقصود"** 1991 التي تهدف إلى استقصاء العلاقة بين الأسلوب الإدراكي المعرفي ودافع الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، ودراسة **"سالم"** 2008، ودراسة **"مجممي"** 2006 التي هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار في بعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية) لدى طلاب الكلية في جازان، ودراسة **" العمر"** 1995، ودراسة **"الطريري"** 1988.

كما أن هناك دراسات تتعارض وهذه النتيجة كدراسة **"حسن"** 1998 فقد اهتمت بدراسة الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية عند الأشخاص مرتفعي في مقابل منخفضي للإنجاز كأداء ودافع، وتوصلت إلى وجود فروق بين مستويات أداء المتعلمين لنوعية التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح العلميين.

وعليه يمكن مناقشتها في جملة من النقاط وهي:

- رغبة المتعلم في الدراسة وما ينتج عنها من تركيز واهتمام بالمواد التي يتطلبها كل تخصص، خاصة أنه في هذه المرحلة مقبل على شهادة البكالوريا؛ مما تجعله أكثر مواظبة ومثابرة وإصرارا على تحقيق النجاح بواسطة اندماجه وانغماسه في النشاطات التي يمارسوها، فهذه الرغبة تنشأ نتيجة مستوى طموحاته فتدفعه إلى الاطلاع على أفكار جديدة وتقبله لها وهذا ما يتميز به المتعلم من الاستقلالية الذاتية التي تساعده على اتخاذ قراراته بنفسه بغرض تحقيق أهدافه، والوصول إليها وكذا قدرته على التخطيط لمستقبله من حيث أنه قادر على الضبط الداخلي والتي تترجم على شكل سلوكات خارجية.

- وقد يعود إلى مكونات البيئة التعليمية ودورها في زيادة الدافعية للإنجاز عند المتعلم، فالمعلم من خلال الاحتكاك به والتفاعل الداخلي يستطيع إدراك ومعرفة قدراته وميوله واهتماماته، فهذا يمهد له حسن كيفية التعامل معه، أما بالنسبة للأقسام فكان توزيع المتعلمين متجانس من حيث مستوى قدراتهم التي تتيح لهم فرص المنافسة والنجاح، وعادة الأقسام التي تتصف بذوي القدرات الممتازة أو القدرات الضعيفة تقل فيها المنافسة والتحدي.

- إن خوف المتعلم من الفشل يدفعه إلى الشعور بعدم الراحة النفسية؛ فيترتب عليه قلق الإنجاز والذي يظهر عنده في بذله للجهد والاجتهاد في الدراسة لاعتقاده بأن فرص نجاحه قليلة، فهو في حالة من الشك بقدراته وإمكانياته، كما نجده يرجع أسباب نجاحه أو فشله إلى القدرة أو الحظ أو صعوبة المهام أو الجهد؛ فالقدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على المتعلم، بينما يتميز عاملا الحظ وصعوبة المهمة بالثبات النسبي وهذا ما يراه **"وينر"** في النظرية المعرفية عن الإعزاء التي هي مكملة لنظرية العزو السببي.

- إن عامل التنشئة الاجتماعية والظروف البيئة التي عاش فيها تؤثر عليه، لذا نجد بعض الأسر تنمي لديه المسؤولية وتعطي له الحرية في نطاق معين بهدف إكسابه دوافع عالية بعكس الأسر التي تتركه متقوقع على ذاته بهدف توفر الحماية له.

6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لقد أسفرت نتائج الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية"

وقد تم حساب اختبار **"ت"** T- Test لعينتين مستقلتين، بين نتائج المتعلمين لكلا التخصصين، بهدف معرفة الفروق الموجودة بينهما في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات العلمية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لمتعلمي التخصصات الأدبية، ولهذا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.04 أي أقل من 0.05 بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولصالح التخصصات العلمية، ومنه نقبل الفرضية البديلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **"بنتريش"** وآخرون 1994 التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متعلمي التخصصات الأدبية ومتعلمي التخصصات العلمية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك لصالح التخصصات العلمية.

وتتعارض مع دراسة **"ابراهيم"** 2007 ودراسة **"إسماعيل"** 1993 التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجيات التعلم.

ولهذه النتيجة نتائج أخرى تتفرع منها والمتمثلة في الاستراتيجيات المعرفية وما تتضمنه من استراتيجية التسميع (التكرار) واستراتيجية التنظيم، والاستراتيجيات الماوراء معرفية وما تحتويه من استراتيجية التخطيط واستراتيجية المراقبة من حيث تقارب قيم المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات العلمية مع قيم المتوسط الحسابي لدرجات متعلمي التخصصات الأدبية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق، فقد أجري حساب اختبار **"ت"** T- Test الذي أعطى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في استراتيجية التسميع (التكرار).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في استراتيجية التنظيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجية التخطيط.
- عدم وجود فروق بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في استراتيجية المراقبة.

ونجد نتائج بعض الدراسات متعارض وهذه النتيجة، كدراسة **"الدباس"** 2004 التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الأداء بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات التذكر، والمراقبة، والتنظيم لصالح التخصصات العلمية.

وتتفق مع دراسة **"الحسينان"** 2010 التي أسفرت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسميع، التنظيم.

ويتجلى تفسير غياب هذه الفروق بين التخصصات في المراقبة الذاتية التي تشجع المتعلم على تحقيق الهدف والمتمثل في النجاح، فالسلوك الذي يشجع عليه يكون أكثر توقعا لحدوثه، ويتم تنظيمه عبر عملياتها لهذا يصبح المتعلم أكثر فطنة وملاحظة لأدائه من حيث مراقبة الإجراءات السابقة والتطلع إلى الإجراءات الحالية المتوقعة لأن هناك ترابط وتناغم بين المتعلمين وهذا ما تراه نظرية التعلم الإجرائي، بالإضافة إلى ممارسته للتقويم الذاتي من خلال طرح بعض التساؤلات على نفسه ليتسنى لهو فهمها بوضوح سواء كان ذلك أثناء مراجعته للدرس أو في نهاية كل وحدة مبرمجة؛ كما تساهم في الكشف عن نقاط الضعف والقوة مما يؤدي به إلى تعديل سلوكه في المهام والتعامل معها لحل المشكلات التي تعترضه، فهي تتطلب إذاً منه حضور الوعي والشعور بما يحدث

فعلا، وإصدار أحكام ذاتية على ما تعلموه ومقارنة أدائه في المهام بالمعايير التي تمثل الأهداف المحددة، فاستراتيجيات الماوراء المعرفية من أهم الاستراتيجيات لهذا التعلم لأنها تساعد المتعلم على مدى وعيه وفهمه للأهداف المسطرة سابقا؛ ثم القدرة على التمييز بين الأهداف الأساسية والأهداف الثانوية.

أما بالنسبة للتخطيط فنجده عند المتعلمين بصفة عامة دون مراعاة لتأثير التخصصات فيها، لأنهم يشتركون في أهداف محددة يسعون لتحقيقها من خلال رسم خطة واضحة تبنى من خلال التفكير في ما يحتاجه المهام قبل البدء فيه وأثناءه وفي نهايته.

أما عملية التنظيم تشمل المجال المعرفي من خلال اطلاعه على العناصر الجديدة المرتبطة بالموضوع في المادة الدراسية، ومن ثمة تنظيم عناصرها وأفكارها وترتيب المعلومات قبل مذاكرتها وذلك من خلال تحديد المفاهيم والمصطلحات ليسهل فهمها بغرض تحسين التعلم، و في المجال السلوكي الذي يظهر من خلال ترجمة تلك الأفكار والتصورات إلى مهارات إجرائية تظهر في أدائه.

كما تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في هذا التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق، مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي (شخصي) وهو ما يتفق مع أراء البنائية في التعلم التي تفترض أن ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها البعض من جهة وربطها بالمعلومات المعروفة سابقا لدى المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا. (**زارع ، 2012، ص 9**)

كما تعتبر استراتيجية التسميع من الاستراتيجيات المتداولة والمعروفة عنده والمتمثلة في تكراره للمعلومات الجديدة، ومحاولة ترسيخها في الذاكرة من خلال استخدامه تقنيات متعددة منها القيام بقوائم تتضمن الأفكار الرئيسة في وحدات أو موضوع معين.

وبصفة عامة يمكن القول بأن لهذه الاستراتيجيات أهمية في التعلم لجميع المتعلمين بغض النظر عن اختلاف التخصصات.

أما فيما يخص استراتيجية إدارة الموارد (المصادر) نجد استراتيجية بذل الجهد واستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم التي تم فيهما حساب اختبار **"ت"** T- Test للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات متعلمي التخصصات العلمية و درجات متعلمي التخصصات الأدبية، فقد وجد بأن قيم المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية أكبر من قيم المتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية، فاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم دالة عند مستوى دلالة 0.03 أي أقل من 0.05 أما استراتيجية بذل الجهد فهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، وعليه تظهر نتائجهما كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم ولصالح التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات (الشُعب) العلمية والتخصصات (الشُعب) الأدبية في استراتيجية بذل الجهد ولصالح التخصص العلمي.

وهذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة **"الحسينان"** 2010 التي وجد بأن هناك فروق دالة الإحصائيا بين طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية لصالح التخصصات العلمية في تنظيم الجهد، تنظيم الوقت.

ويمكن تفسير ذلك بأنها راجعة إلى:

- اختلاف وسائل التدريس في البيئة التعليمية الجزائرية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية فهناك وسائل تصلح أن تستخدم في بعض المواد كمادة العلوم والفيزياء لكنها لا تتناسب ومواد أخرى، إضافة إلى اختلاف إدارة الوقت فطبيعة المادة هي التي تحدد ذلك فمنها من يفضل أن تُدْرَس في الصباح كمادة الرياضيات وغيرها؛ أي المواد التي تحتاج من المتعلم بذل جهد لكي يسهل استيعابها وفهمها، لكن بعضها تدرس في المساء فالمتعلم يحاول بناء جدول يقسم فيه وقته بصورة تتيح له الاستخدام الأمثل حتى لا يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل المهام المطلوبة،

ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضبط الوقت وعدم كفايته لا يلجأ إلى تنظيمه.

- كما نجد محتوى ومقررات هذه المواد تختلف فيما بينها، لكونها تتميز بالعمق في المواد الأساسية لكل تخصص فنجد مادة اللغة العربية على سبيل المثال عند التخصصات الأدبية أكثر توسعا من التخصصات العلمية ولهذا طبيعة المواد العلمية تتطلب من المتعلم الفهم والتركيز والتحليل والتركيب والبرهنة والاستنتاج، أما المواد الأدبية تحتاج إلى الحفظ والفهم في بعضها.

- اختلاف القدرات العقلية بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية مما يؤدي بهم إلى تنوع الإستراتيجيات التي تتطلب معالجة المعلومات وتنظيمها وإستعابها وحفظها في الذاكرة وإسترجاعها في الوقت المناسب وربطها بالمعلومات السابقة، وهذا يمثل تنظيم الذات لهم والذي له صلة بالوعي الماوراء المعرفة من حيث إدراكه لذاته وإدراكه للمهمة، ومدى استيعابه لدراسته واستنتاج أفكار جديدة، فطبيعة هذا الوعي تتطلب خطوات وعمليات وهي التخطيط والمراقبة والتقويم وهذا ما تذهب إليه نظرية معالجة المعلومات.

- تصورات المتعلم اتجاه بعض المواد لصعوبتها مما يؤدي بهم إلى التركيز والاهتمام أكثر بهدف التمكن منها بصورة مناسبة، إضافة إلى المشاعر التي يكنونها من حب أو كره لمادة معينة مما تؤثر على تحصيله الدراسي.

- اختلاف رغبات المتعلمين في التخصصات فنجدهم يميلون نحو التخصصات العلمية لأنها تتماشى وعصر التكنولوجيا على خلاف التخصصات الأدبية.

- مدى الدور الذي يلعبه الإرشاد المدرسي في عقد دورات ومحاضرات من أجل توعية المتعلم لطرق التعلم والاستذكار الجيدة وكيفية التأقلم مع هذه المرحلة من حيث التهيئة النفسية.

ومن هنا نمر إلى النتيجة الخاصة باستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية والتي قد أُستعين فيها بحساب اختبار **"ت"** T- Test لغرض معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين التخصصين، حيث وجد بأن قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات (الشُعب) العلمية متقاربة مع قيمة المتوسط الحسابي

للتخصصات (الشُعب) الأدبية فهي غير دالة عند مستوي دلالة 0.42 أي أكبر من 0.05؛ ومنه لا توجد فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

ونجد من الدراسات التي تتناقض مع هذه النتيجة كدراسة **"رشوان"** 2005 التي تهدف إلى توجيهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، توصلت إلى أن التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات تعلم الأقران التي تندرج ضمنا طلب المساعدة الاجتماعية، و دراسة **"الحسينان"** 2010 التي وجد بأن هناك فروق دالة الإحصائيا بين طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية لصالح التخصصات العلمية في تعلم الأقران، واستراتيجية طلب المساعدة.

ويمكن تفسير عدم وجود هذه الفروق لكون المتعلم يستخدمها فلابد له من طلب المساعدة سواء كانت من المعلم أومن أحد أفراد الأسرة أومن الزملاء من خلال مساعدة بعضهم البعض لمناقشة قضايا صعبة أو غيرهم، كما تتمثل مساعدة المعلم لهم في تشجيعه على المشاركة والمناقشة في بعض الموضوعات التي يصعب عليه فهمها، وتشجيعه على البحث والمطالعة وإيجاد أفكار جديدة، وإعطاءه فرص في إبداء آرائه واقتراحاته.

الإستنتاج العام

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز ومستوى توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكشف عن الفروق الموجودة في هذين المتغيرين حسب اختلاف التخصصات (الشُعب)(العلمية، الأدبية) وحسب الجنس (ذكور، إناث) عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط.

وقد انتهت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج قد تم عرضها وتفسيرها ويمكن إجمالها على النحو التالي:

1- خلصت نتائج الفرضية الأولى إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

2- أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود توظيف عالي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي، ويمكن تجزئتها إلى نتائج فرعية كما يلي:

- الاستراتيجيات المعرفية: والتي تحتوي على استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، فكانت نتائجهما كالآتي:
  - ✓ يوجد توظيف منخفض لاستراتيجية التسميع عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
  - ✓ يوجد توظيف مرتفع لاستراتيجية التنظيم من قبل هذه الفئة.
- الاستراتيجيات ماوراء المعرفة: والتي تتعلق باستراتيجية التخطيط واستراتيجية المراقبة التي أسفرت نتائجهما على:
  - ✓ يوجد توظيف مرتفع لاستراتيجية التخطيط عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
  - ✓ يوجد توظيف مرتفع استراتيجية المراقبة لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
- استراتيجيات إدارة المصادر(الموارد) : فهي تتمحور على استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم واستراتيجية بذل الجهد واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية وقد خلصت نتائجها إلى ما يلي:
  - ✓ يوجد توظيف كبير لاستراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي.

- ✓ يوجد توظيف مرتفع لاستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ يوجد توظيف مرتفع لاستراتيجية بذل الجهد من قبل هذه الفئة.

3- أسفرت نتائج الفرضية الثالثة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث، وعلى هذا الأساس لم يتم تحقق هذه الفرضية.

4- لقد أسفرت نتائج الفرضية الرابعة عن مجموعة من النتائج يمكن إيجازها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث، ومنه تم قبول هذه الفرضية.

ونستهلها باستراتيجيات المعرفية التي ظهرت نتائجها كالآتي:

- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التسميع (التكرار).
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم.

أما بالنسبة إلى الاستراتيجيات الماوراء المعرفية والتي ظهرت نتائجها كالآتي:

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية التخطيط.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية المراقبة.

وأخيرا استراتيجية إدارة المصادر(الموارد) والتي تبرز نتائجها كالآتي:

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية بذل الجهد.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

5- أسفرت نتائج الفرضية الخامسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في دافعية الإنجاز، وعليه نرفض هذه الفرضية.

6- لقد أسفرت الفرضية السادسة عن جملة من النتائج يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية، ووفقا لهذا يمكن قبول هذه الفرضية، ولهذه النتيجة أيضا نتائج أخرى تتجزأ منها وهي:

- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية التسميع (التكرار).
- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية التنظيم.
- ✓ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متعلمي التخصصات العلمية ومتعلمي التخصصات الأدبية في استراتيجية التخطيط.
- ✓ عدم وجود دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية المراقبة.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية إدارة الوقت وبيئة التعلم.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية بذل الجهد.
- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن هذه النتائج تبقى في حدود الدراسة المكانية منها والزمانية والبشرية والأداتية.

الاقتراحات:

وعلى ضوء الدراسة وما تمخضت عنها من نتائج نقترح مجموعة من البحوث التي يمكن دراستها ومنها ما يلي:

- ✓ دراسة دافعية الإنجاز وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند طلاب التعلم عن بعد.
- ✓ فاعلية برنامج تعليمي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند متعلمي السنوات النهائية.
- ✓ تصميم مقاييس أخرى تقيس متغيرات الدراسة.
- ✓ دراسة تتبعية لكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي في كيفية حل المشكلات للمرحلة الجامعية.

المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم. الآية (105). سورة التوبة.

أولا: المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1- أبو جادو، صالح محمد علي (1998). **علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة.

2- أبو جادو، صالح محمد علي (2004). **علم النفس التطوري – الطفولة والمراهقة –**. عمان: دار المسيرة.

3- أبو حطب، فؤاد (1980). **القدرات العقلية** . القاهرة : مكتبة الأنجو مصرية.

4- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي** .عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

5- أحمد، سهير كامل (2000). **التوجه والإرشاد النفسي** . الازاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

6- أحمد، سهير كامل وأحمد، شحاتة سليمان (2007). **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق** . الإسكندرية: مركز الإسكندري للكتاب.

7- الأحمد، أمل (2002). **التعلم الذاتي في عصر المعلومات والاتصال** . لبنان: مؤسسة الرسالة.

