

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش
والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي
لدى الطلبة الجامعيين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس
تخصص علوم التربية

إشراف: أ. الدكتور:

د. العقون كمال الدين

إعداد الطالب:

رافع محمد

السنة الجامعية 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى

اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ

وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

[سورة التوبة : 105]

الإهداء

إلى....

كل طالب علم.....

كل مجتهد.....

أهدي ثمرة

جهدي...

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

أحمد وأشكر الله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل.

أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى الأستاذ المشرف

الأستاذ الدكتور كمال الدين العقون على صدره الرحب وصبره علي،
ومساندته لي على إتمام هذا البحث، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أبي
وأبي أطلال الله في عمرهما، وإخوتي وأخواتي والزوجة الكريمة وفلذتا
كبدي عبد الحق ولينة مرام، وأشكر كل من قدم لي يد العون لإنجاز
هذا البحث، كما أشكر أساتذتي في قسم علم النفس وعلوم التربية
والأرطفونيا بجامعة البليدة 2 لوني سي علي، وأشكر كل الطلبة الذين
تعاونوا معي.

شكرا لكم جميعا.

الباحث: محمد رافع

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بقسم العلوم الاجتماعية في جامعة البليدة 02 لونييسي علي.

تكونت عينة البحث من 320 طالب وطالبة من مستوى السنة الثانية جامعي للموسم الجامعي 2021-2022، واختيرت عينة البحث بأسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية.

ولجمع المعلومات حول متغيرات البحث، استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لإبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010)، ومقياس القدرة على حل المشكلات ترجمة وتقنين الصمادي عبد الغفور (1992)، ومقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جنّاد (2014)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي من خلال الاستعانة ببرنامح الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Spss**، توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، نموذج بينتريش، القدرة على حل المشكلات، التحصيل الدراسي، مستوى الطموح الدراسي.

Research summary:

The current research aims to identify the nature of the relationship between self-Regulated learning strategies in the light of the Pintrich model, the problem-solving ability, achievement and the level of academic ambition among undergraduate students at the Department of social sciences at the University of Blida 02 lunisi Ali. The research sample consisted of 320 students from the second-year university level for the academic season 2021–2022, and the research sample was selected by the non-random sampling method by the random method.

To collect information about the research variables, the researcher used the scale of self-Regulated learning strategies by Ibrahim bin Abdullah Al-husseinan (2010), the scale of problem-solving ability by Abdul Ghafoor Al-Samadi (1992), and the scale of ambition level by Abd Elwahab Djunad (2014). after statistical processing of the data using descriptive and inferential statistics using the statistical packages of Social Sciences Spss, the current research has reached the following results:

- There is a correlation between self-Regulated learning strategies and the problem-solving ability in university students.
- There is a correlation between self-Regulated learning strategies and academic achievement among university students.
- There is a correlation between self-Regulated learning strategies and the level of academic ambition among university students.
- There is a correlation between the problem-solving ability and academic achievement among university students.
- There is a correlation between the problem-solving ability and the level of academic ambition of university students.
- There is a correlation between academic achievement and the level of ambition of undergraduate students among undergraduate students.
- There is a correlation between self-Regulated learning strategies, problem-solving ability, achievement and the level of ambition of university students.

Key words:

Self-Regulated learning strategies, Pintrich model, problem-solving ability, academic achievement, level of academic ambition.

فهرس المحتويات

آية قرآنية

إهداء

شكر وعرفان

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

الرقم	العنوان	الصفحة
	مقدمة	01
الباب الأول الجانب النظري للبحث		
	الفصل الأول: الاقتراب المنهجي للبحث	
01	مشكلة البحث	06
02	فروض البحث	13
03	أهداف البحث	13
04	أهمية البحث	14
05	تحديد مفاهيم البحث إجرائيا	14

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا		
19	تمهيد	
19	مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	01
21	أهمية التعلم المنظم ذاتيا	02
23	افتراضات التعلم المنظم ذاتيا	03
24	التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش	04
40	نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتيا	05
43	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	06
50	خلاصة	
الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات		
53	تمهيد	
54	مفهوم القدرة على حل المشكلات	01
56	خطوات ومراحل القدرة على حل المشكلات	02
59	النظريات المفسرة للقدرة على حل المشكلات	03
63	العوامل المؤثرة للقدرة على حل المشكلات	04
65	نماذج القدرة على حل المشكلات.	05
66	استراتيجيات حل المشكلات	06
70	قياس القدرة على حل المشكلات	07
71	شروط تحسين استراتيجيات حل المشكلات في التدريس	08
72	خلاصة	

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

75	تمهيد	
76	تعريف التحصيل الدراسي	01
77	مبادئ التحصيل الدراسي	02
78	أهمية التحصيل الدراسي	03
80	أهداف التحصيل الدراسي	04
81	شروط التحصيل الدراسي	05
84	مستويات التحصيل الدراسي	06
85	قياس التحصيل الدراسي	07
88	خلاصة	

الفصل الخامس: مستوى الطموح

91	تمهيد	
92	تعريف مستوى الطموح	01
94	طبيعة مستوى الطموح	02
96	جوانب مستوى الطموح	03
96	العوامل المؤثرة ف مستوى الطموح	04
102	مستويات الطموح	05
103	النظريات المفسرة لمستوى الطموح	06
106	خلاصة	

الباب الثاني الجانب الميداني للبحث

الفصل السادس الإجراءات الميدانية للبحث

110	تمهيد	
110	الدراسة الاستطلاعية	أولا
114	الدراسة الأساسية	ثانيا
114	المنهج المتبع في البحث	01
114	حدود البحث	02
115	مجتمع البحث	03
115	عينة البحث	04
116	أدوات البحث	05
142	الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	06
143	خلاصة	
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث		
146	تمهيد	
146	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	01

151	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	02
156	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	03
162	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	04
166	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	05
171	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة	06
175	عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة	07
178	الاستنتاج العام	
179	الخاتمة	
182	مقترحات وتوصيات البحث	
184	قائمة المراجع	
194	قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	يوضح مراحل التعلم المنظم ذاتيا عند بينتريش (Pintrich) 2000م	27
02	يوضح توزيع مجتمع البحث حسب التخصص	115

116	يوضح توزيع عينة البحث حسب التخصص والجنس	03
116	يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس	04
118	يوضح التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	05
119	يوضح معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية	06
121	يوضح نتائج تحليل المكونات الرئيسية لأبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	07
121	يوضح تشبعات الأبعاد بعد التدوير على العامل الأول	08
122	يوضح تشبعات الأبعاد بعد التدوير على العامل الثاني.	09
123	يوضح معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية	10
124	يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعدد مفرداتها وأرقامها	11
125	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	12
126	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.	13
127	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	14
128	يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	15
129	يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق التجزئة النصفية	16
131	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المختلفة في قائمة حل المشكلات.	17
131	يوضح تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاث:	18

132	يوضح طريقة تصحيح قائمة حل المشكلات	19
133	يوضح توزيع أبعاد قائمة حل المشكلات	20
133	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	21
134	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية	22
135	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس حل المشكلات	23
135	يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس حل المشكلات	24
136	يوضح ثبات مقياس حل المشكلات عن طريق التجزئة النصفية	25
137	يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان مستوى الطموح مع الدرجة الكلية	26
138	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدراجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح	27
139	يوضح معامل ألفا كرومباخ للأبعاد الأربع لاستبيان مستوى الطموح	28
140	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	29
140	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.	30
141	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح	31
141	يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس مستوى الطموح	32
142	يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح عن طريق التجزئة النصفية	33
146	يوضح معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات	34

151	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغير التحصيل الدراسي	35
156	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح	36
162	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي	37
166	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح.	38
171	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التحصيل الدراسي ومستوى الطموح	39
175	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، القدرة على حل المشكلات، التحصيل الدراسي ومستوى الطموح)	40

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	يوضح يوضح دورة حل المشكلات عند ستريمبرغ	58

قائمة الملاحق:

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الحسينان 2010	194
02	مقياس القدرة على حل المشكلات للصمادي 1992	197
03	مقياس مستوى الطموح عبد الوهاب جناد 2014	199
04	نتائج الدراسة الميدانية وفق نتائج SPSS	201
05	تعداد الطلبة حسب الأفواج والتخصصات	204

مقدمة

- مقدمة

إن التعليم العالي ميدان تستثمر فيه أهم الجهود والطاقات البشرية، وفي هذه المرحلة نجد أن المسؤولية ملقاة على عاتق الطلاب عن تعلمهم كبيرة جدا نظرا لاختلاف بيئة التعلم في هذه المرحلة عن المراحل السابقة، ويعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء عملية كثيرة على الطلبة إنجازها، ومن هنا يجب على الطالب الجامعي بصفة عامة والطالب الجزائري بصفة خاصة استخدام استراتيجيات متطورة بحيث تكفل رفع مستوى أدائه وفعاليته أثناء التعلم، ومن بين هذه الإستراتيجيات هو ما يعرف بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self Regulated Learning strategies والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه كما تؤكد على دوره في عملية التعلم والغرض الرئيسي من هذه الإستراتيجيات هو أن نعلم متعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ومتحملين لمسؤولياتهم في عملية التعلم ليصبحوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم أثناء تعلمهم.

والقدرة على حل المشكلة هي مطلب أساسي في حياة الطالب الجامعي، فكثير من المواقف التي يواجهها في الحياة اليومية هي مواقف تتطلب حل المشكلات لما لها من أهمية في إثارة تفكيره وتعبئته على الأسلوب العلمي في حل أي مشكلة تواجهه، سواء كانت داخل الجامعة أو خارجها ، وتعتبر القدرة على حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية، ويتعلم الطلاب القدرة على حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فالأفراد الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة.

كما أن القدرة على حل المشكلات Problem solving ability تعنى قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهى نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق

المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها.

أما التحصيل الدراسي فله دور كبير في تشكيل عملية التعلم وتحديدتها، كما يعد محكا أساسيا لفهم مدى ما حصله التلميذ من معارف، وهو أكثر اتصالا بالأهداف التعليمية والنواتج المرغوبة للتعلم، ويعبر عن ما وصل إليه المتعلم في عملية تعلمه من كفاءات وقيم وقدرات ومعارف واتجاهات وميول، كما يمثل الحوصلة النهائية لما تم تعلمه سابقا وذلك من خلال درجات الامتحانات التي تجرى في نهاية الفصل أو في نهاية السنة الدراسية، وعليه فالتحصيل الدراسي يعد من المواضيع المهمة التي شغلت حيزا كبيرا من تفكير علماء التربية وعلم النفس، إذ أنه من المواضيع المهمة التي شغلت اهتمام الحكومات والآباء حرصا على مستقبل الأبناء، لأنه من خلال التحصيل الدراسي يتحدد المستقبل الأكاديمي والمهني للطالب.

ويعتبر الطموح الطاقة الروحية في حياة الطالب والخطوة العقلية التي تهدف لتنظيم حياته العلمية والاجتماعية وتدفعه للقيام بسلوكيات معينة، قصد بلوغ النجاح من أجل تحقيق مستقبل أفضل، كما أن مستوى الطموح يعتبر من أهم أبعاد الشخصية الإنسانية، لأنه يعد مؤشرا يميز بوضوح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه، ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، حيث يمثل تلك الأهداف المستقبلية التي يحددها الفرد لنفسه ويحاول ويسعى للوصول إليها، ويختلف مستوى الطموح من شخص لآخر، ومن موقف لآخر، كما قد يكون مركزا على هدف واحد فقط أو يكون ممتدا لعدة أهداف ومجالات.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في التحصيل العلمي فكلاهما يهدفان إلى رفع مستوى تحصيل الطالب الجامعي وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان، فالطالب الذي يستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه وبالتالي يكون تحصيله جيدا، ومستوى الطموح لديه مرتفعاً

وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه، وذلك بدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم

ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري.

ولقد قسمنا الدراسة إلى بابين، فالباب الأول خاص بالجانب النظري والذي ضمّ خمسة فصول،

فالفصل الأول كان حول المقاربة المنهجية للبحث من خلال بناء الإشكالية، وصياغة الفرضيات، وتحديد

أهداف البحث وأهميته وضبط المفاهيم إجرائيا، أما الفصل الثاني كان حول التعلم المنظم ذاتيا وقد أحطنا

بهذا الموضوع من خلال عرض مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وأهميته، وافتراضاته، ثم تطرقنا إلى التعلم

المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش بعرض مراحل وأطواره، ونماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتيا، وفي

الأخير تطرقنا إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش 2000م، أما الفصل الثالث

فكان حول القدرة على حل المشكلات، وتناولنا هذا الفصل من خلال العودة إلى مفهوم المشكلة وتعريف

القدرة على حل المشكلات مع ذكر خطواتها والنظريات المفسرة لها وأهم العوامل المؤثرة فيها، ثم تطرقنا

إلى نماذج القدرة على حل المشكلات واستراتيجياتها، وكيفية قياسها، أما الفصل الرابع تناولنا فيه مستوى

الطموح، وذلك من خلال تعريف مستوى الطموح وطبيعته وجوانبه، وأهم العوامل المؤثرة فيه ومستوياته،

كما تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة له، بينما الفصل الخامس كان حول التحصيل الدراسي وذلك

بتعريف التحصيل الدراسي، والتطرق إلى مبادئه، أهميته، وأهدافه، وشروطه، ومستوياته، وطرق قياسه.

أما الباب الثاني وهو الجانب الميداني والذي تكون من فصلين هما الفصل السادس الذي تناول فيه

الباحث الدراسة الاستطلاعية من خلال عرض الغرض منها وذكر عينتها وأدواتها وإجراءاتها وأهم نتائجها،

والدراسة الأساسية من خلال عرض المنهج المناسب للبحث، وحدوده الزمانية والمكانية ومجتمعه وعينته،

كما تطرق الباحث إلى أدوات البحث المناسبة لجمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات

المتحصل عليها، أما الفصل السابع فتطرقنا فيه إلى نتائج البحث وتحليلها على ضوء الإطار النظري

والدراسات السابقة، وفي الأخير قدمنا استنتاجا عاما من خلال ما توصلنا إليه من نتائج ومدى تحقق

فرضيات البحث، وبعض الاقتراحات .

الفصل الأول

الاقترب المنهجي

للبحث

الفصل الأول

الاقتراب المنهجي للبحث

1- مشكلة البحث

2- فروض البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- تحديد مفاهيم البحث إجرائيا

1- مشكلة البحث:

إن الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية يعد من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم، أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويون والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم، والتي منها المتغيرات الذاتية والدافعية والبيئية والاستراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريس وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم¹.

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة، نجد مسؤولية التعلم ملقاة على عاتق الطلاب وبصفة كبيرة جداً، نظراً لاختلاف بيئة التعلم في هذه المرحلة عن باقي المراحل التعليمية الأخرى، إذ يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، كما أن طبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء عملية كثيرة على الطلاب إنجازها، وفي ظل تزايد الأعداد الكبيرة من الطلاب في الوقت الحالي أصبح للمجهود الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في التعلم، ولعل التركيز على دور المتعلم في العملية التعليمية جعل المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية يبحثون عن الخصائص والقدرات والسمات الشخصية لهذا المتعلم لتحديد مدى مساهمتها في تعلمه، ونظراً لتعدد هذه السمات المستحيل دراستها مجتمعة في آن واحد لذلك يتم تناولها بشكل منفرد أو يتم الجمع بين بعضها بهدف معرفة تأثيرها على سلوك المتعلم للتعلم، ومن بين هذه المتغيرات نجد التعلم المنظم ذاتياً، بحيث يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من تعلم مستمر بجانب التفوق الدراسي، لأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، بل أكثر من ذلك فهناك من يعتبر أن من أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم².

ويري (Paris & Paris, 2001) أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أكثر مناسبة لطلاب الجامعة نظراً لامتلاكهم فرصاً أكبر لضبط تعلمهم وطرق استذكارهم لأن مسؤولية التعلم ملقاة على عاتق الطالب لا الأستاذ في هذه المرحلة، وفي نفس السياق يرى Zimmerman (1989) أن كفاءة المتعلم في التعلم

¹-خوله أحمد، علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 05 العدد 12، 106-117، 2017، ص01.

²- ربيع عبده أحمد رشوان، رشوان ربيع عبده أحمد، التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، ط1، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 2006، ص03.

المنظم ذاتيا تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها والمستوى العمري له، فالطلاب الأكثر سنا والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم بصورة أكثر فعالية، وهذا ما أكدته الدراسات والأبحاث التي وجدت أن الأطفال في الصف السادس يفشلون في تطبيق هذه الإستراتيجيات تلقائيا، هذا وقد بينت أبحاث أخرى أن عددا قليلا من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من يتمكنون من تنظيم تعلمهم بشكل فعال بينما تزداد قدرة التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع النمو ففي مرحلة المراهقة والتي تتصادف مع المرحلة الثانوية يصبح المراهق أكثر وعيا بعمليات التعلم و الذاكرة لديه، ويكتسب المعارف والإستراتيجيات وتصبح لديه القدرة أكبر على توجيه وتنظيم التعلم¹.

إن هذا النوع من التعلم يعتمد أساسا على أن الطالب يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر الطالب في نهاية الأمر معالم نشاطاته، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتيا وبشكل فعال فإنها ستضيف إلى المتعلم شعورا بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا².

ويرى بينترش أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة التنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية"³.

إن الطريقة التي ينظم بها الأفراد عملياتهم المعرفية الخاصة قد كانت موضوعا مستمرا للباحثين في العديد من الدراسات النفسية، وفي العقدين الماضيين فإن الموضوع قد حصل على انتباه خاص وظهرت العديد من النماذج النظرية للتنظيم الذاتي، ومن بين أهم هذه النماذج نجد الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا عند بينترش -والذي تبناه الباحث في تفسيره للتعلم المنظم ذاتيا في البحث الحالي- ففي عام 2000م قام بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في هذا المجال، وقدم من خلال ذلك نموذجا عاما للتعلم المنظم ذاتيا، وهدف من خلاله توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، وبالتالي فقد حاول بينترش القيام بنوع

¹-رشوان، مرجع سابق، ص8

²-عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)، 333-348، 2010، ص 334 .

³- إبراهيم بن عبد الله الحسينان، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود الإسلامية.، 2010، ص13.

من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربع أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياسات المحيط¹.

وبعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي ركزت عليها دراسات التعلم المنظم ذاتيا، حيث يتوجه الانتباه في الدراسات الحديثة إلى فهم أعمق للكفايات والإستراتيجيات ذات الصلة والتي تنعكس آثارها الإيجابية على التحصيل الدراسي، ويشكل التعلم المنظم ذاتيا منحى جديدا ومهما في دراسة التحصيل الدراسي، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، بينما يركز اهتمام نظرية التعلم المنظم ذاتيا على كيف يمكن للمتعلم وبشكل شخصي أن يثير وينتبه ويقوم بممارسة تعليمية أثناء تعلمه.

وفي إطار تأكيد أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي نجد دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية ذات الوظيفة الدافعية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثرهما على الأداء داخل الفصل الدراسي لدى طلاب الصفين الأول والثاني ثانوي، ودراسة عزت عبد الحميد محمد (1999) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش (1990) وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة محمد المصري (2009) والتي كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، ودراسة عبد الناصر الجراح (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، ودراسة دوقة أحمد وصافية نواره (2014) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك تلاميذ التعليم المتوسط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإذا كانت تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ والفروق بين الجنسين في كل من التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا، ودراسة مطروني فيصل وحياة بوجملين (2019) والتي هدفت إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

¹ - إبراهيم بن عبد الله الحسينان، التعلم المنظم ذاتيا المفهوم والتصورات النظرية، كتاب المجلة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2017، 103.

ومن الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش (2000م) نجد كل من دراسة مسعد ربيع أبو العلا (2003) والتي هدفت إلى دراسة الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، أما دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2005) والتي هدفت إلى البحث في توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، أما دراسة إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش والتحصيل والتخصص الدراسي والأسلوب المفضل في التعلم لدى طلاب الفصل الثاني والثالث في منطقتي الرياض والقصيم، ودراسة حميدة بودالي (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي.

وفي سياق الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض المتغيرات نجد دراسة أمينة زيادة (2013) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية شعبتا العلوم تجريبية ورياضيات بالجزائر، ودراسة سليمة جعير (2012) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين.

والإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية، بل إن وجوده مرتبط بالآخرين ولهذا فإن المشكلات والصعوبات التي يواجهها الفرد تتطلب مشاركة أفراد الجماعة داخل الأسرة والمجتمع لإحداث التغير الفعال في المواقف التي يتعرض لها الفرد وإحداث التعديل في سلوكياته نحو كيفية معالجة هذه الأحداث من خلال عملياته العقلية حتى يمكن للجماعة والفرد الإحساس بالقدرة على حل المشكلات، واستخدام حل المشكلة هو المقام الأول بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للطلاب على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة إيجابية وهي تنير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل، لذا أصبح موضوع حل المشكلات يُشكل مطلباً أساسياً في عملية التعلم من خلال تطبيق المتعلم لمبادئ علمية ومفاهيم ونظريات تساهم في حل المشكلات، حيث يتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم¹.

¹ - رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ط01، دار الشروق، عمان-الأردن، 2003، ص 249

وفي هذا يقول "Swartz & perkins" ينبغي على الواحد البحث الصارم عن البدائل الممكنة بدل الاكتفاء بأول بديل يتبادر إلى الذهن، كما ينبغي عليه أن يختبر الأسلوب الذي وصف به المشكلة لنفسه، هل يمكن فهم المشكلة بأسلوب آخر، أو يكون عملي بوضع الحلول موضع التجريب وهي غامضة دون أن تخضع لغربال النقد¹.

ومع قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة، نجد كل من دراسة محمد رافع (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة سهير جمعة إسماعيل (2011) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبير إبراهيم عابدين (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجية حل المشكلات الرياضية، ودراسة هيو 1998 (Heo) والتي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأداء في حل المشكلات وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من مرتفعي ومنخفضي التعلم المنظم ذاتيا في أداء حل المشكلات، دراسة لين 1992 (Line) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات.

ويلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والجماعة وأنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط ولعل الكثير من انجازات الأفراد وتقدم الشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر عوامل أخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم²، ومستوى الطموح "هو قدرة التلميذ (الطالب) على تحديد أهدافه وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب

¹ - نبيل بحري، محددات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر 2،

2007، ص 70.

² - خولة أحمدي. (2017). علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. مجلة الحكمة للدراسات

التربوية والنفسية 5 (12)، ص 03

أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية¹. وعليه فالطموح ينعش وينشط القوى الإبداعية في الإنسان بصفة عامة والطلاب الجامعي بصفة خاصة ليصبح المعزز والمقوي الذي يدفع به لتخطي ذاته برفع مستوى طموحه، وبذلك يعرف إيزنك (1945) مستوى الطموح على أنه: "الميل إلى تذليل العقبات أو المجاهدة في عمل شيء ما بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس"²، كما تعرفه أيضا كاميليا عبد الفتاح (1961) على أنه: "سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها"³.

وفي سياق الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح نجد، دراسة بودالي حميدة (2019) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، ولقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، وتوصلت كذلك إلى إمكانية التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح، ودراسة خولة أحمدي (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، والتي توصلت هي الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، ودراسة أمينة زيادة (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي توصلت فيها إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانوي.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي نجد دراسة مريم بن كريمة (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيّدين لشهادة البكالوريا، ودراسة دلال يوسف ونور الدين تاويريرت (2017) والتي هدفت هي الأخرى إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة الحاج شتوان (2019) والتي هدفت إلى البحث عن علاقة العوامل الخمس

¹ - عبد الوهاب جناد، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة وهران (2014)، ص10.

² - توفيق محمد توفيق شبيب، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005، ص24.

³ - حمزة بوزرور، دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011، ص252، الجزائر.

الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، والبحث في الفروق بين الجنسين والتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العوامل الخمس الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، ودراسة عبد الوهاب جناد (2014) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وأمام نقص أو انعدام الدراسات والبحوث في المجتمع الجزائري والعربي في حدود علم الباحث والتي تناولت البحث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح معاً، مع وجود بعض البحوث السابقة التي بحثت عن العلاقات الثنائية بين المتغيرات الأربعة كاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وحل المشكلات ومستوى الطموح، ونظرا لأهمية موضوع الدراسة على الصعيد التربوي والتعليمي والاقتصادي والسياسي تولدت لدى الباحث الرغبة في إجراء هذا البحث والذي يهدف إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش (2000م) والقدرة على المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين، وبناءا على كل ما سبق أمكننا طرح الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟.

2- فروض البحث:

بناءا على الدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها، تمكن الباحث من صياغة الفرضيات التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.

-توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

3- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

-التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

4- أهمية البحث:

- يستمد البحث الحالية أهميته في تناوله لموضوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة وعلاقته القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح الدراسي، على أساس أن طبيعة الدراسة في الجامعة تتطلب تحمل الطالب لمسؤوليته عن تعلمه وان المقاربات الحديثة تجعل من الطالب محور للعملية التعليمية التعليمية، وان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي إحدى الإستراتيجيات الحديثة التي تجعل من الطالب محورا فاعلا ونشيطا في هذه العملية.

- كما يستمد هذا البحث أهميته في تناوله لموضوع القدرة على حل المشكلات والذي أصبح مطلباً أساسياً للتعلم بحيث يتحتم على الطالب الجامعي تكوين خطط محددة واختيار الإجابات الملائمة لحل المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه، وبالتالي المساهمة في تحسين لنتائجه.

- كما تناول هذا البحث مستوى الطموح الدراسي والذي من خلاله يمكن للطلاب تحقيق ما يصبو إليه، فمعظم الإنجازات في العصر الحديث تعود إلى طموح الإنسان ورغبته الشديدة في تطوير حياته وتسهيلها في مختلف ميادينها، الاجتماعية منها و الاقتصادية والسياسية والتربوية والتكنولوجية.

- دراسة مستوى الطموح ضرورية لرفع مستوى الطالب عن طريق تنمية اهتماماته في كل المجالات خاصة التحصيل الدراسي وبعض القدرات الواجب توفرها في العملية التعليمية التعليمية.

- إثراء الأدب التربوي بموضوع تقل فيه الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي معا.

- يثري هذا البحث في جميع المجالات العلمية وفتح المجال أمام الباحثين والدارسين من أجل المزيد من الدراسات والبحوث في هذا الموضوع.

5- تحديد مفاهيم البحث:

1- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعرف بينترش إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنه "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة التنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية"¹.

ويتبنى الباحث هذا التعريف لأنه يصف وبالتحديد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية والدافعية والسلوكية، ولعملياته المختلفة من مراقبة وتنظيم وتحكم.

¹- الحسينان، مرجع سابق، ص13.

ويعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إجرائيا بأنها: مجموعة الطرق التي يقر أفراد عينة البحث أنهم يستخدمونها في مواقف تعلمهم المختلفة، والتي تعكسها استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

2- القدرة على حل المشكلات:

يعرفها العدل وعبد الوهاب (2003) على أنها القدرة على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء الذي يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها¹. ويعرف الباحث القدرة على حل المشكلات: هي قدرة الطالب على الاستجابة للمواقف التي تتطلب جهدا غير مألوف أو تمثل صعوبة أو تحديا بالنسبة إليه في الحياة اليومية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على قائمة حل المشكلات والتي عربها و قننها على البيئة الأردنية الصمادي عبد الله عبد الغفور (1992) والتي تشمل الأبعاد الثلاثة التالية: (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي).

3- التحصيل الدراسي: ويعرف التحصيل الدراسي بأنه "درجة بلوغ المتعلم مستوى معين في مادة أو مواد تحددها المنظومة التربوية وتعمل لتحقيق النجاح والوصول إلى درجة عالية من استيعاب المعارف في زمن معين وتحت شروط معينة"²

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائيا: بأنه عبارة عن المعدلات التي يتحصل عليها الطلبة في السداسي الأول من السنة الدراسية 2022/2021

4- مستوى الطموح الدراسي: ومستوى الطموح "هو قدرة التلميذ على تحديد أهدافه وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية"³.

¹- ذبيحي لحسن، الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، جامعة محمد بوضياف المسيلة (2015)، ص 13 .

²-علام صالح، مدخل لعلم النفس، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 2000.

³-عبد الوهاب جناد، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة وهران، 2014، ص10.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد 2014 المستخدم في هذه الدراسة في هذا البحث.

5-الطلبة الجامعيين: وهم مجموعة من الطلبة الجامعيين الذكور والإناث في قسم العلوم الاجتماعية في السنة الثانية ليسانس بجامعة البليدة 02 في شعب علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وعلم الاجتماع.

الباب الأول

الجانِب النظري

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

- 1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- 2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا
- 3- افتراضات التعلم المنظم ذاتيا
- 4- التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش
- 5- نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتيا
- 6- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتفق العديد من الباحثين والتربويين على أهمية التعلم مدى الحياة، وذلك لمواكبة عصر العولمة والانفجار المعرفي، وطرحوا في سبيل ذلك العديد من الحلول التصورات، ومن بينها التعلم المنظم ذاتيا الذي يركز على شخصية المتعلم بوصفه عنصر إيجابي ومشارك فعال ونشط في عملية التعلم، وبالتالي فإن هذا النوع من التعلم يشير إلى رغبة المتعلم في وبذله لجهوده في تعلم أشياء جديدة في صورة منظمة بالاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات وفق مجالات ومراحل من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته، ومن هنا أصبح موضوع التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته يلقي قبولا كبيرا في الوقت الراهن في التعلم الأكاديمي، وفيما يلي عرض لهذا المفهوم واستراتيجياته.

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

إن ظهور التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التحولات والتطورات التي أحدثت تغييرات عميقة وجذرية في اهتمامات الباحثين بمختلف انتماءاتهم التربوية والنظرية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ولعل أبرزها هو التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي، والذي غير بدوره النظرة إلى التعلم والمتعلم، ومنذ ذلك الحين أصبح التعلم المنظم ذاتيا من المجالات البحثية النسبية في الميدان التربوي، فقد توالى الدراسات التي تناولته والتي اتفقت أغلبها على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في عملية تعلمه والاستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجه¹. ويرى رشوان أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيا ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة².

ومن هذا المنطلق لقي التعلم المنظم ذاتيا تعريفات متعددة تعكس اهتمام العلماء المتزايد بهذا المفهوم من جهة وتباين وجهات نظرهم والأساس النظري الذي يتبنونه في تعريفه من جهة أخرى³.

¹ مشري سلاف، الاختيار المدرسي كمصدر للضغط وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، أطروحة دكتوراه جامعة قاصدي مرباح - ورقلة- الجزائر، 2014، ص168

² ربيع عبده أحمد رشوان، رشوان ربيع عبده أحمد، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، ط1، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 2006، ص06.

³ مشري سلاف، المرجع نفسه، ص170.

ويعرّف بينتريش (Pintrich) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية نشطة بناءة حيث يضع المتعلمون أهدافاً لتعلمهم ويحاولون مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وضبطها موجهين بأهدافهم وبالملاحق السياقية في البنية ومقيدين¹.

أما الجراح (2010) فيؤكد على أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد أساساً على أن الطالب يتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادراً على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطه، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال فإنهما ستضيف إلى الطالب شعوراً بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصراً هاماً من عناصر التعلم المنظم ذاتياً².

بينما يعرف الحسينان (2010) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل تطوير وتحسين تعلمه، باعتباره (المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئة المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد"³.

كما يعرف الجراح التعلم المنظم ذاتياً على أنه " قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والإحتفاظ بالسجلات، ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعد الاجتماعية من الآخرين"⁴.

وفي تعريف آخر نجد بينتريش (Pintrich) يصف التعلم المنظم ذاتياً في ضوء ثلاث مكونات هامة وهي، إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن التخطيط والمراقبة وتعديل المعرفة ، وإستراتيجيات

¹-جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، -عمان-الأردن، 2008، ص262.

²- عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)، 333-348، 2010، ص 334 .

³- إبراهيم بن عبد الله الحسينان ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث في منطقتي الرياض والقصيم، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام سعود الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، الرياض، 2010، ص19.

⁴- الجراح، مرجع سابق.

إدارة المصادر والتي من إستراتيجياتها إدارة الجهد والوقت وبيئة الدراسة، والمكون الثالث يتضمن الإستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلمون في التعلم والتذكر والفهم¹.

ويتبنى الباحث تعريف بينتريش (Pintrich) 2000 لأنه يتوافق مع الدراسة الحالية، حيث يرى أن التعلم المنظم ذاتيا هو "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية"².

وفي الأخير يستخلص الباحث أن كل التعريفات السابقة تجمع على أن التعلم المنظم ذاتيا، هو الاستخدام الفعال لمجموعة من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية ودافعية وإستراتيجيات تنظيم السلوك والسياسات، وهو يعمل على منح استقلالية أكثر، للمتلم وذلك من خلال اختياره لموضوع التعلم وتحكمه في مصادر وبيئة تعلمه، وتوجيه وتيرة نشاطه أثناء عملية التعلم واختياره للوسائل والأدوات، وأن هذا النوع من التعلم لا يتم إلا بعد تمكن المتعلم من التحكم وتطبيق الإستراتيجيات التي يقوم عليها، وفي ضل التعاريف المحددة للتعلم المنظم ذاتيا لمختلف العلماء والباحثين واهتمامهم بهذا النوع من التعلم نستخلص مدى أهميته في العملية التعليمية التعلمية والتي يمكن عرضها فيما يلي:

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بالمسؤولية لجعل تعلمه ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، وبالتالي فإن التعلم المنظم ذاتيا يساهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام إستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه³

وفي السياق ذاته نجد أن كل من روزندال وآخرون قد توصلوا بعد استعراضهم في عدد كبير من الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي

¹- رشوان، مرجع سابق.

²- الحسينان، مرجع سابق، ص18.

³- مصطفى محمد كامل التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية بجامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، 2003، ص267.

تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستعكس هذه الفاعلية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي بل وعلى أنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة¹.

ويؤكد بيجز (Biggs,1985) على أن التعلم المنظم ذاتيا يمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه وقد أثبتت الدراسات أن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطا عضويا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها، كما ان التنظيم للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي².

بينما يرى مسلدن (Missildine, 2004, 14) أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم متفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والإستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

وبضيف حافظ و عطية (2006)، أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطالب بتجديد أهدافه ويختارون الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الإستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف³.

ويستخلص الباحث في الأخير أن أهمية التعلم المنظم ذاتيا تكمن في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتعليم العالي والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيز التعلم المنظم ذاتيا على شخصية المتعلم بوصفه مشاركا نشط وفعالا ومتحكما في عملية التعلم من خلال اختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافه، كما يسهم هذا النوع من التعلم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يحدث تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا داخل العملية التعليمية.

¹- الحسينان، المرجع نفسه، ص20.

²- الجراح، مرجع سابق، ص335.

³- حافظ وحيد السيد و عطية جمال سليمان، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السادس عشر العدد 68، 2006، ص21.

3- افتراضات التعلم المنظم ذاتيا:

نقل الحسينان (2010) عن (Wolters, & al, 2003; Pintrich, 2004) أربع افتراضات

عامة تشترك فيها كل النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا وهي كما يلي:

3-1- الافتراض الأول: ويطلق عليه افتراض البناء النشط والذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج تعدّ أن المتعلمين مشاركون بناءون في عملية التعلم، ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية وأيضا من المعرفة الموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية) وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، والآباء أو الكبار، لكنهم بدلا من ذلك يكونوا بنائين للمعنى ونشيطين عندما يشعرون في التعلم.

3-2- الافتراض الثاني: ويسمى افتراض احتمال التحكم، حيث تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، يتحكموا وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضا بعض خصائص بيئتهم، وهذا الافتراض لا يعني أن الأفراد سوف يراقبوا أو "يمكنهم مراقبة" والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن هو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إن كل النماذج تعترف أن هناك قيودا خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقة، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم¹.

3-3- الافتراض الثالث: ويسمى بافتراض الهدف، أو المعيار أو المحك، إن كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير، إنّ هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المنزل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف-المحك -المعيار) (فإن الترموستات يراقب درجة حرارة المنزل) عملية المراقبة (وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء) عملية التحكم والتنظيم (لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه .وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكتفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

3-4- الافتراض الرابع: في كل نماذج التعلم المنظم ذاتيا تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية أو

¹ - الحسينان، مرجع سابق، ص 39.

الديموغرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر

4-التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش:

اعتمد الباحث في وصف وتوضيح التعلم المنظم ذاتيا على نموذج بينتريش (2000) الذي يركز على النظرية المعرفية الاجتماعية لصاحبها ألبرت باندورا، وذلك لأن بينتريش من أهم الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتيا وظل لعدة سنوات المنظر الرائد والباحث المدافع عن التعلم المنظم ذاتيا في التربية إلى أن توفي في 12 جويلية 2003.

ويستعرض الباحث في هذا الجزء أهم أعمال بول بينتريش في التعلم المنظم ذاتيا وذلك من خلال توضيح النموذج الأول (1990،1991،1994) والذي يحدد مكونات التعلم المنظم ذاتيا، والنموذج الثاني (2000) وهو موضوع بحثنا هذا والذي يعتبر النموذج العام للتعلم المنظم ذاتيا والذي يحدد المراحل الأساسية للتنظيم والمجالات الرئيسية التي يتم فيها.

4-1- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

وهو النموذج الأول في التعلم المنظم ذاتيا والذي افترض من قبل بينتريش وزملائه في 1990م، 1994، 1991م، في محاولة لتفسير التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية، لذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص البعد الأول بالمكونات المعرفية فيما يختص البعد الثاني بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتي. ويفترض هذا النموذج أن المكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية) والإستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المعلم عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما وراء المعرفة فتتضمن الإستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم¹.

¹-الحسينان، مرجع نفسه، ص40.

أما استراتيجيات إدارة المصادر وتتضمن قدرة التلميذ على إدارة وضبط الجهد أثناء التعلم والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشنت الأداء كالضوضاء مثلاً، وتتمثل تلك الاستراتيجيات (في) إدارة وقت وبيئة الدراسة ، تنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي¹ .

بالمقابل نجد المكون الثاني لهذا النموذج وهي الدافعية والتي تنقسم حسبها إلى ثلاث مكونات عامة يفترض أن تؤدي دوراً هاماً في دافعية المتعلم وهي:

1- **مكون القيمة: Value Component** والذي يتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة الدراسية وإمكانية الاستفادة منها، وتجيب مكونات القيمة على أسئلة مثل: لماذا أقوم بالمهمة؟، وتتكون من التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

2- **مكون التوقع: Expectancy Component** ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية، حيث تتضمن الإجابة عن الأسئلة مثل: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ وتتكون من ضبط معتقدات التعلم، فاعلية الذات في التعلم، الأداء.

