جامعة الجزائر"2" أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

# أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

- دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة "2"، جامعة تيزي وزو، والمركز الجامعي بأفلو-

**أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي.**

**إعداد الطالب:**
**عبد الوهاب بن شعلال**

**إشراف:**
**أ. د الطيب بلعربي**

**تاريخ المناقشة 08 جويلية 2018**
**السنة الجامعية:2018/2017**

﴿نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ قيلے

وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾

(يوسف78)

# كلمة شكر وعرفان

اللّهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك، لك الحمد كما أنعمت علينا نعما بعد نعم، وأشكرك فبعونك أنهيت هذا العمل.

بعد أن منّ الله عليّ، وشاء لهذه الدراسة أن تبصر النور، أجد لزاما أن أتوجه بأسمى آيات التقدير والاحترام، والعرفان بالفضل الجزيل إلى أستاذي الدكتور الطيّب بلعربي، لإشرافه على هذه الدراسة ومساعدتي في فتح أفاق جديدة للبحث العلمي بتناول مواضيع حديثة لم تكن سهلة، قد تكون لها إضافة نوعية، فنعم الأستاذ المؤمن بإمكانيات وقدرات طلبته للخوض في كل ما هو جديد.

وإذا كان الوفاء يقتضي أن يرد إلى أهله، فاني أقدم عظيم شكري إلى الأساتذة المحكمين الذين لم يترددوا في تحكيم أدوات القياس، كما أشكر الدكتورة محدب رزيقة والدكتورة مريم سعداوي و الدكتور سويسي عمار، على مساعدتهم لنا في تطبيق المقاييس، كما أشكر طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو و المركز الجامعي بأفلو، وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة2 على المشاركة في الإجابة علي المقاييس واحترامهم للتعليمات.

ولا يفوتني أيضا أن أتقدم بالشكر لـ Marlene Schommer أستاذة بجامعة Wichita، و Kardash Caroline أستاذة في جامعة Nevada Las Vegas بالولايات المتحدة الأمريكية، بتزويدهما لي بمقياس المعتقدات المعرفية وبعض الأبحاث في نفس الموضوع. وأوجه شكري أيضا إلى الأستاذ الدكتور السيد أبو هاشم، أستاذ بجامعة الملك آل سعود بالمملكة العربية السعودية، والدكتورة أمل عبد المحسن زكي أستاذة بجامعة بنها بمصر على إثرائي بالمادة العلمية.

ختاماً، أضع هذا الجهد المتواضع بين أيديكم، فإذا كان فيه إجادة فإنها من الله وتوفيقه، ثم من توجيه أستاذي المشرف، وإن كان فيه تقصير فانه يرجع لي وحدي، وحسبي أني حاولت، فالكمال لله وحده.

# الإهداء

**إلى شموع العطاء أبي وأمي**

**إلى إخوتي وأخواتي**

**إلى رفيقة الدرب زوجتي**

**إلى العيون التي أرى بها نجاحي، أبنائي محمد و سدرة**

**إلى كل الأساتذة الذي كان لي الشرف أن أتتلمذ على أيديهم من الابتدائي إلى الدكتوراه**

**إلى كل من ساهم من بعيد ومن قريب في انجاز هذا العمل.**

**ملخص باللغة العربية:**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطلبة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو، وطلبة كلية العلوم النفسية و التربوية بجامعة قسنطينة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قمنا باختيار المنهج الوصفي ؛حيث استخدمنا ثلاث مقاييس.الأول يقيس المعتقدات المعرفية من تصميم Wood & Kardash (2002) (تعريب وتقنين الباحث). أما الثاني يقيس توجهات الدافعية من تصميم Cain (2008)، تعريب " السيد محمد أبو هاشم "(تقنين الباحث)، والثالث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد Pintrich & al (1991) (تعريب وتقنين الباحث).

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) Statisical Package of the Social Science . توصلنا إلى نتائج مفادها:

- **يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا انطلاقا من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وجاءت النتائج كالتالي:**

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التكرار انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية الإتقان انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعد "البنية المعرفية و التعديل".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التفكير الناقد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية، ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين "

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تنظيم الجهد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين.

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تعلم الرفاق انطلاقا من بعدي "سرعة اكتساب المعرفة والبنية المعرفية فقط".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية طلب المساعدة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.