8- الحريري، رافدة (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية** . عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

9- الحلو، حكمت دور والعكروتي، زريمق خليفة (2004). **مدخل إلى علم النفس**. مصر: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.

10- الريموني، هيثم يوسف راشد (2008). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

11- الزيات، مصطفى فتحي (2006). **الأسس المعرفية لتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات**. ط 2 . القاهرة: دار النشر للجامعات.

12- الزيات، مصطفى فتحي (2001). **علم النفس المعرفي** . مصر: دار النشر للجامعات.

13- الساموك، سعدون محمود (2005). **الأساليب التعليمية للتربية الإسلامية** . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

14- الساموك، سعدون محمود (2005). **تدريس التربية الإسلامية (تخطيط، طرق، تقويم)**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

15- الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2006). **استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق** . مصر: المكتبة العصرية للتوزيع والنشر.

16- الطناوي، عفت مصطفى (2009). **التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته واستراتيجياته، تقويمه)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2007).**تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

19- القضاه، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض (2006). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** . عمان: دار الحامد.

20- القيسي، هناء محمود (2010). **الإدارة التربوية (مبادئ – نظريات- اتجاهات حديثة)**. عمان: دار مناهج للنشر والتوزيع.

21- المعايطة، خليل (1999). **علم النفس التربوي** . القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

22- النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

23- النجدي، أحمد وآخرون (2003). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** . القاهرة: دار الفكر العربي.

24- أنجريس، موريس (2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية تدريبات عملية**. ط2. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. الاشراف والمراجعة مصطفي ماضي. الجزائر: دار القصبة للنشر.

25- باهي، مصطفى حسين و شلبي، أمينة إبراهيم (1999).**الدافعية نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

26- بني يوسف، محمد محمود (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

27- بني يونس، محمد (2004). **مبادئ علم النفس** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

28- بورقيبة، داود (ب س). **مناهج التربية المثالية** . غرداية: المطبع العربية 11 نهج طالبي أحمد.

29- جابر، عبد الحميد جابر (1999). **إستراتيجيات التدريس والتعلم** . القاهرة: دار الفكر العربي.

30- جبل، فوزي محمد (2004). **علم النفس العام** . عمان: دار المسيرة.

31- جمل، محمد جهاد (2008). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية** . ط 2. الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي العين للنشر والتوزيع.

32- حوشان، بشرى كاظم سلمان (2005). **علم النفس بين يديك** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

33- حسن، علي حسن (1998). **سيكولوجيا الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الانجازية**. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

34- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

35- داودي، محمد وبوفاتح، محمد (2007). **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**. الجلفة: دار ومكتبة الأوراسية.

36- دندش، فايز مراد (2004). **أصول التربية** . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

37- دويدار، عبد الفتاح محمد (ب س). **سيكولوجيا السلوك الإنساني الاتصال الجمعي والعلاقات العامة**. بيروت: دار النهضة العربية.

38- دويدار، عبد الفتاح محمد (2005). **سيكولوجيا السلوك الإنساني**. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

39- راتب، أسامة كامل (2001). **الإعداد النفسي للناشئين** . القاهرة: دار الفكر العربي.

40- رشوان، ربيع عبده (2006). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الإنجاز**. مصر: عالم الكتب.

41- زيدان، محمد مصطفى (1976). **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية**. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية.

42- سرايا، عادل (2006). **تكنولوجيا التعليم المفرد تنمية الابتكار رؤية تطبيقية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

43- طه، حسن وعمران، خالد عبد اللطيف (2009). **أساليب التعلم (الذاتي، الإلكتروني، التعاوني) رؤى تربوية معاصرة**. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

44- عبد الله، مجدي أحمد محمد (2003). **علم النفس التربوي** . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

45- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. بيروت: دار النهضة العربية.

46- عبيدات، محمد وآخرون (1999). **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**. ط 2. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

47- عطية، محسن علي (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

48- علام، صلاح الدين محمود (1999).**القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

49- علام، صلاح الدين محمود (1985). **تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

50- عويضة، كامل محمد محمد (1996). **مشكلات الطفل**. لبنان: دار الكتب العلمية.

51- غباري، ثائر أحمد (2008).**الدافعية النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

52- غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

53- قطامي، يوسف وقطامي، نايف (2000). **سيكولوجيا التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

54- كوافحة، تيسير مفلح (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

55- ماكليلاند (1975). **الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية**. ترجمة محمد سعيد فرح وعبد الهادي أحمد الجوهري. مراجعة وتقديم عبد المنعم الشوقي. مصر: الناشر مكتبة الأنجلو مصرية.

56- محامدة، ندى عبد الرحيم (2005). **التعليم المستمر والتثقيف الذاتي**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

57- مصطفى، فهيم (2002). **مهارات التفكير الدليل المثالي للتفوق في الدراسة والنجاح في العمل**. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

58- موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994). **علم النفس الدافعي**. القاهرة : دار النهضة العربية.

المعاجم والقواميس والموسوعات:

59- البستاني، فؤاد إفرام (ب س). **منجد الطلاب**. ط 45. لبنان: دار المشرق.

60- المؤسسة الوطنية للكتاب (ب س). **المنجد الأبجدي**. ط 8. بيروت: دار المشرق.

61- بن مكرم، أبي الفضل جمال الدين محمد (1997). **لسان العرب**. المجلد السادس. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

62- الحفني، عبد المنعم (1975). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الجزء الأول. بغداد: دار مأمون للطباعة.

63- مسعود، جبران (1987). **رائدة الطلاب**. ط 3. لبنان: دار العلم للملايين.

64- نعمة، أنطوان وآخرون (2000). **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** . مراجعة مأمون الحموي وآخرون. بيروت: دار المشرق.

المجلات والدوريات:

65- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1996). "مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي". **مجلة مركز البحوث التربوية** . المجلد الخامس. العدد العاشر. مركز البحوث التربوية. بجامعة قطر. قطر. ص ص 199-238.

66- أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (2003). "الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان". **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. المجلد الثامن عشر. كلية التربية. جامعة المنوفية. مصر. ص ص 99-133.

67- أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد (2007)."التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)". **مجلة كلية التربية**. الجزء الثالث .العدد الواحد والثلاثون. جامعة عين الشمس. مصر. ص ص 69-135.

68- أحمد، أميمة محمد عفيفي(2010). "فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا القائم على حل المشكلات في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". **مجلة التربية العلمية**. المجلد الثالث عشر. العدد السادس. جامعة القاهرة. مصر. ص ص 81-130.

69- الجراح، عبد الناصر (2010). "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. المجلد السادس. العدد الرابع. جامعة اليرموك. الأردن. ص ص 333- 348.

70- الدباس، خولة عبد الحليم (2010)."الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية". **مجلة كلية التربية**. الجزء السادس. العدد مئة وأربعة وأربعين. كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر. ص ص 43-72.

71- الرميح، صالح بن رميح (2005). "دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين(دراسة تطبيقية بمستشفيات مدينة الرياض والمنطقة الشرقية)". **مجلة جامعة الملك سعود**. المجلد السابع عشر. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. ص ص 267-337.

72- السمان، مروان أحمد محمد (2012). "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية". **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد مئة وثلاثة وثلاثين. كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.ص ص 23-64.

73- السواح، عبد الرؤوف (2007). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الألي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية". **مجلة بحوث التربية النوعية** . العدد العاشر. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. مصر. ص ص 39-105.

74- الطواب، سيد محمود (1990)." أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة". **مجلة الدراسات تربوية ونفسية**. العدد الخامس. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة . ص ص 17-50.

75- العبد الله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف (2001)."أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر". **المجلة التربوية**. المجلد الخامس عشر. العدد ستون. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. ص ص 15-49.

76- العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمان (2010). "العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن". **مجلة الجامعة الإسلامية**. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد الثامن عشر. العدد الثاني. عمان. جامعة الحسن بن طلال. ص ص 683-717.

77- العمر، بدر عمر (1986). "أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي". **المجلة التربوية**. المجلد الثالث. العدد التاسع. الكشاف التحليلي لموضوعات المجلة التربوية. جامعة الكويت. ص ص 38-53.

78- الغرابية، سالم علي سالم (2010)." قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين". **مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** . المجلد السابع. العدد الثاني. جامعة الشارقة. الإمارات العربية. ص ص 80- 103.

79- المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد الثامن. العدد الرابع. مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع. مملكة البحرين. ص ص 68-87.

80- النرش، هشام ابراهيم اسماعيل (2010)." نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة". **مجلة كلية التربية**. المجلد السادس عشر. العدد الرابع. كلية التربية. جامعة بور سعيد. مصر. ص ص 205-267.

81- بدوي، منى حسن السيد السيد (2007)."إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة". **مجلة كلية التربية**. المجلد الأول. العدد واحد وثلاثين. كلية التربية . جامعة عين الشمس. مصر.ص ص 276-341.

82- جاد، محمد لطفي محمد (2012). "استراتيجيات قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي". **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد مئة وواحد وثلاثون. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة . مصر. ص ص 115-150.

83- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2007)."أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الألي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الألي". **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. المجلد إثنتا وعشرون. العدد الأول. كلية التربية. جامعة المنوفية. مصر.ص ص 258-322.

84- جلهوم، عدلي عزازى إبراهيم والمليجي، علاء أحمد محمد (2008)."أثر إستراتيجيات قائمة على التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية". **مجلة كلية التربية** . المجلد الثاني.العدد الرابع. كلية التربية . جامعة بور سعيد. مصر. ص ص 14-43.

85- حمدي، سحر السيد (2008)." البنية العاملية للتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة". **مجلة كلية التربية**. الجزء الأول. العدد مئة وثمانية وثلاثين. كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأزهر. مصر. ص ص 455-498.

86- خليفة، وليد السيد أحمد (2008)."أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات". **مجلة كلية التربية**. المجلد الثاني. العدد السابع والثلاثين.كلية التربية. جامعة طنطا. مصر.ص ص 246-292.

87- رزق، محمد عبد السميع (2009). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة". **مجلة كلية التربية**. الجزء الأول. العدد واحد وسبعين. كلية التربية. جامعة المنصورة. مصر. ص ص 4 - 44.

88- زارع، أحمد زارع أحمد (2012)."برنامج تدريبي مقترح في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم". **المجلة العلمية**. المجلد الثامن والعشرين. العدد الثاني. كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر.ص ص 2-55.

89- سالم، محمود عوض الله وزكي، أمل عبد المحسن (2009)." المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة". **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. المجلد الثالث. العدد الثالث. رابطة التربويين العرب. جامعة طيبة. السعودية. ص ص157-213.

90- سالم، هبة الله محمد الحسن وآخرون(2012)."علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان". **المجلة العربية لتطوير التفوق**. المجلد الثالث. العدد الرابع. مركز تطوير التفوق. جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. اليمن. ص ص 81- 96 .

91- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003)."دافعية الإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية". **المجلة العربية للإدارة**. مجلد الثالث والعشورن. العددالأول. جامعة القاهرة. القاهرة. ص ص 1-41.

92- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2001)."أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي". **مجلة كلية التربية**. الجزء الثاني. العدد خمسة وسبعين. كلية التربية. جامعة المنصورة. مصر. ص ص 250-316.

93- علي، نجوى حسين (2012)." مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم". **مجلة العلوم التربوية**. المجلد العشرون . العدد الثاني. كلية التربية. جامعة القصيم. مصر. ص ص 151 - 184.

94- منسي، محمود عبد الحليم. (2003). "الإبداع والموهبة في التعليم العام". **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. العدد مئة وثلاثة عشر. أبريل. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الرسائل الجامعية:

95- أبو حجلة، أمل أحمد شريف(2007). **"أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية"**. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في أساليب تدريس العلوم . جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.

96- إسماعيل، سهير السعيد جمعة (2011). **"استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية"**. رسالة للحصول على درجة الماجستير في التربية. تخصص علم النفس التربوي. جامعة المنصورة.

97- أسماء، خويلد (2005). **"الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر- دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة"**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة. ورقلة.

98- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (2010)." **استراتيجيات التعلم المنظم في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتهما بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على الطلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم"**. دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس لنيل درجة الدكتوراه . تخصص علم النفس. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

99- القصيمي، خليل بن ابراهيم بن علي (2004). **"دوافع التعلم الذاتي في برامج تدريب موظفي الشركة السعودية للكهرباء بالمنطقة الشرقية"**. قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير الآداب في التربية. قسم التربية بكلية التربية. تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر. جامعة الملك سعود. السعودية.

100- بن زاهي، منصور(2007). **"الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات – دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري- "**. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العمل. جامعة منتوري .قسنطينة.

101- بوفاتح، محمد (2013). **"الضغوط النفسية وعلاقتهما بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين - دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط-"**. أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم. تخصص علم النفس العمل والتنظيم. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

102- مريم، عثمان (2010). **"الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية - دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئسية ببسكرة-"**. رسالة ماجيستير علم النفس عمل وتنظيم. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة. قسنطينة.

الندوات والمؤتمرات العلمية:

103- إبراهيم، حنان محمد نور الدين(2007). **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الإستذكار والإتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة**. عدد خاص المؤتمر الدولي الخامس: التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة: الفرص والتحديات. العلوم التربوية.(12/11 يوليو). مصر.

مواقع الأنترنت

104- عسيري، إبراهيم محمد والحيا، عبد الله يحي (2007). **"التعلم الذاتي وتطبيقاته عبر شبكة الأنترنيت في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج"**.

http://www.mohyssin.com/14/10/2013/10h30.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

105-Héléne Feertchak (1995). **Les motivations et les valeurs en psychosociologie**. armond calin. paris.

106-Joseph Nuttin and Al (1963) . **Traite De psychologie Expérimentale**. presses unversitaires de Françe. paris.

107-Léaudre Maillet (1995) .**Psychologie et organisation**. 2e edition ètudes vivantes. paris.

108-Mckenna,E(2000).**Business Psychology and organizational Behavior**

.A Student's handbook. 3rd ed . Philadelphia. Psychology. paris.

109-Sutherland, S(1996). **The international dictionary of psychology**. 2nd ed. New York. Crossroad publish CO.

الملاحق

الملحق الأول:

مقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية لإنجاز

البيانات الشخصية للمتعلم

الثانوية	
الجنس	
التخصص(الشعبة)	

التعليمة

يسرنا أن نتوجه إليك بهذه العبارات بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز وأحيطك علما أن إجابتك تبقى سرية ولخدمة البحث العلمي لا غير.

فالرجاء منك الإجابة على هذه العبارات بكل صدق وحسب ما تراه ملائما لك باختيار واحدة من البدائل المقترحة في المقياس وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة.

وشكرا

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	معارض	معارض بشدة
01	أجد من السهل بالنسبة لي أن أتخذ قراري في الدراسة بعد أن أستمع إلى نصيحة متعلم ما.					
02	كثيرا ما يحدث أن أعمل بغاية الجد والاجتهاد في الدراسة لأنني أخاف من أن أفشل فيها.					
03	كثيرا ما أستمر في مواصلة مراجعتي للدروس حتى لو بدت لي أنها ميئوسا منها.					
04	أفضل أن أراجع بمفردي.					
05	كثيرا ما أجد نفسي أتحدث عن المستقبل.					
06	أشعر بالحزن إذا فشلت في دراستي أكثر من شعوري بالفرح إذا نجحت فيها.					
07	أنا أكثر نشاطا من معظم المتعلمين.					
08	أحرص أن يكون النجاح هو الهدف الأساسي في أي مادة أدرسها.					
09	كثيرا ما أشعر بالأمن والطمأنينة مع نفسي.					
10	أعتقد أن فرص نجاحي أكثر من فرص فشلي.					
11	عندما أقوم بحل النشاطات الدراسية					

	فإنني أحب أن أواصلها إلى نهايتها.					
12	أعتبر نفسي متفتحا لأية أفكار أو مقترحات جديدة.					
13	أهتم بالمستقبل أكثر من اهتمامي بالحاضر.					
14	أتعامل في دراستي مع المشكلات التي يكاد حلها يكون مستحيلا.					
15	أفضل أن أشترك في ممارسة النشاطات الفكرية التي تتطلب نوعا من المهارة أكثر من النشاطات التي تعتمد على الصدفة.					
16	أفضل أن أدرس في ثانوية أكثر تنظيما بدلا من الدراسة في ثانوية أخرى أقل منها تنظيما.					
17	من السهل أن أشعر بالإحباط.					
18	أحرص على أن أضع لنفسي أهدافا وطموحا واقعية.					
19	يهمني أن أصل إلى حل للمشكلة التي تصادفني مهما استغرق ذلك من الوقت.					
20	نادرا ما أطلب المساعدة من متعلم آخر عندما أقوم بحل النشاطات الدراسية.					
21	أعتبر نفسي في غاية الاهتمام بعنصر الوقت.					
22	بعد أن أنتهي بالنجاح في ممارسة					

	النشاطات الدراسية أحب أن أستريح بعض الوقت قبل محاولة القيام بنشاط آخر.					
23	أشعر أنني أكثر قدرة من الآخرين على النجاح فيما يسند إلي من نشاطات دراسية.					
24	أرى أن نجاح الآخر يعد أكثر من النجاح الشخصي.					
25	أشعر أن لدي الشجاعة والثبات.					
26	أشعر أني كنت واقعيا للغاية على اختيار شعبتي بما يتفق مع قدراتي.					
27	يشجعني النجاح في دراستي على محاولة القيام بإنجاز نشاطات أكثر صعوبة.					
28	أرى أن جهود الجماعة تستطيع أن تنجز الأعمال بصورة أفضل مما تستطيعه جهود الفرد.					
29	كثيرا ما أجد نفسي إلى حد ما حاليا في الإعداد للمستقبل.					
30	أعرف حدود ما لدي من إمكانيات وقدرات.					
31	أشعر أنني مضطر لمعرفة ما هو الموقف بالضبط.					