3- **المكون الوجداني: Affect Component** ويشمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة؟ وهذا المكون هو قلق الاختبار.

وبفترض بينترش (1994) أن المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي والتي تتمثل في (الاختيار) اختيار القيام بالعمل دون آخر (ومستوى المشاركة، أو الاندماج) الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في مستويات عميقة (ومستوى المثابرة) الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات².

وفي الأخير يستخلص الباحث أن هذا النموذج يقوم على مكونين أساسيين فأحدها المكون المعرفي والذي ينقسم إلى ثلاث استراتيجيات وهي الإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الماوراء معرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر أما المكون لثاني هو المكون الدافعي والذي ينقسم إلى ثلاث مكونات أخرى وهي مكون القيمة، ومكون التوقع، والمكون الوجداني.

وفيما يلي يستعرض الباحث النموذج الثاني للتعلم المنظم ذاتياً لبينترش.

¹ - رشوان، مرجع سابق، ص 21.

² - الحسينان، مرجع سابق، ص 42-43.

4-2- الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا عند بينتريش 2000:

وهذا هو النموذج أو الإسهام الثاني في التعلم المنظم ذاتيا والذي يعتمد عليه الباحث في وصف وتفسير التعلم المنظم ذاتيا كما سبق وذكرنا.

وتجدر الإشارة إلى أن بول بينتريش في عام 2000م قام بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا وقدم من خلال ذلك نموذجا عاما للتعلم المنظم ذاتيا هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية، والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية، ونتائج الدراسات السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق والمحيط، ومما لا شك فيه أن الإطار المفاهيمي الذي شكله عمل بينتريش يعد أحد المفاهيم الكبرى في مجال التعلم المنظم ذاتيا، وفي تطوير هذا النموذج فإنه قد اعتمد على عمله وأعمال المنظرين الآخرين، كما أن هذا النموذج يعتقد أنه إطار معرفي اجتماعي، وعلى الرغم من ذلك فإنه يجمع بين عناصر من نظريات أخرى مثل : التجهيز المعرفي للمعلومات، ومصطلح إطار يعكس حقيقة أن بينتريش على غير مثال العلماء الآخرين الذين يستخدمون التمثيل المجازي لنماذج التعلم المنظم ذاتيا هذا لأن بينتريش عرض عمله في شكل جدول أو إطار مما يجعله واضحا ومميزا عن غيره.¹

والجدول التالي يوضح الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا عند بينتريش بمراحله الأربعة والمتمثل في مرحلة التخطيط والتشيط، ومرحلة المراقبة، ومرحلة التحكم ، ومرحلة رد الفعل والتأمل وكذلك المجالات التي يتم فيه التنظيم الأربعة والمتمثلة في مجال المعرفة ومجال الدافعية ومجال السلوك والمجال الأخير هو مجال السياق.

¹-الحسينان، مرجع نفسه، ص42.

جدول رقم (1) يوضح مراحل التعلم المنظم ذاتيا عند بينتريش (Pintrich) 2000م

مجالات التنظيم				المراحل والمقاييس الملائمة
المعرفة	الدافعية/الوجدان	السلوك	السياق	
-وضع الهدف -المستهدف -تنشيط المعرفة بالمحتوى السابق -تنشيط المعرفة الميتماعرفية	-تبني التوجه نحو الهدف أحكام الفاعلية -تصورات صعوبة المهمة -استثارة، قيمة المهمة تنشيط الإهتمام	-تخطيط الوقت والجهد -التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك	-إدراكات وتصورات المهمة -إدراكات السياق	المرحلة الأولى التزوي، التخطيط والتنشيط
الوعي الميتماعرفي ومراقبة المعرفة	اختيار وتبني الإستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان	الوعي بـ /مراقبة الجهد واستخدام الوقت و الحاجة للمساعدة والملاحظة الذاتية للسلوك	مراقبة تغيير المهمة وظروف السياق	المرحلة الثانية المراقبة
إختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية لإدارة التعلم والتفكير	اختيار وتبني الإستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان	زيادة/تقليل الجهد- المثابرة -التخلي (الإقلاع) سلوك طلب المساعدة	-تغيير أو إعادة فهم المهمة -تغيير أو ترك السياق	المرحلة الثالثة التحكم
الأحكام المعرفية	ردود الأفعال الوجدانية	سلوك الإختيار	تقويم المهمة	المرحلة الرابعة رد الفعل والتأمل
-العزو، التنظيم، التسميع، التفصيل، التفكير الناقد، ما وراء المعرفة	العزو، الأهداف الذاتية والخارجية، قيمة المهمة، معتقدات التحكم	تنظيم الجهد طلب المساعدة بيئة المذاكرة /الوقت	-تقييم السياق -تعلم الأقران -وقت /بيئة الإستذكار	مقياس MSLQ الملائمة

المصدر: الحسينان، 2010، ص46

وفيما يلي عرض مفصل للمراحل والمجالات التي يتم فيها التعلم المنظم ذاتيا حسب هذا النموذج وهي كالآتي:

-المرحلة الأولى: وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط:

تتضمن مرحلة وضع الأهداف عموما تحديد هذه الأهداف قبل البدء بالمهمة ولكن أثناء الأداء قد يغير أو يعدل المتعلم في هذه الأهداف تبعا لنتائج عملية المراقبة والضبط وردود الأفعال التي تتم في الأطوار التالية، ولذا تعد الأهداف بمثابة المرشد المعرفي بصفة عامة ولعملية المراقبة بصفة خاصة، حيث تساعد المتعلم في معرفة مدى فاعلية الأداء تبعا لمعدل التقدم الحاصل.

وفي السياق ذاته نجد أن الأهداف تحفز الناس وتدفعهم لأن يمارسوا جهودا مهمة وضرورية، وتجعلهم مثابرين وتزيد في انتباههم نحو المهمة المراد إنجازها، كما تؤثر الأهداف على الطريقة التي يعالج الأفراد بها معلوماتهم وهم بالتالي يركزون على أداء المهمة ويختارون ويقدمون استراتيجيات ملائمة بهدف إحراز تقدمهم¹

وتتضمن المرحلة الأولى (وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط) أربع عمليات فرعية مختلفة خاصة بتخطيط وتنشيط المعرفة والدافعية والسلوك والسياق وهي كما يلي:

1 - تخطيط وتنشيط المعرفة :

وتتمثل عملية تخطيط وتنشيط المعرفة في المجالات التالية :

أ- تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمهمة :وهي استراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتكمن أهميتها في تحسين القدرة على الفهم المعرفي وعمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة التي يعرفها المتعلم، مما يساعد في تحقيق الفهم إعطاء معنى للتعلم الجيد² ومن خلال هذه الإستراتيجية يستطيع المتعلم المنظم ذاتيا بناء معاني جديدة ويتعلمها جيدا من خلال تنشيط معلوماته السابقة أثناء تفاعله مع الموقف الجديد³.

¹-الحسينان، مرجع سابق، ص45

²- أحمد إبراهيم بهلول، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد30، 2004، ص195.

³-علي محسن عطية، الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص285.

ب- تنشيط معرفة ما وراء المعرفة:

يعرف فلافل (1976) Flavell ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية . ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بهما مثل الأولويات الملزمة لتعلم المعلومات أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشاط وضبط تقويم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق هدف ملموس ومن هذا التعريف يتضمن ثلاث مظاهر مختلفة يمكن تلخيصها في: معرفة الفرد لعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات، معرفة الفرد للأولويات الملزمة لتعلم المعلومات، ضبط وتنظيم وتقويم العمليات المعرفية¹.

ويشير رشوان (2009) إلى أنه في هذا النوع من التنشيط يتم تنشيط المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية عن المهمة والإستراتيجيات المعرفية والإمكانات الشخصية والتي تبدو مفيدة للتعلم الحالي وهو ما يمثل الفئة الأكثر انتشارا لما وراء المعرفة، ومن ذلك مثلا أن يعرف المتعلم أن أن إستراتيجية التسميع تساعد كثيرا في حفظ رقم تلفون أو أن إستراتيجية استخدام التفاصيل والتنظيم أفضل في فهم وتذكر المعلومات في النصوص وهو م يمثل المعرفة التقريرية ، وكذلك تنشيط المتعلم وتحديد الخطوات التي سوف يطبقها في المهمة وهو ما يعرف بالمعرفة الإجرائية، وكذلك معرفة المتعلم متى وأين يطبق الإستراتيجية، وهو ما يعرف بالمعرفة الشرطية²

2- تخطيط وتنشيط الدافعية:

وتتضمن العمليات الدافعة للتنظيم الذاتي أثناء هذه المرحلة توجهات الهدف والفاعلية الذاتية وإدراكات الصعوبة، وسهولة التعلم، وقيمة المهمة والاهتمام.

وتوجهات الهدف، كمكون رئيسي في هذا النموذج، تعبر عن أسباب اندماج المتعلمين في المهام³. بينما الفاعلية الذاتية والتي تشير إلى معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتعلم أو أداء الأعمال عند مستويات محددة، وتؤثر هذه المعتقدات على اختيارات الفرد وبذله للجهد، وعلى المثابرة والإنجاز، وعندما يبدأ المتعلم العمل تؤثر نتائج أدائه الفعلي والتغذية الراجعة المتولدة في أحكامه على كفاءته في إتمام العمل، وأحكام قيمة المهمة أو العمل والتي تعكس مدى أهمية المهمة وإمكانية الاستفادة منها ومدى

¹-علي فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، جامعة الجزائر 02، 2017، ص 28.

²- رشوان، مرجع، ص42.

³ الحسينان، مرجع سابق، ص50.

المتعة أو الراحة التي يشعر بها الفرد أثناء التجهيز والمعالجة، فكلما أمكن الفرد تنشيط مثل هذه الاعتقادات، والتغلب على مشاعره السلبية فيها والمحافظة على الاعتقاد في قيمة المهام هو المحدد الأساس للنجاح في إنجازها، حيث تؤكد البحوث في هذا المجال على أن المتعلمين تزداد دافعتهم حين يعتقدون أن المهام تلئم أهدافهم الشخصية وتساعدتهم في تحقيقها¹.

3- تخطيط وتنشيط السلوك:

إن السلوكيات التي يمكن أن تنظم ذاتيا هي تخطيط الوقت والجهد والتخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك، وتخطيط الوقت والجهد (إدارة الوقت) يتضمن إيجاد جداول للمذاكرة وتخصيص وقت لأنشطة مختلفة، ويتضمن التخطيط للملاحظة الذاتية تحديد الطرق التي سوف يستخدمها الفرد لقياس التقدم وتنظيم السلوكيات على سبيل المثال: عدد الصفحات التي تم إنتاجها من نص مكتوب والحفاظ على السجلات².

4- تخطيط وتنشيط السياق:

يتأثر التعلم بالسياق الذي يتم فيه، ولذا فإن فهم المتعلم لطبيعة ذلك السياق وتخطيطه وترتيبه يعد من المكونات المهمة لتنظيم المتعلم لتعلمه، كتحديده لطبيعة مصادر التعلم كالأقران والمعلمون والأسرة، وهو ما يعرف بالسياقات الاجتماعية، والمواد الدراسية مثل الكمبيوتر والكتب الدراسية وبيئة الدراسة المكانية، وهو ما يعرف بالسياقات غير الاجتماعية.

وتتضمن عوامل تنظيم السياق تصورات الطلاب للمهمة والسياق، ويذكر بينترتش Pintrich أنه على الرغم من أن هذه التصورات عبارة عن معارف إلا أن تركيزها يكون على السياق وليس على التصورات الذاتية للفرد، وهذا قد يشمل على إدراكات عن المظاهر الصفية التي قد تساعد أو تعوق التعلم، وأنواع المهمة التي يتم إكمالها، وتقييم الممارسات، وعوامل المناخ الصفية³.

-المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية:

تعد المراقبة الذاتية من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتيا لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها، وتتطلب هذه المهارة الوعي

¹ رشوان، المرجع نفسه ، ص42 .

² -الحسينان، مرجع سابق ، ص51.

³ -الحسينان، مرجع نفسه ، ص52.

بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جدوة وكم سلوكه الحالي¹.

وحسب (Schraw.1994) تتضمن المراقبة الذاتية مجموعة من الأسئلة يطرحها المتعلم وهي كالتالي: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل سأبلغ أهدافي؟ هل يتعين علي إجراء تغييرات أو تعديلات².

كما أوضح كل من ماك وكراتشويل (Mace and Kratchwill (1988 أن المراقبة الذاتية " عملية متعددة المراحل وهي تستلزم ملاحظة وتسجيل السلوك الذاتي للفرد"، وتتضح أهمية المراقبة الذاتية في أنها تتضمن عملية تحديد مطالب إتمام المهمة واختيار وتقييم التقدم؛ ولذا تعد المراقبة بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي للتقدم فيها المتعلم تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات مما يتيح له فرصة أفضل للوصول إلى الهدف المنشود، وهي من العمليات المهمة لتحسين التعلم؛ لأنها تساعد في تركيز الانتباه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال، ثم التوفيق بين استراتيجيات التعلم وكذلك تحسن الإدارة الذاتية للوقت وتتمثل المراقبة الذاتية حسب نموذج بينتريش (2000م) للتعلم المنظم ذاتيا في المجالات التالية:

1- المراقبة المعرفية:

يري بينتريش أن المراقبة المعرفية تتضمن الأحكام الميتا معرفية الديناميكية، والوعي الميتا معرفي (الشعور بالمعرفة) وتتضمن أحكام التعلم معتقدات عما يعرفه الفرد، وما لا يفهمه، ويحدث الشعور بالمعرفة عندما يعتقد الطلاب أن لديهم بعض الفهم للمادة؛ لأنهم قد دروسها مسبقا، ولكنهم غير قادرين على استدعاء المعلومات رغم شعورهم بأنهم يعرفونها³.

ويؤكد أبو علام (2004) أن الطلبة المنظمون لعملية تعلمهم "يراجعون لأنفسهم من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى صحيحة نحو تحقيق الهدف وقد يعدلون من طريقتهم إذا لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه فإنهم يبلون ويعدلون من الأهداف، إذا كان ذلك ضروريا⁴.

¹-رشوان، مرجع سابق، ص43.

²-على فارس، مرجع سابق، ص52.

³-الحسينان، مرجع سابق، ص54.

⁴-أبو علام، مناهج البحث النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط4، 2004، ص139.

2- المراقبة الدافعية :

من خلال مجال التنظيم الذاتي للدافعية يحاول المتعلم تحسين مستوى الدافعية لديه عندما يواجه بعض المشكلات، أو الموانع التي تؤدي إلى الشعور بالملل، وتتنقص من مستوى دافعيته، وقد يبدأ المتعلم المهمة بمستويات مرتفعة من الدافعية ولا يحتاج إلى تنظيم أو تحسين دافعيته؛ لأن مستوى الدافعية لديه لم يتغير¹ ، وتشير المراقبة الدافعية حسب (Schunk.2005) إلى كون الفرد على وعي بالفاعلية الذاتية لديه، وقيمه، والعزو (الأسباب المدركة للنواتج) والاهتمامات (الميل) والقلق².

3- المراقبة السلوكية والسياقية:

لقد تناول علماء النفس المراقبة الذاتية كأداة تشجيع على تعديل السلوك؛ حيث يتناولها الطلاب كتكتيكات لتبديل أو تعديل السلوك، وهي تسمح للطلاب بمراقبة سلوكهم من خلال مقارنة المعلومات الواردة لهم والتي تقيس سلوكهم.

ويؤكد رشوان (2006) المتعلم يراقب مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية، ويحاول تكييف وتوفيق الجهد والوقت مع التقدم الحالي نحو الهدف، فعندما يشعر المتعلم بأن المهمة أو العمل الذي يقوم به صعب بعض الشيء قد يزيد من معدل الجهد المبذول حتى يحقق الهدف وربما يقرر التوقف عن العمل إذا ما شعر بأن الجهد المبذول، أو الذي يمكن له أن يبذله لا يمكنه من إتمام العمل وتحقيق الأهداف المرغوبة³.

-المرحلة الثالثة التحكم والتنظيم:

وتتضمن مرحلة التحكم والتنظيم المجالات والأبعاد المختلفة للمعرفة والدافعية والسياق، وهذه الأخيرة تكون منظم ذاتيا وفيها يركز الفرد بنفسه على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصه من معرفة ودافعية وسلوك وبالطبع فإن هناك أفراد آخرين في البيئة مثل المعلمين والأقران، أو الآباء يمكن أن ينضموا لآخرين معرفتهم الفردية، ودافعتهم وسلوكهم، من خلال توجيه الفرد أو مساندته فيما يتعلق: بماذا وكيف، ومتى يؤدي المهمة؟، كما أن خصائص المهمة وأنظمة التغذية الراجعة ومسارات التقويم يمكن أن تسهل، أو تعوق محاولات الفرد للتنظيم الذاتي لتعلمه.

¹-رشوان، مرجع سابق ، ص45.

²-الحسينان ، مرجع نفسه، ص55.

³-رشوان، مرجع سابق ، ص42.

وفي هذا يضيف كل من (Butler & Winne, 1995) أن معظم نماذج ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا تفترض أن أنشطة التحكم والتنظيم تكون معتمدة على، أو على الأقل مرتبطة بشدة، بأنشطة المراقبة الما وراء معرفية، على الرغم من أن المراقبة والتحكم الما وراء معرفية يتم إدراكها على أنها عمليات منفصلة¹.

ويؤكد (Everson & al 1997) أن التحكم الفعال في التعلم لا يمكن أن يتم من دون وجود مهارة المراقبة الذاتية الدقيقة لعمليات التنظيم الذاتي المعرفي كافة²

أما عن المجالات التي يتم فيها التحكم والتنظيم نعرضها كما يلي:

1- التحكم المعرفي والتنظيم:

يتعلق هذا المجال من التنظيم بالإستراتيجيات المعرفية المختلفة التي قد يستخدمها الأفراد لتعلم وأداء المهمة، وأيضا الإستراتيجيات الما وراء معرفية التي قد يستخدمها الأفراد للتحكم في معرفتهم وتنظيمها . وفي هذا السياق يفترض (Pintrich, 2004) أن محاولات التحكم في المعرفة وتنظيمها وتغييرها ينبغي أن يكون مرتبطا بأنشطة المراقبة المعرفية، التي تقدم معرفة عن التمايز النسبي بين الهدف والتقدم الحالي نحو الهدف والتقدم الحالي نحو الهدف على سبيل المثال :إذا كان الطالب يقرأ كتابا بهدف الفهم (ليس لمجرد إكمال مهمة القراءة) عندئذ فإنه عندما يراقب الطالب فهمه فإن عملية المراقبة هذه يمكن أن تزود الطالب بمعلومات عن الحاجة إلى تغيير استراتيجياته القرائية.

ويرى (Woltres, & al, 2003) أن الاختيار الفعلي، واستخدام استراتيجيات معرفية متنوعة خاصة بالتذكر والتعلم والتفكير وحل المشكلات والاستدلال، يعد إحدى الأبعاد الرئيسية في التحكم وتنظيم للمعرفة، ويضيف (Woltres, & al, 2003)، أن استخدام الاستراتيجيات العديدة يبدو أنه يكون معرفيا أكثر من كونه ميّتا معرفيا، إلا أن القرار لاستخدام هذه الإستراتيجيات يعد بعدا هاما للتحكم والتنظيم الما وراء معرفي مثل : القرار الخاص بالتوقف عن استخدامها أو التحول من استراتيجيات إلى أخرى.

ومثل هذه الاستراتيجيات تساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومعرفتهم حيث تتضمن استخدام التصور الحسي ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر والذي يساعد على عرض تصور التطبيق الصحيح للإستراتيجيات³.

¹-الحسينان، مرجع سابق ، ص56.

²-على فارس، مرجع سابق ، ص53.

³-الحسينان، مرجع سابق ، ص 56-57.

والإستراتيجية المعرفية كما يراه أنور الشرقاوي هي " طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات¹

واستخدم بينترش من خلال مقياسه للتعلم المنظم ذاتيا MSLQ خمسة مقاييس، وهي مسجلة في الصف الأخير من العمود المعرفي في الجدول (1) كمؤشرات للتنظيم المعرفي لدى الطلاب، إن هذه الأدوات تقدم بعض المقاييس لأنشطة المراقبة والتحكم في المعرفة.

إن مقاييس التسميع واستخدام التفاصيل والتنظيم تعكس استخدام استراتيجيات التعلم والمعرفية الأساسية في فهم المادة في المقرر، أما مقياس ما وراء المعرفة فيمثل أنشطة تساعد الطلاب على حفظ تعلمهم) مثل وضع الأهداف (ومراقبة تعلمهم) مثل مراقبة الفهم القرائي (وتنظيمه أو تغييره) مثل إعادة قراءة النص عندما يفشل الفهم (ومقياس التفكير الناقد يقيس المدى الذي عنده يحاول الطلاب تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وفي حل المشكلات، وفي تحليل وتقييم المعلومات بطريقة متممة²

2- ضبط الدافعية وتنظيمها:

ويتعلق هذا المجال من التنظيم بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتحكم في دافعيتهم ووجدانهم. تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك المتعلم بصفة خاصة، والدافعية حسب نتائج العديد من الدراسات تعد عامل جوهري للبدء في التعلم وعامل مهم للاستمرار فيه ومواصلته وتحسينه والتقدم والتفوق فيه³.

كما أن الدافعية تعد محددًا هامًا في تعلم وتحصيل الطلاب داخل المواقف الأكاديمية، وفي نفس الوقت، فإن نقص الدافعية يمثل مشكلة يشعر بها الطلاب في كل المستويات العمرية، والتعلم يعد عملية شاقة، والمهام الأكاديمية مليئة بالعقبات التي من المحتمل أن تتداخل مع قدرة الطلاب على الاحتفاظ بمستوى تكيفي من الدافع للإنجاز⁴

رغم الارتباط الشديد بين الدافعية وتنظيم الدافعية إلا أن تنظيم الدافعية يختلف نظريًا عن الدافعية في ذاتها، وجدير بالذكر، أن هذه العمليات تختلف فيما يتعلق بالوعي، وغرضية معتقدات الطلاب وأعمالهم، إن تنظيم الدافعية يتعلق فقط بمعتقداتهم وأعمالهم التي يحاولون من خلالها بشكل واع ومقصود

¹-أنور الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ط5، القاهرة، مكتبة أنجلو مصرية، 1988، 74.

²-الحسينان، مرجع نفسه، ص57-58.

³- مشري، مرجع سابق، ص191

⁴-الحسينان، مرجع نفسه، ص59.

أن يؤثروا في دافعتهم فيما يتعلق بنشاط معين، بينما نماذج الدافعية لا تستهدف بالضرورة أن يكون الطلاب على وعي بالعمليات الضمنية التي تحدد دافعتهم أو تلك التي تتداخل بشكل مقصود مع هذه العمليات. وكما في التمييز بين التجهيز المعرفي للطلاب، وتنظيمهم للمعرفة فإن التمييز بين عملية الدافعية وتنظيم الدافعية قد لا يكون دائما واضحا .

وفي دراسة قام بها ولترز Woltres بالتعاون مع بينترش Pintrich وكربانيك karbanik (2003) يقترحون عددا من الإستراتيجيات للتحكم وتنظيم الدافعية هي: الحديث الذاتي للإتقان والحديث الذاتي عن القدرة النسبية، والحديث الذاتي الخارجي، وتحسين الملائمة، وتحسين الاهتمام، والمكافأة الذاتية والتحكم البيئي.

أما في النموذج الأصلي الذي وجه تطوير استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم MSLQ قد أدى إلى تكوين مقاييس ركزت فقط على قياس المعتقدات الدافعية للطلاب (خمسة مقاييس) ومقياس للعاطفة ولا توجد مقاييس في استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم تقيس أي استراتيجيات للتحكم والتنظيم في الدافعية والوجدان، على غير مثال المقاييس المعرفية في استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم والتي تقيس بعض الإستراتيجيات لتنظيم المعرفة، بمعنى أن فقرات الدافعية تسأل الطلاب فقط عن معتقداتهم الدافعية للمقرر، وليس عن أي استراتيجيات للتنظيم الذاتي للتحكم في دافعتهم ووجدانهم في المقرر¹ .

3- ضبط السلوك وتنظيمه:

يؤكد (Pintrich, 2004) على أن تنظيم السلوك يعد بعدا للتنظيم الذاتي الذي يتضمن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الظاهر، ونماذج المقاصد والتخطيط المقصود، والسلوك المخطط، قد أوضحت أن تكوين النوايا) المقاصد (يرتبط بالسلوك اللاحق في عدد المجالات المختلفة، وفي مجال التعلم الأكاديمي يعد التخطيط وإدارة الوقت والجهد وأنواعا للأنشطة التي تعد جزءا من التحكم السلوكي.

ومن الإستراتيجيات الأخرى للتنظيم السلوكي التي يمكن أن تكون مفيدة للتعلم المنظم ذاتيا هي طلب المساعدة، والطلاب المنظمين ذاتيا الجيدين يعرفون متى ولماذا ومن يطلبون المساعدة؟، وطلب المساعدة يعتبر كإستراتيجية سلوكية، لأنها تتضمن السلوك الخاص بالشخص، والمنظمين ذاتيا لتعلمهم الجيدين لا يطلبون المساعدة بشكل غير مقصود ولكن بشكل مقصود واختياري لفهم نقطة معينة، ومن مصدر يعتقدون أنه سوف يكون مفيدا لهم².

¹-الحسينان، مرجع سابق ، 60-61.

²-الحسينان، مرجع نفسه، 63.

وما يجب التأكيد عليه وحسب ما ذهب إليه رشوان (2006) أن الطالب عندما يستخدم استراتيجية طلب المساعدة بهدف الحصول على معلومة صحيحة بسرعة وبأقل جهد فهذه الإستراتيجية في هذه الحالة تعد استراتيجية اعتمادية وليست تكيّفية والسبب هو أن الفهم يقل وبالتالي فالتعلم لا يتم على النحو المطلوب، في حين تعد استراتيجية طلب المساعدة استراتيجية تكيّفية عندما يركز الطالب على التعلم، ويطلب المساعدة للتغلب على بعض المشكلات أو الصعوبات التي تعوق حدوث التعلم على النحو المطلوب¹.

وبالتالي فالمنظمين الجيدين لتعلمهم لا يطلبون المساعدة بشكل غير مقصود وبطريقة اعتمادية وإنما يطلبون المساعدة بشكل مقصود ونابع عن إرادتهم من أجل التغلب على ما يعوق حدوث تعلمهم، كما يطلبونها من الأشخاص والمصادر التي يعتقدون أنها مفيدة لهم وتساعدهم في فهم وتحقيق ما يهدفون إليهم من تعلم.

وفي دراسة قام بها ولترز Woltres وآخرون (2003) تم اقتراح عدد من الإستراتيجيات لتنظيم السلوك وهي: تنظيم الجهد، وبيئة المذاكرة، وطلب المساعدة.

أما استبيان بينترش MSLQ فيه مقاييس تعكس الكيفية التي يحاول بها الطلاب تنظيم جهدهم في مواجهة المهام الصعبة والمملة وغير الممتعة، كما أن هذا الاستبيان فيه مقياس ركز على إدارة الوقت والذي يسمى بيئة الاستذكار/الوقت، كما يتضمن الاستبيان مقياسا عن الاستخدام الفعال لطلب المساعدة للتعلم الأكاديمي².

4- التحكم بالسياق وتنظيمه:

إن عملية التحكم والتنظيم في السياق قد لا تعدها بعض النماذج بأنها تنظيم ذاتي؛ لأنهم لا يفترضون أن السياق جزء من الفرد، وفي هذه النماذج يشير التنظيم الذاتي فقط عادة إلى أبعاد الذات التي يمكن التحكم فيها أو تنظيمها، ومن ناحية أخرى فإن الأفراد يحاولون مراقبة بيئتهم والتحكم فيها إلى حد ما، ومن المفترض أن محاولات الفرد للمراقبة والتحكم في بيئة تعد بعدا هاما للتعلم المنظم ذاتيا، حيث يحاول الشخص أن يراقب وينظم السياق بشكل نشط، إنه الشخص الذي يعمل وفقا للسياق ويحاول التغيير فيه، وأيضا التكيف معه مما يجعل محاولات تنظيم السياق جزءا من التعلم المنظم ذاتيا، وفي هذه الحالة فإن الذي يحدد مسمى "التنظيم الذاتي" ليس هو المجال الذي يتم تنظيمه ولكن الشخص ذاته،

¹-رشوان، مرجع سابق ، 52.

²-الحسينان، مرجع سابق ، 61-63.

والإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للمراقبة والتحكم فيه وتنظيم السياق هو الذي يشكل بعدا هاما للتعلم المنظم ذاتيا وعليه يحاول المتعلم هنا ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، وبصورة عامة يحاول المتعلم ترتيب بيئة التعلم بهدف جعل عملية التعلم أكثر سهولة ويسرا وأن يكون احتمال إكمال العمل بدون أي تعطيل، أو شعور بملل كبير، وإستراتيجية التحكم البيئي تعد أكثر الإستراتيجيات التي أكدت عليها الدراسات السابقة في مجال ضبط السياق وتنظيمه¹.

وما يمكن ملاحظته في هذا المجال هو أن كل فرد وطريقته في تنظيم بيئة التعلم التي يفضلها فبعض الطلاب يفضل المذاكرة بمفرده في مكان مغلق وهناك من يفضل المذاكرة مع زملائه وهناك من يفضل المذاكرة أثناء استماعه للراديو، أو الكاسيت وهناك من يفضل المذاكرة ليلا بسبب تفضيله للهدوء². وما نستخلصه مجال التحكم في السياق وتنظيمه هو أن الطالب المنظم الجيد لتعلمه يستخدم العديد من الاستراتيجيات وهي على النحو التالي: طلب المساعدة والتي يمكن عدها بمثابة استراتيجية لتنظيم السلوك وفي نفس الوقت تعد استراتيجية لتنظيم البيئة التعلم الاجتماعية، و استراتيجية تعلم الأقران والتي يمكن عدها بمثابة استراتيجية للإستفادة من التعلم الجماعي والتعاوني.

-المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية:

وهي المرحلة الأخيرة من المراحل الأربعة التي يتم فيها التعلم المنظم ذاتيا حسب بيننريش. وتتضمن هذه المرحلة ردود أفعال الطالب عندما يدرك وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة، فإن ذلك قد يقوده إلى محاولة التصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد هذا التباين كتغييره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة ولا يكملها.

وتتضمن ردود أفعال الدافعية جهودا لتحسين الدافعية عندما يحكم المتعلمون على دافعتهم أنها ضعفت، وهذا قد يتضمن عزو الأداء الضعيف إلى جهد غير كاف بدلا من عزوه إلى القدرة المنخفضة، وكلما تمكن المتعلم في حالة الفشل من التغلب على الاعتقاد بأن فشله ناتج عن ضعف قدراته، وأنه يمكنه تحقيق النجاح ببذل مزيد من الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في تجهيز ومعالجة أمكنة الاستمرار في العمل والتغلب على مشاعر الإحباط.

¹-الحسينان، مرجع سابق.

²-رشوان، مرجع سابق.

فمنط العزو علاوة على تأثيره على مواصلة التعلم وتعديل الإستراتيجيات المستخدمة في إتمام المهمة له تأثير كبير على الدافعية، فالفرد الذي يعتقد أن الفشل يمكن السيطرة عليه يكون بمثابة دافع له للأداء بصورة أفضل، أما إذا اعتقد أن أسباب الفشل لاتخضع لسيطرته قد لا يحاول تحسين أدائه، وبالتالي فالإخفاق في حد ذاته ليس ضارا، وإن ردّ الفعل والتأمل السلوكي يتضمن معارف عن سلوكيات المتعلم مثل: ما إذا كان المتعلم قد استخدم الوقت بفعالية أو أنه قد بذل جهدا كافيا ويشير رد الفعل والتأمل السياقي إلى تقييمات ومتطلبات المهمة والعوامل السياقية، ويتطلب التنظيم الذاتي الجيد أن يقيم المتعلمون قدرتهم على إنجاز المهمة، وما إذا كانت البيئة مؤدية إلى التلم، وما هي التغيرات اللازمة من أجل تعلم أفضل¹.

وفي الأخير وبعد استعراض الباحث بالتفصيل لنموذج بينترش للتعلم المنظم ذاتيا (2000) والذي اعتبره الباحثون في هذا المجال إطارا عاما للتعلم المنظم ذاتيا يستخلص الباحث مايلي:

- أن بينترش وصف التعلم المنظم ذاتيا من خلال إطار مفاهيمي عام، بحيث قام بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتي وقدم من خلال ذلك نموذجا عاما للتعلم المنظم ذاتيا.

- إن النموذج أو الإطار الذي شكله بينترش يعد أحد المفاهيم الكبرى في مجال التعلم المنظم ذاتيا، وفي تطوير هذا النموذج اعتمد بينترش على بحوثه وبحوث المنظرين الآخرين، كما أن هذا النموذج يعتقد انه إطار معرفي اجتماعي، وعلى الرغم من ذلك فإنه يجمع بين عناصر من نظريات أخرى مثل التجهيز المعرفي للمعلومات.

- ويهدف بينترش من خلال هذا النموذج إلى توضيح العمليات التنظيمية، والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة .

- ويفترض بينترش في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يقوم على أربعة وهذه المراحل الأربعة تشكل صفوف الجدول رقم (1) وهي عمليات تشترك فيه العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيا ذلك كما يتضمن أربعة مجالات في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق وهي التي تشكل الأعمدة في الجدول رقم (1) كما سبق ذكره .ويمكن تلخيص هذه المراحل كما يلي:

¹-الحسينان، مرجع سابق.

1- المرحلة الأولى مرحلة التخطيط والتنشيط: وهي مرحلة وضوح الرؤية والتخطيط وهي تعتبر أهم المراحل لأنها تعكس قدرة الطالب على التخطيط ووضع الأهداف، والقدرة على استعادة وتنشيط المعلومات السابقة وتنشيط معرفة ما وراء المعرفة من تدريبهم على المعارف التقريرية والمعارف الإجرائية، والمعارف الشرطية، كما يتضمن التخطيط أيضا التخطيط للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم) تخطيط وتنشيط السلوك (وتنظيم السياق البيئي والمادي والمعنوي، ونظم التفاعل مع الآخرين لإنهاء مهام التعلم.

2- المرحلة الثانية مرحلة المراقبة الذاتية: وفيها يقوم المتعلم بالمراقبة الذاتية؛ التي تقوم على الإنباه الذاتي المتعمد لجوانب سلوكه الشخصي أثناء تنفيذه للأساليب والإستراتيجيات التي تم تحديد ملامحها في مرحلة وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط (المراقبة المعرفية)، كما يلاحظ المتعلم التقدم الحاصل في أدائه ومدى اكتساب الخبرة في المهمة .

3- المرحلة الثالثة مرحلة التحكم والتنظيم: وتدعى التنظيم والإدارة، وتتضمن استخدام الطالب لإستراتيجيات التعلم المختلفة اللازمة لإكمال المهام الأكاديمية، وهنا يختار المتعلم ما يناسبه من الإستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة والتعليم وحل المشكلات والتفكير وتطبيقها بفاعلية ونقصد به التحكم المعرفي والتنظيم، والعمل على تحسين وضبط وتنظيم كل من الدافعية والسلوك والسياس، والعمل على تحويل وإعادة ترتيب المعلومات المتضمنة في العمل بما يجعل تعلمها أسهل وأيسر .

4- المرحلة الرابعة مرحلة ردود الفعل والتأملات الذاتية: وتتضمن هذه المرحلة ردود أفعال الطالب عندما يدرك وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة، فإن ذلك قد يقوده إلى محاولة التصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد هذا التباين كتغييره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة ولا يكملها.

-وما يجب أن نؤكد عليه هو أن هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا عاما حسب الزمن والذي قد يسير عليه الأفراد عندما يقومون بأداء مهمة ما، ولكن لا يوجد افتراض قوي يؤكد على أن هذه العمليات تعد هرمية أو خطية البنية أو أن المراحل الأولى تحدث دائما قبل المراحل الأخيرة، وفي معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا، فإن المراقبة والتحكم ورد الفعل يمكن أن تستخدم بشكل متزامن وديناميكي عندما يتقدم الفرد في المهمة، مع أهداف وخطط يتم تغييرها، وتحديثها بناء على التغذية الراجعة من خلال عمليات المراقبة والتحكم وردود الفعل .

-ويضيف الحسينان (2010) إن الوصف العام للأعمدة والصفوف حسب الإطار المفاهيمي يقدم لنا رؤية عامة عن كيفية ارتباط المراحل المختلفة للتنظيم، وقد وضع بينتريش من أن نموذجها يمثل المخطط

أو برنامج العمل لتطوير أدوات جديدة لقياس التعلم المنظم ذاتيا في السياقات الأكاديمية؛ مما يتيح إمكانية لاستنتاج استراتيجيات متنوعة للتعلم المنظم ذاتيا أكثر من تلك التي وصفها بينتريش وزملاءه ، كما يتيح بناء مقاييس جديدة خاصة بكل مجال تنظيمي سواء كان معرفيا أو دافعا أو سلوكيا أو سياقيا¹

5- نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتيا:

5-1- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا :

أفترض هذا النموذج من قبل " زيمرمان " وزملاؤه في 1987، 1988، 1989 ، وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا وتم بناءه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئة والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام².

وعلى ضوء هذا النموذج حاول Zimmerman وزملاءه بلورة النموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيا، حيث يرى أن التعلم المنظم ذاتيا يخضع لنظام حلقي بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة، بحيث يقود كل جهد إلى بذل جهد آخر على نحو متتابع ضمن ثلاث مراحل، فالتغذية المرتدة الناتجة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة، وهذه التعديلات ضرورية لان العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم والأداء، وتتضمن هذه الحلاقات مراقبة الحالة الداخلية للفرد وسلوكه وبيئته مشكلة ما أطلق عليه " Zimmerman الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتي فوعي الطلاب بمهارات الدراسة يتنوع بصورة كبيرة، والطلاب غير الناجحين لديهم فقط رؤية غير واضحة وإحساس مشوش عما يتعلمونه، فالتقويم الذاتي والمراقبة يحدث عندما يحدد الطلاب مدى فاعلية طرق تعلمهم الحالية، وبعد تحديد مواطن القصور ينتقلون للخطوة الثانية وهي تحديد الهدف والتخطيط الإستراتيجي؛ وهذا بوضعهم أهداف محددة واختيار استراتيجيات مناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة، بينما الخطوة الثالثة وهي تطبيق الإستراتيجية والمراقبة والتي تحدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ إستراتيجية تعلم في سياقات منظمة.

أما الخطوة الرابعة هي مراقبة الناتج الإستراتيجي وتحدث عندما يركز الطلاب انتباههم على نتائج تعلمهم من أجل تعديل الإستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها³.

¹-الحسينان، مرجع سابق .

²-الحسينان، مرجع سابق ، ص.26-27

³- الحسينان، مرجع نفسه ، ص79.

وتبعاً لهذا النموذج افترض زيمرمان (2002) أن العمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاث أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

- الطور الكشفي: Forethought Phase ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلاً من كونه دالة للنزاعات غير المدركة، والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

- طور الأداء والضبط الإرادي: Volitional Control Phase ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

- طور التأملات الذاتية: Self-Reflections Phase والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

وحسب زيمرمان فإن كل طور من هذه الأطوار يتضمن مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي والتي تعد بمثابة إستراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة¹.

5-3- النموذج الثلاثي الطبقات ل" بوكارتس"

حسب بوكارتس فإن هذا النموذج يجيب عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون، وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً ؟ وتبعاً لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتياً تعمل في مناطق مختلفة، هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن عد أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي، ويفترض هذا النموذج أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي².

1- تنظيم منظومة التجهيز: وتمثل مقدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية

2- تنظيم عملية التعلم: وهي قدرة المتعلم على توجيه عملية تعلمه ذاتياً، وتتضمن المراقبة، التقويم..

¹- رشوان، مرجع سابق. ص 17

²- رشوان، مرجع نفسه.

3- تنظيم الذات: هذا البعد مهم جدا في التعلم المنظم ذاتيا لان تنظيم الخصائص الذاتية يمثل المحدد الرئيس للسلوكيات المرتبطة بالتعلم. وفي هذا البعد يجب الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلم يضع معايير معينة لعملية تعلمه؟ ما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد؟

5-4- نموذج " وين " للتعلم المنظم ذاتيا:

يرى "وين" في هذا النموذج والذي يرى فيه أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية المرتدة، ويفترض في هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات الدراسة أو الأساليب العامة التي تستخدم في التعلم يتمثل في الاستخدام العرضي للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقا وكذلك يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو عمليات تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في غالبية الأحيان وقد تتبع هذه العمليات الترتيب الهرمي في تنفيذها في بعض الأحيان وهذه الأطوار هي:

- 1- استكشاف المهمة: وينقسم إلى مكونين هامين هما (محددات المهمة والمحددات المعرفية)
- 2- التخطيط ووضع الأهداف: يحاول المتعلم هنا تحديد معايير للنواتج المرغوب تحقيقها حتى تساعده في مراقبة تقدم أدائه وكذلك يقوم المتعلم بوضع خطة لكيفية الأداء.
- 3- اختيار وتطبيق الإستراتيجيات المعرفية: المتعلم في هذه المرحلة يقوم باختيار وتطبيق أفضل الإستراتيجيات المعرفية لتحقيق الأهداف المرغوبة
- 4- تكييف (توفيق) استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ¹.

5-5- نموذج بوردي:

- قدم بوردي نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ويتمثل فيما يلي:
- المكون الثاني وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل بقدرة التلميذ على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
 - المكون الثاني هو الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة التلميذ على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيله وتسجيل النتائج التي توصل إليها.
 - المكون الثالث هو التسميع والحف: ويتمثل في قدرة التلميذ على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

¹-رشوان، مرجع سابق.

-المكون الرابع هو طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء التلميذ إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات ويستخلص الباحث من خلال عرض نماذج التعلم المنظم ذاتيا أنها متقاربة إلى حد بعيد سواء من حيث المفهوم أو المكونات أو في المكونات والمراحل التي يتم من خلالها التنظيم الذاتي للتعلم، لكن نموذج بينترش 2000م ساهم بقسط كبير في توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى ذلك فإن كل نماذج التعلم المنظم ذاتيا استفادة من بعضها البعض كما نلاحظ أن الدافعية عامل مهم لكي تمكن المتعلم من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذا الأخير، يتضمن مجموعة من الأطوار التي تربطها علاقات تبادلية وتتم فيها مجموعة من العمليات التنظيمية، كالخطيط والتنظيم، والمراقبة، والتقييم وردود الفعل.

6- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش 2000م :

إن إعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عملية التعليم والتعلم يتطلب من علماء التربية والباحثين ضرورة البحث عن إستراتيجيات تعلم تساعد المتعلم في بناء معنى لما يتعلمه، وتنمية ثقته في قدرته على حل المشكلات، فيعتمد على نفسه في التعلم، ولا ينتظر أن يقدم له المعلم، الحلول الجاهزة للمشكلات العلمية التي تواجهه.

ومن بين هذه الاستراتيجيات نجد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويعرفها (Pintrich,1999) بأنها: إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، وإستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها التلاميذ للتحكم في عملية تعلمهم¹.

كما يعرف بينترش (Pintrich) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية نشطة بناءة حيث يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ويحاولون مراقبة معرفتهم cognition ودافعتهم وسلوكهم وضبطها موجّهين بأهدافهم وبالملاح السياقية في البنية ومقيدين².

ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عمدية الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسع من الإستراتيجيات بطريقة مستقلة في تعلمه، ومن جانب آخر تختلف هذه الإستراتيجيات عن بعضها البعض في:

¹- الجراح، مرجع سابق ، ص334.

²- جابر، مرجع سابق ، ص262.

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

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

- أن بعض هذه الإستراتيجيات يتصف بال نوعية أي يصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع جديدة من المهام والمواقف¹.

- أن بعضها شعوري، والبعض الآخر يتم بطريقة سريعة آلية خارجة عن نطاق الشعور، إلا أن العلامة المميزة للأداء الإستراتيجي في التعلم الأكاديمي تتمثل في الضبط الشعوري للأداء عند معالجة المهام². وهناك مجموعة من الخصائص المشتركة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي نقلها رشوان 2006م عن باريس و بايرنز 1999م والتي تتمثل في:

- 1- الإستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
- 2- تتولد تلك الإستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.
- 3- تطبيق تلك الإستراتيجيات اختياريا، وتتصف بالمرونة في التطبيق؛ حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات كلا من المهارات المعرفية، والإدارة والدافعية.
- 4- هذه الإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ- تكتسب بمساعدة الآخرين - وتستخدم في حل المشكلات، ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- 5- يتضح النضج الإستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية، وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام³.

وفي ضوء نموذج بينترش 2000م الذي تبناه الباحث واعتمد عليه في وصف وتفسير التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته، وكذلك الأداة المستخدمة في البحث الحالي والتي أعدها الحسينان (2010) بناء على هذا النموذج ، يمكن عرض عددا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وليس الكل، لأن النموذج

¹- رشوان، مرجع سابق ، ص54

²- مشري، مرجع سابق ، ص197.

³- الحسينان، مرجع سابق، ص70.

التصوري العام حسب الإطار المفاهيمي يفترض عددا أكبر من الإستراتيجيات الممكنة لضبط وتنظيم التعلم، ويحاول الباحث في العنصر الموالي تصنيف هذه الإستراتيجيات وفق مجالات التنظيم كما يلي:

6-1: استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية: Strategies Fo the Regulation of Academic Cognition

وتتضمن العديد من الاستراتيجيات وهي كما يلي:

6-1-1-1: التسميع Rehearsal :

تشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار والممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثير حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها عند الإستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين، عدة مرات حتى يتم حفظها¹.

6-1-1-2: استخدام التفاصيل Elaboration :

تشير هذه الإستراتيجية إلى قيام المتعلم ومحاولته توضيح وتفصيل المعلومات؛ عن طريق عمل ملخصات توضيحية وكتابة ملاحظات ووضع خطوط وأشكال تفصيلية وإضافة معلومات جديدة للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى ومفهومة لدى المتعلم².

6-1-1-3: التنظيم Organisation :

تتضمن استراتيجية التنظيم محاولات المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها³.

وتتمثل هذه الإستراتيجية في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية، أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلم، وترتبط بمعارفه السابقة، أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة، أو ما يتم جمعه من الكتب.

والهدف من هذه الإستراتيجية هو تحديد المعلومات المناسبة أو التي تكون مهمة، ونعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بيانات ذات معنى ذاتي، وهو ما يتفق مع الآراء

¹- رشوان، مرجع سابق ، ص55.

²- رشوان، مرجع سابق ، ص 56.

³- مشري، مرجع سابق ، ص 199

البنائية في التعلم والتي تفترض أن ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة ، وبالمعلومات المعروفة سابقا لأداء المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا¹ .

وفي هذا الإطار تؤكد نتائج الدراسات والبحوث إلا أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي، سواء كان هذا التنظيم في صورة هرمية أو تصنيفية يفوق تماما معدل تذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم، كما أن عملية استرجاع هذه المعلومات أسرع من استرجاع المعلومات غير المنظمة، ويبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع إلى الحد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمتعلم².

6-1-4- استراتيجيات التنظيم الذاتي الما وراء معرفي Metacognitive Self-Regulation :

وتتضمن العديد من استراتيجيات التخطيط، والتنظيم للتعلم مثل :وضع هدف للقراءة ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكييفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة³ .

6-2- استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية: Strategies Regulation of Academic Motivation

ويستعرض الباحث الإستراتيجيات الفرعية للتنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية فيما يلي :

6-2-1- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان Mastery Self-talk Strategy :

من خلال هذه الإستراتيجية يتبين أن الطلاب ينظمون دافعتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرجبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه، بمعنى :أن الطلاب يستخدمون معتقداتهم أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم، لإبراز سبب ضمني يكون لديهم الرغبة في الاستمرار في العمل، واتساقا مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الإنجاز، فإن الطلاب قد يعتمدون على أنواع مختلفة من الأهداف لزيادة دافعتهم فمع ظهور التصورات الجديدة لنظرية الهدف في أواخر التسعينات الميلادية تم التمييز بين الكثير من المكونات لأهداف الإنجاز، حيث اتضح أن تأثير أهداف التحصيل على الدافعية والأداء يختلف على حسب الهدف السائد عند تعهد المهمة، وبالتالي تقترح الدراسات لكي يكون الطالب ناجحا في دراسته فإن عليه أن يتوجه نحو الأهداف الداخلية) توسيع معارف، إجادة المهمة، تنمية القدرات والأهداف الخارجية والحصول على درجات مرتفعة، القيام بأداء أفضل من الآخرين.

¹ - رشوان، مرجع سابق ، ص 56.

² - مشري، مرجع نفسه، ص 199

³ - الحسينان، مرجع سابق، ص 72.

وأحد أشكال هذا الاعتماد يظهر في استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان، حيث يميل الطلاب إلى رغبتهم الأساسية في التعلم ، أو إتقان المواد الدراسية من أجل زيادة دافعتهم، وهذه الإستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالإتقان كتبرير للاستمرار في المهمة مثل: الرغبة في التعلم قدر المستطاع، أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات، أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع ما، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الدراسية¹.

6-2-2- الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي: Performance/Extrinsic Self -Talk

وفق هذه الإستراتيجية يعمل الطلاب على استخدام الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة، أي: إن هذه الإستراتيجية تركز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل: الحصول على درجات جيدة، وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري؛ لأداء المهام الدراسية، والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، فالطلاب في هذه الإستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجه للأداء للتفكير في أسباب معينة، أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريق لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية، كما أنه عندما يواجه الفرد مطلب ما لترك الدراسة فإن الطالب قد يفكر في الحصول على درجات مرتفعة، أو الأداء بشكل جيد في المادة كطريقة لإقناع الذات للاستمرار في العمل².

6-2-3- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: Performance/Relative Ability Self-talk

في هذه الإستراتيجية يستخدم الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية؛ من أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة النظرية لدى الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد، وهنا يفكر الطلاب بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعتهم واندماجهم في التعلم وهنا يركز الطلاب على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم، وأمام المعلمين والأباء.

6-2-4- تحسين الملائمة: Relevance Enhancement Strategy

تتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لزيادة مناسبة المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة أو ميولاتهم الشخصية، وعمل سبيل المثال يمكن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها

¹ - الحسينان، مرجع سابق ، ص73.

² - الحسينان، مرجع سابق ، ص74.

بخبراتهم الشخصية، أو بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي، وهذا الربط من جانب الطلاب يمكن أن يزيد من دافعيتهم واندماجهم في المهمة التعليمية¹.

6-2-5- استراتيجية تحسين الاهتمام، أو الميل الموقفي: Interest Situational

Enhancement Strategy

وتعكس هذه الإستراتيجية ميل الطلاب لتحويل المادة الدراسية إلى مباراة تعليمية، أو جعلها مصدراً لمزيد من المتعة عن إتمامها، ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية لتنظيم دافعيتهم، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديداً وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم، كما يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما أي: عن طريق هذه الإستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة بالنسبة لهم.

6-2-6- الناتج الذاتي أو المكافأة الذاتية: Self-Consequating Strategy

تقيس هذه الإستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتياً، لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية، أي: أن هذه الإستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت والعقوبات المؤسّسة على الأهداف المحددة ذاتياً، وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الطلاب، وإدارة التعزيزات الخارجية؛ لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة، وتسمى هذه الإستراتيجية أيضاً باستراتيجية التعزيز الذاتي².

6-2-7- استراتيجية التحكم البيئي: Environmental Control Strategy

بينما تقيس هذه الإستراتيجية تكرار تجنب أو تقليل الملهيّات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الدراسية، وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيّات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم؛ لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالاً؛ لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة³.

¹- الحسينان، مرجع سابق، ص 75.

²- الحسينان، مرجع سابق، ص 75.

³- الحسينان، مرجع سابق.

3-6- استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي: Strategies for the Regulation of behavior and context

ويستعرض الباحث استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي فيما يلي :

1-3-6- تنظيم الجهد: Effort Régulation

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول المتعلم الاحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم من التشبث الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها، فهذه الإستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك يجعل المهمة أكثر إيجابية وجاذبية للأداء .

2-3-6- تنظيم الوقت: Régulation Time

في هذه الإستراتيجية يقوم المتعلم بجدولة وقته وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له، حتى لا يشعر بأن الوقت متاح لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وبعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه

3-3-6- تعلم الأقران: Peer Learning

حسب هذه الإستراتيجية يتم الاستفادة من التعلم الجماعي وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم¹ .

4-3-6- طلب المساعدة: Help-Seeking

في العديد من النماذج يعد طلب المساعدة استراتيجية هامة للمتعلمين المنظمين ذاتياً، فعندما لا يستطيع المتعلمون حل مشكلة؛ أو فهم نص، أو إكمال المهام فإن اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة، من الأسرة، الأصدقاء، والمعلمين².

¹ - رشوان مرجع نفسه، ص 58.

² - الحسينان، مرجع نفسه ، ص88.

خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التعلم المنظم ذاتيا في ضوء الإطار العام (نموذج) الذي قدمه بينتريش عام 2000م، والذي اعتمد في بنائه على نمودجه الأول ونماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتيا، كما تم الإلمام ببعض التعاريف الخاصة بهذا الموضوع، كما تطرق إلى أهميته وافترضاته فضلا عن بعض النماذج الأخرى لمجموعة من الباحثين، بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء هذا النموذج، والتعلم المنظم ذاتيا يعتمد على الطالب الذي يتحمل مسؤوليته في عملية تعلمه، وبالتالي تتاح له الفرصة ليضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، والطالب عندما ينظم تعلمه ذاتيا وبشكل فعال فإنه سيشعر بحسن الأداء والفاعلية، مما يزيد في دافعيته ويرفع من مستوى طموحه وقدرته على حل مشكلاته، وهذا ما تسعى إليه كل المنظومات التربوية بمختلف مراحلها.

الفصل الثالث

القدرة على حل المشكلات

الفصل الثالث

القدرة على حل المشكلات

تمهيد

1- مفهوم القدرة على حل المشكلات

2- خطوات ومراحل حل المشكلات

3- النظريات المفسرة لحل المشكلات

4- العوامل المؤثرة في حل المشكلات

5- نماذج الدرة على حل المشكلات

6- استراتيجيات حل المشكلات

7- قياس القدرة على حل المشكلات

خلاصة الفصل

تمهيد :

تواجه الطالب في حياته العلمية واليومية الكثير من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه استخدام أساليب التفكير العلمي ومهارات وقدرات لحلها وفك رموزها، لذا تعتبر القدرة على حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا ومطلب أساسي في حياة كل طالب، وتتضح أهمية حل المشكلات في أن المتعلمون يتعلمون حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف واتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فالحياة التي سيواجهها ليست ذات طبيعة ثابتة لكنها متغيرة ومعقدة فالمتأمل للواقع الذي نعيشه يوميا، يجد أنه يتطلب أنواعا مختلفة من حل المشكلات، وهذه الحلول تختلف وتتغير بتنوع مجالات الحياة، كما أن المتعلم يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن وبين ما يريد أن يصبح عليه، وتتفاوت المشكلات في درجة صعوبتها إذ تتراوح من المشكلات السهلة إلى المشكلات شديدة الصعوبة وتختلف صعوبة المشكلة من فرد إلى آخر ومن وقت لآخر نظرا لاختلاف الأفراد في الكثير من السمات الشخصية.

وسيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى مفهوم القدرة على حل المشكلات، وخطوات ومراحل حلها، العوامل المؤثرة فيها، والنظريات المفسرة لها، واستراتيجياتها، وطرق قياسها بشيء من التفصيل .

1- مفهوم القدرة على حل المشكلات

قبل التطرق إلى مفهوم القدرة على حل المشكلات يرى الباحث أنه لا بد أولاً من تعريف المشكلة؟ والتعرف على أنواع المشكلات وتصنيفاتها؟.

1-1- تعريف المشكلة:

هناك العديد من العلماء والباحثين الذين تطرقوا إلى تعريف المشكلة وفيما يلي مجموعة من أهم التعاريف والتي نعرضها فيما يلي:

وما نستهل به هو تعريف جروان (2002) الذي يعرف المشكلة على أنها " حالة أو موقف ينطوي على خلل بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب، وتحدد المشكلة حسبها بثلاث عناصر هي: المعطيات وتمثل الحالة الراهنة، الأهداف وتمثل الحالة المنشودة، العقبات وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة"¹.

في حين نجد جون ديوي يعرف المشكلة على أنها "حالة وحيرة وشك وتردد، تتطلب بحثاً أو عملاً يجرى لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل"².

أمّا يوسف عدنان العتوم (2004) فيعرّف المشكلة على أنها: "عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة"³.

ومما سبق يري الباحث أن المشكلة هي عبارة عن حالة أو موقف غامض، يربك الفرد ويعيقه ويحول بينه وبين تحقيق أهدافه المنشودة، مما يخلق لديه حالة من التوتر والحيرة، تستدعي تجنيد وإدماج المكتسبات السابقة والمعارف ومزيدها من السعي والاجتهاد لحل هذه المشكلة، وفي العنصر الموالي يستعرض الباحث أنواع المشكلات لمزيد من التوضيح.

¹ - جروان، مرجع سابق، ص 92.

² - مجدي عبد العزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2044، ص 313 .

³ - يوسف عدنان العتوم، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 296.

2-3- تعريف القدرة على حل المشكلات:

بعد مراجعة الباحث للتراث التربوي لموضوع حل المشكلات وجد مجموعة من الإسهامات لعدد

كبير من الباحثين من أجل وضع تعريف محدد لهذا المفهوم، وفيما يلي عينة من هذه التعاريف:

- فيعرف ستيرمبرغ (2003) Sterenberg حل المشكلة على أنها "عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف"¹.

- أما بيست (1986) Best فيعرف حل المشكلة على أنها "القدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل".

-بينما يعرفها سولسو (1988) Solso على أنها عبارة عن "التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة"².

وفي السياق ذاته يرى الباحثان كروليك ورودنيك (1980) Krulik & Rudnik بأن حل المشكلة عبارة عن "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته"³.

¹- مجدي ، مرجع سابق ص 113.

²- العتوم، مرجع سابق، ص238

³- جروان، مرجع سابق، ص86

أما هينر Happner فيعرف حل المشكلات على أنها " مجموعة من العمليات يقوم بها الرد مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جيد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حله¹."

من خلال ما سبق يرى الباحث أن حل المشكلة هي عملية عقلية ومعرفية يستخدمها المتعلم لازالت العوائق وتخطيها في محاولته للبحث عن الحلول والأهداف التي يريد بلوغها، مجندا في ذلك كل المعارف والخبرات التي سبق له تعلمها.

2- خطوات ومراحل حل المشكلات

حل المشكلة يجب أن يسير وفق مجموعة من المراحل، ولقد تعدد وجهات نظر الباحثين حول هذه الخطوات والتي يمكن عرضها فيما يلي:

يرى أندرسون Anderson أن حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث حالات وهي:

-الحالة الابتدائية: وتتضمن اكتشاف المشكلة وتحديدتها بشكل واضح.

-الحالة المتوسطة: وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

-حالة الهدف: وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

كما حدد كل من Hunt & Ellis (1986) و Best (1993) أربع خطوات تقليدية لحل المشكلة

بشكل عام وهي كالتالي:

1- مرحلة التعرف و تحديد المشكلة: وتتضمن الاعتراف بوجود عائق يمنع تكيف الفرد وتفاعله، فيشعر بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها، ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية عنها.

¹ - حسين أبو رياش وغسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008،

2- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: وتتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة باستخدام التفكير المنطقي والتفكير الإبداعي والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

3- مرحلة اتخاذ القرار: وتتضمن هذه المرحلة تحديد الإستراتيجيات التي تسمح باختبار الفرضيات خلال جمع المعلومات بمنهجية علمية دقيقة من أجل الوصول إلى القرار المناسب حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة .

4- مرحلة تقييم الفرضية أو الحل: وتتضمن هذه المرحلة اختبار الفرضية أو الحل للتأكد من صحته وقدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل خلال إعادة تقييمه أو تصويبه أو تجريبه ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة.

ومن جهة أخرى يرى ستريمبرغ (2003) Sterenberg أن مراحل حل المشكلة تمر بثمانية مراحل تسير بشكل دائري حيث سمّاها دائرة حل المشكلة وتشمل المراحل التالية:

1- التعرف على المشكلة: التعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين وإدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص آخر .

2- تحديد المشكلة: ويتطلب تحديد المشكلة طريقة تمكن الفرد التعامل معها ووضع آليات الحل.

3- بناء استراتيجيات الحل: ويتطلب التفكير في استراتيجية للحل من خلال تحليل المشكلة أو الهدف ووضع الطرق المناسبة للتعامل معها.

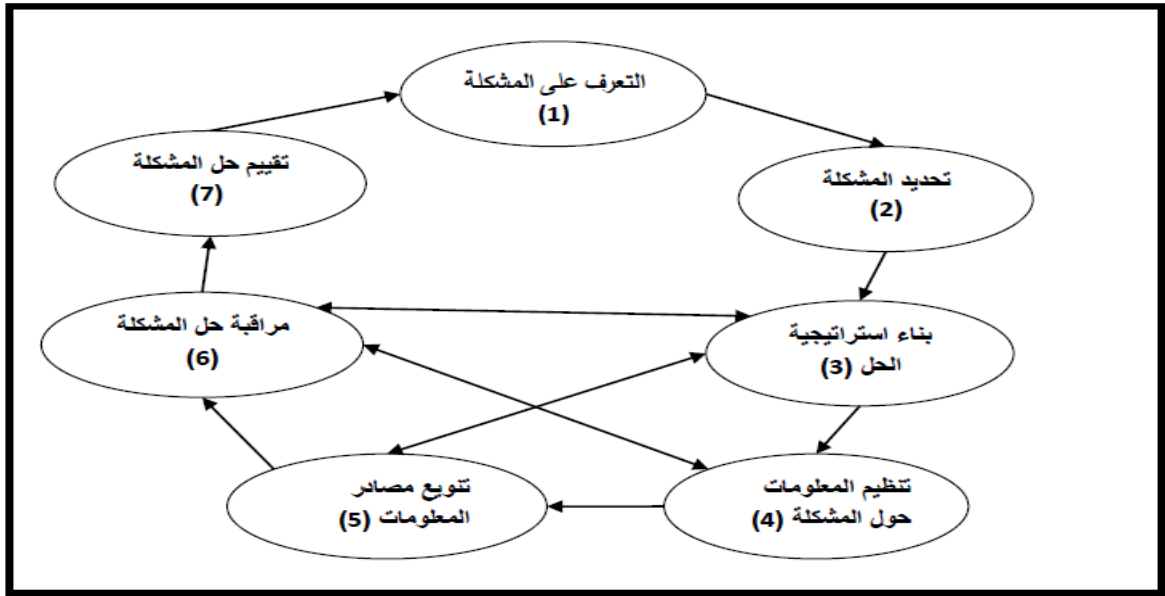
4- تنظيم المعلومات حول المشكلة: تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق استراتيجية الحل.

5- تجميع مصادر المعلومات لمراقبة حل المشكلة: إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن، ومكان وأجهزة، ومال وغيرها

6- مراقبة حل المشكلة: ويتطلب مراقبة إجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل .

7- تقييم حل المشكلة: ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفر والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت توتجه المشكلة قبل الحل¹.

الشكل رقم (01) يوضح دورة حل المشكلات عند ستريمبرغ



أما جون ديوي فرتب خطوات حل المشكلة على خمس (5) مراحل وهي:

1- الشعور بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة تحديدا تاما، ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة

3- وضع الفروض المختلفة، ثم اختيار أنسب الفروض التي قد تؤدي إلى حل المشكلة.

4- التحقق من صحة الفروض التي سبق اختيارها.

5- الوصول إلى النتائج أو القواعد أو القوانين: وبعدها يمكن الوصول إلى تعميمات يمكن استخدامها في المواقف المشابهة¹.

¹ - العتوم، مرجع سابق، 2004 ص244،.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن مراحل حل المشكلة تختلف من عالم إلى آخر فجون ديوي رتبها إلى خمس مراحل أما سترينبرغ (2003) Sterenberg فيرى أنها تمر بثمانية مراحل في حين يرى كل من Hunt & Ellis و Best أن حل المشكلة تمر بخمس خطوات تقليدية أما أندرسون Anderson فإن حل المشكلة عنده توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث حالات، ويستنتج الباحث أن هذا الاختلاف راجع إلى اختلاف الإطار النظري الذي يتبناه كل باحث في عملية تصنيفه لمراحل حل المشكلة.

3- النظريات المفسرة لحل المشكلات

تعددت الاتجاهات النظرية لحل المشكلات واختلفت باختلاف توجهاتها وتفسيراتها وفيما يلي عرض لبعض الاتجاهات وهي كما يلي:

3-1- النظرية المعرفية :

يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه، ويستحضر فيه خبراته ويستثير ما تجمع لديه من مخزون معرفي، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يتعرض له حتى يتمكن من الوصول إلى صورة جديدة يدرك من خلالها موقف المشكلة وتشكل خبرة جديدة يضيفها الفرد إلى خبراته وتساعد على تطوير أبنيتها المعرفية.²

وعليه فالمعرفيون يرون أن تعلم حل المشكلة ليس محكوم بخصائص البيئة المثيرة فقط، كما يدعي السلوكيون أو الارتباطيون، بل لابد من توافر معطيات أخرى إضافية لحل المشكلة، كوضع الفروض أو البدائل، واختيار الفرضية البديلة، والتحقق من صدقها، وتتعدد النماذج التي وضعها المعرفيون لحل المشكلات ولكنها بشكل عام تشترك في العمليات التالية:

¹- مجدي، مرجع سابق، ص 333.

²- عبد الله عبد الغفور الصمادي، أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1992، ص 07.

-تكوين مجموعة من الفرضيات العلائقية واللاعلائقية.

-اختيار عينات عشوائية من هذه الفرضيات.

-التحقق من صدق الفرضية التي وقع عليها الاختيار¹.

بالإضافة إلى ما سبق نجد أصحاب الاتجاه المعرفي يؤكدون على أن المشكلة هي انعدام التوازن في المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لاكتساب الإستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات، فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً وبعدها يفحص التفاصيل².

كما أن عملية الإستبصار ليست دائماً عملية تعلم تؤدي إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف، فيمكن الاستفادة منها أثناء حل المشكلات، عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، بحيث ينظر إليها الفرد مرة واحدة، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جزء فيها لأن هذا سيؤدي إلى إعاقة عملية الوصول إلى الحل السليم³.

3-2- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حل المشكلة سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر، كما يرون أن هذا السلوك (حل المشكلة) يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعاً للنتائج التعزيزية التي تتبع هذا السلوك، وبالتالي فحل المشكلة حسب هذا الاتجاه هو استجابة لموقف أو

¹- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الرقان للنشر والتوزيع، ط4 ، عمان الأردن، ص47.

²- فارس، مرجع سابق، ص135.

³- محمد صالح علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن 2000، ص220.

مثير معين، ينطوي على استخدام عادات وأنماط سلوكية متعلمة سابقا بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل هذه الأنماط السلوكية تبعا لما يترتب عليها من نتائج.

ووفقا لهذا الإتجاه فإن العادات والأنماط السلوكية السابقة تتفاوت من حيث قوة ارتباطها بالمواقف والأوضاع المثيرة، بحيث يسعى الفرد إلى استخدام هذه العادات على نحو هرمي حسب قوة ارتباطها بالمواقف وفقا لمبادئ المحاولة والخطأ الذي اقترحه **ثروندايك**، فالفرد يبدأ باستخدام العادات والأنماط السلوكية البسيطة وينتقل تدريجيا إلى الأكثر تعقيدا في محاولته لإيجاد الحل الأنسب، وفي حالة الفشل مثل هذه المحاولات فإنه يسعى إلى البحث عن حل جديد أو ارتباط جديد، ويتفوق هذا الارتباط بالأثر البعدي أو ما يسمى بالتعزيز¹.

وحسب هذا الإتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة ، يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة والمشكلات قديمة مألوفة، أو وفقا للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل، فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ، مستخرجا من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة².

ومما سبق يتضح أن النظرية السلوكية تقيد التلميذ وتجعله لا يستطيع اكتشاف أي جديد لأن التلميذ سوف يستخدم دائما ما لديه من خبرات ومعلومات وتصورات فقط لحل المشكلة التي تواجهه، ولا تتمثل هذه النظرية حل المشكلات المعقدة التي تحتاج إلى تفكير عميق لاكتشاف حلها³.

¹- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن 2009، ص 303.

²- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط9، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 1999، ص194.

³- فارس، مرجع سابق، ص134.

3-3- نظرية معالجة المعلومات:

يؤكد الزيات (1995) أن الاتجاهين المعرفي والسلوكي لحل المشكلات قد أدّى إلى بحوث مهمة، غير أن أي من الاتجاهين ليست لديه الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط حل المشكلات من خلال الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما، وقد أدى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا مع النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات، وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز¹.

ويفسر أصحاب هذا الإتجاه عمليات التفكير وحل المشكلة انطلاقاً من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وبين طرق برمجة الحاسبات الآلية وعملها، لذلك فهم يحاولون -عند تفسيرهم لعمليات التفكير وحل المشكلة- استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسب الآلي، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها الفرد أثناء مواجهة مشكلة معينة ومن ثم وجب تجريب هذه الخطوات في حاسب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيرى للفرد، وهذا يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط².

ولقد وضع "الزيات" خمس افتراضات يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء كان ذلك للإنسان أو في الحاسبات الآلية وهذه الافتراضات كما يلي:

- الانتباه للمعلومة يعتمد على الانتباه الانتقائي الإرادي للمعلومات.
- مستوى الأداء في حل المشكلات يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة لدى الفرد أو للحاسب.

¹- فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، جامعة المنصورة دار الوفاء، مصر، 1995، ص 385.

²- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003، ص 477.

- هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء.

- تتطلب عملية إعادة وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة.

- نظرا لاتساع سعة الذاكرة الدائمة فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترجاع وعوامل النسيان. ومن خلال ما سبق، يمكن القول أنّ حل المشكلة هو تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطة خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها، مما ينعكس سلبا أو إيجابا على استجابات الفرد في حل المشكلة¹.

4- العوامل المؤثرة في القدرة على حل المشكلات:

لقد ذكر فارس علي (2017)، أن القدرة على حل المشكلات تتأثر بعدة عوامل ومنها:

4-1- مدى قابلية المشكلة للحل: وبالتالي هنا يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل وذلك باستخدام طريقة غير محدودة السعة في تجهيز المعلومات²

4-2- التهيؤ العقلي: يرى نجاتي (1998) أن التهيؤ العقلي له أثر كبير في عملية حل المشكلات، وبالتالي قد يساعد على حلها أو بالعكس يكون عائقا في حالها وهذا راجع إلى تأثير التهيؤ العقلي في توجيه الفرد نحو إدراك العناصر الرئيسية لحل المشكلة أو عدم إدراكها، فمن خلال التهيؤ العقلي وفي بعض الحالات يمكننا التمسك ببعض الحلول القديمة والمألوفة لحل المشكلة والتي تكون مناسبة للمشكلة الجديدة³.

¹- لحسن ذبيحي، الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2015، ص141.

²- فارس، مرجع سابق. ص127

³- محمد عثمان نجاتي، علم النفس في حياتنا اليومية، ط2 دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1998، ص 263.

4-3- مستوى الخبرة ودرجة المعرفة السابقة: إن الأفراد الذين يتمتعون بخبرات ومعارف سابقة يكون استيعابهم للمشكلات التي تجابههم أسهل وأبسط، وعليه فليس من السهل أن يحل الفرد مشكلة معينة دون أن تكون لها معارف ومهارات سابقة أو لم يتلقى معلومات عنها من قبل.

4-4- التحيز الانفعالي: يرى نجاتي (1998) أن الحالة الانفعالية والمزاجية التي يكون عليها الفرد قد تؤثر على عملية حله للمشكلة، كما قد تعوقه تماما ويصبح غير قادر على حلها لأن الجانب الانفعالي يؤثر على الجانب المعرفي والعقلي.

4-5- محدودية السعة: إن الأفراد يواجهون عند حل المشكلات صعوبات متعددة مختلفة بسبب محدودية السعة أو القدرة والتي تؤدي إلى الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالمشكلة¹.

4-5- الافتراضات الكامنة: تعتبر الافتراضات الكامنة عاملا سلبيا يمنع من الوصول إلى حل المشكلة، ويقصد بها كل التعليمات والمحددات التي يضيفها الفرد إلى معطيات المشكلة، بحيث أن هذه الافتراضات ستمنعه من رؤية مسار الحل المناسب².

4-6- الدافعية: تعتبر الدافعية ذات أثر كبير في حل المشكلات التعليمية، ذلك أنها تحدد نوع التفكير المناسب لحل المشكلة، فالأداء الضعيف الذي يقدمه الطالب في حل المشكلات يرجع إلى ضعف الدافعية لديه، والعكس كلما زادت الدافعية زادت قدرة الطالب على حل المشكلات³.

4-7- القدرة المعرفية: وهي أحد أسباب النجاح في حل المشكلة، وتنقسم القدرات المعرفية هنا إلى ثلاث أقسام وهي المعرفة وما وراء المعرفة والذاكرة ولا يمكن أن ننكر أهمية المعرفة في حل المشكلة، وعن طريقها نميز الفرد الخبير من المبتدئ في حل المشكلة، كما تلعب المعرفة دورا أقل ما يقال عنه أنه مهم

¹- فارس، مرجع سابق ، ص 128.

- رافع نصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص301.

³- عبد الهادي نبيل وآخرون، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2004، ص151.

في حل المشكلات، أما ما وراء المعرفة فهي المنهج التفكيرى الذي استعمله الفرد والتمكن من مهارات ما وراء المعرفة يساعد المتعلم على تحصيل المعرفة أولاً التحكم فيها ثانياً¹.

5- نماذج القدرة على حل المشكلات:

هناك مجموعة من النماذج الخاصة بالقدرة على حل المشكلات ونذكر منها على سبيل المثال:

5-1- نموذج كانفر وبوزمير: (Kanfer & Busemeyer, 1982) والذي يقترح ست 06 خطوات لحل المشكلات تستخدم في مجال العلاج السلوكي وهي: اكتشاف المشكلة وتحديدتها وتوليد البدائل واتخاذ القرارات والتنفيذ والتحقق من الحل.

5-2- نموذج ديكسون وجوفل: (Dixon & Glover, 1982) الذي طوره في الأعوام 1976 ، 1979، 1984 ويعتمد هذا النموذج على عمليتين أساسيتين، هما شحذ الذهن والإختبار، ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل تشمل تحديد المشكلة واختيار الهدف واختيار الإستراتيجية وتنفيذ الإستراتيجية والتقييم².

5-3- نموذج هبner: (Heppner, 1978) ويعتبر نموذج هبner في الوقت المعاصر من أكثر النماذج شيوعاً واستخداماً في استراتيجيات حل المشكلات حيث يرى "هبner" أن القدرة على حل المشكلات تشمل على المراحل التالية:

- التوجه العام: حيث يتميز الفرد بالنظر إلى المشكلة على أنها جزء من حقائق الحياة اليومية وينظر في نفس الوقت إلى نفسه بأنه قادر على التعاطي والتعامل مع المشكلات، يستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه ولا يتعرف إليه بطريقة عشوائية بل يواجه الموقف بشكل منظم وبعد دراسة عميقة يتخذ القرار.

¹- فارس، مرجع سابق، ص 131.

²- أحمد نايل العزيز، برنامج إرشادي نفسي نموذج في التربية الخاصة، ط1، الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2010، ص 102-103.

- تعريف المشكلة: حيث يجمع الفرد البيانات والمعلومات حول المشكلة أو الموقف منذ البحث وتعريف المشكلة بواسطة مصطلحات وعبارات واضحة وذات مدلول واقعي وملحوس ويستذكر في هذه المرحلة أيضا المعلومات الشخصية والانفعالات اتجاه الموقف والخبرة السابقة لديه عن الموقف الحالي بالإضافة إلى التعرف على عناصر الحل.

- توليد البدائل: يكون الفرد الناجح والفعال من المرونة بحيث لا يحصر تفكيره في حل واحد بل يطرح عدة حلول (بدائل)، كما يستطيع التخلص من الإنفعالات أو الشعور بالإحباط.

- اتخاذ القرار: حيث يقوم الفرد بمقارنة وموازنة البدائل المطروحة وذلك بناء على ما يمكن أن يترتب على كل منها من نتائج إيجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تطبيق الحل على أرض الواقع أو توافقه مع الواقع الموجود .

- التحقق من النتائج: حيث يقوم الفرد باختبار الخطة العمل التي توصل إليها وذلك لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات قبل تطبيقها على أرض الواقع¹.

6- استراتيجيات حل المشكلات:

تمثل استراتيجيات حل المشكلات نمطا هاما من الإستراتيجيات المعرفية، وهي تعد نوعا من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، وينطبق على استراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الإستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق وقيود ومحددات أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف يتطلب حلا واحدا أم حولا متعددة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الاستنتاج²

¹ - ذبيحي، مرجع سابق، ص 142-143.

² - فارس، مرجع سابق، ص 141.

ولقد عرف هبner **Happner** حل المشكلات على أنه "مجموعة من العمليات يقوم بها الرد مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جيد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حله وتعد استراتيجيات حل المشكلات نوعاً هاما من الإستراتيجيات المعرفية، وهي نوع من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته خاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد¹.