32	كثيرا ما تخونني قدرتي على أن أتعامل مع الآخرين.					
33	يدفعني الخوف من الفشل إلى الدراسة أكثر من ما تدفعني إليه الرغبة في النجاح.					
34	أجد من الضروري أن أستكمل مراجعتي التي بدأتها.					
35	أستمتع بالتسابق مع الوقت.					
36	يؤثر الآخرين على رأي بدرجة أكبر مما أحب.					
37	أستمتع بإنجاز الأعمال الكثيرة والبسيطة أكثر من إنجاز الأعمال القليلة والصعبة.					

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

البيانات الشخصية للمتعلم

الثانوية	
الجنس	
التخصص (الشعبة)	

التعليمة

الرجاء منك الإجابة على عبارات المقياس بكل صدق، علما بأن الهدف منها هو معرفة مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والمطلوب منك معرفة ما تعتقده بالفعل فمن خلال الانطباع الأول الذي يرد في ذهنك نحو العبارة ضع علامة(✓) في الخانة المناسبة لها والمتدرجة من موافق بشدة إلى معارض بشدة، ولا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها، تأكد أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونك معنا.

الرقم	العبارات	لا أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	تماما
01	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها حتى لا أنساها.					
02	عند سماعي مفهوم جديد من المدرس أحاول تكراره عدة مرات لأتمكن من حفظه.					
03	عندما أراجع المادة الدراسية ألخصها لكي أتمكن من تنظيم أفكاري.					
04	أتصفح أي مادة دراسية جديدة وأنظم عناصرها وأفكارها الرئيسة قبل مذكراتها.					
05	أنسى معلومات وأفكار مهمة للمادة الرئيسية لانشغالي بأشياء أخرى.					
06	أراجع عادة في مكان أستطيع التركيز فيه على موضوعات المادة الدراسية.					
07	أجيد استخدام الوقت المخصص للمراجعة في كل مادة دراسية.					
08	غالبا أشعر بالكسل أو الملل عند مراجعتي المادة الدراسية قبل الإنهاء من دراستها وفهمها.					
09	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
10	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في					

	الطريق إلى الثانوية.					
11	أثناء مراجعتي لدروسي أتدرب على تسميع المادة الدراسية بنفسي شفويا عدة مرات.					
12	عند إيجاد صعوبة في تعلم مادة دراسية معينة فإنني أحاول الاعتماد على نفسي دون مساعدة الأخرين.					
13	عندما أراجع المادة الدراسية أتصفحها وأحاول أن أنظم الأفكار المهمة.					
14	عند اطلاعي على الموضوعات الدراسية، أختار ما يجب تعلمه منها.					
15	أبتكر أسئلة جديدة لتساعدني على المذاكرة والتركيز.					
16	أجد صعوبة في الالتزام بجدول المراجعة.					
17	أخصص مكان منظم للمراجعة والدراسة.					
18	أبذل قصارى جهدي ليكون عملي جيدا في هذا الفصل الدراسي حتى إذ لم أكن أحب هذا العمل.					
19	أطلب من والدي أو من أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات المدرسية الصعبة.					
20	أطلب من زملائي مساعدتي في حل المسائل					

	الصعبة.					
21	إذا كنت مضطرا للاستعانة بالآخرين فمن الأفضل لي أن أتعلم منهم كيفية حل الواجبات بنفسي.					
22	إذا كنت مضطرا للحصول على مساعدة في المواد الدراسية فمن الأحسن أن أفهم الأفكار والمبادئ العامة.					
23	عند استعدادي لإجراء الاختبار أحاول مراجعة المعلومات عدة مرات.					
24	أحدد المفاهيم والمصطلحات التي لا أفهمها أثناء دراستي للمادة الدراسية.					
25	أطرح أسئلة على نفسي للتأكد من فهم موضوعات المادة المراد دراستها.					
26	متأكد من أنني ملتزم بمراجعة دروسي وإنجاز الوجبات المدرسية أسبوعيا.					
27	أواظب على حضوري في الدراسة بانتظام.					
28	عندما تكون المادة الدراسية صعبة اتوقف عن مراجعتها.					
29	عندما تكون هناك عناصر غير مفهومة في الدرس فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها.					
30	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة					

	في الواجبات المطلوبة مني.					
31	أثناء مراجعتي لدروسي أنجز قائمة تتضمن المفاهيم الأساسية لاستيعابها.					
32	أضع أهداف محددة توجه نشاطاتي أثناء مراجعتي للمادة الدراسية.					
33	أطالع موضوعات حول المادة الدراسية ولكن مطالعتي غير كافية.					
34	غالبا أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في مراجعة المادة الدراسية بسبب الأنشطة الأخرى.					
35	نادرا ما أجد وقتا للمراجعة قبل دخول الامتحان.					
36	أنجز قوائم النقاط الهامة بالمادة الدراسية وألخصها.					
37	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة باستخدام SPSS

Reliability

Reliability

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	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,852	,856	37

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=s1 s2 s3 s4 s5 s6 s7 s8 s9 s10 s11 s12 s13 s14 s15 s16 s17
s18 s19 s20 s21 s22 s23 s24 s25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33 s34 s35
s36 s37
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98,0
	Excluded[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,677	,704	37