وقسم عدنان يوسف العتوم (2004) استراتيجيات حل المشكلات إلى نوعين، فالنوع الأول يمثل الإستراتيجيات التقليدية أما النوع الثاني فيمثل الإستراتيجيات الحديثة، ويمكن تلخيص أهم هذه الإستراتيجيات كما يلي:

6-1- الإستراتيجيات التقليدية في حل المشكلات: وتندرج ضمنها مجموعة من الإستراتيجيات ويمكن عرضها فيما يلي:

- استراتيجية الحل بالمحاولة والخطأ: وهي استراتيجية تعتمد على التعلم الشرطي الإجرائي الذي يقوم من خلاله الفرد عشوائياً بعدة محاولات، تكون إحداها ناجحة بحيث تؤدي إلى الحل المطلوب وبما إن المحاولة الناجحة يتبعها تعزيز فإنها تتحول إلى سلوك متعلم في حل هذه المشكلة أو مثيلاتها وعرفت هذه الإستراتيجية باسم استراتيجية - خمن-افحص-عدل، حيث يقوم المتعلم بتخمين الجواب ثم اختباره لمعرفة فيما إذا كانت الطريقة صحيحة، وإذا فشل يحاول تعديل الحل أو البحث عن تخمينات أخرى ليصل إلى الحل، وتتجح مثل هذه الطريقة في الحل مع المشكلات غير واضحة المعطيات أو التي يصعب فيها صياغة الفرضيات.

- استراتيجية الحل بالتبصر أو الإستبصار: ويتطلب هذا النوع من القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى هدف واضح محدد وعندما ينجح

¹- أبو رياش يوسف قطيط، مرجع سابق، ص 61.

الفرد في إدراك العلاقة بين جميع هذه العناصر، فإنه يجد نفسه أمام الحل كما تم شرحه في تجارب كوهلر على القردة.

- استراتيجية العصف الذهني: تساعد هذه الإستراتيجية في إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تشكل مفاتيح للحل أو تؤدي إلى بلورة المشكلة وتقرير الحل النهائية، وتصلح في معالجة بعض المشكلات التي لا تتوفر لها إجابة صحيحة محددة أو أن معايير الحكم على الحل غير واضحة ومحددة.

- استراتيجية الحل بالاستنتاج: ويتم فيها استخدام التعميم للإستفادة من الحلول التي تنطبق على الظواهر الكلية لتعميمها على الأجزاء حيث ينتقل الحل الذي ينطبق على المقدمات، في حالة توفرها على النتائج.

- استراتيجية الحل بالاستقراء: ويستخدم فيها تعميم الحلول التي تنطبق على الأجزاء لتعميمها على الظواهر الكلية، والحل هنا بأي من دراسة كافة الحالات الفردية أو الجزئية أو بعض الحالات الفردية للوصول إلى حل للظاهرة الكلية أو ما يعرف بالقاعدة العامة، فإذا توفر للباحث حلول متفرقة على عينات من مجتمع، فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة¹.

6-2- الإستراتيجيات الحديثة في حل المشكلات: والتي تتضمن هي الأخرى مجموعة من الإستراتيجيات ويمكن عرضها فيما يلي:

- استراتيجية تجزئة المشكلة: **Segmentation Problem Strategy** عندما تواجه الفرد مشكلات بالغة التعقيد تكون هذه الإستراتيجية من بين الإستراتيجيات الملائمة لمثل هذا النوع من المشكلات، إذ يمكن تجزئة المشكلة إلى أجزاء، وبالتالي تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة من الأهداف الفرعية، والتي بدورها تعمل مجتمعة على تحقيق الأهداف النهائية لحل المشكلة، وهذا يتطلب تحديد أولويات العمل نحو تحقيق هذه الأهداف، بحيث لأن تحقيق أي هدف فرعي يفضي إلى تحقيق هدف فرعي آخر، حتى يتم حل المشكلة .

¹ - العتوم، مرجع سابق ، ص 246-248.

- استراتيجية تحليل الغايات والوسائل **Means-Ends Analysis Strategy** في هذه الإستراتيجية يتم توظيف منهج مباشر لإيجاد حل للمشكلة، حيث يتضمن هذا المنهج العمل على تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه، ومن ثم تقسيم هذه الأهداف إلى أهداف متوسطة وأهداف فرعية، ثم تصف وسيلة أو إجراء للتوصل إلى بلوغ كل منهما، ومن ثم توظيف هذا الحل مباشرة لتحقيق الهدف، قد يكون مثل هذا الإجراء فعالا عندما تكون المشكلة من النوع المحدد بشكل جيد، ولها قواعد معروفة في الحل بحيث يتم توظيف الحل المناسب بطريقة مباشرة، وعندما يتعلق الأمر بالمشكلات غير محددة البناء، فإن هذا الإجراء قد لا يكون فعالا، الأمر الذي سوف يستلزم التحايل على المشكلة من خلال البحث عن استراتيجيات بديلة تناسب مثل هذا النوع من المشكلات¹.

- استراتيجية الحل العكسي: وتصلح هذه الإستراتيجية في المسائل الرياضية والهندسية، وذلك من خلال أن يبدأ الحل من الهدف المراد إثباته ثم العودة إلى الوضع الحالي للمشكلة.

- استراتيجية تخفيض الفروق: وتصلح هذه الإستراتيجيات في المشكلات غير المألوفة من خلال تقليل الفروق بين الوضع الحالي والهدف المنشود، ويقوم الباحث باختيار سلوكيات تقرب الفرد من الهدف كالعامل بمبادئ التشابه والمقارنة أو تحليل عناصر المشكلة إلى هيئة جديدة تقرب من الحل ولكن هذه الإستراتيجية ليس بالضرورة أن توصلك إلى الحل النهائي.

- استراتيجية التسلق: وتستخدم في معظم المعادلات الحسابية أو حل المتاهات حيث تعد هذه الإستراتيجية من الطرق السهلة والسريعة التي تعتمد على الاقتراب من الحل حيث يبدأ الحلال الحل من المرحلة الابتدائية ويعمل بخطوات متعددة باتجاه الاقتراب من الهدف.

¹- صلاح الدين محمد علي أبو جادو ومحمد بكر أبو نوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن. 2007، ص330.

-استراتيجية تبسيط المشكلة: تستخدم هذه الإستراتيجية في المشاكل ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط المشكلة من خلال تقليل عد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي تؤثر على الحل أو التركيز على المعلومات ذات العلاقة المباشرة بالحل¹.

وما سبق يتضح للباحث أن هناك عدة أنواع من استراتيجيات حل المشكلات، والتي تم تقسيمها إلى قسمين أو نوعين رئيسيين تقليدية وحديثة، وأنه لا توجد استراتيجية واحدة لحل جميع المشكلات فكل نوع من المشكلات له إستراتيجيته الخاصة به.

7- قياس القدرة على حل المشكلات: يتفق الباحثون على أربعة مقاييس تستعمل لقياس حل المشكلات ووفق معايير معينة، والتي نوجزها في ما يلي:

7-1- معيار زمن الحل: يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير شيوعاً في الإطار النظري لحل المشكلات، إذ يشير إلى الوقت الذي يقضيه الفرد منذ لحظة البداية حتى وصوله إلى الحل، والافتراض الذي يستند إليه هذا المعيار هو أن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات، وربما تكون حقيقة عندما يكون هناك حل واحد للمشكلة، لكن عند استخدام معيار تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكثر أهمية من سرعة الحل، و يمكن أن يكون الحل الذي يتم التوصل إليه هو الحل الملائم.

7-2- معيار عدد الحلول: المعيار في مثل هذا النوع هو عدد الحلول المولدة في وحدة زمنية محددة، وبيصح الافتراض القائم في مثل هذا النوع هو أن الفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادراً على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول.

7-3- معيار نوع الحلول: فيما يعدد تعدد الحلول معياراً مناسباً لحل مشكلات معينة إلا أن معيار نوعية الحلول يشكل أكثر ارتباطاً وبشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات التي لا تنعكس في الحلول المنتجة، حيث ينطوي نوع الحل أو تنوعه على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية.

7-4- معيار إستراتيجية الحل: وهي مجموعة من الإجراءات التي تستخدم من قبل المعلم والمتعلم للوصول إلى هدف معين أو تحقيق هدف محدد، وتعتبر نقطة تسجيل الاستجابات أفضل المعلومات التي تتعلق بحل المشكلات التي يمكن التوصل من خلالها إلى معرفة أفضل العمليات المستخدمة في إيجاد حل للمشكلة².

¹- العتوم، مرجع سابق، ص 248-258.

²- أبو جادو وبكر أبو نوفل، مرجع سابق، ص338.

8- شروط تحسين استراتيجيات حل المشكلات في التدريس:

- لكي يتم تحسين استراتيجيات في العملية التعليمية التعلمية يجب توفير مجموعة من الشروط وهي:
- استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة: أي أن يتعلم الفرد استدعاء كل ما يرتبط بموقف المشكلة من مفاهيم ومبادئ سبق تعلمها، وأن يحاول اكتشاف العلاقات بينها، أي اكتشاف مبدأ جديد من مستوى أعلى يساعد على حل المشكلات وهذه المبادئ سماها أوزيل بـ "منظمات التحسين"
 - تزويد المتعلم ببعض التوجيهات اللفظية التي تفيد في تنظيم تفكيره: فقد قارن ماير (1930) Mayer في دراسته بين خمس شروط لإعطاء التعليمات، فالشرط الضابط الذي فيه تصاغ المشكلة فقط للمبجوثين، أما المجموعات الأخرى من المبجوثين فقد أعطيت لها درجات مختلفة من التعليمات، فقد قدم لأحدها عرضاً توضيحياً للمبادئ المرتبطة بالمشكلة، ولمجموعة أخرى أضيف إلى العرض التوضيحي تعليمات لفظية هامة، وللمجموعة الثالثة أضيف لها كل ما سبق تعليمات لفظية تتضمن بعض التلميحات الهامة، وللمجموعة الأخيرة أضيف لها نمط التعليمات المشار إليها، وظهر له بأن المجموعة الأخيرة كانت أكثر المجموعات كفاءة في حل المشكلات.
 - التأهب لحل المشكلة: إن التأهب الذي يحدث نتيجة العمل، من العوامل المهمة جداً التي تؤثر في سلوك حل المشكلة، وقد رهن لوتسنز أن التأهب الذي يفيد في حل مجموعة من المسائل الحسابية قد يؤدي إلى تعطيل الأداء عند مجموعة أخرى من المسائل، ويمكن اعتبار التأهب نوعاً من العادات التي تكون نتيجة قدر قليل من الممارسة، حيث وجد لوتسنز أن زيادة مقدار الممارسة يؤدي إلى تقوية التأهب وزيادة عدد مرات الفشل في حل المشكلات التي تتضمن مبدأ مختلف.
 - إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلمها المتعلم وموقف حل المشكلة إن إدراك المتعلم للمبادئ والمفاهيم التي تعلمها من خلال اكتشاف العلاقات الموجودة بينها يساعده كثيراً على فهم واستيعاب المشكلة
 - توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة: إن توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة يساعد المتعلم على حل المشكلة بالطريقة المناسبة وفي الزمن المحدد لذلك¹.

¹ - أبو رياش يوسف قطيط، مرجع سابق، ص 80-81.

-خلاصة

ومما سبق يستخلص الباحث أن حل المشكلات من المهارات الضرورية للمجالات المختلفة في الحياة، كما أنها تساعد على تحصيل المعرفة وتزوده بآليات الاستقلال واتخاذ القرارات الهامة في حياته، وتناول الباحث في هذا الفصل مجموعة من التعاريف بغرض إزالة اللبس والغموض على مفهوم القدرة على حل المشكلات، ثم تطرق الباحث إلى أهم الخصائص والخطوات والمراحل التي تتميز بها حل المشكلات، كما تناول أهم النظريات المفسرة لحل المشكلات، حيث وجد أن النظرية المعرفية تفسر حل المشكلة على أنها نشاط ذهني معرفي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، أما النظرية السلوكية فتفسر حل المشكلة في إطار المثير والاستجابة، أما نظرية معالجة المعلومات فشبهت العمليات المعرفية التي يقوم بها الطالب أثناء حل المشكلة بالعمليات التي يقوم بها الحاسوب في معالجة المعلومات، كما تطرق الباحث إلى أهم العوامل المؤثرة في حل المشكلات والتي صنفها المختصون إلى صنفين-عوامل خاصة بالفرد القائم بالحل وعوامل خاصة بالمشكلة نفسها، بالإضافة إلى عرض أهم النماذج المقترحة والإستراتيجيات الخاصة بحل المشكلات، وفي الأخير تطرق الباحث إلى أهم طرق قياس حل المشكلات، ويرى الباحث أن حل المشكلات ما هي إلا عملية عقلية معرفية يستخدمها الطالب للوصول إلى الحل المطلوب والأمثل لمختلف الأنشطة التعليمية، مجندا في ذلك كل معارفه وخبراته ومستخدما كل الطرق والإستراتيجيات التي توصله إلى هدفه، كما تعطيه الفرصة ليكون فعّالا وإيجابيا في تعلمه.

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- تعريف التحصيل الدراسي
- 2- مبادئ التحصيل الدراسي
- 3- أهمية التحصيل الدراسي
- 4- أهداف التحصيل الدراسي
- 5- شروط التحصيل الدراسي
- 6- مستويات التحصيل الدراسي
- 7- قياس التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامة في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة في المستقبل، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته وشعوره بالنجاح في حياته.

وسيتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي من خلال الإحاطة به مختلف جوانبه انطلاقاً من تعريف التحصيل الدراسي وذكر مبادئه وأهدافه وشروطه وأهم العوامل المؤثرة فيه ومستوياته وأهم الطرق والأساليب الممكنة لقياسه.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

هناك الكثير من التعاريف التي تناولت مفهوم التحصيل الدراسي بالتعريف وفيما يلي عرض لبعض التعاريف التي تناولته:

يعرف روبير لافون (1973) التحصيل الدراسي بأنه " المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط و العمل المدرسي "¹.

كما يعرف جيمس دريفير (1975) التحصيل الدراسي بأنه "مستوى الأداء في سلسلة من الاختبارات المقننة التي عادة ما تكون تربوية"².

ويعرف عبد الرحمن العيسوي (1987) التحصيل الدراسي بأنه " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بالتجارب والخبرات السابقة"³.

كما يعرفه أحمد إبراهيم أحمد (1999) على أنه: "الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدرجات طبقا لامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام ،أو نهاية الفصل الدراسي"⁴.

أما حسن شحاتة وزينب النجار (2011) فيعرفان التحصيل الدراسي على أنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات، أو معارف، أو مهارات معبر عنها بدرجات الاختبار المعد بشكل معين يتم معه قياس المستويات المحددة ويتميز الاختبار بالصدق والموضوعية والثبات "⁵.

¹ - R.Lafan , Vocabulaires de psychopédagogie.P.E.F. Paris 1973.

² - James, Drever, a dictionary of psychology , England Benehaim book, LTD, 1975.

³-عبد الرحمن العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، 2000، ص74.

⁴- أحمد إبراهيم أحمد وشحاتة محمد المراعي (1999) عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي ،مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ،مصر ، 1999، ص 7-8.

⁵-مطروني فيصل، حياة بوجملين التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 07 (01)، 2019، ص 193.

بينما يعرف مجدي إبراهيم (2009) التحصيل الدراسي على أنه " مقدار ما يحصله التلميذ من معرفة وخبرات أو مهارات في الدرس الواحد أو في الوحدة الدراسية التي يتعلمها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك الغرض"¹.

وعليه يرى الباحث أن التحصيل الدراسي هو ما يحصله الطالب من معارف ومهارات وكفاءات، في مادة أو مجموعة من المواد، خلال فصل دراسي أو سنة، و يقاس التحصيل الدراسي عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة التقليدية منها والموضوعية، وبالتالي الحصول على معلومات كمية يمكن من خلالها تحديد مستوى تحصيل الطالب، والحكم على مستوى تحصيله الجيد أو المنخفض.

2- مبادئ التحصيل الدراسي:

من أجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، يعمل الأساتذة والمعلمون وفق مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها التحصيل الدراسي أثناء أدائهم لمهامهم البيداغوجية والتعليمية، ومن بين هذه المبادئ ما يلي:

2-1- الجزء: إن النظرية الارتباطية والسلوكية تؤكدان على أهمية ودور مبدأ الجزء في التعلم، والجزء هنا يتخذ شكلين هما الثواب والعقاب، ويتفق التربويون على أهمية الجزء وخاصة الثواب في دفع الطلبة نحو الدراسة والإقبال عليها، فالطالب تجده مقبلاً على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بنجاحه في مهمة ما أو نال تحفيزاً وتقديراً من طرف الأستاذ وتشجيعه، وبالتالي يكون تحصيله الدراسي جيداً، والعكس صحيح، وعليه يجب على الأساتذة استغلال أي فرصة لتعزيز التلاميذ وتحفيزهم عندما يقومون بأداء أو إجابات صحيحة تستدعي ذلك².

2-2- الدافعية: تعرف الدافعية على أنها "حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين"، إذ يختلف المعلمون من حيث رغباتهم في وضع أهدافهم المستقبلية

¹ - مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 2004، 235 .

² - نايفة قطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن 1999، ص 188-189.

لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، وينسب هذا الاختلاف، إلى تباينهم في مستويات الدافعية التي يمتلكونها¹.

2-3- الحداثة: وهي تفادي التشبث بالأفكار القديمة التي من شأنها الحد من الابتكار وروح الإبداع، و من هنا يجب على الأستاذ أن يتبع مبدأ الاستمرارية في التعلم النشط و إخضاع التلاميذ للطرق والخبرات الجديدة والمهارات التي تتطلب تقنيات عالية، إضافة إلى تشجيع الحركة والنشاط في اكتساب المعلومات والإحساس بالمشكل.

2-4- الواقعية: وهنا يجب توفير كل الظروف الملائمة داخل حجرة الدراسة كما يجب أن يرتبط ما يقدم للطالب من معارف وأنشطة تعليمية بما يدور حوله في حياته اليومية وبيئته الاجتماعية، لهذا يجب الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم، و الوصول بالطالب إلى التحصيل الجيد².

2-5- الفاعلية: ترتبط بالتعلم النشط المبني على التنظيم والتخطيط، الأستاذ هنا، يجب عليه التركيز على التعزيزات الملائمة التي تسعى إلى تفعيل وتقوية التعلم، ولا يتم هذا إلا إذا قدمها في الوقت المناسب إضافة إلى توظيف استراتيجية التغذية الراجعة Feed back في جو ديمقراطي تتاح فيه فرصة تبادل الآراء والخبرات³

3- أهمية التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم وفيما يلي عرض لأهمية التحصيل الدراسي والتي نوجزها في النقاط التالية:

-تقديم تقرير مفصل حول نتائج المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

¹ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط1، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1 1987، ص217-218 .

² - قطامي، المرجع سابق ، ص 188-189.

³ - علي فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر 02، 2017، ص 169.

- يمكننا من دراسة رغبة المتعلم بتحديد التخصص أو الشعبة التي سيدرسها لاحقا، وهذا يكون بالاعتماد على المعدل الذي تحصل عليه الطالب.

- معرفة القدرات الفردية الخاصة للمتعلم وإمكانياته في كل المواد وبالتفصيل.

- الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي للانتقال إلى من مستوى لآخر.

- تحفيز المتعلم على الاستذكار وبذل الجهد أكثر.

- مساعدة الأستاذ على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، وبالتالي مدى استفادتهم من استراتيجيات التدريس، ولذلك يعتبر التقويم وسيلة جيدة المعلم الكفاء إلى مراجعته في التدريس والوقوف عند نواحي الضعف الذي يعاني منها طلبته.

- إن تقويم العمل التعليمي الخاص بالمعلم يساعد على تتبع نمو المتعلمين في الخبرة المتعلمة، ويكون عن طريق التكرار أو إجراء الاختبارات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية.

- إن الاختبارات التحصيلية تساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من المادة الدراسية.

- يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في عملية

التعلم المدرسي¹.

من خلال ما سبق يستنتج الباحث أن التحصيل الدراسي مهم بالنسبة الطالب لأنه يضمن له الانتقال من سنة إلى سنة دراسية، واختيار التخصص العلمي في المستقبل، ومهم للعائلة والمدرسة و المعلم على حد سواء فمن خلاله يستطيع المعلم معرفة مدى نجاحه في إيصال المعارف لمتعلميه ومدى نجاعة طرق واستراتيجيات تدريسه وتقويمها.

¹-أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على بعض الثانويات بولاية البليدة، جامعة الجزائر 02، 2008، ص 121.

4- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي عموماً إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تدل على مدى استيعاب المتعلم لما تعلمه في المقررات الدراسية، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية والشخصية من أجل ضبط العملية التربوية¹، وترى رمزية غريب (1985) أن التحصيل الدراسي هدفه الحصول على معلومات وصفية تبين مدى تحصيل التلميذ لخبرات معينة بطريقة مباشرة، من برامج ومحتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة المستوى التعليمي والتحصيلي للتلميذ، وذلك بمعرفة معايير لها صفة العمومية أي بالنسبة للتلاميذ في فصله الدراسي أو في مثل سنه ، ولا يقتصر الهدف التحصيل الدراسي على ذلك فقط ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية.

وفيما يلي عرض لأهم الأهداف التي يروم إليها التحصيل الدراسي:

- من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ يتمكن المعلم من التعرف على مدى تقدمه ومعرفة الصعوبات التي تعيقه وتمنع سير وصول المعلومات وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك الأمر الذي يزيد من إقبال المتعلم على التعلم.

- إكساب المتعلم مجموعة من الأنماط السلوكية والقيم الأخلاقية والمبادئ التي يحددها المنهاج التربوي.

- كما يهدف التحصيل الدراسي إلى زيادة الدافعية للتعلم، حيث أن إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحان يزيد من تعزيز السلوك المرغوب لدى المتعلم ، فالمعلم الذي يعطي لتلاميذه علاماتهم بصورة

¹ - بشير معمري، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الخبير، الجزائر، 2007، ص103.

جماعية، فإن التلميذ إذا ما شعر بأن أدائه أقل أو أدنى من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه وهذا ما يزيد من عزيمته على تحسين مستواه للوصول إلى مرتبة التقدير الذي وصل إليه زملائه¹.

وفي الأخير يرى الباحث أن الهدف من التحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات وصفية حول تحصيل التلميذ ومعرفة قدراته ومهاراته التي حصلها في مادة دراسية أو مجموعة من المواد، ومعرفة ما حققه من تقدم بالنسبة لأقرانه وبالنسبة للبرنامج الدراسي، وكذلك مواطن القوة والضعف في تحصيل التلميذ لتقويم وتصويب تعلمه وعلاج الصعوبات وتخطي العوائق التعليمية.

5- شروط التحصيل الدراسي:

لكي يكون التحصيل الدراسي جيد يجب أن تتوفر جملة من الشروط المحددة، وكلما توخى المعلم والمتعلم هذه الشروط، كلما كان المتعلم قادرا على التعلم والتحصيل الجيد، وفي نفس الوقت يوصل المعلم المعارف والمهارات المبرمجة في المنهاج الدراسي، ومما لاشك فيه أن هذه الشروط جميعا تعمل معا وتتفاعل، لتكون النتيجة هي التحصيل الجيد للطلاب وهي:

5-1- الدافعية: إن الدافعية تدفع الطالب للقيام باستجابات أو أنشطة معينة، وبدون الدافعية لا يقوم بأي سلوك، ولا يباشر أي نشاط معين، وبالتالي لا يحدث للتعلم، لأن الدافعية تعمل على إثارة المتعلم وتحفيزه نحو التعلم التي تؤدي إلى نتائج جيدة ووجود الدافعية هنا شيء أساسي في العملية².

5-2- الميل: وهي تعبر عن استعدادات تدعو المتعلم للانتباه، والاستمرار في النشاط والتفضيل بين أوجه النشاط المختلفة، واستعداد المتعلم للبروز والتفوق في التحصيل نتيجة لما يرغب في القيام به للوصول إلى هدف معين ومحدد وهنا المتعلم يبدأ في دراسة ما يتحمس له ويرغب فيه.

¹ - فارس، مرجع سابق، ص158.

² - عبد الفتاح الديدي، الإدراك و السلوك، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 1972، ص104.

5-3- التغذية الراجعة: ونعني بالتغذية الراجعة ذلك التفاعل الموجود بين نوعين أو أكثر من الأحداث، بحيث يمكن لحدث أو نشاط معين أن يؤثر على نشاط سابق.

5-4- التكرار: هو التكرار الإيجابي الذي يؤدي إلى التعلم وترسيخ المعرفة، وهو قائم على الفهم والتركيز والانتباه والتمييز بين الاستجابات الصحيحة والخاطئة .

5-5- الوضعية التعليمية والتوقيت: إن التحصيل الجيد يشترط توفر حيز ومكان وموضوع مناسب يتميز بالهدوء والإضاءة وتوافر كل العوامل الفيزيائية التي تسهل عملية اكتساب المهارات والخبرات إضافة إلى ذلك يجب على المتعلم أن ينظم وقت دراسته ومراجعتة بصورة مستمرة وموضوعية، كأن يخصص الفترة الصباحية للدراسة الخاصة بالمواد التي تتطلب انتباها وتركيزا أكبر، أما الفترة المسائية فيستغلها أكثر في المراجعة والاستذكار ويضاف إلى كل هذا الجد والمواظبة أثناء التحصيل والحفظ والمراجعة المستمرة¹.

5-6- التسميع الذاتي: ويرى عبد الرحمن العيسوي (2000) أن التسميع الذاتي هو عبارة عن عملية معرفية يقوم بها المتعلم لاسترجاع ما تعلمه واكتسبه من معلومات وخبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة².

5-7- النضج: ويشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، وهو عملية مستمرة ويحدث بطريقة لا شعورية، ويستمر حتى في وقت النوم، ويعتبر أحد الشروط الأساسية المؤثرة تأثيرا كبيرا على عمليتي التعلم والتحصيل معا.

5-8- الفهم: يعتبر الفهم شرطا ضروريا في التحصيل الراسي، وبالتالي يجب على المعلم أن يبذل قصارى جهده ويستعمل كل الوسائل والطرق والاستراتيجيات لتحقيق للفهم الجيد أثناء عملية التعليم وذلك من خلال طريقة تقديمه للمادة الدراسية وربطها بما يثير اهتمام المتعلم وحاجاته ودوافعه واهتماماته.

¹- فارس، مرجع سابق، ص 163-164،

²- عبد الرحمن العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، 2000، ص108.

5-9- الإرشاد والتوجيه: إن التلميذ في حاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد من طرف أساتذته والمختصين الذين يقومون ببيان له الصواب، ويصححون له الخطأ، ويقدمون له البديل لحل مشكلاته وتساؤلاته، والتحصيل الدراسي الذي تتخلله عمليتي التوجيه والإرشاد أفضل من التحصيل الدراسي الذي يخلو من هذين العمليتين المهمتين¹.

5-10- التنظيم: ونقصد به تنظيم أوقات الدراسة ووضع برنامج وجدول زمني محدد لكل مادة دراسية، مع تخصيص فترات للراحة في حالة شعور المتعلم بالإجهاد والتعب، وعليه كلما كان المتعلم منظما في أوقات مراجعته وراحته كلما كانت النتائج أفضل.

5-11- الممارسة: ونقصد بها أن التعلم لا يكتمل ولا يتحقق دون ممارسة وتطبيق لما تعلمه فلا يكفي هنا الاستماع لشرح المعلم وتحليله وتفسيره نظريا للموضوع قيد الدراسة، أو بمشاهدة أفلام أو الإطلاع على وثائق وأبحاث أو مشاهدة صور لها علاقة بالموضوع، وعليه لا بد من توفر عامل وشرط الممارسة العملية الفعلية التطبيقية وهذا من أجل تحصيل دراسي يسمح بتحقيق درجات كافية من النجاح².

من خلال ما سبق يرى الباحث أن التحصيل الدراسي له عدة شروط جميعها تعمل معا وتتفاعل لتكون النتيجة هي التحصيل الجيد للطلاب، فمنها ما هو متعلق بالمتعلم نفسه كعامل النضج والدافعية والتكرار والتسميع الذاتي والميول ومنها ما هو متعلق بالمدرسة والأسرة كالممارسة والإرشاد والتوجيه وهذا لتحقيق أفضل مستويات التحصيل التي يطمح إليها المتعلم والمعلم والأسرة والمدرسة وحتى المجتمع لأن نجاح المتعلم هو هدف يسعى إليه الجميع، ويخدمهم جميعا وأن أي تعثر للمتعلم في مساره الدراسي سيرهق كاهل الجميع ويتحملون تبعات ذلك وفيما يلي عرض لأهم مستويات التحصيل الدراسي.

¹- محمد برو أثر التوجيه على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، 2010، ص 243.

²- مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم، مكتبة لأجلو المصرية، القاهرة، 2004، ص 115.

6- مستويات التحصيل:

إن التحصيل الدراسي هو مجموعة من المهارات و الخبرات والمعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم من خلال عملية التعلم وذلك بتوفر مجموعة من الشروط المختلفة كالقدرات العقلية و العوامل البيئية والأسرية والمدرسية، يمكن تقسيم التحصيل الدراسي مستويين وهما:

6-1- التحصيل الدراسي الجيد: يعرفه (Pently,1985) بأنه "يتعلق بالمتعلم الذي يملك استعدادات عليا في الدراسة، والذي يعتبر التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات"، والتحصيل الدراسي المرتفع يجعل المتعلم يتعرف على حقيقته وقدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبق الثقة في نفسه ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته ويبتعد عن القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية¹.

والتحصيل الدراسي الجيد هو الذي يكون فيه الطالب في مستوى أعلى أو مرتفع عن المعدل الذي حصل عليه أقرانه في نفس المستوى، ويتحقق التحصيل الدراسي الجيد باستخدام الطالب جميع قدراته وإمكاناته التي تحقق للطالب مستوى أعلى أو مساو للأداء التحصيلي المرتقب منه².

ويمكن تفسير هذا التجاوز بناء على ارتفاع درجة المتعلم، مثلا في المناقشة والمعرفة العلمية، فالنجاح الدراسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي الذي يخص فئة التلاميذ ذوي المستوى المتفوق في التحصيل وهو مرتبط بالدرجات العليا في المواد الدراسية.

6-2- التحصيل الدراسي المنخفض: ويقصد به الحالة التي يتمتع فيها التلميذ بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين في مجالات الحياة،

¹- فارس، مرجع سابق ، ص 160.

²-بن يوسف، مرجع سابق .

برغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر¹.

ويعرفه حامد عبد السلام زهران (1997) بأنه: حالة ضعف أو نقص أو عدم اهتمام نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة نسبة الذكاء.²

كما يعرف هذا النوع من التحصيل بأن يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي، ضعيفة، وهو نوعان العام والخاص، فالعام يظهر في ضعف التحصيل عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما الخاص فهو ضعف التحصيل في بعض النشاطات أو المواد الدراسية كالرياضيات أو الفلسفة.³

ومما سبق يري الباحث أن مستوى التحصيل الدراسي ينقسم إلى مستويين هو فالأول هو التحصيل الدراسي الجيد والذي يكون فيه تحصيل الطالب أعلى من تحصيل أقرانه، أما التحصيل الدراسي المنخفض وهو التحصيل الذي تكون فيه نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوسط في مادة دراسية أو مجموعة من المواد وهو راجع إلى عدة أسباب كتدني مستوى ذكاء المتعلم أو إلى بعض العوامل الأسرية والمدرسية .

7- قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر الأنواع الاختبارات شيوعا واستعمالا فهي تهدف إلى قياس مدى ما تحصل عليه الطالب من معارف ومعلومات في دراسته، حتى يمكن على ضوء نتائجها ترفيعه إلى مستوى أعلى أو تحديد المجال المهني التعليمي المناسب لقدراته واستعداداته وميوله، وكذلك المساعدة في تشخيص نقاط الضعف لديه أو حتى لدى مدرسه أو منهجه التعليمي الدراسي، كما تهدف إلى قياس

¹- مراد برو، أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار عنابه، 2012، ص74.

²- فارس، مرجع سابق، ص161.

³-سميرة عبيدي، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011، ص120.

مدى استيعاب الطالب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة¹، ويمكن تصنيف الاختبارات المدرسية إلى نوعين أساسيين هما:

7-1- الاختبارات التقليدية: وتتضمن الاختبارات التقليدية ما يلي :

- الاختبارات الشفوية: وفيه يقدم المعلم للتلاميذ مجموعة من الأسئلة الشفوية، وعلى التلميذ أن يجيب بنفس الطريقة التي طرح بها السؤال، أي شفويا، تعتبر هذه الطريقة من أقدم أنواع الاختبارات، وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وتكرار الآيات القرآنية والمحفوظات والأناشيد.

- الاختبارات الأدائية: وهي الاختبارات التي تقيس بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية، كالأشغال اليدوية والرسم، وفي بعض المهارات والأعمال كالتجارب الكيميائية، وتكون هذه الاختبارات في المواد التي تعتمد على الأداء اللغوي والمعرفي للطالب، إنما تعتمد على ما يقدمه التلميذ من أداء عملي في الواقع²

- اختبارات المقال: وهي اختبارات ذات الإجابة الحرة غير المحددة، ويكون التلميذ حرا في طريقة الإجابة على السؤال، إذ هو الذي يقرر الكيفية التي سيعالج بها المشكلة المطروحة وانتقاء المعلومات التي يستخدمها وتحديد النقاط التي يستخدمها وتحديد النقاط التي سيركز عليها والمنهجية التي سينتجها في إجابته ومختلف الاستدلالات التي يقدمها للحلول التي يقترحها .

7-2- الاختبارات الموضوعية: وتضم الاختبارات التالية

- اختبار الصواب والخطأ: ويطلب فيها من المستجيب أن يضع علامة أما السؤال تبين ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة (صحيح/ خطأ، نعم/ لا) وتستعمل لقياس قدرة على التركيز والتمييز³.

¹- شتوان الحاج، العوامل الخمس الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، لدى تلاميذ الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران (2019)، ص148.

²-سمير بوطمين، دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 02، 2011، ص47.

³-مريم بن كريمة، علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيديين في شهادة البكالوريا، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، 2015، ص109.

-اختبارات المطابقة أو المزوجة: يتألف هذا النوع من الاختبارات من عمودين من العبارات أو الرموز أو الأرقام أو خليط منهما جميعاً، حيث يعبر العمود الأول على الأسئلة بينما يعبر الثاني عن الأجوبة، والمطلوب من المجيب أن يربط كل سؤال بجواب صحيح .

-اختبار التكملة أو ملء الفراغ أو الأجوبة القصيرة: ويتطلب إجابة قصيرة إذا عرض السؤال في صورة ناقصة¹.

-الاختبار من متعدد: ويتألف هذا النوع من الاختبارات من من جزئين ، فالجزء الأول يسمى الجذر، ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال موضوع الإهتمام، أما الجزء الثاني هو مجموع البدائل ويتراوح عددها عادة ما بين ثلاثة (03) إلى خمسة بدائل، تشير إحداها إلى الجواب الصحيح أة إلى أفضل الأجوبة الممكنة، وقد يكون الجذر سؤالاً مباشراً².

ويتألف هذا الإختبار من مجموعة عبارات، يتخلل كلاً منها نقص ظاهر يتمثل في فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويترتب على التلميذ ملأ هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة، تجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد³.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن التحصيل الدراسي يقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية المدرسية، التي تهدف إلى قياس ما استوعبه الطالب من مواد دراسية ومعارف، كما تساعد في عملية التقويم التربوي من خلا معرفة نقاط قوته وتدعيمها ومعرفة نقاط ضعفه وإصلاحها، ويقوم قياس التحصيل الدراسي على نوعين من الاختبارات هي التقليدية وتتضمن الاختبارات الشفوية والأدائية والاختبارات المقالية، أما النوع الثاني فهو الاختبارات الموضوعية ويتضمن اختبارات الصواب والخطأ والمطابقة و التكملة أو ملء الفراغ أو الأجوبة القصيرة، الاختيار من متعدد.

¹- بوطمين، مرجع سابق ، ص 47-48.

²-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط2، 1995، ص 620.

³- فارس، مرجع سابق ، ص197.

خلاصة:

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة المتعلم بصفة عامة، فهو ناتج عما يحدث في المدرسة أو الجامعة من عمليات تعلم متنوعة، ومن خلاله يمكن أن نحدد المستوى الأكاديمي للمتعلم، وتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي من خلال عرضه لمختلف تعريفات الباحثين والمهتمين بالتحصيل الدراسي بالإضافة ذكر أهم المبادئ التي يقوم عليها التحصيل الدراسي، والعوامل المؤثرة فيه والتي قسمت إلى عوامل ذاتية خاصة بالطالب العقلية منها والجسمية والصحية، وعوامل تتعلق ببيئة المتعلم كالعوامل المدرسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية، كما تم التطرق إلى مستويات التحصيل و أهم الشروط التي يجب توفرها للحصول على تحصيل دراسي في المستوى والعكس، وفي الأخير تم عرض أساليب قياس التحصيل الدراسي والتي يقصد بها الاختبارات التحصيلية وهي تنقسم إلى نوعين رئيسيين فالنوع الأول هو الاختبارات التقليدية كالاختبارات الشفهية و الأدائية والمقالية، أما النوع الثاني فيعرف بالاختبارات الموضوعية كاختبارات الصحيح والخطأ، الاختيار من متعدد، اختبارات التكملة وملء الفراغ،اختبارات المطابقة والمزاوجة.

الفصل الخامس

مستوى الطموح الدراسي

الفصل الخامس

مستوى الطموح الدراسي

تمهيد

- 1- تعريف مستوى الطموح
 - 2- طبيعة مستوى الطموح
 - 3- جوانب الطموح
 - 4- مستويات الطموح
 - 5- نماذج الدرة على حل المشكلات
 - 6- النظريات المفسرة للطموح
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح من المواضيع الأساسية التي اهتم بها العلماء والباحثون في علم النفس، كسمة شخصية يتسم بها كل فرد وتختلف من فرد لآخر حسب الأهداف والظروف المحيطة بكل فرد، ولقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وإزالة الغموض بين الطموح ومستوى الطموح.

وسيتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم مستوى الطموح من خلال الإلمام قدر المستطاع بالجوانب المحيطة به من تعريف مستوى الطموح وطبيعة وجوانب والعوامل مؤثرة فيه ومستوياته وأهم النظريات المفسرة له.

1- تعريف مستوى الطموح:

1-1- تعريف مستوى الطموح لغة:

عرف الطموح في معجم لسان العرب لابن منظور (1975) بأنه: " الطماح مثل الجماح، وطمحت المرأة أي جمحت فهي تطمح إلى كل الرجال، وطمح ببصره يطمح طمحا، وطمح فلان بصره أي رفعه وطمح بصره إلى الشيء أي ارتفع، والطماح أي الكبير والفخر لارتفاع صاحبه"¹.

وعرف مستوى الطموح في مختار الصحاح بأنه الارتفاع، فيقال: طمح بصره إلى الشيء ارتفع، وكل ما مرتفع طامح.

-والطموح يعني الرغبة الشديدة في المجد والعلو، مهما كان نوعه، فكريا أو اجتماعيا.

-ذو طموح: يعني رغب بشدة في النجاح، أو تجاوز ما هو عاد أو مألوف².

1-2- تعريف مستوى الطموح اصطلاحا:

إن تعريف مستوى الطموح يختلف من باحث لآخر كل حسب الإتجاه النظري الذي يتبناه، وفيما يلي عرض لبعض التعاريف التي جاءت في هذا المفهوم .

يري هوب (HOPPE,1930) أن مستوى الطموح هو "أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة"³.

بينما يعرف كيرت ليفين (Kurt Lewin.1948) مستوى الطموح على أنه "هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه في مهمة عادية، مع معرفته بمستوى إنجازه السابق"¹.

¹-شتوان الحاج، العوامل الخمس الكبرى للشخصية الكفاءة الذاتية مستوى الطموح الأكاديمي، التحصيل الدراسي لدى

تلاميذ الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، 2019، ص69

²-حميدة بودالي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019، ص131.

³- سهير كامل أحمد أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، 1999، ص182

أما أحمد عزت راجح (1973) فيعرفه على أنه "المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة، وإنجاز أعماله اليومية"².

بينما يعرف السيد عبد العال (1976) مستوى الطموح بأنه " :خطوات وأهداف ومعايير يضعها الفرد في إطار أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته وقدراته الراهنة ويكون الفرد سبق وأن حدّدها للوصول إليها"³.

في حين نجد كاميليا عبد الفتاح (1990) تعرّف مستوى الطموح على أنه "سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها"⁴.

أما آمال عبد السميع: (2004) فتعرف مستوى الطموح على أنه "الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية، مهنية، أسرية، أو حتى اقتصادية ويحاول تحقيقها، ويتأثر بالعديد من المؤثرات الداخلية التي تتعلق بالفرد نفسه، أو الخارجية التي تتعلق بالمجتمع وعاداته"⁵.

ويعرف عبد الوهاب جناد مستوى الطموح بأنه " قدرة التلميذ على تحديد أهدافه وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية"⁶.

وبناء على ما سبق يري الباحث أن التعاريف تنوعت واختلفت بالرغم من أنها كلها تتعلق بموضوع واحد وهو مستوى الطموح، وهذا راجع إلى اختلاف وجهات النظر لكل باحث، فهناك من يعتبره سمة ثابتة

¹ - جمال الدين العويسات، السلوك التنظيمي والتطور الإداري، دار هومة، بوزريعة، الجزائر 2002، ص 21.

² - راجح أحمد عزت (1973)، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، ط1، مصر. 1973، ص 129.

³ - زيادة، مرجع سابق، ص 264

⁴ - كاميليا عبد الفتاح، مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية بيروت، 1984، ص 12.

⁵ - آمال مليجي عبد السميع (2004)، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 2004، ص 7.

⁶ - عبد الوهاب جناد، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة وهران، 2014، ص 10.

نسبياً تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامي في الجانب المعرفي والوجداني للشخصية ويتحدد بخبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، وهناك من اعتبره مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه في مهمة عادية والبعض الآخر حصره في الأداء العملي والاقتصادي الذي يحاول الفرد تحقيقه.

وبالرغم من الاختلافات السابقة فيما بين التعريفات إلا أن الباحث الحالي يتبنى تعريف عبد الوهاب جناد لمستوى الطموح، والذي يعرفه كما سبق ذكره بأنه ومستوى الطموح "هو قدرة التلميذ على تحديد أهدافه وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية"¹.

وتبنى الباحث هذا التعريف لأنه يرتبط بأداة القياس المستخدمة في الدراسة، وهو استبيان مستوى الطموح، كما أن هذا التعريف يتميز بالوضوح والقابلية للقياس، حيث اعتمدت عليه الكثير من الدراسات العربية والمحلية.

2- طبيعة مستوى الطموح:

لقد قامت كاميليا عبد الفتاح بتحديد طبيعة مستوى الطموح في كتابها "دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية" وهي كما يلي:

2-1- مستوى الطموح باعتباره استعداد نفسي:

وتقصد بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الناس لديهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديراً إما يتسم بالطموح الزائد أو الطموح المخفف، وهذا الاعتبار في تحديد مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعاً للمناقشة، لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلاً عن التفاعلات الاجتماعية

¹ - جناد، مرجع سابق، ص 10.

البيئية التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول أن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة¹.

2-2- مستوى الطموح باعتباره عملية معرفية:

تذكر بودالي (2019) أن بودون (Boudon) توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الإدراك والدوافع، وتوصل إلى أن طرق تنظيم المعلومات وتكوّن التفكير الأكثر اقتصادا مرتبط بإشباع الرغبات وتحقيق الأهداف والطموحات، لأن الإنسان يسعى دائما إلى تحقيق الأفضل وعليه يمكن اعتبار مستوى الطموح بأنه عملية معرفية، ذلك أن الفرد كلما تمكن من إشباع رغبة من رغباته كلما أراد إشباع رغبات أخرى جديدة والتي بدورها تولد لديه طموحات جديدة².

2-3- مستوى الطموح باعتباره سمة:

تري كاميليا عبد الفتاح (1984) أن السمة هي بمثابة استعداد ديناميكي ثابت نسبيا، يعبر عن نوع معين من السلوك والذي يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة، كما أنها ليست صفة عارضة أو طارئة تتوقف على المواقف الخاصة التي يتعرض لها الفرد، وليست مطلقة ثابتة دائما لا تتغير مهما كانت الظروف، أي انه لا يمكننا القول أن الفرد يكون طموحا في كافة المواقف والظروف وبالنسبة لجميع الأهداف، ولا أن يصبح طموحا في بعض المواقف دون غيرها تبعا للظروف التي يوجد فيها، أي ليست الظروف هي المسيطر والمتحكم الوحيد في سلوك الفرد وليست سمات الإنسان جامدة بحيث يظل سلوكه ثابتا مهما اختلفت المواقف والظروف، ففي الحقيقة فإن لكل فرد منا سمات عامة ثابتة إلى حد ما كما لدينا أيضا سمات تتفاوت من حيث المرونة والثبات تبعا لمزاج الفرد، سنه، تربيته وتكوينه البيولوجي³.

¹- سامية مهداوي، مستوى الطموح وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة السنة أولى جامعي-دراسة ميدانية بولاية البليدة-رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة البليدة 02، 2015، ص 54.

²- بودالي، مرجع سابق، ص 152

³- كاميليا عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 14.

3-جوانب الطموح:

اتفق العديد من الباحثين من بينهم كرونباخ وهيو رلوك وسوزان على أنه هناك ثلاث جوانب رئيسية

لمستوى الطموح وهي كما يلي:

-الأداء: ويقصد به كل نشاط أو سلوك يؤدي نتيجة خاصة السلوك الذي يقوم بتغيير المحيط وبأي شكل من الأشكال.

-التوقع: وهو توقع الفرد لعمل شيء ما أو بلوغ هدف معين.

-الأهمية: ويقصد به مدى أهمية هذا العمل بالنسبة للفرد¹.

ويذكر شتوان الحاج (2015) في دراسته أن مستوى الطموح مرتبط لدى الفرد بهدف ذو مستوى

محدد، يسعى إلى تحقيقه في مجال معين من مجالات حياته، كما تختلف درجة أهمية الهدف لدى الفرد

نفسه باختلاف مجالات الحياة، وتختلف درجة الهدف كذلك بين الأفراد في المجال الواحد، ويتحدد مستوى

هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد².

4- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

من خلال نتائج البحوث النفسية والتربوية يتبين أن الطموح يتأثر بعدة عوامل كجنس الفرد قدراته

العقلية ونسبة ذكائه ودوافعه وحاجاته ونمط شخصيته وسماته وأن التدريب المبكر وتوقعات الوالدين

والجماعات المرجعية وأثر خيارات النجاح والفشل والاهتمامات والميول والقيم وغيرها من المتغيرات، التي

تدخل في بناء وتكوين شخصية الفرد وتؤثر في سلوكه، وبالتالي في طموحاته المستقبلية، وفيما يلي

عرض لأهم هذه العوامل:

¹-بودالي، مرجع سابق، ص138.

²-شتوان، مرجع سابق، ص75.

4-1- العوامل الشخصية:

-جنس الفرد :

يرى عبد الوهاب جناد (2014) أن الأولاد يختلفون عن البنات في مرونة مستوى الطموح، ففي إحدى الدراسات لقياس مستوى طموح الطلبة والطالبات استخدم فيها لوحة (روتر) كأداة لقياس مستوى الطموح، انتهى إلى أن الإناث يظهرن استجابات أكثر نموذجية وأنها أكثر مرونة في مستوى طموحهن، حيث يرفعن مستوى طموحهن في حالة النجاح ويخفضن من مستوى طموحهن في حالة الفشل، وذلك بمقارنتهن بنظرائهن من الذكور¹.

-النضج : ويقصد به أنه كلما كان الفرد أكثر نضجا كلما كان بإمكانه تحقيق طموحاته وأهدافه، وكلما كان قادرا على التفكير في الوسائل التي تحقق له طموحاته.

إن النضج يلعب دورا هاما في تشكيل مستوى الطموح، فالفرد في مرحلة الطفولة يختلف مستوى طموحه عن مرحلة المراهقة ومرحلة الرشد، ولذلك فإن مستوى الطموح يتغير بتغير العمر الزمني فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق أهدافه التي يطمح إليها، ومستوى الطموح ينمو، ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للعثرات إذا أعاقته الظروف كما أنه من الممكن أن يكون هذا النمو عرضة للنكوص أو الارتداد إذا ما دعت المواقف لذلك، أي أن كل مرحلة عمرية تتميز بمستوى طموح معين ففي مرحلة الطفولة قد يكون الطموح غير واضح المعالم لكنه موجود بالفعل إذ يكون في مرحلة التشكيل ولذا تتحدد معالمه في مرحلة المراهقة، ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد، إذ يسهم في ظهوره ووضوحه مدى وعي الفرد وزيادة نضجه قد يكون طموح مرحلة المراهقة موجود في مرحلة

¹ - جناد، مرجع سابق، ص84.

الطفولة أي أن يسبق المرحلة المعتاد تواجده فيها بصورة فعالة، وذلك تبعاً لنضج الفرد الجسدي والاجتماعي. والنفسي¹.

- الذكاء والقدرات العقلية:

أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والذكاء، ويعتبر الذكاء من بين أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح، بحيث نجد الفرد الذي يتميز بنسبة ذكاء مرتفعة يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية من الشخص متوسط أو منخفض الذكاء، الفرد الذكي أكثر قدرة على معرفة قدراته وإمكاناته ومواطن قوته وضعفه، وأكثر إدراكاً بالعوائق التي تمنعه من تحقيق أهدافه، كما يقدر نفسه تقديراً صحيحاً ويضع لنفسه طموحات تتناسب وقدراته، في حين الفرد الأقل ذكاءً يضخم في تقييمه لذاته ويكون طموحه في غالب الأحيان متأثراً بالرغبة وليس بالواقع، لأن مستوى طموحه لا يتوافق مع نسبة ذكائه، لأن مستوى الطموح الذي حدده هذا الفرد لنفسه أعلى بكثير من نسبة ذكائه وقابليته، الأمر الذي قد يؤدي به إلى حدوث خيبة أمل ويشعره بعدم القدرة والكفاية².

وعليه نستنتج أن العلاقة بين مستوى الطموح والذكاء والقدرات العقلية هي علاقة طردية، فكلما كانت قدرات الفرد عالية كلما كان مستوى طموحه عال والعكس، وأن درجة مستوى طموح الفرد تتأثر بقدرته العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كلما استطاع تحقيق أهدافه وطموحاته مهما كانت صعبة ومعقدة وهذا ما خلصت إليه العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية.

- مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات بمثابة قوة دافعة للسلوك، لأنها تدفع بمستوى الطموح للارتفاع الشيء الذي يجعل الفرد يشعر بكيانه ووجوده، وهذا في حالة ما كان إدراك الفرد لذاته إيجابياً، وإذا حصل العكس فإن

¹- طارق كمال، علم النفس الصناعي والمهني، الإسكندرية، مصر، 2008، ص 86.

²- شتوان، مرجع سابق، ص 80.

مستوى الطموح سينخفض لا محالة¹، كما أنه في بعض الأحيان تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة، أو غامضة أو خاطئة، وهذا بسبب تجاهل الإنسان لعيوبه، وبالتالي يرى نفسه كما يحب لا كما هي عليه في الواقع²، وفي ذات السياق يرى ويليام جيمس (William James) أن تقدير الفرد لذاته يرجع لعدة عوامل أهمها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو انجازه مع طموحه، وهذا ما يؤكد العلاقة التي تربط بين مفهوم الذات ومستوى الطموح³، وهذا ما تؤكدته دراسة بركات (2009) والتي هدفت فيها إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي، وقدت أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع⁴.

4-2-العوامل البيئية والاجتماعية المؤثرة في مستوى الطموح

-الأسرة وعلاقتها بمستوى الطموح:

تقوم الأسرة وخاصة الوالدين بتوجيه وتحديد مستوى طموح الفرد في مختلف مراحل عمره، عن طريق التنشئة الاجتماعية، وفي هذا يرى بيار جانييه (Pierre Janet) أن الطفل يتقبل الشخصية التي يعطيها له المحيط، يمثل الدور الذي تنتظره منه العائلة، ويعطي مثال الأم التي تردد باستمرار أمام ابنها أنه ضعيف، حتى يصبح الطفل شيئا فشيئا ضعيفا، يعمل بوحى هذه الصورة، لأنه اكتسب صورة معينة عن ذاته⁵، كما أن الآباء في الغالب يدفعون أبناءهم لتحقيق الأشياء التي فشلوا فيها، ويعملون على توفير كل الظروف الملائمة وإتاحة الفرصة المناسبة لذلك، مما يؤدي إلى تحفيز الأبناء للوصول إلى تحقيق

¹-فتيحة يعقوب، علاقة بعض الخصائص النفسية السلوكية بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011، ص 149.

²- محمد بوفاتح، الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بولاية الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، 2005، ص 92.

³- يعقوب مرجع سابق، ص 148.

⁴- شتوان، مرجع سابق، ص 82.

⁵-بودالي، مرجع سابق، ص 145.

أهدافهم والرفع من مستوى طموحهم، ولقد قام مجموعة من الباحثين بدراسة لإيجاد العلاقة بين الطموح الدراسي والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمتغيرات النفسية والاجتماعية، وتوصلوا إلى أن أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الدراسي للمتعلم تنحصر في ثلاثة عوامل وهي العوامل الاجتماعية والثقافية، والعوامل النفسية والاجتماعية، والعوامل ذات العلاقة بالتجارب نحو المدرسة¹، وفي الدراسة التي قام بها كميل عزمي غبرس (1986) توصل إلى أنه هناك علاقة موجبة بين درجات الأفراد في مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم في المقاييس الفرعية لمقياس الثقافة الأسرية المستخدم في الدراسة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن مستوى الطموح يتطلب مستوى مرتفع من تعليم الوالدين وتوفير الأدوات الثقافية داخل الأسرة، تؤكد العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للوالدين ومستوى طموح الأبناء، حيث توصل ترنر (Trenner) إلى أن المستوى التعليمي للأبوين يؤثر على مستوى طموح الأبناء، وبالتالي فإن مستوى طموح الأبناء يرتفع بارتفاع المستوى التعليمي للأب والأم².

-الوضع الاقتصادي والاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح:

إن الوضع الاقتصادي والاجتماعي له أثر كبير في كيفية تفكير الفرد وتخطيطه وضع أهدافه، وهذه المتغيرات تعتبر عوامل مشجعة للفرد على تحقيق طموحاته وأهدافه المدرسية أو محببة لها، فالفرد الذي ينحدر من أسرة ميسورة اقتصاديا واجتماعيا تجده مركزا على أهداف بعيدة المدى، ويقوم بوضع مستوى طموح عالي، عكس الفرد الذي ينحدر من أسرة غير مستقرة اقتصاديا واجتماعيا³، وسوء الوضع

¹ - جناد، مرجع سابق، ص 88 .

² - شتوان، مرجع سابق، ص 88 .

³ - شتوان، مرجع سابق، ص 90

الاقتصادي للأسرة قد يضعف مستوى الطموح الدراسي للفرد، ويخفض من مستوى الأهداف والتطلعات وبذل الجهد، وبالتالي الفرد هنا لا يفكر إلا في قوته وقوت أسرته اليومي¹.

- البيئة المدرسية ومستوى الطموح:

إن المدرسة هي البيئة الثانية التي يقضي فيها التلميذ فطرة طويلة بعد الأسرة، وتساهم المدرسة في تنشئة التلميذ تنشئة اجتماعية صحيحة، كما تزوده بالخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة، والمدرسة لم تعد مكانا لتلقين المعلومات، بل أصبح لها دور ورسالة أخرى وهي تنمية وتطوير شخصية التلميذ في مختلف جوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والخلقية²، وفي المدرسة يتفاعل التلميذ مع أقرانه وأساتذته، فتلك العلاقة التفاعلية بين التلاميذ فيما بينهم ومع أساتذتهم لها تأثير كبير في تحصيل التلاميذ، فعندما يشعر التلميذ أنه يعجب مدرسته ومحبوب من طرف زملائه وأساتذته سيزيد من نشاطه واجتهاده وبالتالي يرتفع مستوى طموحه، أما إذا حدث العكس وتوترت العلاقة بين التلميذ وأساتذته أو زملائه سيشعر بنقص التقدير والود، مما يسهم في تدني مستوى تحصيله وطموحه ويزيد من كره التلميذ للمدرسة ولجوها، الأمر الذي قد يؤدي به إلى التسرب المدرسي³.

من خلال ما سبق يستنتج الباحث أن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح تنقسم إلى عاملين رئيسيين، فالعامل الأول يعرف بالعوامل الشخصية والذاتية كجنس الفرد و النضج و الذكاء والقدرات العقلية وتقدير الذات وغيرها من العوامل الأخرى، أما العامل الثاني فيعرف بالعوامل البيئية والاجتماعية للأسرة ومستواها الثقافي والعلمي، ووضعها الاقتصادي والاجتماعي، و البيئة المدرسية، وعليه يمكن القول أن مستوى طموح الفرد يتأثر بهذه العوامل خاصة العوامل الذاتية.

¹ - حسن محمود عطا، مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 15 (3) ص 103-128.

² - عبد الله بن طه الصافي، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية أبها، جامعة الملك خالد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 79، (61-90) 2001، ص 64 ص.

³ - شتوان، مرجع سابق، ص 92

5-مستويات الطموح:

نظرا لتأثر الطموح بالعديد من العوامل الذاتية والبيئية والاجتماعية، فإن مستواه لا يكون نفسه عند جميع أفراد المجتمع ويمكن تلخيص مستوياته فيما يلي.

5-1-مستوى الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

في هذا المستوى يكون طموح الفرد أعلى بكثير من إمكانياته، أي هناك عدم توازن بين الطموح والإمكانيات، ويعرف أيضا بالطموح غير الواقعي أو غير السوي¹.

5-2-مستوى الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

في مستوى الطموح الذي يقل عن الإمكانيات يكون لدى الفرد قدرات وإمكانات عالية وكبيرة، ولكن لا يستطيع بناء مستوى من الطموح الذي يتناسب معها، ويكتفي بأن يحدد مستوى طموح أقل من مستوى إمكانياته، وهذا قد يعبر عن ضعف ثقته بنفسه ويطلق عليه الطموح غير السوي.

5-3-مستوى الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

أما في هذا مستوى الطموح الذي يعادل الإمكانيات فإن الفرد يحدد مستوى طموحه بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها إمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته وإمكانياته، ثم يطمح بما يتوافق وهذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ويسمى أيضا مستوى الطموح الواقعي أو السوي².

¹ - كامل، مرجع سابق، ص 192

² - بوفاتح، مرجع سابق، ص 134.

6- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات:

1-6 نظرية أدلر: (Adler Theory)

يرى أدلر أن الإنسان كائن اجتماعي، تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية، وأهدافه الحياتية، يشعر بأسباب سلوكه، وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن بين المفاهيم التي استخدمها أدلر نجد:

-الذات الخلاقة: تعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.

-الكفاح في سبيل التفوق: وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

-الأهداف النهائية: إن الفرد الناضج يفرق بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية، والتي

لا يعطيها أي اعتبار وذلك لحدود إمكانياته، وهذا راجع إلى أن الفرد له تقدير سيء لذاته، وعليه يرى

أدلر أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق مطلب فطري فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته¹،

ويؤكد أدلر، أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد

الإنسان أنه ينقصه شيء؛ فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه

للآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نفسه بجهد صادق منظم.

2-6- نظرية القيمة الذاتية للهدف: (Escalona Theory)

إن اسكالونا Escalona (1940) هي من وضعت أسس هذه النظرية، ثم تمت دراسة هذه النظرية

على يد فستنجر (Fastanger)، وبعدها قام كل من جولد وليفين (Golde & Leven) بإدخال بعض

التعديلات حيث قاما بربط هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع، حيث كانت ترى اسكالونا

أنه على أساس قيمة الهدف الذاتية يتقرر الاختيار، إضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، أي أن

¹ - جناد، مرجع سابق، ص 80-81.

القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح، وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

- ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفعاً نسبياً.
- ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل مستوى القيمة الذاتية للهدف. وترى اسكالونا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح¹.

6-3- نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt lovin Theory)

يرى ليفين أنه هناك عوامل عديدة تعمل كدافع لأنشطة الإنسان المختلفة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا، وهذا ما يجعله يسعى إلى تحقيق المزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح إلى تحقيق أهداف أبعد من ذلك، بالمقابل فإن مستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على بعض، فكلما حقق منها شيئا طمح إلى تحقيق آخر والذي يكون في الغالب أصعب وأبعد منالاً، وهناك العديد من الدراسات التي دلت على أن للطموح درجات ومستويات، فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله، مما يجعلنا نطلق على هذا الفرد أن طموحه عال أو راق².

ويرى ليفين بان هناك عدة عوامل تعتبر قوى دافعة وتؤثر في مستوى الطموح، ومن هذه العوامل التي ذكرها ليفين نجد :

- النضج: كلما كان الفرد أكثر نضجا، كان في متناول يده وسائل جمع تحقيق أهداف الطموح، وكان أقدر ذلك على التفكير في الوسائل والغايات على سواء.

¹ -بودالي، مرجع سابق، ص 185

² -رمزية الغريب (1990) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر. نقلا عن عبد الوهاب جناد، مرجع سابق، 2014، ص82.

-القدرة العقلية: كلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

-النجاح والفشل: فالنجاح يرفع مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي به إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معيقا لجودة الأداء ومنه إعاقة الإبداع.

- الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي (الأجر - الحوافز - الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

-القوى الانفعالية: وتمثل الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة بالآخرين وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سياق ارتفاع مستوى الطموح، أما إذا حصل العكس فإن ذلك يؤدي إلى كراهيته لذلك العمل أو عدم اهتمامه به، وبالتالي إنقاصه لمستوى طموحه.

-القوى الاجتماعية والمنافسة: فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تتقلب إلى أنانية أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار .

-مستوى الزملاء: فمعرفة الفرد لمستواه مقارنة بزملائه يدفعه إلى تحقيق أهداف أفضل.

-نظرة الفرد للمستقبل: تؤثر نظرة الفرد للمستقبل، وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر؛ يكون تحصيله مخالفا لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود¹.

من خلال ما سبق يستنتج الباحث أن مستوى طموح الفرد يتأثر بالعوامل الشخصية والاجتماعية والبيئية، وهذه العوامل من شأنها أن تزيد أو تنقص من مستوى طموح الفرد، وتتفق جميع النظريات أن مستوى الطموح ما هو إلا أهداف وغايات يضعها الفرد لنفسه ويعمل من أجل تحقيقها وبالتالي يجند كل خبراته ومجهوداته من أجل الوصول إلى ما يطمح إليه، بالإضافة إلى عوامل أخرى كنظرة الفرد للمستقبل وقيمة النجاح والفشل.

¹ - سرحان، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس 07 (28)، 1993، ص 115، نقلا عن بودالي حميدة، مرجع سابق، 2019، ص 155-156.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تبين للباحث أن مستوى الطموح يعد من المواضيع المهمة في الدراسات السلوكية، وهذه الأهمية لا تقتصر على الفرد وحده وإنما تتعداه لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل، وبعد البحث في التراث النظري لهذا الموضوع ومن خلال التطرق لتعريف مستوى الطموح وجد الباحث الكثير من التعريفات منها ما يتفق مع بعضها ومنها ما يختلف عن غيرها، لكنها كلها تجمع على أنه رغبة أو هدف مستقبلي، يحدده الفرد لنفسه ويبدل كل ما باستطاعته لتحقيقه،

وتبين للباحث أنه هناك اختلاف بين الباحثين حول طبيعة مستوى الطموح فهناك من يعتبره استعداداً نفسياً، وهناك من يعتبره عملية معرفية، وهناك من يعتبره سمة ثابتة نسبياً، وهذا الاختلاف راجع إلى اختلاف الاتجاهات النظرية التي فسرت مستوى الطموح،

ووجد الباحث أن مستوى الطموح يتأثر بعدة عوامل ارتفاع أو انخفاضها ما هو متعلق بخبرات النجاح والفشل للفرد، ودرجة الإنجاز ومفهومه عن ذاته وقدراته العقلية خاصة الذكاء منها، وتفاعله مع جماعته المرجعية والأقران، ويعرف بثلاث مستويات منها ما يقل عن الإمكانيات، ومنها ما يفوقها، ومنها ما يعادلها وهو الأفضل، كما اتضح جلياً الاختلاف بين النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات الميدانية للبحث

الفصل السادس

الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيد

أولاً- الدراسة الاستطلاعية

ثانياً- الدراسة الأساسية

1- المنهج المتبع في البحث

2- حدود البحث

3- عينة البحث

4- أدوات البحث

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن النتائج التي يتوصل إليها أي باحث راجعة إلى طبيعة الخطوات التي يتبناها، والأدوات والأساليب التي يستخدمها في بحثه، وكلما كانت هذه الأخيرة مختارة ومستخدمة بشكل جيد وسليم، كلما كانت النتائج المتعلقة بالدراسة صحيحة، ومنه فإننا في هذا الفصل سنتناول إجراءات البحث الميدانية وذلك من أجل التحقق من صحة الفرضيات ميدانياً، باختيار المنهج المناسب للبحث، وكذلك مجاله الزمني والمكاني وطبيعة المجتمع والعينة، وصولاً إلى أدوات جمع المعلومات المستخدمة .

أولاً: الدراسة الإستطلاعية:

إن الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالموضوع الذي يرغب الباحث في البحث فيه، ومن خلالها يتعرف على أهم الفروض التي يمكن صياغتها وإخضاعها إلى البحث العلمي والقياس، و لتأكد من صدق وثبات أدوات البحث، وبناءاً على ذلك وقبل البدء في الدراسة الأساسية حاول الباحث القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها:

1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

-التعرف على مشكلة البحث وضبطها.

-استكشاف ميدان الدراسة الأساسية.

-التعرف على أدوات البحث وقدرتها على قياس متغيراته.

- تحديد مجتمع البحث عينته.

- الكشف عن أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تصادف الباحث في تطبيق الدراسة الأساسية، وتسجيل أهم الملاحظات.

- قياس صدق وثبات مقاييس البحث.

- التأكد من إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.

-صياغة فرضيات البحث.

-التأكد من وضوح عبارات أدوات البحث.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من 50 طالبا وطالبة في السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية، والأرطفونيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد العينة قام الباحث باستبعاد 10 أفراد لعدم جديتهم في البحث، وعدم إكمال الإجابة على مقاييس الدراسة، و اعتمد الباحث على أسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية، كما حرص الباحث أن يكون لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نفس خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية.

3-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لقد اعتمد الباحث على مجموعة من أدوات القياس لجمع المعلومات حول موضوع البحث، وهي كما يلي:

-مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش لإبراهيم الحسينان (2010).

- قائمة حل المشكلات لهبner وبيترسون (Heppner & Peterson, 1982) ترجمة وتقنين الصمادي عبد الغفور (1992).

-مقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد (2014).

4-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد رصد الباحث للمجتمع الأصلي للبحث والذي كان عدده (690) طالب وطالبة في السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية والأرطفونيا وعلم النفس وعلم الاجتماع بجامعة البليدة 02 لونيبي علي، وتحديد عينة الدراسة الاستطلاعية وأدوات جمع المعلومات، قام الباحث بعدها بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس مستوى الطموح على أفراد

عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك قصد حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات حيث تم التطبيق في شهر جانفي 2022، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد المعالجة الإحصائية للدرجات الخام لمقاييس الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-**صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** وتم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين فالطريقة الأولى هي حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي، أما الطريقة الثانية عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-**ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** تم التأكد من ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة فالطريقة الأولى كانت من خلال حساب معامل ألفا كرومباخ للاتساق الداخلي، ومعاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,63 و 0,79) وللمقياس ككل (0,89) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية، أما الطريقة الثانية فكانت من خلال التجزئة النصفية حيث تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية 0,874 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,933).

-**صدق مقياس القدرة على حل المشكلات:** تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين فالطريقة الأولى هي حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية

للمحور الذي تنتمي إليه، أما الطريقة الثانية عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات: تم التأكد من ثبات مقياس حل المشكلات عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي وجميع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس حل المشكلات جاءت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,669-0,821-0,708) وللمقياس ككل (0,794) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية أما الطريقة الثانية فكانت من خلال التجزئة النصفية حيث تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي مقياس حل المشكلات بطريقة التجزئة النصفية 0.50 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,653)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

-صدق مقياس مستوى الطموح: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين فالطريقة الأولى هي حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، أما الطريقة الثانية عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-ثبات مقياس مستوى الطموح: تم التأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح. عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي وجميع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس مستوى الطموح جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (0,62 و 0,64 و 0,70 و 0,76) وللمقياس ككل (0,84) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية، أما الطريقة الثانية فكانت من خلال التجزئة النصفية حيث تم حساب ثبات هذا

المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي مقياس مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية 0,654 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,791)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

1- المنهج المتبع في البحث:

يعد البحث الحالي من البحوث الوصفية، لذا استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) كما ذكر العسّاف (2003) أن البحث الارتباطي هو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وقد ذكر من مميزات هذا المنهج أنه يمكن بواسطته دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في دراسة واحدة، وهذه ميزة لها أثر كبير في دراسة السلوك الإنساني حيث أن ذلك السلوك غالباً لا يرتبط بمتغير واحد فقط، ويستخدم الباحث هذا المنهج نظراً لمناسبته في تحقيق أهداف البحث¹.

ويهدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين متغيرات متعددة: هي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

2- حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

2-1 الحدود الزمنية:

تم إجراء هذا البحث في السنة الجامعية 2022/2021 خلال شهري مارس وأفريل

2-1- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في جامعة البليدة 02 لونيبي علي، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

¹- الحسينان، مرجع سابق، ص 149

2-3- الحدود البشرية:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم العلوم الاجتماعية تخصص علوم التربية وعلم النفس والأرطفونيا وعلم الاجتماع.

3-مجتمع البحث: بعد أن قام الباحث بتحديد الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي، الذي شمل طلبة السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية وعلم النفس والأرطفونيا وعلم الاجتماع، والذي قدر عددهم بـ (690) طالب وطالبة حيث يمثلون المجتمع الإحصائي لهذا البحث، والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع البحث حسب التخصص.

جدول رقم (02) يوضح توزيع مجتمع البحث حسب التخصص

الرقم	التخصص	التكرار	النسبة المئوية
01	علوم التربية	113	16.37%
02	الأرطفونيا	104	15.07%
03	علم النفس	275	39.85%
04	علم الاجتماع	198	28.69%
	المجموع	690	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عدد طلبة السنة الثانية ليسانس في تخصص علوم التربية

يقدر بـ (113) طالب وطالب وهو ما يمثل (16.37%)، وأن عدد الطلبة في تخصص الأرطفونيا يقدر

بـ (104) طالب وطالبة وهو ما يمثل (15.07%)، وأن عدد الطلبة في تخصص علم النفس قدر بـ

(275) طالب وطالبة وهو ما يمثل (39.85%)، وأن عدد الطلبة في علم الاجتماع قدر بـ (198) طالب

وطالبة وهو ما يمثل (28.69%).

4-عينة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية،

واستحال عليه تطبيق أسلوب المعاينة العشوائية، والذي يفرض على الباحث منح الفرصة لكل أفراد مجتمع

البحث ليكونوا ضمن عينة البحث، والسبب راجع إلى تطبيق بروتوكول الوقاية من فيروس كورونا الذي

فرض خلال هذه الفترة، وتكونت عينة البحث من (320) طالب وطالبة في السنة الثانية ليسانس

تخصص علوم التربية والأرطفونيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، والذين بدورهم قبلوا التعاون معنا من خلال الإجابة على الأدوات المستخدمة في البحث والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (03) يوضح توزيع عينة البحث حسب التخصص والجنس

الرقم	التخصص	التكرار	ذكور	إناث	النسبة المئوية
01	علوم التربية	70	20	40	%21.875
02	الأرطفونيا	70	10	60	%21.875
03	علم النفس	100	30	70	%31.25
04	علم الاجتماع	80	20	60	%25
المجموع		320	80	260	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنه ما يمثل %21.875 من المبحوثين من تخصص علوم التربية والأرطفونيا على التوالي، في حين نجد أن %25 من المبحوثين من تخصص علم الاجتماع، وبالمقابل نجد أن %31.25 من المبحوثين من تخصص علم النفس.

جدول رقم (04) يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	80	%25
الإناث	260	%75
المجموع	320	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الذكور هو 80 أي ما يمثل %25 من المبحوثين، وبالمقابل نجد عدد الإناث هو 260 أي ما يمثل %75 من المبحوثين.

5-أدوات البحث:

يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية الخاصة بدراسته، وتحدد طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخى تحقيقها والأدوات التي على الباحث الاستعانة بها دون غيرها، ونظرا لطبيعة الموضوع ومختلف متغيراته تم الاعتماد على الأدوات التالية:

-مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد إبراهيم عبد الله الحسينان.(2010)

-قائمة حل المشكلات لهبner وبيترسون (Heppner & Peterson, 1982) ترجمة وتقنين الصمادي عبد الغفور (1992).

-مقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد (2014).

5-1-مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لإبراهيم عبد الله الحسينان (2010):

5-1-1-وصف المقياس :

قام بإعداد وتقنين هذا المقياس على البيئة العربية الباحث إبراهيم عبد الله الحسينان (2010) ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الثانوية في تنظيمهم لتعلمهم ذاتيا بشكل عام، وذلك عن طريق ضبط التعلم وتنظيمه للأبعاد المختلفة لتعلمهم ذاتيا والتمثلة في المعرفة والدافعية والسلوك والسياق والمحيط، ورغم أهمية تحديد المجال بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا فإن الباحث يؤكد على أهمية التنظيم الذاتي العام للتعلم بوصفه الشغل الشاغل للأنظمة التعليمية، والأكثر أهمية من تحديد مجال تعليمي معين يتم فيه التنظيم الذاتي.

5-1-2- تحديد عبارات المقياس:

قام إبراهيم عبد الله الحسينان بالاعتماد في تحديد عبارات المقياس على الإطار النظري المتعلق بنموذج بيننريش (2000) عن التعلم المنظم ذاتيا في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرا لأن الدراسة، ونظرا لان الدراسة تعتمد على هذا النموذج فقد ركز الباحث على الأبعاد والإستراتيجيات الرئيسية التي يتكون منها هذا النموذج مستفيدا من الدراسات التي تناولته .

كما قام إبراهيم عبد الله الحسينان بتوصيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج بيننريش (2000)، ثم تم اختيار ما مجموعه (101) عبارة التي تمثل الصورة المبدئية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد تم توزيع هذه العبارات على (15) بعدا تمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

ويوضح الجدول التالي التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات التي يتضمنها مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول رقم (05) التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

م	الإستراتيجية	التعريف الإجرائي للإستراتيجية
1	التسميع	تكرار المعلومات مرّات عدة مما يساعد في استرجاعها، أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات.
2	استخدام التفاصيل	إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عديدة، مثل تدوين المذكرات، رسم الأشكال، أو تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة بأسلوب ما.
3	التنظيم	ترتيب واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية.
4	التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	يتضمن العديد من الإستراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، للتعلم مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد وعمل تغييرات أو تكييفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة.
5	الحديث الذاتي الموجه للإتقان	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة؛ حيث يتناول أن يذكر نفسه ويؤكد على أن هدفه هو الإتقان، واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.
6	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات أفضل من الآخرين.
7	الحديث الذاتي للأداء الخارجي	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة.
8	تحسين الملائمة	جهود الطلاب لزيادة نسبة) ملائمة (أو مغزى المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية.
9	تنشيط الإهتمام	تصف أنشطة يعمل الطلاب من خلالها على زيادة دافعيتهم الذاتية للمهمة سواء من خلال الإهتمام الموقفي، أو الإهتمام الشخصي) الذاتي (الذي يركز على جعل المهام الدراسية أكثر متعة.
10	مكافأة الذات	وتمثل ما يحدده الطلاب ويوفروه لأنفسهم من نتائج أو مكافأة للاندماج في أنشطة التعلم.
11	التحكم البيئي	يصف جهود الطلاب لتركيز الإنتباه وتقليل المشتتات في البيئة، أو بشكل أكثر عمومية: ترتيب ما يحيط بهم لجعل إكمال المهمة أكثر سهولة، أو من المحتمل حدوثه بدرجة كبيرة بدون مقاطعة.
12	تعلم الأقران	مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.
13	تنظيم الجهد	تعكس تعهد المتعلم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والإنتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.
14	تنظيم الوقت	تتضمن إدارة الوقت ، وضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة
15	طلب المساعدة	تعكس اعتماد المتعلم على الآخرين والذي يهدف إلى زيادة الإتقان والكفاءة

5-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

أ- **صدق المقياس:** تم حساب صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على النحو الآتي:

- صدق المحكمين: قام إبراهيم عبد الله الحسينان بعرض مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من أن العبارات الموضوعية تعبر عن أبعاد هذا المقياس، ومن سلامة العبارات ووضوح الصياغة، وقد كان المقياس في صورته المبدئية مكونا من (101) عبارة، وبعد إجراء التعديلات المقترحة وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح في صورته الثانية يتكون من (89) عبارة، حيث تم حذف (12) عبارة لم تصل نسبة اتفاق المحكمين على مناسبتها إلى 89,5 % .

- صدق التجانس الداخلي:

تم التأكد من صدق التجانس الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا عن طريق مايلي:

أولاً: تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يتضح من خلال الجدول (2) وقد وجد الباحث (15) فقرة لم تكن مرتبطة بشكل دال بالدرجة الكلية، وبناء على هذه الخطوة تم استبعاد هذه العبارات من المقياس في صورته النهائية.