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=m1 m2 m3 m4 m5 m6 m7 m8 m9 m10 m11 m12 m13 m14 m15 m16 m17
m18 m19 m20 m21 m22 m23 m24 m25 m26 m27 m28 m29 m30 m31 m32 m33 m34 m35
m36 m37 M
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE.
```

Reliability

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	,678
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	,803
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		37
Correlation Between Forms			,701
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,824
	Unequal Length		,824
Guttman Split-Half Coefficient			,816

a. The items are: s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s18, s19.

b. The items are: s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25, s26, s27, s28, s29, s30, s31, s32, s33, s34, s35, s36, s37.

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98,0
	Excluded[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,332
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	,576
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		37

Correlation Between Forms		,607
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,755
	Unequal Length	,755
Guttman Split-Half Coefficient		,738

a. The items are: m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19.

b. The items are: m19, m20, m21, m22, m23, m24, m25, m26, m27, m28, m29, m30, m31, m32, m33, m34, m35, m36, m37.

Validity

Correlations

Correlations

		S
s1	Pearson Correlation	,620**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s2	Pearson Correlation	,598
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s3	Pearson Correlation	,446*
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	50
s4	Pearson Correlation	,533
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s5	Pearson Correlation	,141*
	Sig. (2-tailed)	,328
	N	50
s6	Pearson Correlation	,423
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	50
s7	Pearson Correlation	,682**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s8	Pearson Correlation	-,129
	Sig. (2-tailed)	,371
	N	50
s9	Pearson Correlation	-,656**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s10	Pearson Correlation	,361**
	Sig. (2-tailed)	,010

	N	50
	Pearson Correlation	,446
s11	Sig. (2-tailed)	,001
	N	50
	Pearson Correlation	,129
s12	Sig. (2-tailed)	,373
	N	50

Correlations

		S
	Pearson Correlation	,605**
s13	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,261
s14	Sig. (2-tailed)	,067
	N	50
	Pearson Correlation	,397*
s15	Sig. (2-tailed)	,004
	N	50
	Pearson Correlation	,358
s16	Sig. (2-tailed)	,011
	N	50
	Pearson Correlation	,645*
s17	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,424
s18	Sig. (2-tailed)	,002
	N	50
	Pearson Correlation	,439**
s19	Sig. (2-tailed)	,001
	N	50
	Pearson Correlation	,478
s20	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,361**
s21	Sig. (2-tailed)	,010
	N	50
	Pearson Correlation	,530**
s22	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,498
s23	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s24	Pearson Correlation	,608

	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50

		S
s25	Pearson Correlation	,649**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s26	Pearson Correlation	,607
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s27	Pearson Correlation	,537*
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s28	Pearson Correlation	,200
	Sig. (2-tailed)	,164
	N	50
s29	Pearson Correlation	,686*
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s30	Pearson Correlation	,543
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s31	Pearson Correlation	,784**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s32	Pearson Correlation	,685
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
s33	Pearson Correlation	,065**
	Sig. (2-tailed)	,654
	N	50
s34	Pearson Correlation	,100**
	Sig. (2-tailed)	,489
	N	50
s35	Pearson Correlation	-,023
	Sig. (2-tailed)	,875
	N	50
s36	Pearson Correlation	,500
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50

Correlations

		S
s37	Pearson Correlation	,349**

	Sig. (2-tailed)	,013
	N	50
	Pearson Correlation	1
S	Sig. (2-tailed)	
	N	50

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

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

Correlations

		ss1	ss2	ss3	ss4	ss5	ss6	ss7	S
S	Pearson Correlation	,772**	,836**	,761**	,580**	,778**	,502**	,615**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

		mm1	mm2	mm3	mm4	mm5	mm6	mm7	M
M	Pearson Correlation	,698**	,719**	,321*	,711**	,344*	,492**	,407**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,023	,000	,014	,000	,003	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		M
	Pearson Correlation	,096*
m1	Sig. (2-tailed)	,507
	N	50
	Pearson Correlation	,115
m2	Sig. (2-tailed)	,425
	N	50
	Pearson Correlation	,078*
m3	Sig. (2-tailed)	,591
	N	50
	Pearson Correlation	-,265
m4	Sig. (2-tailed)	,063
	N	50
m5	Pearson Correlation	,352

	Sig. (2-tailed)	,012
	N	50
	Pearson Correlation	,090
m6	Sig. (2-tailed)	,532
	N	50
	Pearson Correlation	,283
m7	Sig. (2-tailed)	,046
	N	50
	Pearson Correlation	,594*
m8	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,207
m9	Sig. (2-tailed)	,150
	N	50
	Pearson Correlation	,356
m10	Sig. (2-tailed)	,011
	N	50
	Pearson Correlation	,370
m11	Sig. (2-tailed)	,008
	N	50
	Pearson Correlation	,380
m12	Sig. (2-tailed)	,007
	N	50

Correlations

Correlations

		M
	Pearson Correlation	,362*
m13	Sig. (2-tailed)	,010
	N	50
	Pearson Correlation	-,190
m14	Sig. (2-tailed)	,185
	N	50
	Pearson Correlation	,496*
m15	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,373
m16	Sig. (2-tailed)	,008
	N	50
	Pearson Correlation	,138
m17	Sig. (2-tailed)	,340
	N	50
	Pearson Correlation	,560
m18	Sig. (2-tailed)	,000

	N	49
	Pearson Correlation	,361
m19	Sig. (2-tailed)	,010
	N	50
	Pearson Correlation	,268*
m20	Sig. (2-tailed)	,059
	N	50
	Pearson Correlation	,385
m21	Sig. (2-tailed)	,006
	N	50
	Pearson Correlation	,390
m22	Sig. (2-tailed)	,005
	N	50
	Pearson Correlation	,161
m23	Sig. (2-tailed)	,265
	N	50
	Pearson Correlation	,244
m24	Sig. (2-tailed)	,088
	N	50

		M
	Pearson Correlation	,650*
m25	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,583
m26	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,717*
m27	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,308
m28	Sig. (2-tailed)	,029
	N	50
	Pearson Correlation	,485
m29	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,422
m30	Sig. (2-tailed)	,002
	N	50
	Pearson Correlation	-,301
m31	Sig. (2-tailed)	,034
	N	50
	Pearson Correlation	,161*
m32	Sig. (2-tailed)	,265
	N	50

	Pearson Correlation	-,027
m33	Sig. (2-tailed)	,852
	N	50
	Pearson Correlation	,532
m34	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,639
m35	Sig. (2-tailed)	,000
	N	50
	Pearson Correlation	,416
m36	Sig. (2-tailed)	,003
	N	50

		M
	Pearson Correlation	,112*
m37	Sig. (2-tailed)	,439
	N	50
	Pearson Correlation	1
M	Sig. (2-tailed)	
	N	50

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

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

Correlations

Correlations

		m1	m2	m9	m10	m17	m18
	Pearson Correlation	,161	,314*	,436	,214	,527	,174
mm1	Sig. (2-tailed)	,264	,026	,002	,136	,000	,231
	N	50	50	50	50	50	49

Correlations

		m25	m26	m32	m33	m36	m37
	Pearson Correlation	,425	,448*	,599	,226	,605	,442
mm1	Sig. (2-tailed)	,002	,001	,000	,114	,000	,001
	N	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		m3	m11	m19	m27	m34	mm2
mm2	Pearson Correlation	,262	,567**	,553**	,749**	,712**	1

	Sig. (2-tailed)	,066	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		m4	m12	m20	m28	mm3
	Pearson Correlation	,300*	,554**	,560**	,641**	1
mm3	Sig. (2-tailed)	,034	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		m5	m13	m21	m29	m35	mm4
	Pearson Correlation	,596**	,719**	,547**	,640**	,690**	1
mm4	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		m6	m14	m22	m30	mm5
	Pearson Correlation	,538**	,424**	,475**	,399**	1
mm5	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,004	
	N	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		m7	m15	m23	mm6
	Pearson Correlation	,625**	,691**	,653**	1
mm6	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

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

Correlations

Correlations

		m8	m16	m24	m31	mm7
mm7	Pearson Correlation	,658**	,545**	,698**	,235	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,100	
	N	50	50	50	50	50

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

Correlations

Correlations

		s1	s2	s11	s12	s21	s22
ss1	Pearson Correlation	,543**	,606**	,597**	,409**	,560**	,640**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		s3	s13	s23	s31	ss2
ss2	Pearson Correlation	,681**	,747**	,565**	,808**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		s4	s14	s24	s32	ss3
ss3	Pearson Correlation	,680**	,554**	,751**	,738**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		s15	s25	ss4
ss4	Pearson Correlation	,636**	,622**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	50	50	50

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

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

Correlations

Correlations

		s6	s7	s17	s26	s27	ss5
ss5	Pearson Correlation	,470**	,800**	,702**	,685**	,612**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

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

Correlations

Correlations

		s8	s18	s36	ss6
ss6	Pearson Correlation	,262	,450**	,640**	1
	Sig. (2-tailed)	,066	,001	,000	
	N	50	50	50	50

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

Correlations

Correlations

		s10	s19	s20	s29	s30	s37
ss7	N	50	50	50	50	50	50
	Pearson Correlation	,485**	,782**	,641**	,559**	,735**	,796**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50

Correlations

		ss7
ss7	Pearson Correlation	1**
	Sig. (2-tailed)	
	N	50

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

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

T-Test

Group Statistics

	gs	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S	1	17	147,24	4,576	1,110
	2	17	105,06	7,429	1,802

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
S	Equal variances assumed	6,843	,013	19,931	32
	Equal variances not assumed			19,931	26,615

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
S	Equal variances assumed	,000	42,176	2,116	37,866
	Equal variances not assumed	,000	42,176	2,116	37,832

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
S	Equal variances assumed	46,487
	Equal variances not assumed	46,521

T-Test

Group Statistics

	gss1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss1	1	17	25,82	1,590	,386
	2	17	17,06	2,015	,489

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss1	Equal variances assumed	1,992	,168	14,079	32
	Equal variances not assumed			14,079	30,364

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss1	Equal variances assumed	,000	8,765	,623	7,497
	Equal variances not assumed	,000	8,765	,623	7,494

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss1	Equal variances assumed	10,033
	Equal variances not assumed	10,035

T-Test

Group Statistics

	gss2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss2	1	17	18,53	,943	,229
	2	17	11,41	2,373	,576

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss2	Equal variances assumed	3,281	,079	11,491	32
	Equal variances not assumed			11,491	20,932

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss2	Equal variances assumed	,000	7,118	,619	5,856
	Equal variances not assumed	,000	7,118	,619	5,829

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss2	Equal variances assumed	8,379
	Equal variances not assumed	8,406

T-Test

Group Statistics

	gss3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss3	1	17	17,53	1,231	,298
	2	17	10,65	2,737	,664

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss3	Equal variances assumed	7,932	,008	9,455	32
	Equal variances not assumed			9,455	22,215

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss3	Equal variances assumed	,000	6,882	,728	5,400

	Equal variances not assumed	,000	6,882	,728	5,374

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss3	Equal variances assumed	8,365
	Equal variances not assumed	8,391

T-Test

Group Statistics

	gss4	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss4	1	6	17,67	,816	,333
	2	44	12,84	2,449	,369

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss4	Equal variances assumed	4,994	,030	4,753	48
	Equal variances not assumed			9,702	21,100

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss4	Equal variances assumed	,000	4,826	1,015	2,784
	Equal variances not assumed	,000	4,826	,497	3,792

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss4	Equal variances assumed	6,867

	Equal variances not assumed	5,860

T-Test

Group Statistics

	gss5	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss5	1	17	31,94	2,749	,667
	2	17	20,12	2,205	,535

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss5	Equal variances assumed	,084	,774	13,833	32
	Equal variances not assumed			13,833	30,557

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss5	Equal variances assumed	,000	11,824	,855	10,083
	Equal variances not assumed	,000	11,824	,855	10,079

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss5	Equal variances assumed	13,565
	Equal variances not assumed	13,568

T-Test

Group Statistics

	gss6	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss6	1	17	16,53	1,375	,333

	2	17	11,82	1,468	,356

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss6	Equal variances assumed	,143	,708	9,648	32
	Equal variances not assumed			9,648	31,863

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss6	Equal variances assumed	,000	4,706	,488	3,712
	Equal variances not assumed	,000	4,706	,488	3,712

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss6	Equal variances assumed	5,699
	Equal variances not assumed	5,700

T-Test

Group Statistics

	gss7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ss7	1	17	28,18	1,704	,413
	2	17	16,71	3,098	,751

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
ss7	Equal variances assumed	7,080	,012	13,377	32

	Equal variances not assumed			13,377	24,873

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
ss7	Equal variances assumed	,000	11,471	,857	9,724
	Equal variances not assumed	,000	11,471	,857	9,704

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
ss7	Equal variances assumed	13,217
	Equal variances not assumed	13,237

T-Test

Group Statistics

	gm	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
M	1	17	142,71	5,301	1,286
	2	17	117,35	6,754	1,638

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
M	Equal variances assumed	2,070	,160	12,175	32
	Equal variances not assumed			12,175	30,289

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
M	Equal variances assumed	,000	25,353	2,082	21,111

	Equal variances not assumed	,000	25,353	2,082	21,102

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
M	Equal variances assumed	29,594
	Equal variances not assumed	29,604

T-Test

Group Statistics

	gmm1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm1	1	17	45,47	2,875	,697
	2	17	34,29	3,653	,886

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
mm1	Equal variances assumed	,595	,446	9,913	32
	Equal variances not assumed			9,913	30,324

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm1	Equal variances assumed	,000	11,176	1,127	8,880
	Equal variances not assumed	,000	11,176	1,127	8,875

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm1	Equal variances assumed	13,473
	Equal variances not assumed	13,478

T-Test

Group Statistics

	gmm2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm2	1	17	20,73	1,799	,328
	2	17	16,15	2,110	,472

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
mm2	Equal variances assumed	,011	,917	8,235	48
	Equal variances not assumed			7,974	36,302

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm2	Equal variances assumed	,000	4,583	,557	3,464
	Equal variances not assumed	,000	4,583	,575	3,418

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm2	Equal variances assumed	5,702
	Equal variances not assumed	5,749

T-Test

Group Statistics

	gmm3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm3	1	17	17,35	1,320	,320
	2	17	12,82	1,879	,456

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

mm3	Equal variances assumed	,379	,543	8,133	32
	Equal variances not assumed			8,133	28,703

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm3	Equal variances assumed	,000	4,529	,557	3,395
	Equal variances not assumed	,000	4,529	,557	3,390

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm3	Equal variances assumed	5,664
	Equal variances not assumed	5,669

T-Test

Group Statistics

	gmm4	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm4	1	17	22,35	1,656	,402
	2	17	15,35	2,783	,675

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
mm4	Equal variances assumed	2,835	,102	8,913	32
	Equal variances not assumed			8,913	26,072

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm4	Equal variances assumed	,000	7,000	,785	5,400

	Equal variances not assumed	,000	7,000	,785	5,386

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm4	Equal variances assumed	8,600
	Equal variances not assumed	8,614

T-Test

Group Statistics

	gmm5	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm5	1	17	15,59	1,583	,384
	2	17	11,53	1,463	,355

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
mm5	Equal variances assumed	,228	,636	7,763	32
	Equal variances not assumed			7,763	31,801

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm5	Equal variances assumed	,000	4,059	,523	2,994
	Equal variances not assumed	,000	4,059	,523	2,994

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm5	Equal variances assumed	5,124
	Equal variances not assumed	5,124

T-Test

Group Statistics

	gmm6	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm6	1	17	12,29	1,105	,268
	2	17	7,88	1,166	,283

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
mm6	Equal variances assumed	,007	,932	11,323	32
	Equal variances not assumed			11,323	31,907

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm6	Equal variances assumed	,000	4,412	,390	3,618
	Equal variances not assumed	,000	4,412	,390	3,618

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm6	Equal variances assumed	5,205
	Equal variances not assumed	5,206

T-Test

Group Statistics

	gmm7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mm7	1	17	15,88	,857	,208
	2	17	11,00	1,118	,271

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

mm7	Equal variances assumed	,803	,377	14,287	32
	Equal variances not assumed			14,287	29,985

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mm7	Equal variances assumed	,000	4,882	,342	4,186
	Equal variances not assumed	,000	4,882	,342	4,184

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
mm7	Equal variances assumed	5,578
	Equal variances not assumed	5,580

نتائج الدراسة الأساسية باستخدام (spss)

```
BOOTSTRAP
  /SAMPLING METHOD=STRATIFIED(STRATA=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7).
  /VARIABLES TARGET=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7.
  /CRITERIA CILEVEL=95 CITYPE=PERCENTILE  NSAMPLES=1000.
  /MISSING USERMISSING=EXCLUDE.
```

Bootstrap

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:08:43
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Syntaxe		BOOTSTRAP /SAMPLING METHOD=STRATIFIED(STRATA=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7) /VARIABLES TARGET=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7 /CRITERIA CILEVEL=95 CITYPE=PERCENTILE NSAMPLES=1000 /MISSING USERMISSING=EXCLUDE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,08
	Temps écoulé	00:00:00,09

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Spécifications des armorces

Méthode d'échantillonnage	Stratifié
Nombre d'échantillons	1000
Niveau d'intervalle de confiance	95,0%
Type d'intervalle de confiance	Centile

Variables de strate	S, SS1, SS2, SS3, SS4, SS5, SS6, SS7

```
MEANS TABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7
  /CELLS MEAN COUNT STDDEV MIN MAX.
```

Moyennes

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:08:44
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247247
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Pour chacune des variables dépendantes d'un tableau, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour la variable dépendante et tous les critères de regroupement sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les observations utilisées pour chaque tableau n'ont pas de valeur manquante dans aucune variable indépendante. De plus, toutes les variables dépendantes ne possèdent pas de valeur manquante.
Syntaxe		MEANS TABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7 /CELLS MEAN COUNT STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:15,59
	Temps écoulé	00:00:17,83

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
S	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%

SS1	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS2	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS3	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS4	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS5	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS6	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%
SS7	247	100,0%	0	0,0%	247	100,0%

Tableau de bord

		Statistic	Bootstrap			
			Biais	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
					Inférieur	Supérieur
Moyenne	S	124,77	,00	,00	124,77	124,77
	SS1	21,29	,00	,00	21,29	21,29
	SS2	14,55	,00	,00	14,55	14,55
	SS3	14,06	,00	,00	14,06	14,06
	SS4	12,80	,00	,00	12,80	12,80
	SS5	26,07	,00	,00	26,07	26,07
	SS6	13,77	,00	,00	13,77	13,77
	SS7	22,23	,00	,00	22,23	22,23
N	S	247	0	0	247	247
	SS1	247	0	0	247	247
	SS2	247	0	0	247	247
	SS3	247	0	0	247	247
	SS4	247	0	0	247	247
	SS5	247	0	0	247	247
	SS6	247	0	0	247	247
	SS7	247	0	0	247	247
Ecart-type	S	19,177	,000	,000	19,177	19,177
	SS1	4,178	,000	,000	4,178	4,178
	SS2	3,743	,000	,000	3,743	3,743
	SS3	3,409	,000	,000	3,409	3,409
	SS4	3,016	,000	,000	3,016	3,016
	SS5	5,545	,000	,000	5,545	5,545
	SS6	2,523	,000	,000	2,523	2,523
	SS7	5,081	,000	,000	5,081	5,081
Minimum	S	70				
	SS1	8				
	SS2	4				
	SS3	4				
	SS4	5				
	SS5	9				
	SS6	5				

	SS7	10				
Maximum	S	167				
	SS1	30				

Tableau de bord

		Statistic	Bootstrap			
			Biais	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
					Inférieur	Supérieur
Maximum	SS2	20				
	SS3	20				
	SS4	20				
	SS5	40				
	SS6	20				
	SS7	33				

```
T-TEST
  /TESTVAL=93
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=S
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:15:31
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=93 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=S /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S	247	124,77	19,177	1,220

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 93					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
S	26,033	246	,000	31,765	29,36	34,17

```
T-TEST
  /TESTVAL=25
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:17:39
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247

Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=25 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS1 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS1	247	21,29	4,178	,266

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 25					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS1	-13,965	246	,000	-3,713	-4,24	-3,19

```
T-TEST
  /TESTVAL=10
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS2
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:18:38
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>

	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=10 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS2 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS2	247	14,55	3,743	,238

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS2	19,105	246	,000	4,551	4,08	5,02

```
T-TEST
  /TESTVAL=10
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS3
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu	17-DEC-2013 07:19:09
Commentaires	

Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=10 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS3 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS3	247	14,06	3,409	,217

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS3	18,701	246	,000	4,057	3,63	4,48

```
T-TEST
  /TESTVAL=10
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS4
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:19:31
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=10 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS4 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,14

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS4	247	12,80	3,016	,192

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS4	14,600	246	,000	2,802	2,42	3,18

```
T-TEST
  /TESTVAL=20
```

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=SS5
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:19:58
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=20 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS5 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS5	247	26,07	5,545	,353

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 20				
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence

					Inférieure	Supérieure
SS5	17,214	246	,000	6,073	5,38	6,77

```
T-TEST
  /TESTVAL=10
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS6
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:20:22
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=10 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS6 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS6	247	13,77	2,523	,161

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS6	23,451	246	,000	3,765	3,45	4,08

```
T-TEST
  /TESTVAL=17.5
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SS7
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:21:06
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=17.5 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=SS7 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SS7	247	22,23	5,081	,323

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 17.5					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
SS7	14,632	246	,000	4,731	4,09	5,37

```
T-TEST
  /TESTVAL=92.5
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=M
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:22:16
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=92.5 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=M /CRITERIA=CI(.95).

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

```
[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav
```

مستوى دافعية للإنجاز.

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
M	247	130,34	10,914	,694

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 92.5					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
M	54,495	246	,000	37,844	36,48	39,21

```
RECODE M (Lowest thru 92.5=1) (93 thru Highest=2).
EXECUTE.