جدول رقم (06) معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0,33	19	0,49	37	0,61	55	0,42	73	0,69
2	0,32	20	0,43	38	0,03*	56	0,51	74	0,55
3	0,30	21	0,47	39	0,34	57	0,62	75	0,13*
4	0,37	22	0,04*	40	0,37	58	0,38	76	0,005*
5	0,41	23	0,62	41	0,07	59	0,38	77	0,03*
6	0,44	24	0,36	42	0,41	60	0,49	78	0,52
7	0,33	25	0,52	43	0,50	61	0,50	79	0,08*
8	0,48	26	0,58	44	0,03*	62	0,56	80	0,04*
9	0,45	27	0,54	45	0,13*	63	0,41	81	0,53
10	0,38	28	0,61	46	0,38	64	0,55	82	0,51
11	0,44	29	0,32	47	0,49	65	0,37	83	0,53
12	0,60	30	0,45	48	0,28	66	0,46	84	0,43
13	0,56	31	0,27	49	0,47	67	0,40	85	0,05*
14	0,51	32	0,63	50	0,49	68	0,13*	86	0,02*
15	0,52	33	0,28	51	0,40	69	0,52	87	0,45
16	0,36	34	0,52	52	0,51	70	0,12*	88	0,49
17	0,38	35	0,34	53	0,48	71	0,12*		
18	0,55	36	0,51	54	0,47	72	0,60		

*تشير للعبارات غير الدالة إحصائياً

ثانياً- بعد ذلك قام عبد الله إبراهيم الحسينان بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، وهو ما يتضح من خلال الجدول (3) وذلك بعد استبعاد العبارات ذات الارتباط الضعيف غير الدال إحصائياً بالدرجة الكلية كما في الخطوة السابقة.

ثالثاً- كذلك قام إبراهيم عبد الله الحسينان بحساب الارتباط بين عبارات المقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد استبعاد درجة العبارة للحد من تضخم معامل الارتباط، وهو ما يتضح من خلال الجدول (3-6)

-يتضح من خلال الجدول السابق (3) ان جميع العبارات ترتبط مع الدرجة الكلية فيما عدا العبارات (22، 38، 41، 44، 45، 68، 70، 71، 75، 76، 77، 79، 80، 85، 86) والتي تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس.

-كما قام إبراهيم عبد الله الحسينان بحساب معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واتضح أن معاملات الارتباط تتباين بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، حيث تمتد معاملات الارتباط من (0,29) إلى (0,88) وأقوى الارتباطات كانت بين استراتيجيات التنظيم الذاتي الماوراء معرفي وباقي الاستراتيجيات، وكان أعلى ارتباط فيما بين إستراتيجية التنظيم الماوراء معرفي وإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان (0,88) وأقل ارتباط كان (0,29) بين استراتيجية تحسين الملائمة وتنظيم الجهد والارتباط فيما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان دال عند مستوى الدلالة (0,01) مما يشير إلى صدق التجانس الداخلي فيما بين تلك الإستراتيجيات وفيما تقيسه .

-كما قام إبراهيم عبد الله الحسينان بحساب معاملات الارتباط بالعبارة ودرجة البعد بعد استبعاد العبارة من درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ووجد أن عبارات المقياس متسقة ؛ حيث كانت معاملات الاتساق دالة عند مستوى (0,05) مما يؤكد صدق التجانس الداخلي لعبارات المقياس تبعاً للبعد الذي تقيسه.

-الصدق العامل:

قام إبراهيم عبد الله الحسينان بإجراء التحليل العملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (15) بعد باستخدام طريقة المكونات الرئيسية وتدوير المحاور بطريقة الفارماكس، وبعد أن العامل الذي قيمة جذره الكامن واحد فأكثر هو عامل دال، فإن التحليل العملي قد أنتج عاملين دالين؛ ومن خلال الجدول (3-5) يتضح أن العامل الأول يبلغ جذره الكامن (8,38) ويفسر (35,43%) من التباين، والعامل الثاني ويبلغ جذره الكامن (1,02) ويفسر (28,29%) من التباين، وفسر العاملان (62,73%) من التباين .

جدول رقم (07) نتائج تحليل المكونات الرئيسية لأبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المكونات	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين الكلي %
1	8,38	35,43	35,43
2	1,02	29,29	62,73

وقد أدير العاملان المستخلصان إدارة متعامدة بطريقة (الفارماكس) لتبسيط البناء العملي، وتشبعت الأبعاد على العوامل وتشبعت الأبعاد على العامل الثاني.

جدول رقم (08) يوضح تشبعت الأبعاد بعد التدوير على العامل الأول

الأبعاد	التشبع	الأبعاد	التشبع
استخدام التفاصيل	0,73	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	0,42
التنظيم	0,62	تحسين الملائمة	0,76
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	0,54	تنشيط الإهتمام	0,64
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	0,69	مكافأة الذات	0,73
الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	0,78	التحكم البيئي	0,70

وكما هو ملحوظ من الجدول (4-5) فإن العامل الأول قد تشبع عليه عشر (10) إبعاد تشبعا دالا

0,30 (فأكثر) موجبا، وهي: استراتيجية استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الذاتي الما وراء معرفي،

الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي للأداء الخارجي،

تحسين الملائمة، تنشيط الإهتمام، التحكم البيئي.

وتشبع العامل الثاني على خمسة (05) أبعاد تشبع دال موجب، وهي: استراتيجية التسميع، تعلم الأقران

تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة.

ومع افتراض أن أبعاد المقياس تقيس التنظيم الذاتي للتعلم، فإن التحليل العاملي لهذه الأبعاد قد انتظم في مجموعتين من الإستراتيجيات، ويمكن تسمية العامل الأول بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، على أساس أنه يتضمن معظم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، بينما يمكن تسمية العامل الثاني بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق على أساس أنه يتضمن تلك الإستراتيجيات التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لوقت الدراسة وضبط جهودهم والتعلم الجماعي.

جدول رقم (09) يوضح تشبّعات الأبعاد بعد التدوير على العامل الثاني.

الأبعاد	التشبع
التسميع	0,76
تعلم الأقران	0,52
تنظيم الجهد	0,74
تنظيم الوقت	0,61
طلب المساعدة	0,73

ويقدم التحليل العاملي لأبعاد مقياس استراتيجيات العلم المنظم ذاتيا جانباً من الصدق للمقياس، حيث

تقيس تلك الأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم.

ويُفسر إبراهيم عبد الله الحسينان تشبع استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق على عامل مستقل وفق توجهات بينتريش، حيث يعد السلوك والسياق جزءاً من الشخص، وليس بالضرورة أن يكون للنفس الداخلية التي يمثلها المعرفة، والدافعية والوجدان، حيث يمكن للأفراد أن يلحظوا سلوكهم الخاص والسياق، يراقبونهما، ويحاولون التحكم فيهما، وينظموهما، وأنّ مثل هذه الأنشطة يمكن عدها تنظيمًا ذاتيًا للفرد (Wolters. et al..2003). وبالتالي فإن هذا العامل يمثل التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية، بينما يمثل العامل الأول التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية كالمعرفة والدافعية.

ب- حساب ثبات المقياس: تمّ التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا-كرومباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية، وبذلك بعد استبعاد العبارات ذات الارتباط الضعيف غير الدال إحصائياً فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح من درجات المقياس ككل أنّ لها معامل ثبات عالية؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرومباخ (0,95) وكذلك تعد معاملات الثبات لأبعاد المقياس جيّدة حيث تراوحت تلك المعاملات بين (0,52) و (0,88) ولهذا يمكن عد المقياس استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا ثابت إحصائيا، كما يتمتع بثبات مناسب لأبعاده المختلفة.

جدول رقم (10): يوضح معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية

الإستراتيجية	معامل الثبات	الإستراتيجية	معامل الثبات	الإستراتيجية	معامل الثبات
التسميع	0.56	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	0.67	التحكم البيئي	0.52
استخدام التفاصيل	0.62	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	0.70	تعلم الأقران	0.66
التنظيم	0.55	تحسين الملائمة	0.69	تنظيم الجهد	0.56
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	0.73	تنشيط الاهتمام	0.73	تنظيم الوقت	0.74
الحديث الذاتي الموجه للإلتقان	0.77	مكافأة الذات	0.67	طلب المساعدة	0.67
المقياس ككل					0.90

5-1-4- التعليمات وطريقة الإجابة: لقد راعى الباحث صاحب المقياس عند صياغته لعبرات المقياس أن تكون سليمة من الناحية اللغوية، وأن تكون قصيرة ومباشرة قدر الإمكان، وقد قام الباحث بتوضيح الهدف من المقياس لأفراد العينة بشكل مبسط، مع التأكيد على أنه لا يوجد زمن محدد للإجابة، مع عدم ترك أي فقرة دون إجابة، كما طلب الباحث من أفراد العينة قراءة كل عبارة قراءة دقيقة ثم تحديد مدى انطباقها عليهم، فإذا انطبقت العبارة تماما على المفحوص يضع علامة (X) في العمود (تنطبق علي تماما)، وإذا انطبقت العبارة إلى حد ما على المفحوص يضع علامة (X) في عمود (تنطبق علي قليلا)، وإذا لم تنطبق العبارة تماما على المفحوص يضع علامة (X) في عمود (لا تنطبق علي أبدا).

5-1-5- طريقة تصحيح المقياس:

أ- يحصل المفحوص على ثلاث درجات عندما يضع علامة (X) في العمود تنطبق على تماما.

ب- يحصل المفحوص على درجتين عندما يضع علامة (X) في العمود 2 تنطبق علي قليلا.

ج- يحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يضع المفحوص علامة (x) في العمود لا تنطبق علي تماماً، وهذا بالنسبة لجميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات السالبة (9، 32، 34) والتي يتم تصحيحها لتأخذ القيم (1-2-3).

5-1-6- الزمن المستغرق لتطبيق المقياس: تم حساب الزمن المستغرق لتطبيق المقياس من بداية التطبيق وحتى انتهاء آخر طالب من الإجابة على المقياس، تراوح ما بين (25-30) دقيقة وفيما يلي توضيح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هي عليه في المقياس في صورته النهائية وعدد مفرداته.

جدول رقم (11): يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعدد مفرداتها وأرقامها

م	الإستراتيجية	أرقامها
1	التسميع	43، 42، 41، 3، 2، 1
2	استخدام التفاصيل	45، 44، 6، 5، 4
3	التنظيم	47، 46، 8، 7
4	التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	74، 68، 72، 50، 49، 48، 11، 1، 9*
5	الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	70، 69، 52، 51، 13، 12
6	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	54، 53، 15، 14
7	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	52، 55، 18، 17، 16
8	تحسين الملائمة	58، 57، 21، 20، 19
9	تنشيط الإهتمام	60، 59، 23، 22
10	مكافأة الذات	61، 26، 25، 23
11	التحكم البيئي	62، 28، 27
12	تعلم الأقران	63، 31، 30، 29
13	تنظيم الجهد	64، 34*، 33، 32*
14	تنظيم الوقت	73، 66، 71، 65، 36، 35
15	طلب المساعدة	68، 40، 39، 38، 37

*تمثل العبارات السالبة للمقياس

5-1-7- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

أ-الصدق: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

-الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي

تنتمي اليه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

التسميع		التنظيم الما وراء معرفي العلم		الحديث الموجه للقدرة النسبية		تنشيط المهام		تنظيم الجهد	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0,522**	9	0,730**	14	0,727**	22	0,673**	32	0,570**
2	0,493**	10	0,325*	15	0,642**	23	0,541**	33	0,350*
3	0,702**	10	0,607**	53	0,787**	59	0,645**	34	0,448**
41	0,509**	11	0,779**	54	0,695**	60	0,708**	64	0,678**
42	0,720**	48	0,665**	الحديث الموجه للأداء الخارجي		مكافأة الذات		تنظيم الوقت	
43	0,552**	49	0,473**	16	0,404**	24	0,424**	35	0,533**
استخدام التفاصيل		50	0,676**	17	0,737**	25	0,488**	36	0,364*
4	0,699**	68	0,550**	18	0,518**	26	0,638**	65	0,335*
5	0,651**	72	0,711**	55	0,666**	61	0,718**	66	0,591**
6	0,531**	74	0,730**	56	0,638**	التحكم البيني		71	0,630**
44	0,730**	الحديث الذاتي الموجه للإتقان		تحسين الملائمة		27	0,849**	73	0,404**
45	0,492**	12	0,693**	19	0,492**	28	0,839**	طلب المساعدة	
التنظيم		13	0,489**	20	0,657**	62	0,752**	37	0,855**
7	0,708**	51	0,442**	21	0,522**	تعلم الأقران		38	0,671**
8	0,708**	52	0,720**	57	0,769**	29	0,617**	39	0,580**
46	0,504**	69	0,610**	58	0,716**	30	0,796**	40	0,780**
47	0,600**	70	0,553**	////////////////		31	0,610**	67	0,612**
////////////////		////////////////							
						63	0,482**		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور

الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,33، 0,75)،

في حين معاملات ارتباط بعض الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة (0,05) وهي الفقرة رقم (10) من محور (التنظيم الما وراء معرفي العلم) والفقرة رقم

(33) من محور (تنظيم الجهد) بالإضافة إلى الفقرتين رقم (36 و 65) من محور (تنظيم الوقت) حيث

بلغت قيم معاملاتها على التوالي (0,32، 0,35، 0,36، 0,33) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

2- الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التسميع	0,548**	0,01
استخدام التفاصيل	0,721**	0,01
التنظيم	0,592**	0,01
التنظيم الماوراء معرفي العلم	0,617**	0,01
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	0,624**	0,01
الحديث الموجه للقدرة النسبية	0,331*	0,05
الحديث الموجه للأداء الخارجي	0,546**	0,01
تحسين الملائمة	0,592**	0,01
تنشيط المهام	0,645**	0,01
مكافأة الذات	0,398*	0,05
التحكم البيئي	0,356*	0,05
تعلم الأقران	0,466**	0,01
تنظيم الجهد	0,431**	0,01
تنظيم الوقت	0,627**	0,01
طلب المساعدة	0,553**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، و ($\alpha = 0,05$)

حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد التالية (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الماوراء

معرفي العلم، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الموجه للأداء الخارجي، تحسين الملائمة،

تنشيط المهام، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة) مع الدرجة الكلية للمقياس

والدالة عند ($\alpha = 0,01$) بين (0,72) و (0,43). في حين بلغت معاملات ارتباط الأبعاد التالية

(الحديث الموجه للقدرة النسبية، مكافأة الذات، التحكم البيئي) مع الدرجة الكلية للمقياس والدالة عند $(\alpha = 0,05)$ على التوالي: (0,33) و (0,39) و (0,35).

وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

-المقارنة الطرفية: قام الباحث أولا بترتيب استجابات المبحوثين تصاعديا ثم قام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا أي 11 فرد في العليا و 11 فرد في الدنيا وتحصل على النتائج التالية:

جدول رقم (14): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدالة	الفرق في المتوسط
المقياس ككل	العليا	11	201,0000	4,79583	1,44600	F=5.136 Sig=0.035 دال	12,191	15,021	0,000
	الدنيا	11	162,7273	9,24220	2,78663				38,27273
////////////////////									
								الحكم	دال

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (201,0000) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (162,7273) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (12,191) عند درجة حرية (15,021) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ.

ب- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	معامل ألفا كرومباخ	عدد العبارات
التسميع	0,711	6
استخدام التفاصيل	0,743	5
التنظيم	0,753	4
التنظيم الماوراء معرفي العلم	0,795	9
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	0,636	6
الحديث الموجه للقدرة النسبية	0,661	4
الحديث الموجه للأداء الخارجي	0,731	5
تحسين الملائمة	0,632	5
تنشيط المهام	0,764	5
مكافأة الذات	0,701	4
التحكم البيئي	0,732	3
تعلم الأقران	0,746	4
تنظيم الجهد	0,637	4
تنظيم الوقت	0,660	6
طلب المساعدة	0,740	5
المقياس ككل	0,893	74

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,63 و 0,79) وللمقياس ككل (0,89) وهذا بمثابة

مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق

في الدراسة الأساسية.

-التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم

عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق التجزئة النصفية

0,874	الارتباط بين النصفين	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
0,933	معامل سبيرمان براون	

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0,874 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,933)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

5-2- قائمة حل المشكلات ترجمة وتقنين الصمادي: (1992)

5-2-1- التعريف بالقائمة:

قام بتطوير هذه القائمة كل من هبner وبيتسون (Heppner & Peterson, 1982) وتقنين الصمادي عبد الغفور (1992)، تتألف هذه القائمة في صورتها الأصلية من (32) فقرة مدرجة بطريقة ليكرت، وقد وضعت الفقرات بحيث تتصف بالصدق الظاهري، لقياس الخطوات العامة لحل المشكلات، كما حددها الباحثان، وتتمثل بخطوات خمس أساسية وهي: الاتجاه العام-تحديد المشكلة-توليد البدائل-اتخاذ القرار-التقييم، وقد تضمنت فقرات القائمة عبارات ايجابية وأخرى سلبية متساوية في عددها وعشوائية في توزيعها.

وتتطلب الإجابة على فقرات المقياس من المفحوص أن يقرأ كل عبارة، ومن ثم عليه أن يحدد موافقته على ما جاء في تلك العبارة بوضع علامة (x) أمام تلك العبارة في العمود المناسب لدرجة موافقته عليها.

5-2-2- الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات في البيئة الأصلية:

أ - حساب صدق القائمة :لقد أجرى الباحثان (هينر وبترسون) تحليلًا عامليًا للبيانات المتجمعة من تطبيق القائمة- بصورتها الأصلية -على عينة مكونة من (212) طالبا وطالبة في مستوى السنة الأولى والثانية جامعتين، وكان الهدف من هذا الإجراء هو التعرف على مكونات عملية حل المشكلات كما تقيسها هذه القائمة فتبين وجود ثلاث عوامل رئيسية هي:

-العامل الأول :عامل الثقة ويضم (11) فقرة.

-العامل الثاني :عامل التجنب ويضم (16) فقرة.

-العامل الثالث :عامل التحكم أو الضبط الشخصي ويضم (5) فقرات.

ب -حساب ثبات القائمة :حسب معامل الاتساق الداخلي لكل من العوامل الثلاث، وقد بلغت تقديرات الثبات لعامل الثقة (0.75) ولعامل التجنب(0.84) ، ولعامل الضبط الشخصي(0.72) ، وللقائمة ككل (0.90)، في حين بلغ معامل الثبات بالإعادة لعامل الثقة (0.85) ولعامل التجنب (0.88) ولعامل الضبط الشخصي (0.85) وللقائمة ككل.(0.89)

5-2-3- الخصائص السيكمترية في البيئة العربية :

قام الباحث الصمادي عبد الله عبد الغفور (1992) بترجمة المقياس الأصلي إلى اللغة العربية وقد تم عرض فقرات القائمة المعربة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الفقرات ووضوحها وانسجامها مع خطوات عملية حل المشكلة كما تفترضها القائمة، وقد اعتمدت الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملائمتها (80%) فما فوق، وبناءا على ذلك تم تثبيت جميع فقرات القائمة.

كذلك فقد تم اجراء تحليل عاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق (161) طالبا وطالبة في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وقد أفرز التحليل العاملي الأولي ثمانية عوامل، وتراوحت نسبة ما تفسره هذه العوامل من تباين الأداء على القائمة- وذلك بعد إجراء عملية تدوير المحاور بين (0.08) و (0.29)

أما بعد حصر عدد العوامل بثلاث عوامل، وإجراء عملية التدوير فقد بلغت نسبة ما تفسره العوامل من التباين كما يلي:

-عامل الثقة ويضم (7) فقرات ويفسر (0.34) من التباين.

-عامل التجنب ويضم (10) فقرات ويفسر (0.33) من التباين.

-عامل الضبط الشخصي يضم (10) فقرات ويفسر (0.32) من التباين.

وذلك بعد أن تم حذف خمس فقرات لارتباطها الضعيف مع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك فقد استقرت القائمة على سبعة وعشرين فقرة (27) وقد بلغت معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة في القائمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المختلفة في قائمة حل المشكلات.

عامل الضبط الشخصي	عامل التجنب	عامل الثقة	
		1.00	عامل الثقة
	1.00	0.61	عامل التجنب
1.00	0.18	0.53	عامل الضبط الشخصي

جدول رقم (18) يوضح تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاث

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	0.06	0.09	0.66
2	0.07	0.10	0.59
3	0.14	0.68	0.18
4	0.04	0.16	0.64
5	0.51	0.34	0.30
6	0.21	0.02-	0.59
7	0.03	0.17	0.40
8	0.08	0.55	0.04
9	0.25	0.49	0.16
10	0.06	0.62	0.15
11	0.13	0.41	0.37
12	0.07	0.30	0.24
13	0.03	0.32	-0.01
14	0.27	0.09	0.55
15	0.70	0.14	0.11
16	0.46	-0.27	0.47
17	0.67	0.14	-0.08
18	0.73	0.14	0.22

0.19	0.70	0.28	19
0.19	0.44	0.58	20
0.21	0.46	0.51	21
0.42	0.32	-0.07	22
-0.02	0.55	0.23	23
0.15	0.13	0.65	24
0.25	0.53	0.43	25
0.46	0.18	0.36	26
0.55	0.08	0.39	27

ويشير ضعف معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة إلى استقلالية هذه العوامل، مما يدعم القول

أن القائمة تتمتع بدلالات صدق يمكن اعتبارها مقبولة لأغراض الدراسة.

-**ثبات القائمة:** لمعرفة تقديرات ثبات القائمة وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ)، وقد

بلغت تقديرات الثبات لعامل الثقة (0.84) ولعامل التجنب (0.77) ولعامل الضبط الشخصي (0.78)

وللقائمة ككل (0.89)، كذلك فقد بلغ معامل ثبات القائمة بالإعادة (0.73)، وقد تم حساب هذا المعامل

من البيانات المتجمعة من تطبيق القائمة على (30) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وكانت الفترة

الزمنية بين مرتي التطبيق أسبوعين.

-**تصحيح القائمة:**

يتم تصحيح أداء الأفراد على قائمة حل المشكلات حيث أعطيت الإجابات الأوزان التالية.

جدول رقم (19) يوضح طريقة تصحيح قائمة حل المشكلات.

الإجابة نوع الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
الفقرات الإيجابية	4	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3	4

وبالتالي فالدرجة الكلية التي يمكن الحصول عليها على قائمة تتراوح بين (27-108) وتشير درجة الفرد

على القائمة إلى قدرة متدنية على حل المشكلات بالقدر الذي تقترب فيه من الدرجة (27)، بينما تشير

الدرجة على القائمة إلى قدرة عالية على حل المشكلات لدى الفرد بالقدر الذي تقترب فيه درجته من

الدرجة (108).

جدول رقم (20) يوضح توزيع أبعاد قائمة حل المشكلات.

الرقم	الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	مجموع عبارات البعد
1	الثقة	1-17-15-5 21-20-8	24	07
2	التجنب	25-23-12-9	19-13-11-10-8-3	10
3	الضبط الشخصي	26-27-16-14-7-6	22-4-2-1	10
عدد العبارات الاجمالي				27

5-2-4- الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات في الدراسة الحالية:

أ-الصدق: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

- الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي

تتنتمي اليه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

الثقة		التجنب		الضبط الشخصي	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
0,542**	5	0,648**	3	0,590**	1
0,521**	15	0,629**	8	0,589**	2
0,755**	17	0,313*	9	0,342*	4
0,761**	18	0,696**	10	0,365*	6
,511**	20	0,646**	11	0,390*	7
0,579**	21	0,638**	12	0,504**	14
0,393*	24	0,685**	13	0,632**	16
////////////////////		0,655**	19	0,632**	22
		0,563**	23	0,670**	26
		0,759**	25	0,509**	27
////////////////////////////////////					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور

الذي تنتمي اليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,33/0,76)، في

حين معاملات ارتباط بعض الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) وهي الفقرة رقم (24) من محور (الثقة) والفقرة رقم (09) من محور (التجنب) بالإضافة الى الفقرات رقم (4 و 6 و 7) من محور (الضبط الشخصي) حيث بلغت قيم معاملاتهما على التوالي (0,39-0,31-0,34-0,36-0,39) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس حل المشكلات.

-**الطريقة الثانية:** عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (22) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس حل المشكلات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثقة	0,549**	0,01
التجنب	0,794**	0,01
الضبط الشخصي	0,673**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس حل المشكلات كلها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت على التوالي (0,54) و (0,79) و (0,67). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس حل المشكلات.

-**المقارنة الطرفية:**

قام الباحث أولاً بترتيب استجابات المبحوثين تصاعدياً ثم قام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا أي 11 فرد في العليا و 11 فرد في الدنيا وتحصل على النتائج التالية:

جدول رقم (23): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس حل المشكلات

الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
المقياس ككل	العليا	11	85,3636	3,26413	0,98417	F=0.296	20	0,000	20,81818
	الدنيا	11	64,5455	3,26691	0,98501	Sig=0.593 غير دال			
////////////////////									
								الحكم	دال

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (85,3636) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (64,5455) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (14,951) عند درجة حرية (20) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ.

ب- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس حل المشكلات عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (24): يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس حل المشكلات.

أبعاد مقياس حل المشكلات.	معامل ألفا كرومباخ	عدد العبارات
الثقة	0,669	7
التجنب	0,821	10
الضبط الشخصي	0,708	10
المقياس ككل	0,794	27

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس حل المشكلات جاءت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,669 و 0,821 و 0,708) وللمقياس ككل (0,794) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

-**التجزئة النصفية:** كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (25) يوضح ثبات مقياس حل المشكلات عن طريق التجزئة النصفية

0,506**	الارتباط بين النصفين سبيرمان	مقياس حل المشكلات
0,653	معامل سبيرمان براون	

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس حل المشكلات قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.50 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,653)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

5-3- مقياس مستوى لعبد الوهاب جناد (2014).

أعد هذا الاستبيان الباحث عبد الوهاب جناد (2014) لقياس مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط حيث يتكون هذا المقياس في صورته الأولى من 32 فقرة موزعة على أربعة (04) أبعاد تمثل قياس مستوى الطموح وتشمل هذه الأبعاد على:

-البعد الأول (قدرة المتعلم على تحديد الأهداف): مدى قدرة المتعلم على وضع أهدافه الدراسية من جهة والحياتية من جهة أخرى ومدى محاولته لتحقيقها، بما يتلاءم وإمكاناته المتوفرة له، والفقرات التي يقيس هذا البعد هي (08) وهي كالآتي: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29).

-البعد الثاني (التحصيل المعرفي): ونقصد به قياس المعارف والمعلومات التي يطمح ويتطلع إليها المتعلم لاكتسابها وتكوين اتجاهات علمية مستقبلية، ويقاس هذا البعد بـ (08) فقرات وهي كالآتي (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30).

-البعد الثالث (التفاؤل): هذا البعد يهدف إلى قياس مدى امتلاك المتعلم لتوقعات ايجابية نحو الدراسة والحياة، فالتفاؤل يعتبر بمثابة ميكانيزم نفسي يساعد على مقامة الفشل واليأس، والتفاؤل يجعل المتعلم أكثر قدرة على تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة وتحقيق النجاح، ويقاس هذا البعد بـ (08) فقرات موزعة في الاستبيان على النحو التالي (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31).

-البعد الرابع (القدرة على تحمل المسؤولية): يقيس مدى شعور التلميذ بالمسؤولية تجاه المهمة الملقاة عليه بحيث يسعى جاهدا لبذل قصارى جهده نحو النجاح ولتحقيق أهدافه مستقبلا نتيجة رغبته في الطموح،

وعدد العبارات التي تقيس هذا البعد (08) موزعة في استبيان الطموح كآلاتي (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32)، وتتم الاستجابة على فقراته في ضوء مقياس خماسي (أوافق تماماً، لا أدرى، غير موافق، غير موافق تماماً).

5-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد:

أ-صدق الاستبيان

-صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق قام الباحث باستخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان مستوى الطموح مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان مستوى الطموح مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.417	**	17	0.031	//
2	0.269	**	18	0.233	*
3	0.364	**	19	0.312	**
4	0.326	**	20	0.425	**
5	0.383	**	21	0.364	**
6	0.313	**	22	0.355	**
7	0.367	**	23	0.218	*
8	0.463	**	24	0.382	**
9	0.475	**	25	0.384	**
10	0.405	**	26	0.256	*
11	0.237	**	27	0.275	**
12	0.259	**	28	0.241	**
13	0.243	**	29	0.513	**
14	0.053-	//	30	0.375	**
15	0.457	**	31	0.491	**
16	0.323	**	32	0.264	**

(**) عند مستوى الدلالة 0.01، (*) عند مستوى الدلالة 0.05، (//) غير دالة

ويتضح من خلال الجدول السابق أن جميع فقرات استبيان مستوى الطموح تمتاز بارتباطات قوية مع الدرجة الكلية باستثناء الفقرات التي تحمل الأرقام (14، 17) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة جدا مع الدرجة الكلية للاستبيان لذا قمنا بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع فقرات استبيان مستوى الطموح في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة.

-صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:

كما انتهينا بحساب درجة ارتباط كل بعد من أبعاد استبيان مستوى الطموح مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبيان (مصفوفة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان).

جدول رقم (27) يوم مصفوفة معاملات الارتباط للدراجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية للاستبيان

مستوى الطموح

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول	1.00				
البعد الثاني	**0.381	1.00			
البعد الثالث	**0.322	*0.221	1.00		
البعد الرابع	**0.436	**0.409	**0.426	1.00	
الدرجة الكلية	**0.729	**0.659	**0.722	**0.780	1.00

(**) عند مستوى الدلالة 0.01، (*) عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع أبعاد استبيان مستوى الطموح ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 باستثناء البعد الثالث مع البعد الثاني فهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، مما يجعلنا نقّر ونؤكد على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب- ثبات الاستبيان:

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية

اعتمد الباحث لحساب ثبات الاستبيان على استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات الاستبيان إلى نصفين متساويين، النصف الأول خاص بالأرقام والفردية (س) والتي تبدأ من الفقرة 1 إلى الفقرة (29)، والنصف الثاني خاص بالأرقام الزوجية (ص) والتي تبدأ من (الفقرة 2 إلى غاية الفقرة 30)، وهي الدرجات المتحصل عليها من خلال تطبيق الاستبيان، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين فقرات نصفي الاستبيان (س وص) المطبق في دراستنا الاستطلاعية كانت النتيجة $R = 0.534$ ، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان براون) أصبح معامل الثبات يساوي 0.696 ، وهذا يدل على ثبات الاستبيان، كما أنه يتمتع باستقرار في نتائجه وبمعنى آخر هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

- الثبات باستخدام طريقة (معامل ألفا كرومباخ): وللتأكد من ثبات الاستبيان قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرومباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة للاستبيان، مع إيجاد المجموع الكلي لأسئلة الاختبار حيث تراوحت قيمة ألفا ما بين 0.560 و 0.674 للأبعاد الأربع للاستبيان كما نوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يوضح معامل ألفا كرومباخ للأبعاد الأربع لاستبيان مستوى الطموح

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
القدرة على وضع الأهداف	08	0.612
التحصيل المعرفي	08	0.655
التفاؤل	08	0.674
القدرة على تحمل المسؤولية	08	0.560
الدرجة الكلية	32	0.691

ونلاحظ من هذه النتائج المبينة في الجدول أن قيمة معامل الثبات لـ "ألفا-كرومباخ" $= 0.691$ وهو معاملا ثبات قوي.

5-3-2- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أ-الصدق: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

-الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (29) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

قدرة المتعلم في تحديد الأهداف		التحصيل المعرفي		التفاوت		القدرة على تحمل المسؤولية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1ع	0,415**	2ع	0,476**	7ع	0,602**	4ع	0,740**
5ع	0,523**	6ع	0,523**	11ع	0,503**	8ع	0,564**
9ع	0,477**	10ع	0,723**	15ع	0,407**	12ع	0,648**
13ع	0,383*	14ع	0,535**	19ع	0,332*	16ع	0,479**
17ع	0,442**	18ع	0,610**	23ع	0,402*	20ع	0,674**
21ع	0,836**	22ع	0,591**	27ع	0,668**	24ع	0,571**
25ع	0,807**	26ع	0,521**	29ع	0,565**	28ع	0,674**
////////////////////////////////////							
						30ع	0,717**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,83/0,41)، في حين معاملات ارتباط بعض الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهي الفقرة رقم (13) من محور (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف) بالإضافة إلى الفقرتين رقم (19 و 23) من محور (التفاوت) حيث بلغت قيم معاملاتها على التوالي (0,40/0,33/0,38) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصديق التكوين في قياس مستوى الطموح.

-الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (30) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس مستوى الطموح	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	0,687**	0,01
التحصيل المعرفي	0,840**	0,01
التفاوت	0,702**	0,01
القدرة على تحمل المسؤولية	0,754**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مستوى الطموح كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت على التوالي (0,68)

و (0,84) و (0,70) و (0,75) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس مستوى الطموح.

المقارنة الطرفية: قام الباحث أولاً بترتيب استجابات المبحوثين تصاعدياً ثم قام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا أي 11 فرد في العليا و 11 فرد في الدنيا

جدول رقم (31): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح

الطرفين		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
المقيا س ككل	العليا	11	136,36	4,759	1,43510	F=1.106 Sig=0.305 غير دال	10,98	20	,000	31,72
	الدنيا	11	104,6364	8,309	2,50553					
////////////////////////////////////										
									الحكم	دال

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (136,3636) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (104,6364) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (10,988) عند درجة حرية (20) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ.

ب- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح. عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (32): يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس مستوى الطموح.

أبعاد مقياس مستوى الطموح.	معامل ألفا كرومباخ	عدد العبارات
قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	0,623	7
التحصيل المعرفي	0,649	7
التفاؤل	0,705	8
القدرة على تحمل المسؤولية	0,767	8
المقياس ككل	0,842	30

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس مستوى الطموح جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (0,62 و 0,64 و 0,70 و 0,76) وللمقياس ككل (0,84) وهذا

بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

-**التجزئة النصفية:** كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (33) يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح عن طريق التجزئة النصفية

0,654	الارتباط بين النصفين	مقياس مستوى الطموح
0,791	معامل سبيرمان براون	

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس مستوى الطموح قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0,654 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، ويتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,791)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث والتأكد من فرضيات البحث واختبار صحتها، استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، كما استخدم البرنامج الحاسوبي المتمثل في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وهذه الأساليب كما يلي:

6-1- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في كل من:

-النسب المئوية، التكرارات .

-الانحرافات المعيارية، المتوسطات الحسابية.

6-2- الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في كل من:

-**معامل الارتباط بيرسون Pearson:** الذي يصف نوع العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، واستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة الثنائية ودرجتها بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

- **معامل الارتباط المتعدد:** استخدم الباحث معامل الارتباط المتعدد R لقياس قوة العلاقة المتعدد بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل:

لقد تطرق الباحث في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للبحث من جانبين فالجانب الأول يخص الدراسة الاستطلاعية من خلال عرض الغرض منها، والعينة التي طبقت عليها، و الأدوات المستخدمة فيها، والإجراءات المتبعة وأهم النتائج المتوصل إليها، أما الجانب الثاني فيخص الدراسة الأساسية للبحث من خلال تبني المنهج المناسب للبحث وهو المنهج الوصفي، وحصر مجتمع البحث واختيار العينة المناسبة للبحث والتي شملت طلبة السنة الثانية ليسانس علوم التربية والأرطفونيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، بقسم العلوم الاجتماعية في جامعة البليدة 02، للموسم الجامعي 2021-2022، كما قام الباحث بعرض أدوات البحث والمتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للحسينان (2010) ومقياس القدرة على حل المشكلات للصمادي (1992) ومقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد (2014)، وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات، من خلال توزيع أدوات البحث على العينة التي اختارها، وقام بتفريغ البيانات وتبويبها بغرض معالجتها إحصائيا عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

الفصل السابع

عرض وتحليل

ومناقشة فرضيات البحث

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة

فرضيات البحث

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات البحث

2- الاستنتاج العام

3- اقتراحات وتوصيات البحث

4- خاتمة

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم عرض نتائج البحث وذلك وفق ترتيب فرضياته، بداية بعرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها وإعطاء التفسيرات المناسبة لها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، ثم الفرضية الثانية والثالثة.... وهكذا، ثم عرض الاستنتاج العام المتوصل إليه من خلال البحث، كما سيتم تقديم مجموعة من الاقتراحات العلمية والتوصيات، مع اقتراح مواضيع وبحوث مكملية لموضوع البحث الحالي.

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

-تنص الفرضية الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (34) يوضح معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات				المتغيرين	
حل المشكلات	الضبط الشخصي	التجنب	الثقة		
0,548**	0,572**	0,453**	0,300**	معامل الارتباط	التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية
0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	(استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)
320	320	320	320	حجم العينة	
0,431**	0,470**	0,343**	0,228**	معامل الارتباط	التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية
0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	(استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق)
320	320	320	320	حجم العينة	
0,516**	0,546**	0,421**	0,280**	معامل الارتباط	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	حجم العينة	
.**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)					
.*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)					

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين

(0,516) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام الباحث بتحليل العلاقة الجزئية بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد القدرة على حل المشكلات، والعلاقة بين البعد الأول لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد القدرة على حل المشكلات، والعلاقة بين البعد الثاني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد حل المشكلات، وهو ما توضحه النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة-التجنب-الضبط الشخصي) حيث بلغت على التوالي (0,280/0,421 /0,546) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية) وأبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة-التجنب-الضبط الشخصي) والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث بلغت على التوالي (0,300-0,453-0,572-0,548) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

كذلك وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق) وأبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة-التجنب-الضبط الشخصي) والدرجة الكلية لحل المشكلات حيث بلغت على التوالي (0,228-0,343-0,470-0,431) حيث جاءت جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

إن ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة ومع قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة فإنها تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة محمد رافع (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى

تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة سهير جمعة إسماعيل (2011) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبير إبراهيم عابدين (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجية حل المشكلات الرياضية، ودراسة هيو (Heo. 1998) والتي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأداء في حل المشكلات وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من مرتفعي ومنخفضي التعلم المنظم ذاتيا في أداء حل المشكلات.

وتتعارض نتائج هذه الفرضية مع دراسة لين (Line.1992) حيث أشارت إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات.