T-TEST GROUPS=SE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:46:44
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

Syntaxe	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse. T-TEST GROUPS=SE(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav

الفروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

Statistiques de groupe

	SE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S	M	126	118,49	19,577	1,744
	F	121	131,30	16,442	1,495
SS1	M	126	20,19	4,063	,362
	F	121	22,43	4,002	,364
SS2	M	126	13,43	3,840	,342
	F	121	15,72	3,267	,297
SS3	M	126	13,12	3,606	,321
	F	121	15,03	2,898	,263
SS4	M	126	12,25	3,030	,270
	F	121	13,37	2,904	,264
SS5	M	126	24,87	5,991	,534
	F	121	27,32	4,749	,432
SS6	M	126	13,44	2,718	,242
	F	121	14,10	2,267	,206
SS7	M	126	21,18	5,174	,461
	F	121	23,32	4,763	,433

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl

S	Hypothèse de variances égales	5,301	,022	-5,556	245
	Hypothèse de variances inégales			-5,575	240,760
SS1	Hypothèse de variances égales	,014	,907	-4,362	245
	Hypothèse de variances inégales			-4,364	244,841
SS2	Hypothèse de variances égales	1,774	,184	-5,040	245
	Hypothèse de variances inégales			-5,056	241,518
SS3	Hypothèse de variances égales	4,897	,028	-4,587	245
	Hypothèse de variances inégales			-4,607	237,694
SS4	Hypothèse de variances égales	1,558	,213	-2,958	245
	Hypothèse de variances inégales			-2,960	244,999
SS5	Hypothèse de variances égales	5,621	,019	-3,552	245
	Hypothèse de variances inégales			-3,568	236,592
SS6	Hypothèse de variances égales	3,184	,076	-2,052	245
	Hypothèse de variances inégales			-2,059	240,344
SS7	Hypothèse de variances égales	1,438	,232	-3,378	245
	Hypothèse de variances inégales			-3,383	244,566

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
S	Hypothèse de variances égales	,000	-12,805	2,305	-17,346
	Hypothèse de variances inégales	,000	-12,805	2,297	-17,330

SS1	Hypothèse de variances égales	,000	-2,239	,513	-3,250
	Hypothèse de variances inégales	,000	-2,239	,513	-3,250
SS2	Hypothèse de variances égales	,000	-2,290	,454	-3,186
	Hypothèse de variances inégales	,000	-2,290	,453	-3,183
SS3	Hypothèse de variances égales	,000	-1,914	,417	-2,736
	Hypothèse de variances inégales	,000	-1,914	,415	-2,732
SS4	Hypothèse de variances égales	,003	-1,118	,378	-1,862
	Hypothèse de variances inégales	,003	-1,118	,378	-1,862
SS5	Hypothèse de variances égales	,000	-2,449	,690	-3,808
	Hypothèse de variances inégales	,000	-2,449	,686	-3,802
SS6	Hypothèse de variances égales	,041	-,655	,319	-1,283
	Hypothèse de variances inégales	,041	-,655	,318	-1,281
SS7	Hypothèse de variances égales	,001	-2,140	,634	-3,388
	Hypothèse de variances inégales	,001	-2,140	,632	-3,386

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
S	Hypothèse de variances égales	-8,265
	Hypothèse de variances inégales	-8,281
SS1	Hypothèse de variances égales	-1,228
	Hypothèse de variances inégales	-1,228
SS2	Hypothèse de variances égales	-1,395
	Hypothèse de variances inégales	-1,398
SS3	Hypothèse de variances égales	-1,092
	Hypothèse de variances inégales	-1,096
SS4	Hypothèse de variances égales	-,373
	Hypothèse de variances inégales	-,374

SS5	Hypothèse de variances égales	-1,091
	Hypothèse de variances inégales	-1,097
SS6	Hypothèse de variances égales	-,026
	Hypothèse de variances inégales	-,028
SS7	Hypothèse de variances égales	-,892
	Hypothèse de variances inégales	-,894

```
T-TEST GROUPS=SP(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:48:15
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=SP(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=S SS1 SS2 SS3 SS4 SS5 SS6 SS7 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,06
	Temps écoulé	00:00:00,11

[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav

الفروق بين التخصصات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

Statistiques de groupe

	SP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S	S	127	127,14	18,474	1,639
	L	120	122,25	19,659	1,795
SS1	S	127	21,73	3,808	,338
	L	120	20,82	4,506	,411
SS2	S	127	14,95	3,406	,302
	L	120	14,13	4,041	,369
SS3	S	127	14,17	3,401	,302
	L	120	13,94	3,428	,313
SS4	S	127	12,88	3,085	,274
	L	120	12,72	2,951	,269
SS5	S	127	26,79	5,358	,475
	L	120	25,32	5,660	,517
SS6	S	127	14,14	2,409	,214
	L	120	13,37	2,589	,236
SS7	S	127	22,48	4,937	,438
	L	120	21,97	5,237	,478

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
S	Hypothèse de variances égales	,358	,550	2,016	245
	Hypothèse de variances inégales			2,013	241,585
SS1	Hypothèse de variances égales	4,155	,043	1,728	245
	Hypothèse de variances inégales			1,720	233,410
SS2	Hypothèse de variances égales	3,636	,058	1,744	245
	Hypothèse de variances inégales			1,736	233,161
SS3	Hypothèse de variances égales	,003	,955	,515	245
	Hypothèse de variances inégales			,514	243,973

SS4	Hypothèse de variances égales	,001	,973	,430	245
	Hypothèse de variances inégales			,430	244,962
SS5	Hypothèse de variances égales	,457	,499	2,098	245
	Hypothèse de variances inégales			2,095	241,988
SS6	Hypothèse de variances égales	,349	,555	2,437	245
	Hypothèse de variances inégales			2,432	241,010
SS7	Hypothèse de variances égales	,061	,806	,793	245
	Hypothèse de variances inégales			,792	241,766

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
S	Hypothèse de variances égales	,045	4,892	2,426	,113
	Hypothèse de variances inégales	,045	4,892	2,431	,104
SS1	Hypothèse de variances égales	,085	,916	,530	-,128
	Hypothèse de variances inégales	,087	,916	,532	-,133
SS2	Hypothèse de variances égales	,082	,828	,475	-,107
	Hypothèse de variances inégales	,084	,828	,477	-,112
SS3	Hypothèse de variances égales	,607	,224	,435	-,632
	Hypothèse de variances inégales	,607	,224	,435	-,633
SS4	Hypothèse de variances égales	,668	,165	,385	-,592
	Hypothèse de variances inégales	,667	,165	,384	-,591

SS5	Hypothèse de variances égales	,037	1,471	,701	,090
	Hypothèse de variances inégales	,037	1,471	,702	,088
SS6	Hypothèse de variances égales	,016	,775	,318	,149
	Hypothèse de variances inégales	,016	,775	,319	,147
SS7	Hypothèse de variances égales	,428	,514	,647	-,762
	Hypothèse de variances inégales	,429	,514	,648	-,764

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
S	Hypothèse de variances égales	9,671
	Hypothèse de variances inégales	9,680
SS1	Hypothèse de variances égales	1,959
	Hypothèse de variances inégales	1,964
SS2	Hypothèse de variances égales	1,763
	Hypothèse de variances inégales	1,767
SS3	Hypothèse de variances égales	1,080
	Hypothèse de variances inégales	1,080
SS4	Hypothèse de variances égales	,923
	Hypothèse de variances inégales	,922
SS5	Hypothèse de variances égales	2,852
	Hypothèse de variances inégales	2,854
SS6	Hypothèse de variances égales	1,402
	Hypothèse de variances inégales	1,403
SS7	Hypothèse de variances égales	1,789
	Hypothèse de variances inégales	1,791

```
T-TEST GROUPS=SE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=M
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:49:33
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav

	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=SE(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=M /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav

الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

Statistiques de groupe

	SE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
M	M	126	129,06	11,259	1,003
	F	121	131,69	10,420	,947

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
M	Hypothèse de variances égales	,120	,729	-1,904	245
	Hypothèse de variances inégales			-1,907	244,670

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
M	Hypothèse de variances égales	,058	-2,630	1,382	-5,352
	Hypothèse de variances inégales	,058	-2,630	1,380	-5,348

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
M	Hypothèse de variances égales	,091
	Hypothèse de variances inégales	,087

```
T-TEST GROUPS=SP(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=M
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		17-DEC-2013 07:50:04
Commentaires		
Entrée	Données	J:\SAMAH.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	247
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=SP(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=M /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Ensemble_de_données1] J:\SAMAH.sav

الفروق بين التخصصات في الدافعية للإنجاز.

Statistiques de groupe

	SP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
M	S	127	131,20	11,507	1,021
	L	120	129,43	10,219	,933

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
M	Hypothèse de variances égales	2,242	,136	1,276	245
	Hypothèse de variances inégales			1,281	244,076

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
M	Hypothèse de variances égales	,203	1,771	1,388	-,962
	Hypothèse de variances inégales	,201	1,771	1,383	-,953

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes
	Intervalle de confiance 95% de la différence
	Supérieure

M	Hypothèse de variances égales	4,505
	Hypothèse de variances inégales	4,496

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
SAVE OUTFILE='J:\SAMAH.sav'
 /COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
SAVE OUTFILE='J:\SAMAH.sav'
 /COMPRESSED.
```