وعليه يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بيننريش والقدرة على حل المشكلات إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتبر مكونا هاما في القدرة على حل المشكلات والمهام التي تتطلب الاستنتاج نظرا لأن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي دورا كبيرا في تكامل المعرفة واكتساب المهارات، كما يظهر التعلم المنظم ذاتيا في عمليات تحليل المهام ووضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات والمعالجة الفعالة، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة، وتذكر الحلول الصحيحة¹، كما أن القدرة على حل المشكلات بمثابة الوحدة الأساسية للتنظيم الذاتي، وتتضمن الوصول إلى الحل من خلا مجموعة من العمليات التي تتم في إطار مجموعة من الاستراتيجيات الملائمة ومراقبة كل خطوة لضمان تحقيق الهدف²، وتتميز القدرة على حل المشكلات بجعل المتعلم عنصرا فعالا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه، وحل المشكلات تنمي العلاقة بين عناصر العملية التربوية، كما تكسب المتعلم

¹ - فريال عبده أبو ستة وآخرون، فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية. جامعة دمياط، العدد 71، 2012

² - سهير سعيد جمعة إسماعيل، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارة القدرة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، 2011، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر

المعارف العلمية بالإضافة إلى تعلم المهارات العلمية والبحثية المختلفة، وتقوم بتدريب المتعلم على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة، وتمنح للمتعم الفرصة لتحمل مسؤولية حل المشكلات بنفسه فدوره ايجابي ويتعلم كيف يتعلم ويتعلم بالعمل لا بطريقة التلقين، وتساعد في تحصيل المعرفة بنفسه، وهذا ما يحقق له ديمومة المعرفة، كما أن تغيير دور الأستاذ الذي كان هو محور العملية التعليمية التعليمية وهو صاحب المعرفة إلى موجه لها ومرشد لطلبته في ضل طرق التدريس الحديثة التي تتيح للطالب الفرصة للبحث والتجريب والعمل، وبالتالي يجب عليه توفير بيئة تعليمية ملائمة لحل المشكلات والتنظيم الذاتي للتعلم من خلال توفير الأدوات المرتبطة بالبحث والتجريب¹. بالإضافة إلى ذلك فإن القدرة على حل المشكلات تتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمهارية والوجدانية، والتي تمنح المتعلم الفرصة ليكون مستقلا في عملية تعلمه ومنظما ذاتيا لها كما أنها وسيلة لإثارة الفضول العقلي لدى المتعلم للبحث عن الحل بطريقة منظمة ذاتيا، وبالتالي تجعل المتعلم يثق في نفسه وقدراته ومهاراته ويصبح قادرا على التفكير الناقد والمناقشة²،

والنتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة تعكس حقيقة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات ، فالطالب المنظم ذاتيا لعملية تعلمه يظهر مزيدا من الوعي بالمسؤولية في جعل تعلمه ذا معنى ومراقبته لأدائه الذاتي، كما ينظر للمشكلات التعليمية على أنها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بحلها، وبالتالي يصبح الطالب ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه بأنه يستطيع استخدام استراتيجياته وقدراته المختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه³.

وإذا تمعنا جيدا في نتائج الدراسة الحالية يظهر لنا على الفور مدى علاقة وأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات، فقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة

¹-محمد حسين أبو رياش ويوسف غسان قطيط، حل المشكلات، ط1، عمان، دار وائل للنشر، 2008، 75-76

²-حجيقة محالي، علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 02 ، 2011، 34

³- مصطفى محمد كامل، التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل ، 2003، 267

الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد القدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد استراتيجيات التعلم وأبعاد القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية لحل المشكلات، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد استراتيجيات التعلم وأبعاد القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية لحل المشكلات، وعليه فإن الطالب المنظم لعملية تعلمه يكون، قادرا على حل المشكلات لأنه يمتلك العديد من الخصائص ولديه القدرة على التفكير المنطقي والاستدلالي، وكل ذلك يؤهله ليكون أكثر وعيا بما يجري في عقله من نشاط ذهني، ويجعله أكثر تحكما وضبطا لعملية التفكير التي تجري في دماغه، فضلا عن تفوقه في دراسته¹، وفي السياق ذاته فإن التعلم المنظم ذاتيا يمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها والانخراط في التعلم الذاتي، كما يمكنه مراقبة مستوى تقدمه من خلال التقييم الذاتي لأدائه قد أثبتت الدراسات أن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطا عضويا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها²

كما أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعمل على تحسين القدرة على حل المشكلات وهذا ما توصلت إليه دراسة (Eladl.A.M.&Polpol.Y.S2020)، والتي كان الهدف منها تقصي أثر استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في تطوير حل المشكلات الإبداعية والكفاءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين فكريا في سلطنة عمان³، وهذا ما يؤكد جوهر العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.

¹ - فارس، مرجع سابق، ص 274.

² - الجراح، مرجع سابق، ص 335.

³ - الشيخ أولاد هدار، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، 2022، 16

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

-تنص الفرض الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل

الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون

Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (35) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيراستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغير التحصيل الدراسي.

المتغيرين		التحصيل الدراسي
التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)	معامل الارتباط	0,417**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	320
التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياس)	معامل الارتباط	0,380**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	320
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	معامل الارتباط	0,412**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	320

**.La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

*.La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين

(0,412**) وهي ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام

الباحث بتحليل العلاقة الجزئية بين البعد الأول لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للتحصيل

الدراسي، العلاقة الجزئية بين البعد الثاني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وهو ما توضحه النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية) (استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,41) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). أي أن الزيادة في التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية الأكاديمية (الأشياء الداخلية) يقابله الزيادة في التحصيل الدراسي.

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية) (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق)) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,380) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$), أي أن الزيادة في التنظيم الذاتي للسلوك والسياق (الأشياء الخارجية) يقابله الزيادة في التحصيل الدراسي إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الناصر الجراح (2010)،

ببمبنوتي (2006) Bembenutty ، (2004) Sui-chu ، الرادادي (2002)، فدراسة الجراح (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي وشملت عينة الدراسة 331 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريا في جامعة اليرموك، وقد بينت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على كون مكون التسميع والحفظ جاء مرتفعا ولباقى الإبعاد بدرجة متوسطة، وأن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الأهداف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني طلب المساعدة الاجتماعية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة الذاتية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التعلم المنظم ذاتيا، على مكوني التسميع والحفظ، ووضع

الهدف والتخطيط، لصالح مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، وأن مكوني وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة يتنبأان بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

أما دراسة بيمبنوتي (2006) Bembenutty، والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهذا باستخدام مقياس بوردي Purdie للتعلم المنظم ذاتيا وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات الفاعلية الذاتية، لدى عينة مكونة من (147) طالب وطالبة، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. وفيما يتعلق بدراسة (2004) Sui-chu والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي في مواد الرياضيات والعلوم والقراءة، وكانت استراتيجيات الكفاءة الذاتية واستراتيجيات التحكم أكثر ارتباطا مع التحصيل الدراسي بالمواد الثلاثة، غير أن مكوني الدافعية و التذكر ارتبطوا بشكل سلبي مع التحصيل في مادتي الرياضيات والعلوم، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن طلبة هونج كونج هم الأقل استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة مع باقي الطلبة المشاركين في الدراسة، أما فيما يخص دراسة الرادادي (2002) فكان الهدف منها التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (239) طالبا وطالبة في كل من الصف الثالث متوسط والثالث ثانوي في مدرسة منارات بالمدينة المنورة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متبأ جيد للتحصيل الدراسي، في حين نجد أن الطلبة الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني الدافعية الداخلية وفاعلية الذات، إلا أن الإناث تفوقن على الذكور في مكون قلق الاختبار، وتفوق طلبة السنة الثالثة ثانوي على طلبة السنة الثالثة متوسط في مكوني الدافعية الداخلية وفاعلية الذات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحسينان (2010)، بليت (2003) Plet، إبراهيم (1996)، والتي خلصت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، فقد هدفت الحسينان (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي كما أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أغلب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل سوى استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، وإستراتيجية

الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، وإستراتيجية تنظيم الجهد، ويفسر الحسينان (2010) عدم وجود العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش والتحصيـل الدراسي راجع إلى أن مفهوم التحصيل الدراسي الذي تبناه في دراسته بمفهومه القديم "هو مجموع درجات التلاميذ في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل أو السنة الدراسية" ليس له قيمة، ويرى بأنه يجب "الاعتماد على بيانات التقويم البنائي وليس النهائي"، كما يرى بأن نتيجة الدراسة الحالية قد يعود إلى عدم معرفة أفراد عينة الدراسة بمعظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي اعتمد عليه في دراسته¹.

بالمقابل نجد دراسة بـلت (Plet,2003) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وتم أيضا بحث الفروق العرقية والاقتصادية والاجتماعية المرتفعة والمنخفضة لدى التلاميذ الأمريكيين من أصل إفريقي وأوروبي في المرحلة المتوسطة، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ولا توجد فروق تعزى لمتغير العرق والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض والمرتفع، أما دراسة إبراهيم (1996) فهـدف إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي لدى الطلبة الذين كان متوسط أعمارهم (14 سنة و 08 أشهر) مستخدما مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتكون من 15 استراتيجية، ومقياس لتحمل الفشل الأكاديمي، ومقياس لتقدير الذات، وتوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

ومن خلال النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يستنتج الباحث مدى أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنسبة للتحصيل الدراسي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية تعلمهم تكون لهم الفرصة أكبر في التحصيل الدراسي والنجاح أكبر من الطلبة الغير منظمين لعملية تعلمهم، ويرى الباحث أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي متنبأ جيد للتحصيل الدراسي وهذا ما أكدته دراسة الرادادي (2002) والتي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الدراسي، ودراسة جود (Judd) التي توصلت هي الأخرى إلى تنبؤ

¹ - الحسينان إبراهيم بن عبد الله، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتهما بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث في منطقتي الرياض والقصيم، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام سعود الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم عم النفس، الرياض، 2010، ص 191.

التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة زيميرمان ومارتينيز بونز (Zimmerman & Martinez Pons, 1989) إلى تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم بالتحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أن النتائج المحققة في الدراسة الحالية والدراسات السابقة يعكس حقيقة وقوة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وهذا راجع إلى أن هذا الأخير أصبح ضمن أهم المتغيرات البحثية التي تركز عليها البحوث الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا الذي يراه الكثير من الباحثين مكونا مهما ومؤثرا في التحصيل الدراسي، ويرى الرادادي (2019) أنه هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن التحصيل الدراسي يعتمد بطريقة مباشرة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة استراتيجيات التنظيم المعرفية والمعرفية وراء معرفية والدافعية الأكاديمية (الأشياء الداخلية) واستراتيجيات تنظيم السلوك والسياق (الأشياء الخارجية)¹، وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية والتحصيل الدراسي و استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق والتحصيل الدراسي، والطلبة المنظمين ذاتيا لتعلمهم متفوقين في تحصيلهم الأكاديمي، وأن الطالب الفعال يمتلك مهارات تنظيم بيئة التعلم والسياق والوقت ودافعية نحو الدراسة، كما تشير العديد من الدراسات أن التعلم المنظم ذاتيا يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعليم، لأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وآلياته تعمل على مساعدة الطلبة على التمييز بين المادة التي تعلمها بشكل جيد والمادة التي تعلمها بشكل أقل جودة، وعليه فالطلبة سيتمكنون من تنظيم دراستهم بشكل جيد وفعال، الشيء الذي سينعكس بالإيجاب على جميع الأنشطة الدراسية و الحياتية²، وبينت دراسة سكوتل وروبرت (Scottel & Robert, 1994) أن علامات الطلبة تتحسن عندما ينظمون تعلمهم ذاتيا لأنهم ينمون ويطورون أساليب ترتبط بأنشطة التعلم واكتساب المعارف وهذا ما يساهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي، كما أن أغلب المشكلات التي تواجه الطلبة في تحصيلهم الدراسي تعود إلى الطرق الغير صحيحة في المراجعة والحفظ الأمر الذي يقودهم إلى تحصيل دراسي ضعيف³.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

¹ - فهد بن عايد الرادادي، التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، الناشر العلمي للطباعة والنشر، 2019، ص57.

² - الحسينان، مرجع سابق، ص191. ص20.

³ - ارتقاء يحي حافظ، استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، مجلة أورو-ك-العدد الأول- المجلد التاسع، 2016، ص 472.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

-تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (36) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح

مستوى الطموح					المتغيرين	
مستوى الطموح	القدرة على تحمل المسؤولية	التفاؤل	التحصيل المعرفي	قدرة المتعلم في تحديد الأهداف		
0,471**	0,338**	0,593**	0,305**	0,515**	معامل الارتباط	التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
0,263**	0,107	0,426**	0,079	0,339**	معامل الارتباط	التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق)
0,000	0,055	0,000	0,158	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
0,404**	0,260**	0,543**	0,228**	0,460**	معامل الارتباط	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
.**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)						
.*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)						

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين

(0,404) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام الباحث بتحليل العلاقة الجزئية والعلاقة بين الدرجة

الكلية للتعلم المنظم ذاتيا وأبعاد مستوى الطموح وتحليل العلاقة بين البعد الأول لاستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا وأبعاد مستوى الطموح وتحليل العلاقة بين البعد الثاني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد مستوى الطموح وهو ما توضحه النتائج التالية:

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي- التفاؤل- القدرة على تحمل المسؤولية) حيث بلغت على التوالي (0,260/ 0,543/0,228/ 0,460) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (استراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية) وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي - التفاؤل - القدرة على تحمل المسؤولية) الدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت على التوالي (0,338/0,593/0,305/0,515) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياسات)) وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي - التفاؤل - القدرة على تحمل المسؤولية) والدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت على التوالي (0,263/0,426/0,339) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). في حين لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (استراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياسات)) وأبعاد مستوى الطموح (التحصيل المعرفي- القدرة على تحمل المسؤولية) حيث بلغت على التوالي (0,079-0,107) حيث جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة بودالي (2019) ودراسة أحمدى (2017)، ودراسة زيادة (2015).

فقد هدفت دراسة بودالي (2019) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، وقد تكونت عينة بحثها من 291 طالبا، ولقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، وتوصلت كذلك إلى إمكانية التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح.

غير أن دراسة أحمدى (2017)، فقد تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة بجامعة بونعامه جيلالي - خميس مليانة- وقامت الباحثة بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبده رشوان، ومقياس مستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، وبلغ معامل الارتباط (0.58) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعدم وجود فروق تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي) في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس مستوى الطموح.

أما فيما يخص دراسة زيادة (2015) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي ومن شعبتي علوم تجريبية ورياضيات، واعتمدت الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للباحث "مسعد ربيع أبو العلا سنة 2010"، ومقياس مستوى الطموح للباحثة "كاميليا عبد الفتاح سنة 1990، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الإستراتيجية المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ووجود علاقة ارتباطية

بين الاستراتيجيات الما وراء معرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ووجود علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات إدارة المصادر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

إن المتمعن جيدا فيما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يدرك فوراً أهمية العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الطالب الطموح لديه نظرة مستقبلية إيجابية، فهو يدرك أن نجاحه مرتبط بجودة تعلمه وبلاستراتيجيات التعلمية التي يستخدمها في ذلك، وبالتالي يكون حريصا على أن يكون نشيطا في إعادة تنظيم ما تعلمه، وإعادة بناء معارفه الحالية وربطها بمعارفه السابقة، الشيء الذي سيسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرار وجودة، فضلا عن ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيا يحتاج إلى ذلك الطالب الطموح الذي يتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، وبالتالي يحظى بفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعليمية أكثر واقعية ويعمل على تحقيقها، وفي الأخير يقرر المتعلم معالم نشاطه وتعلمه، ويؤكد أن التعلم عندما ينظم ذاتيا وبشكل استقلالي فعال فإنه سيشعر الطالب بحسن الأداء والإنجاز والفاعلية، الأمر الذي سيزيد من دافعيته ويرفع من مستوى طموحه¹.

وما يؤكد أكثر النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية هو وجود علاقة ارتباطية طردية بين استراتيجيات البعد الأول للتعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية الأكاديمية) الدرجة الكلية لمستوى الطموح وأبعاده حيث بلغت على التوالي (0,338/0,593/0,305/0,515) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، فهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بودالي (2017) بوجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة و استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وقيمة معامل الارتباط جاءت على التوالي (0.64) و (0.63) عند مستوى الدلالة

¹- عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)، (333-348)، 2010، ص 334

(0.01)، وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن الطالب الطموح يستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية، بالإضافة إلى دراسة زيادة (2015) والتي توصلت هي الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الإستراتيجية المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية ومستوى الطموح على أنه أن الطالب الطموح يبذل كل جهده لحفظ وتذكر المعلومات عن طريق التكرار والتسميع حتى لا ينساها كما يقوم بتخطيط وتنظيم المعلومات ووضع الهدف ومراقبة فهمه، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن لطالب الطموح يقوم بتحديد المعلومات المناسبة والأكثر أهمية عن طريق إنجاز خرائط ومخططات ذهنية لتوضيح وتفصيل المعلومات وكتابة ملاحظات ووضع خطوط أو ألوان وأشكال وإضافة معلومات جديدة، ويعيد تنظيم وترتيب المعلومات بطريقته الخاصة كي يفهمها بسهولة، كتكوين أفكار مختصرة في جداول وأشكال مما يجعل البيانات والمعلومات ذات معنى ذاتي لدى الطالب.

وتجدر الإشارة إلى أن الطالب الطموح المنظم ذاتياً لتعلمه يجند كافة استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية يقوم بتعزيز ذاته عن طريق وعد نفسه بمكافآت أو عقوبات لبلوغ أهداف معينة، كما يقوم الطالب الطموح بالتقليل من الملهيّات ومشتتات الانتباه وإعداد بيئة تعلمه وترتيبها للمحافظة على تركيزه في المهمات المطلوبة للتغلب على العوائق التي تعترضه، بالإضافة إلى قيامه بتحويل المادة التعليمية إلى مباراة تعليمية ومصدراً لمزيد من المتعة¹.

وبالعودة إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين استراتيجيات التنظيم السلوك والسياس ومستوى الطموح والتي يمكن تفسيرها بأن استخدام الطالب لهذه الاستراتيجيات يظهر بشكل ملفت عن طريق ارتفاع مستوى طموحه وزيادة دافعيته، ويؤكد الباحث أن الطالب من خلال استراتيجيات تنظيم السلوك والسياس يقوم بتنظيم وقته وتقسيمه لكي يستغله أحسن استغلال ولا يشعر بعدها بأن الوقت ضيق ولا يكفي لإكمال

¹ - الحسينان، مرجع سابق

أعماله ويرى رشوان (2006) "أن الوقت من أهم محددات التعلم المنظم ذاتيا فالمتعلم إذا لم يشعر بضغط الوقت وضيقه فإن المتعلم لا يلجأ إلى تنظيمه"¹ ويمكن تدعيم هذا التفسير أيضا بقدرة الطالب الطموح المنظم لسلوك وسياق تعلمه على التعامل مع مواقف الفشل والتغلب عليها وقدرته على العمل مرة أخرى دون تأثر، حيث يحاول الطالب المحافظة على تركيزه رغم العوائق والصعوبات والمشتتات، بالإضافة إلى لجوء الطالب إلى الاستفادة من التعلم الجماعي وطلب المساعدة ومشاركة أقرانه في النشاطات والنقاشات العلمية الجماعية ليحقق أفضل مستويات التعلم والأداء، كما يطلب المساعدة عندما لا يستطيع حل المشكلات أو فهمها من أحد أفراد أسرته أو أساتذته.

ولم تكتفي بعض الدراسات بإثبات العلاقة الارتباطية بين الدرجة الاستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لمستوى الطموح ، والعلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لمستوى الطموح وأبعاده، وإنما تعدت ذلك إلى حساب القدرة التنبؤية، ونذكر على سبيل المثال دراسة بودالي (2017) التي قامت بحساب معامل الانحدار لمستوى الطموح 0.47 عند مستوى الدلالة 0.01 وبنسبة تأكد 99% بأن مستوى الطموح متنبأ جيد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وعليه فالطالب ذو مستوى الطموح المتوسط أو الجيد يكون في الغالب طالبا مبدعا ونشيطا ومنظما ذاتيا لتعلمه ومعتمدا على نفسه ومتحملا كامل المسؤولية عن تعلمه، مستعملا في ذلك عددا واسعا من الإستراتيجيات المعرفية والمعرفية وراء معرفية والدفعية واستراتيجيات تنظيم السلوك والسياق.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

¹-رشوان، مرجع سابق.

4 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

-تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (37) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي.

المتغيرين	التحصيل الدراسي
الثقة	معامل الارتباط 0,023
	مستوى الدلالة 0,686
	حجم العينة 320
التجنب	معامل الارتباط 0,146**
	مستوى الدلالة 0,009
	حجم العينة 320
الضبط الشخصي	معامل الارتباط 0,154**
	مستوى الدلالة 0,006
	حجم العينة 320
حل المشكلات	معامل الارتباط 0,142*
	مستوى الدلالة 0,011
	حجم العينة 320
.**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)	
.*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)	

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

للقدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين

(0,142) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام الباحث بتحليل العلاقة الجزئية بين أبعاد القدرة على

حل المشكلات والتحصيل الدراسي وهو ما توضحه النتائج التالية:

-عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,023) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد القدرة على حل المشكلات (التجنب) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,146) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث من أبعاد القدرة على حل المشكلات (الضبط الشخصي) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,154) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من، علي فارس (2017) و دراسة Amutha P & Suganthi M (2015)، سيد يوسف حجازي وآخرون (2012) .

فقد هدفت دراسة علي (2017) إلى دراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة أساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث بلغ معامل الارتباط (0.788) عند مستوى الدلالة (0.01).

أما فيما يخص دراسة Amutha P & Suganthi M (2015) والتي تناولت العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى الأساتذة المتربين قبل الخدمة حيث توصلت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وقوية جدا بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.971) عند مستوى الدلالة (0.01) وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة تقدر

ب (150) أستاذًا متربصًا قبل الخدمة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ولجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق اختبار القدرة على حل المشكلات لـ L. B. Dubey ودرجاتهم في امتحانات الجامعة.

وفيما يتعلق بدراسة سيد يوسف حجازي وآخرون (2012) فقد تناولت هي الأخرى أثر أساليب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة طهران، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائي لأساليب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وبلغ معامل الارتباط (0.356) عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Elvane Ince & al (2010)، والتي هدفت إلى معرفة أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي، وانتهت إلى عدم وجود أثر دال إحصائي لتأثير أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي، حيث قام الباحث بتطبيق دراسته هذه على عينة من (86) طالبا أستاذًا في مستوى السنة الثالثة في مادة العلوم، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

ومن خلال النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يستنتج الباحث مدى أهمية القدرة على حل المشكلات على التحصيل الدراسي وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الطلبة الذين تكون لديهم القدرة على حل المشكلات يكون تحصيلهم الدراسي جيدا.

ذلك أن القدرة على حل المشكلات أصبحت متطلبا أساسيا ونشاطا مهما في حياة الطالب إذ يرى جون ديوي أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات فهو يواجه الكثير من المواقف التي يصعب حلها، وفي سبيل ذلك يقوم بعدة محاولات لإيجاد الحلول واكتشافها¹.

ولم تكتف بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، بل برهنت على قوتها التنبؤية مثل دراسة علي فارس (2017) والتي أظهرت نتائجها أن القدرة على حل

¹ - مي عزام العمري وآخرون، درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حمه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، سوريا المجلد (6) العدد (12)، 2022، ص24

المشكلات تفسر حوالي (62%) من التباين في التحصيل، وبالتالي يرى الباحث أن العلاقة الثنائية بين هذين المتغيرين سيكون لها الأثر الإيجابي في تحسين نتائج الطلبة وتحقيق طموحاتهم وهذا بفضل ما تتيحه القدرة على حل المشكلات من مهارات وأساليب لمواجهة مواقف الحياة اليومية، كما تعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو الانجاز الأكاديمي.

وعليه يمكن القول أنه هناك علاقة قوية بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، فالطالب عندما يتعامل مع المشكلة يجند كل معارفه ومكتسباته القبلية والتي ستساعده في حلها وزيادة تحصيله الدراسي، والطالب ذو القدرة على حل المشكلات يتعامل مع مواقف النجاح والفشل بطريقة أكثر واقعية، حيث يشعر بأنه قادر على التحكم في النتائج وبذل مزيدا من الجهد، وهو أكثر ميل للتعلم والتذكر للمعلومات التي ترتبط بالأهداف، فضلا على قدرته على التعامل مع معطيات المشكلة المعروضة أمامه، كما أنه قادر على التعامل والسيطرة على تعزيزاته مما يؤثر في جهوده نحو النجاح في المهام والأنشطة الدراسية، كذلك فهو أكثر ميلا لإظهار تقدمه المستمر، وبالتالي فكفاءة الخبرات وجودة المعارف التي يمتلكها تجعله يشعر بأنه قادر على التغلب على العقبات والعوائق التي تعترض طريقه أثناء حله للمشكلات، مما تجنبه الإخفاق أو الفشل في حلها، مما يزيد في ثقته بنفسه ويدفعه إلى التفوق والنجاح¹. وفي السياق ذاته نجد أن القدرة على حل المشكلات تجعل الطالب يمارس دورا إيجابيا يكون فيه فاعلا، ومنظما ذاتيا لتعلمه، كما تنمي العلاقة بين عناصر العملية التعليمية، وربط حل المشكلات بالقدرات والمهارات الضرورية لمجالات الحياة المختلفة، كما تكسب المتعلم المعارف العلمية بالإضافة إلى تعلم المهارات العلمية والبحثية المختلفة، كما تقوم بتدريب المتعلم على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة، كذلك تعطي للمتعلم الفرصة لتحمل مسؤولية حل المشكلات بنفسه وبذلك فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلم بالعمل لا بالتلقين، كما تساعده على تحصيل المعرفة بنفسه²، وهذا ما يحقق له ديمومة المعرفة وتحصيل دراسي يتوافق وتطلعات أسرته وأساتذته.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

¹ - فارس، مرجع سابق، ص 274

² - أبو رياش، قطيط، مرجع سابق، ص. 75-76

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

-تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (38) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح.

مستوى الطموح					حل المشكلات	
مستوى الطموح	القدرة على تحمل المسؤولية	التفاؤل	التحصيل المعرفي	قدرة المتعلم في تحديد الأهداف		
0,455**	0,464**	0,448**	0,480**	0,342**	معامل الارتباط	الثقة
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
0,627**	0,578**	0,595**	0,622**	0,596**	معامل الارتباط	التجنب
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
0,738**	0,668**	0,793**	0,653**	0,673**	معامل الارتباط	الضبط الشخصي
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
0,745**	0,695**	0,753**	0,713**	0,670**	معامل الارتباط	حل المشكلات
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	مستوى الدلالة	
320	320	320	320	320	حجم العينة	
.**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)						

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

للقدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية مستوى الطموح حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين

(0,745) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام الباحث بتحليل العلاقة الجزئية بين أبعاد القدرة على

حل المشكلات ومستوى الطموح وتوصل إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي - التفاؤل - القدرة على تحمل المسؤولية) حيث بلغت قيم العلاقة بين المتغيرين على التوالي: (0,670-0,713-0,753-0,695) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة) وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي - التفاؤل -القدرة على تحمل المسؤولية) الدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت قيم العلاقة بين المتغيرين على التوالي:(0,342-0,480-0,448-0,464-0,455)حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد القدرة على حل المشكلات (التجنب) وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديدا لأهداف-التحصيل المعرفي التفاؤل -القدرة على تحمل المسؤولية) الدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت قيم العلاقة بين المتغيرين على التوالي:(0,596-0,622-0,59-0,578 -0,627) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث من أبعاد القدرة على حل المشكلات (الضبط الشخصي) وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف- التحصيل المعرفي - التفاؤل - القدرة على تحمل المسؤولية) الدرجة الكلية لمستوى الطموح حيث بلغت قيم العلاقة بين

المتغيرين على التوالي: (0,673-0,653 -0,793 -0,668 -0,738) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة نيس (2018)، والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي والذين أبدوا مستوى متدني إلى متوسط من الطموح، وقامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي، حيث أجريت الدراسة عينة من 52 تلميذا مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية واختيروا بطريقة عشوائية طبقية بثانوية قمار، وبعد القياس القبلي والبعدي على المجموعتين توصلت الباحثة إلى عدت نتائج تؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي القائم على حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح للتلاميذ الذين أبدوا مستوى متوسط إلى منخفض، ورغم أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسة الحالية إلا أن الاختلاف يكمن في طبيعة العينة المختارة والمجتمع الإحصائي والأدوات المستخدمة في جمع المعلومات والتحليل الإحصائي، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تم تطبيقها على عينة من 52 تلميذا في السنة الثانية ثانوي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، وتم استخدام مقياس مستوى الطموح والبرنامج الإرشادي، كما تم الاعتماد في تحليل النتائج على اختبار T.test لدلالة الفروق.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زريق وبن سلمان (2020)، والتي هدفت إلى التعرف على مهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة بجامعة الأسمرية الإسلامية بمدينة زليتن، وما مدى مستوى الطموح لديهم، وعلى عينة مكونة من 206 طالب وطالبة من الجنسين ومن التخصص الأدبي والعلمي، واستخدمت الباحثتان استبيان مهارة حل المشكلات واستبيان مستوى الطموح، استعملتا العديد من الأساليب الإحصائية كالنسب المئوية ومعامل الارتباط ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكروسكال واليس، وتوصلت الباحثتان إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارة حل المشكلات ومستوى الطموح.

من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية يستنتج الباحث أن القدرة على حل المشكلات ترتبط ارتباطا موجبا وقويا بمستوى الطموح، وعليه فالطالب القادر على حل المشكلات يتميز بكونه طالبا طموحا ينظر إلى المستقبل نظرت نجاح وتفوق، ومتيقن بأن مستقبله مرتبط بقدرته على حل مشكلاته

وبجودة تعلمه، فهو قادر على تحديد أهدافه الدراسية والتخطيط لها ومنظم لتعلمه ومتحكم في تحصيله الدراسي ومتفاعل وقادر على تحمل مسؤوليته عن تعلمه.

ويفسر الباحث قوة العلاقة بين حل المشكلات والطموح في الدراسة الحالية من خلال ما توصلت إليه دراسة نيس (2018) وهو "أن مستوى الطموح يمكن تنميته عن طريق حل المشكلات وهذا من خلال البرامج الإرشادية، فقد قامت الباحثة بالتركيز عند اختيارها للمعارف والمهارات على مواطن الضعف البيداغوجية بالإضافة إلى العوامل الشخصية التي تؤثر سلبا على مستوى الطموح من أجل العمل على تنميتها وتعزيزها وبالتالي تنمية مستوى الطموح، منها مفهوم الطموح وأبعاده وأهم الجوانب الشخصية والانفعالية التي تؤثر فيه ومفهوم الذات ومهارات حل المشكلات وابتكار الحلول واستخدام البدائل واستراتيجيات التخطيط للمستقبل وتقنيات إدارة الوقت"¹.

ويمكن أيضا تفسير الارتباط القائم بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح في الدراسة الحالية، هو أن الطالب الطموح يتميز بالسعي نحو التفوق على زملائه وأقرانه فيبذل قصارى جهده لحل المشكلات التي تعوقه للوصول إلى أهدافه والاستمرار حتى بعد مواقف الفشل، فإنه دائم البحث عن معارف حديثة إضافية من مصادر متنوعة فلا يكتفي بما يقدم له أثناء المحاضرات أو الحصص التطبيقية بل يسعى لتعميق فهمه وإثراء رصيده ليتمكن من مناقشة ونقد ما يقدم له في الجامعة، كل هذا العمل ليس منفصلا عن الضبط والمراقبة المستمرة والتقويم الذاتي لضمان بقاء الأداء بنفس الوتيرة وفي طريق تحقيق الهدف المنشود والتي تدل على استخدامه للعديد من الاستراتيجيات المعرفية،² كالقدرة على حل المشكلات.

إن المتمعن جيدا في نتائج الفرضية الحالية يستنتج على الفور مدى أهمية القدرة على المشكلات بالنسبة لمستوى الطموح، وعليه فالطالب الطموح قادر على حل المشكلات المعروضة أمامه سواء في البرنامج الدراسي أو في حياته بشكل عام، وبالتالي فالطالب الذي ينجح في حل مشكلاته هو طالب طموح وقادر على تحديد أهدافه، متحكم في تحصيله العلمي، متفائل، وقادر على تحمل مسؤوليته عن تعلمه وترى بودالي (2016) أن الطموح بمثابة المحرك لسلوك الطالب والمثير الفعال لنشاطه العقلي والحركي، والمسؤول عن استمرار عن استمرار النشاط المؤدي إلى تخطي العقبات وحل المشكلات مهما عظمت في سبيل تحقيق الأهداف، وبالتالي تحقيق الذات"³، وفي هذا يضيف بعايري وجلاب (2022)

¹ - حكيمة نيس، فعالية برنامج إرشادي قائم على حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي، قمار الوادي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2018، ص 178.

² - بودالي، مرجع سابق، ص 230.

³ - بودالي حميد والعياشي بن زروق مستوى الطموح وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستير، ماجستير، دكتوراه) مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 05، العدد 09 (2016) ص 193.

أن مستوى الطموح من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية للطالب الجامعي حيث يلعب دورا هاما في التوافق النفسي والاجتماعي من جهة والتوافق الأكاديمي من جهة أخرى¹.

ويرى الزيات (2001) "أن القدرة على حل المشكلات من الاستراتيجيات المعرفية ومهارة عقلية، يعمل الطالب من خلالها على تنظيم عملياته المعرفية من أجل معالجة مواقفه ومشكلاته، وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق للفرد وأن صادفها، كما أن للقدرة على حل المشكلات استراتيجيات قابلة للتعميم والتطبيق قيود ومحددات أي موقف، ولكنها تختلف باختلاف خصائص ذلك الموقف من حيث البساطة أو التعقيد ومن حيث نوعية حل واحد أم متعدد، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج"، ويرى أن ذلك يكون مرتبطا ببعض السمات الشخصية التي يكون مرتبطا ببعض السمات الشخصية التي من المفترض أن على الفرد امتلاكها بالقدر الذي يسمح له بتحقيق أهدافه في مختلف جوانبه كسمة الطموح²، والتي تعتبر سمة شخصية ثابتة نسبيا لها علاقة وثيقة وعضوية بالقدرة على حل المشكلات وبالتحصيل الدراسي حسب العديد من الدراسات السابقة.

ويرى ملحم (2001) أن الطموح "وسيلة تستمر بها عجلة الحياة، فإذا كانت رغبة الفرد كبيرة في تحقيق طموحاته وإشباع رغباته ومواصلة مشواره الذي أراد فإنه سيبحث حتما عن كيفية تحقيقها بمختلف الطرق حتى يحققها، لذلك فإن التركيز على القدرة على حل المشكلات باتا أمرا ضروريا يستحق البحث والتمحيص حتى يبلغه كل متعلم، ليستطيع مجابهة ما يعترضه من صعوبات عملية، دراسية كانت أم حياتية وتعتبر القدرة على حل المشكلات ذات أهمية كبيرة في حياة الطالب، لأنها تعطي هرم القدرات التعليمية، وهي بمثابة اجتهد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار أن الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها، حيث أن استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم ويبقى في ذهنهم ما تم تجربته بالنسبة للمشكلة، وبالتالي يكون تعليم وتعلم أشكال السلوك المتصل بحل المشكلات أمرا سهل الحدوث فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة"³.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعي.

¹- حسان بعايري ومصباح جلاب، مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة تيارازة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد 02 (2022) ص 492 .

²- فرحات بن ناصر، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، (2019)، ص 06.

³- نجات سالم زريق وفرج الله بن سليمان، مهارات حل المشكلات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة الأسمرية الإسلامية، مجلة العلوم الإسلامية، العدد 20، (2020) ص 596.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

- تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (39) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.

مستوى الطموح					التحصيل الدراسي
مستوى الطموح	القدرة على تحمل المسؤولية	التفاؤل	التحصيل المعرفي	قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	
0,117*	0,124*	0,127*	0,143*	0,142*	
0,036	0,026	0,024	0,010	0,011	
320	320	320	320	320	حجم العينة
.*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)					

يتضح من الجدول على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي والدرجة الكلية مستوى الطموح حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,117) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللتأكد أكثر من النتائج المحصل عليها قام الباحث بتحليل العلاقة الجزئية بين الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وأبعاد ومستوى الطموح وتوصل إلى:

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وأبعاد مستوى الطموح (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف/ التحصيل المعرفي / التفاؤل / القدرة على تحمل المسؤولية) حيث بلغت قيم العلاقة بين المتغيرين على التوالي: (0,142-0,143-0,124) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل شتوان (2019)، ويوسفي وتاوريرت (2018) وبن كريمة (2015) وأبو هلال (1993).

فقد هدفت دراسة شتوان (2019) إلى البحث في العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، كما يهدف إلى البحث في الفروق بين الجنسين في كل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك محاولة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العوامل الخمس الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، وقد تم استخدام مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية لجولد بيرج (1999) تعريب محمد أبو هاشم، ومقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم و شفارتسر ترجمة سامر رضوان (1997) ومقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2009)، وكشوف النقاط للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2015-2016، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

أما فيما يخص دراسة يوسف وتاوريرت (2018) والتي هدفت إلى توضيح العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وقام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وتطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ونتائج تحصيل التلاميذ، وشملت عينة البحث 120 تلميذ وتلميذة المتمدرسين في بعض ثانويات ولاية المسيلة خلال السنة الدراسية 2015-2016 وتم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" و اختبار "ت" وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وبمعامل ارتباط (0.62).

ودراسة بن كريمة (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيديين في شهادة البكالوريا بولاية ورقلة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي واستخدام مقياس تقدير الذات "كوبر سميث" و مقياس مستوى الطموح المصمم من

طرف الباحثة، وشملت عينة البحث 277 طالبا وطالبة من المعيديين في شهادة البكالوريا ببعض ثانويات ولاية ورقلة، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيديين في شهادة البكالوريا، وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيديين في شهادة البكالوريا، وقد هدفت دراسة أبو هلال (1993) إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي وشملت عينة الدراسة (208) طالبا وطالبة وقد تم استخدام استبيان لقياس مستوى الطموح الأكاديمي واستبيان لتقويم الطلاب لأهمية المواد الدراسية وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بابكر (2016) ودراسة جويده باحمد (2013)، أما فيما يتعلق بدراسة بابكر (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية، وشملت عينة البحث (216) طالب وطالبة من الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محلية بحري قطاع بحري المدينة (السودان)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما استخدم الباحث لجمع المعلومات من أفراد عينة البحث مقياس مستوى الطموح من إعداد أمال عبد السميع (2004) ونسب تقديرات الطلاب للعام الدراسي (2015-2016)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محلية بحري قطاع بحري المدينة.

وقد هدفت دراسة جويده (2013)، فقد هدفت إلى البحث في العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو، ومعرفة الفروق في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم والتكوين عن بعد حسب (الجنس والمستوى التعليمي وتكرار السنة) وتكونت عينة الدراسة من (202) تلميذا وتلميذة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التلاميذ المتمدرسين بمركز التكوين عن بعد.

ومن خلال النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يستنتج الباحث قوة العلاقة بين مستوى طموح الطالب الجامعي وتحصيله الدراسي وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنه كلما زاد مستوى الطموح ارتفع التحصيل الدراسي والعكس، ويرى شتوان (2015) "أن مستوى الطموح يعتبر من العوامل المؤثرة في التحصيل والإنجاز الدراسي لدى المتعلم وتتجلى من خلال كيفية تعامله مع عناصر بيئته المدرسية خاصة إذا كانت هذه الأخيرة لها دور في نمو الطموح بحث تمده بمختلف المفاهيم والمعرفة، لأن المتعلم يسعى دائما إلى البحث عن أحسن الطرق التي يعتمد عليها في عملية تحسين سلوكه كما أنه عامل مهم جدا من الناحية النفسية والاجتماعية للمتعلم"¹.

وعليه فالطالب الذي يمتلك قدرات معرفية وعقلية عالية تتولد عنده تصورات وتوقعات لها أثر إيجابي على طموحه الأكاديمي، وهذا الطموح يدفعه إلى البحث عن النجاح والاستمرارية في المشوار الدراسي، والسبيل الوحيد للنجاح هو المثابرة والعمل بجد، وفي السياق ذاته يرى أونيل (2007) Uniyal من خلال الدراسة التي أجراها حول العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والإنجاز الدراسي والتي أسفرت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل العالي يتمتعون بدرجة عالية من الطموح الأكاديمي مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض"²، وترى بودالي (2019) في دراستها على "أن الطلبة الجامعيين كثيرا ما يكون لديهم تفاؤل بالمستقبل ورغبة شديدة في التغيير نحو الأفضل ويخططون لأهدافهم ويتحملون الصعاب والعقبات ويتحملون نتيجة قراراتهم وأفعالهم وهذا ما يتميز به الشخص الطموح، ويظهرون هذا الطموح في أدائهم الدراسي بصفة كبيرة، فالطلبة الذين يتميزون بقدرة التفكير الإيجابي الواقعي والقدرة على التنظيم والاستقلالية والعمل الإبداعي والمرونة النفسية في التعامل مع الصعاب هم أكثر من يكون عندهم الحافز والدافعية نحو الأداء الدراسي"³.

كما أن التحصيل الدراسي من العوامل المحددة لمستوى الطموح بحيث يرى عبد الوهاب جناد (2014) في دراسته أنه هناك علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وانتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع كانوا يتمتعون بمستوى طموح عال، أما المتعلمين ذوي التحصيل المتوسط كانوا يتمتعون بمستوى طموح متوسط، أما المتعلمين ذوي التحصيل الضعيف فكانوا يتمتعون بمستوى طموح منخفض"⁴

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية السادسة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

¹ شتوان الحاج، بوقسارة منصور، علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، مجلة التنمية البشرية، العدد 08، 2017، ص 04.

² شتوان، مرجع سابق، ص 202.

³ بودالي (2019) مرجع سابق، ص 240.

⁴ جناد، مرجع سابق ص 79.

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على أنه : "توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين "وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الارتباط المتعدد للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرات والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (40) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، القدرة على حل المشكلات، التحصيل الدراسي ومستوى الطموح)

القرار	مستوى الدلالة	معامل التحديد	معامل الارتباط المتعدد	العينة	المتغيرات
دال إحصائيا	0,000	0,400	0,633	320	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
					القدرة على حل المشكلات
					التحصيل الدراسي
					مستوى الطموح
.*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)					

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية متعددة وموجبة بين كل من استراتيجيات التعلم منظم ذاتيا والمتغيرات (القدرة على حل المشكلات، التحصيل الدراسي، مستوى الطموح) حيث نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات $R=0,633$ ، بالتالي فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 40% من التباين في المتغيرات التابعة، وعليه نقبل الفرضية البحثية التي تنص على "توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين" ورفض الفرضية الصفرية.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه فالنتيجة التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية هي نتيجة جد منطقية، فهي تعبر في جوهرها عن مدى الارتباط الوثيق بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، فهذه المتغيرات تحتاج كل واحدة منها للآخرى.

أما فيما يخص الإطار النظري الذي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة نجد أنه وفي حدود علم الباحث لا توجد ولا دراسة قامت بدراسة وتفسير العلاقة الارتباطية المتعددة بين متغيراتها وأن أغلب الدراسات تناولت العلاقة الثنائية بين هذه المتغيرات وأسفرت نتائجها في الغالب إلى وجود علاقة ارتباطية بينها، والمتمعن جيدا يستنتج أنه هناك ارتباط وثيق بين هذه المتغيرات، وبالتالي وجود علاقة تكاد تكون عضوية بينها، لأنها تعمل كلها بجانب بعض وفي تفاعل مستمر من أجل التحصيل الدراسي المطلوب.

وعلى إثر النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية والتي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية ثنائية ومتعددة بين متغيراتها، ويمكن أن تكون متبني جيد بالتحصيل الدراسي للطالب فأكثر المتغيرات ارتباطا بالتحصيل هي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبلغ معامل الارتباط (0.417) وتليها القدرة على حل المشكلات (0.124)، ثم مستوى الطموح (0.117)، وبالتالي فالنتائج الحالية جد منطقية وتعبر عن جوهر العلاقة وعن الارتباط الوثيق بين هذه المتغيرات التي تحتاج كل واحدة منها إلى الأخرى بالتحصيل الدراسي بحاجة إلى مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات، والطالب الجامعي في حياته اليومية تجده يسعى ويثابر من أجل النجاح والتفوق والحصول على علامات ومعدلات جيدة من أجل تحقيق الانتقال من مستوى آخر حتى التخرج بشهادة الليسانس أو الماستر وحتى الدكتوراه، وهذا عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الأكاديمية (الأشياء الداخلية)، واستراتيجيات تنظيم السلوك والسياق (الأشياء الخارجية) في ضوء قدرته على حل المشكلات ومستوى طموحه.

ومن خلال النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يستنتج الباحث أن الطلبة الجامعيين الذين يمتلكون مستوى طموح عال والذي يظهر في (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف، التحصيل المعرفي، التفاؤل، القدرة على تحمل المسؤولية)، يكون تحصيلهم الدراسي عاليا والذي يظهر من خلال معدلاتهم ونتائجهم في الامتحانات الفصلية، ويتمتعون بقدرة عالية في حل المشكلات من خلال (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي)، و متعلمون منظمون ذاتيا لتعلمهم من خلال الاستراتيجيات التي يستعملونها في ذلك

(استراتيجيات التنظيم الذاتية للمعرفة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، استراتيجيات تنظيم السلوك والسياق).

فمستوى الطموح يؤثر ويتأثر بالتحصيل الدراسي وفي هذا يشير شتوان (201) إلى أن مستوى الطموح يلعب دورا في الميدان التعليمي وذلك من خلال موقف التلميذ وسعيه في النجاح، فالطالب الناجح لاشك أن يكون مستوى طموحه مرتفع عكس التلميذ الذي يفشل دائما، وهذا الفشل حتما سيقول من مستوى طموحه وقد يفقد الطالب الثقة بالنفس، والطلبة ذوي الحاجة المرتفعة للتحصيل يدركون أن التحصيل الجيد لا يكون إلا بالعمل والمثابرة وأن الرسوب لا يأتي إلا من الكسل والتسويق وضعف الهمة، فالطلبة المجتهدون يضعون لأنفسهم أهدافا مناسبة قابلة للتحقيق ويخططون لها وتجدهم جد راضين عندما يصلون لأهدافهم.¹

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يتضح جليا أنه هناك تفاعل كبير بين متغيراتها، فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تجعل الطالب متحمسا ومستقلا ونشطا في عملية تعلمه، وقادرا على حل مشكلاته ومستوى طموحه مرتفعا مما يساهم في تحقيق تحصيل دراسي جيد، وبالتالي تعمل هذه القدرات كلها معا من أجل الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب، ويرى علي فارس (2017) "أن القدرة على حل المشكلات هي نشاط ذهني له غرض محدد هو التغلب على الصراع العقلي الذي يؤدي إلى الوصول لحل واحد فقط لمشكلة ما من بين الحلول الممكنة، حيث توجد في معظم الأحيان إجابة واحدة لها، وتتضمن القدرة على حل المشكلات الكثير من القدرات مثل قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء ينتقل الفرد من حقائق معروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يريد اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها²، وهذا عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي سترفع من مستوى طموح الطالب والتي ستساهم في منح الطالب القدرة على القيام بمهامه الدراسية على أكمل وجه وبالتالي الوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

وبناء على ما سبق نقبل الفرضية السابعة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

¹ - شتوان ، مرجع سابق، ص 85.

² - فارس، مرجع سابق ، ص 302.

الاستنتاج العام

انطلاقاً مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح الدراسي، وفي إطار الهدف الرئيسي للبحث وهي التأكد من وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، من خلال ما أسفرت عليه الدراسة الميدانية من نتائج، وبعد تحليل الباحث للبيانات توصل إلى مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

الخاتمة:

تناول هذا البحث موضوع جدير بالدراسة وهو العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل والطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، ويكتسي البحث أهميته، من خلال تناوله للعلاقة بين أربع متغيرات تكاد تكون عضوية، لأن التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي يتأثر باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي في النظام التعليمي الجامعي.

ولقد أجري البحث على عينة من طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم العلوم الاجتماعية ومن تخصصات علوم التربية والأرطفونيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، واختيارنا لهذا المستوى راجع إلى أنه هذه الفئة قادرة على التمييز بين المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية، كما أن لها القابلية على فهم الاختبارات التي تطبق للإجابة عنها دون عائق نفسي كطلبة السنة الأولى الذين لم يتكيفوا بعد مع المحيط الجامعي الجديد أو طلبة السنة الثالثة الذين يعتبرون إعداد المذكرة وتقرير التريص عائقا نفسيا.

وقد تمت معالجة الموضوع من جانبين رئيسيين: فالجانب النظري تناولنا فيه الإطار النظري للبحث بدءا من فصل الاقتراب المنهجي للبحث من خلال تحديد مشكلة البحث وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث وأهميه وتحديد مفاهيمه إجرائيا، بالإضافة إلى الفصول النظرية للبحث والمتمثلة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح الدراسي.

أما الجانب الميداني للبحث فقد ضم فصلين هما: الفصل السادس والذي تناول فيه الباحث الإجراءات الميدانية للبحث من خلال الدراسة الاستطلاعية بعرض الغرض منها، والعينة التي طبقت عليها، والأدوات المستخدمة فيها، والإجراءات المتبعة وأهم النتائج المتوصل إليها، والأساسية للبحث من خلال تبني المنهج المناسب للبحث وهو المنهج الوصفي، وحصر مجتمع البحث واختيار العينة المناسبة

للبحث والتي شملت طلبة السنة الثانية ليسانس علوم التربية والأرطفونيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، بقسم العلوم الاجتماعية في جامعة البليدة 02، للموسم الجامعي 2021-2022، واستخدام بعض الأدوات لجمع البيانات، والمتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعبد الله بن إبراهيم الحسينان (2010)، ومقياس القدرة على حل المشكلات للصمادي (1992)، ومقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد (2014).

وللتأكد من صلاحية أدوات البحث قام الباحث بحساب خصائصها السيكمترية من صدق وثبات، ليصل في الأخير أن أدوات البحث صادقة وثابة وقابلة للتطبيق، كما عالج الباحث البيانات التي حصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة البحث بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك لحساب معاملات الارتباط ومختلفة الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، وبعد المعالجة الإحصائية قام الباحث بعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل السابع في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تناوله، وخلص البحث في الأخير الى النتائج التالية:

-إن النتيجة الأولى التي توصلت إليها البحث هي وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي فسرت العلاقة الإرتباطية بين هذين المتغيرين رغم ندرتها محليا وعربيا، وهي من الإضافات الجديدة التي جاء بها البحث الحالي .

-أما النتيجة الثانية فهي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار والدراسات السابقة التي فسرت العلاقة الإرتباطية بين هذين المتغيرين.

- أما النتيجة الثالثة تتمثل في وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار والدراسات السابقة التي فسرت

العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار والدراسات السابقة التي فسرت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين.

- أما النتيجة الرابعة فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- أما النتيجة الخامسة فقد أسفرت إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار والدراسات السابقة التي فسرت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين.

- أما النتيجة السادسة فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين لدى الطلبة الجامعيين، وهي نتيجة منطقية إذا ما عدنا إلى الإطار والدراسات السابقة التي فسرت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين.

- أما النتيجة السابعة فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين وهذا ما أراد البحث الإجابة عنه.

وفي الأخير يرى الباحث أن النتائج المتوصل إليها لا يمكن تعميمها إلا في حدود هذا البحث، لأن طبيعة العينة وأسلوب المعاينة لا يسمحان بذلك، وأن هذا البحث قد يفتح آفاق جديدة للباحثين والمهتمين بهكذا نوع من البحوث لدراسته من جديد وفي مراحل تعليمية مختلفة وبأساليب متنوعة.

مقترحات وتوصيات البحث:

من خلال ما انتهى إليه البحث الحالي من نتائج، يرى الباحث أنه يمكن الخروج ببعض التوصيات والاقتراحات العلمية والتي نعرضها في النقاط التالية:

أولاً: التوصيات:

- التأكيد على إعداد برامج تعليمية تساعد الطلبة الجامعيين على تقوية وتعزيز استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتدريبهم عليها، وذلك من أجل الانتقال الى التعلم النشط واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المشجعة على تنمية الدوافع بمختلف أنواعها لدى الطالب الجامعي والتي ستساهم في جعل الطلبة الجامعيين متعلمين منظمين لعملية تعلمه نشيطين وفعالين فيها.
- تنمية مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين بصفة عامة وطلبة السنة الثانية ليسانس بصفة خاصة، لأن هذه الاستراتيجيات مناسبة للمرحلة التعليمية التي هم فيها، كما أن التعليم الجامعي يفرض مجهود ذاتي أكبر.
- إعداد المناهج والبرامج المدرسية التي تعتمد على حل المشكلات والتي تمكن الطالب من تعلم كيفية التفكير واستخدام مختلف الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التعلم النشط.
- توفير كل الظروف ومحاولة السيطرة على مختلف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين.
- ضرورة التخلي على النمط التقليدي في التدريس الذي يحبط من عزيمة الطال الجامعي ويؤدي به إلى خفض مستوى طموحاته، وبالتالي عدم الاهتمام بدراسته أو إهمالها.

ثانياً: الاقتراحات:

- إجراء بحوث ميدانية حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بيننريش والقدرة على حل المشكلات في مختلف المراحل التعليمية وذلك لندرتها حسب علم الباحث.
- القيام ببحوث ميدانية حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بيننريش وربطها بمتغيرات بحثية نفسية وتربوية.
- القيام ببحوث حول العوامل التي تأثر في خفض أور فع مستوى الطموح.

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية

أولاً: قائمة الكتب:

- 01- أحمد إبراهيم أحمد وشحاتة محمد المراعي، عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، 1999.
- 02- آمال مليجي عبد السميع، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 2004.
- 03- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، عمان-الأردن، 2003.
- 04- ربيع عبده أحمد رشوان، رشوان ربيع عبده أحمد، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، ط1، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 2006.
- 05- رمزية الغريب (1990) التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 06- سهير كامل أحمد أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، 1999.
- 07- صلاح الدين محمد علي أبو جادو ومحمد بكر أبو نوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن. 2007.
- 08- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط1، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1 1987.
- 09- فهد بن عايد الرادادي، التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، الناشر العلمي للطباعة والنشر، 2019.
- 10- كاميليا عبد الفتاح، مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية بيروت، 1984.

- 11- مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 2004
- 12- محمد عثمان نجاتي، علم النفس في حياتنا اليومية، ط2 دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1998.
- 13- مصطفى محمد كامل، التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل ، 2003.
- 14- نايفة قطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن 1999.
- 15- يوسف عدنان العتوم، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- 16- أبو علام، مناهج البحث النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط4، 2004.
- 17- أحمد نايل العزيز، برنامج إرشادي نفسي نموذج في التربية الخاصة، ط1، الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2010.
- 18- أنور الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ط5، القاهرة، مكتبة لأنجلو مصرية، 1988.
- 19- بشير معمريه، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الخبير، الجزائر، 2007.
- 20- جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، -عمان-الأردن، 2008.
- 21- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط9، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 1999.
- 22- جمال الدين العويسات، السلوك التنظيمي والتطور الإداري، دار هومة، بوزريعة، الجزائر 2002.
- 23- حسين أبو رياش وغسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.
- 24- راجح أحمد عزت (1973)، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، ط1، مصر، 1973
- 25- طارق كمال، علم النفس الصناعي والمهني، الإسكندرية، مصر، 2008.

- 26- عبد الرحمن العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، 2000.
- 27- عبد الفتاح الديدي، الإدراك و السلوك ،مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، 1972.
- 28- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الرقان للنشر والتوزيع، ط4 ، عمان الأردن.
- 29- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط2، 1995 .
- 30- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003.
- 31- عبد الهادي نبيل وآخرون، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2004 .
- 32- علام صالح، مدخل لعلم النفس، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 2000.
- 33- علي محسن عطية، الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 34- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن 2009.
- 35- فتحي مصطفى الزياد، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، جامعة المنصورة دار الوفاء، مصر، 1995.
- 36- مجدي عبد العزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2004 .
- 37- محمد برو أثر التوجيه على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنش، الجزائر، 2010.
- 38- محمد حسين أبو رياش ويوسف غسان قطيط، حل المشكلات، ط1، عمان، دار وائل للنشر، 2008
- 39- محمد صالح علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن 2000.
- 40- مصطفى محمد كامل التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية بجامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، 2003.

ثانيا: قائمة المجلات العلمية المحكمة:

- 41- حافظ وحيد السيد و عطية جمال سليمان، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السادس عشر العدد 68، 2006.
- 42- حسن محمود عطا، مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 15 (3).
- 43- خوله أحمدي، علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 05 العدد 12، 106-117، 2017.
- 44- عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)، 333-348، 2010 .
- 45- فريال عبده أبو ستة وآخرون، فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية.جامعة دمياط، العدد 71، 2012.
- 46- أحمد إبراهيم بهلول، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 30، 2004.
- 47- ارتقاء يحي حافظ، استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، مجلة أوروك-العدد الأول-المجلد التاسع، 2016.
- 48- بودالي حميدة والعايشي بن زروق مستوى الطموح وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه) مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 05، العدد 09، 2016.

- 49-حسان بعايري ومصباح جلاب، مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة تيبازة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد 02، 2002.
- 50-سرحان، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس 07 (28)، 1993، ص 115، نقلا عن بودالي حميدة، مرجع سابق، 2019.
- 51-شتوان الحاج، بوقصارة منصور، علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، مجلة التنمية البشرية، العدد 08، 2017.
- 52-عبد الله بن طه الصافي، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية أبها، جامعة الملك خالد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 79، (61-90) 2001.
- 53-علي فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر 02، 2017.
- 54-مطروني فيصل، حياة بوجملين التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 07 (01)، 2019.
- 55-مي عزام العمري وآخرون، درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، سوريا المجلد (6) العدد (12)، 2022.
- 56-نجاة سالم زريق وفرج الله بن سليمان، مهارات حل المشكلات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة الأسمرية الإسلامية، مجلة العلوم الإسلامية، العدد 20، 2020.

ثالثا: قائمة الرسائل الجامعية

- 57-نبيل بحري، محددات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، 2007 .
- 58-مشري سلاف، الاختيار المدرسي كمصدر للضغط وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، أطروحة دكتوراه جامعة قاصدي مرباح -ورقلة- الجزائر، 2014.
- 59-مريم بن كريمة، علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيقين في شهادة البكالوريا، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، 2015.
- 60-مراد برو، أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار عنابه، 2012.
- 61-فرحات بن ناصر، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2019.
- 62-فتيحة يعقوب، علاقة بعض الخصائص النفسية السلوكية بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011.
- 63-علي فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، جامعة الجزائر 02، 2017.

- 64- عبد الوهاب جناد، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة وهران، 2014.
- 65- عبد الله عبد الغفور الصمادي، أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1992.
- 66- سهير سعيد جمعة اسماعيل، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارة القدرة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 2011.
- 67- سميرة عهدي، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011.
- 68- سمير بوطمين، دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 02، 2011.
- 69- حميدة بودالي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019.
- 70- حمزة بوزرزور، دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011، الجزائر.
- 71- ججيقة محالي، علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 02، 2014.

- 72-أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على بعض الثانويات بولاية البليدة، جامعة الجزائر 02، 2008.
- 73-الشيخ أولاد هدار، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، 2022،
- 74-ابراهيم بن عبد الله الحسينان، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود الإسلامية، 2010.
- 75- محمد بوفاتح، الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بولاية الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، 2005.
- 76- لحسن ذبيحي، الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2015.
- 77- شتوان الحاج، العوامل الخمس الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، لدى تلاميذ الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2019.
- 78- سامية مهداوي، مستوى الطموح وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة السنة أولى جامعي-دراسة ميدانية بولاية البليدة- رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة البليدة 02، 2015.
- 79- حكيمة نيس، فعالية برنامج إرشادي قائم على حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي، قمار الوادي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2018.

80- توفيق محمد توفيق شبير ، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة

السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005.

2-قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

-R.Lafan , Vocabulaires de psychopédagogie.P.E.F. Paris 1973.

-James, Drever, a dictionary of psychology , England Benehaim book, LTD,

1975.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاراهيم بن عبد الله الحसन 2010.

أولاً: مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

السنة: التخصّص: المعدل:

التعليمة: تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلم والمذاكرة، اقرأ كل عبارة جيدا ثم اجب عنها بوضعك علامة (x) في العمود المقابل لكل عبارة والذي تراه ينطبق عليك أكثر .

المرحلة	العبارــــــــــــــــات	تتنطبق علي تماما	تتنطبق علي قليلا	لا تتنطبق علي أبدا
1	عندما تصادفني معلومة جيدة أعمل على تكرارها كثيرا حتى لا أنساها.			
2	عندما أسمع من الأستاذ مفهوما جديدا أحاول تكراره مرات عدة بيني وبين نفسي حتى أتأكد من حفظه.			
3	أثناء مذاكرتي لدروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسى شفويا عدة مرات.			
4	عندما أذاكر المواد الدراسية أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس مع الأستاذ ، وقراءة المواد الدراسية، المناقشات أثناء الدرس.			
5	أحرص على ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى.			
6	أثناء دراستي أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل.			
7	عندما أذاكر المادة الدراسية، ألخص المادة لكي تساعدني على تنظيم أفكاري.			
8	عندما أذاكر المادة الدراسية، أتصفح المادة وأحاول أن أنظم الأفكار الأكثر أهمية.			
9	أثناء وقت الحصة تضعيني غالبا نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.			
10	عندما لا أفهم ما أقرأه في المادة الدراسية، أرجع إليه مرة أخرى و أحاول فهمه.			
11	إذا كانت المادة الدراسية من الصعب فهمها ، فإنني أغير الطريقة التي أقرأ بها المادة.			
12	أخبر نفسي أنه ينبغي علي الإستمرار في المذاكرة حتى أتعلم الكثير بقدر الإمكان.			
13	أقتنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة لمعرفة مقدار ما تعلمته.			
14	أفكر في أدائي بشكل يكون أفضل من أداء زملائي في الفصل.			
15	أخبر نفسي أنه ينبغي علي أن أذاكر بشكل جاد مثل الطلاب الآخرين.			
16	أذكر نفسي بأهمية حصولي على تقديرات مرتفعة.			
17	أخبر نفسي أنني أحتاج للاستمرار في المذاكرة لكي يكون أدائي جيدا في المادة الدراسية.			
18	أقتنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.			
19	أخبر نفسي أنه من الهام أن أتعلم المادة الدراسية، لأنني سوف أحتاجها فيما بعد في حياتي			
20	أحاول ربط المادة الدراسية بشيء ما أحب أن أقوم به، أو أجده مفيدا.			

21	أجعل المادة الدراسية أكثر فائدة من خلال ربطها بما أريد عمله في حياتي.		
22	أحاول أن أفهم نفسي كيفية جعل المذاكرة والتعلم ممتعا.		
23	أجعل المذاكرة ممتعة من خلال التركيز على شيء ما ممتع.		
24	أعد نفسي بأداء أعمال أحبها في وقت لاحق، إذا قمت بالانتهاء من مراجعة المواد المحددة الآن.		
25	أعد نفسي بنوع من المكافأة إذا قمت بالواجبات الدراسية.		
26	عندما أنجح في فهم دروسي جيدا أكافئ نفسي.		
27	أغير مما يحيط بي من أشياء لكي يسهل علي التركيز في العمل		
28	أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل، أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به		
29	عندما اعرف شيئا جيدا أقوم بشرحه لزملائي.		
30	أحاول أن أعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال الواجبات المواد الدراسية.		
31	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه.		
32	في الغالب أشعر بأنني كسول جدا، أو أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي حتى إنني أترك المكان قبل أن أنهى لما خططت أن أفعله.		
33	أعمل بجد لكي يتحسن أدائي في المواد الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها.		
34	عندما تكون واجبات المادة الدراسية صعبة، أتخلى عنها.		
35	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها، ولا أؤجلها لوقت آخر.		
36	أستغل بشكل جيد وقتي في مذاكرة المادة الدراسية.		
37	إذا كنت محتاجا للمساعدة في المادة الدراسية فإنني سوف أطلب المساعدة من شخص ما.		
38	إذا كنت محتاجا لفهم الذي يتم شرحه، فإنني سوف أطلب المساعدة.		
39	إذا كنت مضطرا للحصول على مساعدة الآخرين سوف يكون من الأفضل لي أن أتعلم منهم كيف أحل الواجبات بنفسي.		
40	إذا كنت مضطرا للحصول على مساعدة في المواد الدراسية سوف يكون من الأفضل لي أن أفهم الأفكار والمبادئ العامة.		
41	عندما أستعد لأداء الاختبارات أحاول تكرار المعلومات عدة مرات.		
42	أثناء مذاكرتي لدروسي أعمل قائمة بالمفاهيم الأساسية لأحفظها جيدا.		
43	أسمع (أحفظ) الكلمات الأساسية لكي تذكّرني بالمفاهيم الأساسية لأحفظها جيدا.		
44	أفهم المادة الدراسية من خلال عمل ربط بين ما أقرؤه في المادة الدراسية، والمفاهيم التي تعرفت عليها من خلال الدرس مع الأستاذ.		
45	أطبق الأفكار التي قرأتها في المادة الدراسية في أنشطة أخرى للمقرّر مثل المناقشات أثناء الحصة الدراسية.		
46	أقوم بعمل أشكال بسيطة أو جداول أو رسوم لكي تساعدني على تنظيم المادة الدراسية.		
47	عندما أذاكر موضوعا معينا في المادة الدراسية، أحاول فهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة.		
48	قبل أن أقوم بمذاكرة المادة الدراسية لأول مرة، فإنني أتصفح هذه المادة لكي أعرف مضمونها.		
49	أسأل نفسي أسئلة؛ لكي أتأكد من فهمي للمادة الدراسية التي أذاكرها.		

50	أغير من الطريقة التي أذاكر بها لكي تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأسلوب المعلم في التدريس		
51	أتحدى نفسي لإكمال المذاكرة، وتعلم الكثير بقدر الإمكان.		
52	أقتع نفسي بالعمل الشاق من أجل التعلم.		
53	أضل أخبر نفسي أنني أريد أن يكون أدائي أفضل من الآخرين في الفصل.		
54	عندما تواجهني صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية المطلوبة مني أقتع نفسي بأنني أستطيع القيام بها أفضل من زملائي.		
55	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة مني والواجبات أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية.		
56	أذكر نفسي بمدى أهمية الأداء بشكل جيد في الإختبارات الدراسية		
57	أحاول أن أعرف مدى ملائمة المادة الدراسية لي شخصيا .		
58	أبذل جهدي لربط ما أتعلمه بميولي الشخصية .		
59	أفكر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة لكي لأكملها.		
60	أقتع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة.		
61	أكافئ نفسي عندما أستم في مذاكرة موضوع ما وأفهمه جيدا برغم الملل الذي أشعر به أثناء المذاكرة.		
62	أحاول التخلص من أي مشتتات تحيط بي.		
63	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية.		
64	لو كانت مادة المقرر الدراسي مملة أو غير ممتعة، فأنتني أتحكم في نفسي وأستمر في العمل حتى النهاية.		
65	أنظم وقتي وأوزعه على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها.		
66	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها، أو أتناول فيها الطعام.		
67	إن حصولي على المساعدة في المواد الدراسية، سوف يكون طريقا لي لتعلم الكثير عن المبادئ الأساسية التي يمكن أن أستخدمها في فهم الموضوعات الدراسية.		
68	أفكر في الموضوع الدراسي، وأحدد ما المفترض مني تعلمه منه.		
69	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى أكتسب معلومات جديدة لم أكن أعرفها من قبل.		
70	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية.		
71	أحضر الفصل بشكل منتظم.		
72	عندما أذاكر المادة الدراسية، أحاول تحديد أي المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.		
73	عندما أذاكر المادة الدراسية، أهدافا لنفسي لكي تساعدني في تنظيم عملية الإستذكار.		
74	عندما أذاكر المادة الدراسية أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته		

الملحق رقم 02: مقياس القدرة على حل المشكلات للصمادي 1992.

مقياس حل المشكلات

رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
01	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني لا أتفحص سبب ذلك				
02	عندما أواجه مشكلة معقدة فإنني لا ازعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط.				
03	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة ما فإنني أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف				
04	بعد أن أقوم بحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما حدث من خطأ أو صواب				
05	إنني قادر عادة على إيجاد حلول فعالة لحل مشكلة ما				
06	بعد أن أحل مشكلة بطريقة ما، فإنني أقضي وقتاً في مقارنة النتائج الفعلية التي حدثت بما كنت اتوقع.				
07	عندما أواجه مشكلة فإنني أقوم دوماً باختيار انفعالاتي لمعرفة الذي يحدث في موقف المشكلة				
08	كثير من المشكلات التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها				
09	اتخذ قراراتتي وأكون سعيداً بها فيما بعد				
10	أحياناً لا أتوقف لأعطي نفسي الوقت الكافي للتعامل مع مشاكل بل أستمّر بشكل مشوش				
11	عندما أقرر فكرة أو حلاً ممكناً لمشكلة ما ، فإنني لأقضي وقتاً لتقدير فرص نجاح كل بديل				
12	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية				
13	عادة ما آخذ بأول فكرة جديدة تخطر ببالي لحل مشكلة تواجهني.				
14	بعد اتخاذ قرار ما أقوم بتقديم نتائج كل بديل مقارناً كلا منهما بالآخر				
15	عندما أضع خططا لحل مشكلة أكون متأكداً إلى حد كبير بأن هذه الخطط يمكن أن تنجح				
16	أحاول التنبؤ بالنتائج العامة المترتبة على قيامي بعمل ما				
17	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافيين				

				عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني أستطيع التعامل مع المشاكل التي قد تظهر	18
				أصدر أحكاما بدون ترو أو أندم عليها لاحقا	19
				أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة	20
				لدي أسلوب منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرار	21
				عندما تواجهني مشكلة فإنني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية النابعة من بيئتي والتي تسهم في مشكلتي	22
				أحيانا أكون في حالة انفعال شديدي بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرق متعددة للتعامل مع مشكلتي	23
				بعد اتخاذ قرار ما فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكونن مطابقة للنتائج الفعلية	24
				عندما اواجه مشكلة فإنني لا أكون متأكدا أنني قادر لى التعامل مع الموقف	25
				عندما احس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	26
				عندما تحيرني مشكلة فإن أول الأشياء التي أقوم بها هو فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة بالمشكلة	27

الملحق رقم 03: مقياس مستوى الطموح لعبد الوهاب جناد 2014

الرقم	الفقرات	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً
01	أضع أهدافي بدقة					
02	أسعى للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة					
03	أفكر في مستقبلي باستمرار					
04	اعتمد على نفسي					
05	أعرف جيداً ما أريد فعله					
06	أتطلع إلى تعلم أشياء جديدة					
07	أستفيد من محاولاتي الفاشلة					
08	أتحمل التعب عن القيام بواجباتي الدراسية					
09	أثق في نفسي من تحقيق أهدافي					
10	أصل بمعلمي لزيادة معلوماتي					
11	أشعر بالرغبة في الحياة					
12	أقوم بمسؤولياتي بنفسني					
13	أجد صعوبة في رسم أهدافي					
14	أقوم بحل المسائل التي يفشل فيها زملائي					

					15 أسعى لتحقيق الأفضل
					16 أترك العمل الذي أفضل فيه
					17 أفكر في مواصلة دراستي الجامعية
					18 أعمل للتفوق والنجاح في دراستي
					19 أنا متفائل
					20 أنا مستعد لتحمل مصاعب حياتي
					21 أواجه الصعوبات التي تمنعني من تحقيق أهدافي الدراسية
					22 أشعر بالتعب والملل من الدراسة
					23 أنا راض بما أنا عليه الآن
					24 أثق في قدرتي على تنفيذ واجباتي الدراسية
					25 أسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها
					26 مهما يحصل لي أقوم بأداء واجباتي المدرسية
					27 أترك الأعمال التي تحتاج إلى جهد كبير
					28 أقوم بتنظيف وتنظيم غرفتي بالمنزل
					29 أستفيد من الآخرين
					30 لا أكتفي بالأستاذ فقط للحصول على معلوماتي

الملحق رقم 04: نتائج الدراسة الميدانية وفق نتائج SPSS

الفرضية الأولى:

Corrélations					
		الثقة	التجنب	الضبط الشخصي	حل المشكلات
التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)	Corrélation de Pearson	,300**	,453**	,572**	,548**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320
التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياس)	Corrélation de Pearson	,228**	,343**	,470**	,431**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	Corrélation de Pearson	,280**	,421**	,546**	,516**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

الفرضية الثانية

Corrélations			التحصيل الدراسي
التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)	Corrélation de Pearson		,417**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N		320
التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياس)	Corrélation de Pearson		,380**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N		320
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	Corrélation de Pearson		,412**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N		320
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			

الفرضية الثالثة

Corrélations					
		التحصيل المعرفي	التفاؤل	القدرة على تحمل المسؤولية	مستوى الطموح
التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية)	Corrélacion de Pearson	,305**	,593**	,338**	,471**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320
التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية (الاستراتيجية التنظيم الذاتي للسلوك والسياق)	Corrélacion de Pearson	0,079	,426**	0,107	,263**
	Sig. (bilatérale)	0,158	0,000	0,055	0,000
	N	320	320	320	320
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	Corrélacion de Pearson	,228**	,543**	,260**	,404**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

الفرضية الرابعة

Corrélations		
		التحصيل الدراسي
الثقة	Corrélacion de Pearson	0,023
	Sig. (bilatérale)	0,686
	N	320
التجنب	Corrélacion de Pearson	,146**
	Sig. (bilatérale)	0,009
	N	320
الضبط الشخصي	Corrélacion de Pearson	,154**
	Sig. (bilatérale)	0,006
	N	320
حل المشكلات	Corrélacion de Pearson	,142*
	Sig. (bilatérale)	0,011
	N	320
التحصيل الدراسي	Corrélacion de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	320
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		

الفرضية الخامسة

Corrélations						
		قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	التحصيل المعرفي	التفاؤل	القدرة على تحمل المسؤولية	مستوى الطموح
الثقة	Corrélation de Pearson	,342**	,339**	,458**	,445**	,429**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320	320
التجنب	Corrélation de Pearson	,596**	,597**	,600**	,594**	,615**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320	320
الضبط الشخصي	Corrélation de Pearson	,673**	,674**	,791**	,794**	,744**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320	320
حل المشكلات	Corrélation de Pearson	,670**	,671**	,757**	,752**	,735**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	320	320	320	320	320

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية السادسة

Corrélations						
		قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	التحصيل المعرفي	التفاؤل	القدرة على تحمل المسؤولية	مستوى الطموح
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson	,142*	,143*	,127*	,124*	,117*
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,010	0,024	0,026	0,036
	N	320	320	320	320	320

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية السابعة

Corrélations canoniques							
	Corrélation	Valeur propre	Statistiques de Wilks	F	Ddl num.	Ddl du dénom.	Sig.
1	0,633	0,667	0,600	70,249	3,000	316,000	0,000

H0 pour le test de Wilks signifie que les corrélations de la ligne en cours et des lignes suivantes sont égales à zéro.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,633 ^a	0,400	0,394	18,45366

a. Prédicteurs : (Constante), حل المشكلات, التحصيل الدراسي, مستوى الطموح

الملحق رقم 05: تعداد الطلبة المسجلين حسب الفوج في السنة الجامعية 2021-2022

السنة الجامعية 2021-2022

تعداد الطلبة المسجلين حسب الفوج

جامعة البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الدرجة	رمز التخصص	التخصص	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	المجموع																																											
L1	DOMSS.A	مبادئ العلوم الاجتماعية	38	39	45	42	44	43	49	40	37	40	39	40	42	37	44	43	40	35	37	40	34	40	33	41	32	45	34	38	40	40	1188																																											
L2	EDUC	علوم التربية	35	38	40																												113																																											
L2	ORTH	الأرثولوجيا	35	35	34																												104																																											
L2	PSY	علم النفس	44	33	40	34	32	31	32	29																	275																																																	
L2	SS	علم الاجتماع	24	26	23	26	32	24	24	19																	198																																																	
L3	EDUCSPE	التربية الخاصة	15																												15																																													
L3	EDUCOR	الأرشاد والتوجيه	31																												31																																													
L3	EDUC	علم النفس التربوي	37	37	38																											112																																												
L3	ORTH	الأرثولوجيا	37	38	42																											117																																												
L3	PSYCL	علم النفس العيادي	43	32	36																											143																																												
L3	PSYTRAV	علم النفس العمل والتنظيم	28	21																													49																																											
L3	SS	علم الاجتماع	37	39	31	32	32	40																								211																																												
L3	DEM	الديمقراطية																														0																																												
M1	ORTH	امراض اللغة والتواصل	39	37	35																											111																																												
M1	PSYCL	علم النفس العيادي	37	40	44	35	39	34																									229																																											
M1	PSYEDUC	علم النفس التربوي	38	38	38																											116																																												
M1	PSYTRAV	علم النفس العمل والتنظيم وتصيير العوارض	39	40																													79																																											
M1	SOCOCOM	علم اجتماع الاتصال	34																													34																																												
M1	SOCORIM	علم اجتماع الجريمة والانحراف	37																													37																																												
M1	SOCEDUC	علم اجتماع التربية	15																													15																																												
M1	SOCORG	علم اجتماع العمل والتنظيم	27	25	24																												76																																											
M2	ORTH	امراض اللغة والتواصل	36	36	38																												110																																											
M2	PSYCL	علم النفس العيادي	29	29	29	29	28																										144																																											