- **تختلف درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف توجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. وجاءت النتائج كالتالي:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التكرار،الإتقان وطلب المساعدة) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد و تعلم الأقران) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية طلب المساعدة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي.

- **تختلف درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف توجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. فجاءت النتائج كالتالي:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد (بنية المعرفة ،خصائص الطلبة الناجين و الحقيقة الموضوعية) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد سرعة اكتساب المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد البنية المعرفية والتعديل باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي.

وخلص البحث إلى تقديم بعض التوصيات والاقتراحات.

**Abstract :**

This study aimed to investigate the impact of cognitive beliefs and motivation trends on the self-organized learning strategies of university students, the study sample consisted of 500 male and female students from the Faculty of Social and Human Sciences at Tizi Ouzou University, Aflou University Center, and students of the Faculty of Psychological and Educational Sciences at the University of Constantine. In order to achieve the objectives of the study, we have chosen the descriptive approach, where we have used three measures. The first measures the cognitive beliefs of Wood & Kardash (2002) (Arabization and standardization of the researcher). The second examines the motivational orientations of Cain (2008), Arabization of "Mr. Muhammad Abu Hashem" (standardization of the researcher), the third is the measure of self-organized learning strategies prepared by & Al Pintrich (1991) (Arabization and standardization of the researcher).

Statistical data was processed using the Statistical Package of the Social Science (SPSS) program. We have reached the conclusion that:

- **Each strategy of self-organized learning can be predicted from the dimensions of the cognitive beliefs of university students. The results are as follows:**

- The strategy of repetition can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs.
- The strategy of elaboration can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs except the dimension of "characteristics of successful students ".
- Organizational strategy can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs, except the dimension of "cognitive structure and modification".
- The critical thinking strategy can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs except the dimension of " characteristics of successful students"
- The strategy of self-organization metacognitive and self-organization can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs except the dimensions of the "characteristics of successful students and objective truth"

- The strategy of time and study environmental Management Strategy can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs, except the dimensions of "cognitive structure and characteristics of successful students"
- The strategy of effort regulation can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs except after the "cognitive structure and characteristics of successful students.
- The strategy of peer learning can be predicted from the dimensions of "the speed of knowledge acquisition and cognitive structure only."
- The help-seeking Strategy can be predicted from all dimensions of cognitive beliefs.

- **The degrees of self-regulation learning strategies vary depending on motivational orientations (intrinsic and extrinsic) of university students. The results are as follows:**

- There are no statistically significant differences in the degree of strategies (repetition, elaboration and help-seeking ) according to the motivational orientations (intrinsic and extrinsic)
- There are statistically significant differences in the degrees of strategies (organization, critical thinking, self-regulation and metacognitive, time and study environmental management, regulation of effort and peer learning), according to the motivational orientations (intrinsic and extrinsic), in favor of the students who are characterized by intrinsic motivation,
- There are statistically significant differences in the strategies of the help-seeking according to the motivational orientations (intrinsic and extrinsic), in favor of the students who are characterized by extrinsic motivation.

- **The dimensions of the cognitive beliefs vary according to the motivation trends (intrinsic and extrinsic) among the university students. The results were as follows:**

- There are no statistically significant differences in the degrees of the dimensions: (cognitive structure, characteristics of successful students and objective truth), depending on the motivational orientations (intrinsic and extrinsic) among university students,
- There are statistically significant differences in the degrees of the dimension of the speed of acquisition of knowledge according to the

motivational orientations (intrinsic and extrinsic), in favor of the class of students who are characterized by extrinsic orientation,

- There are statistically significant differences in the levels of the strategy for requesting assistance, with different orientations (intrinsic and extrinsic), in favor of the class of students who have the advantage of external snake orientation.
- There are statistically significant differences in the dimensions of cognitive structure and modification according to the motivational orientations (intrinsic and extrinsic), in favor of the class of students who are characterized by intrinsic motivation.

The research concluded with some recommendations and suggestions.

# فهرس المحتويات


كلمة شكر..... أ

الإهداء..... ب

ملخص الدراسة بالعربية..... ت

ملخص الدراسة بالإنجليزية.....ج

الفهرس المحتويات.....د

قائمة الجداول..... ض

قائمة الأشكال والرسوم البيانية..... ع

مقدمة.....01


## الجانب النظري

## الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

**تمهيد**


1- الإشكالية..... 06

2- الفرضيات..... 10

3- الهدف من البحث ..... 11

4- أهمية البحث..... 11

5- حدود الدراسة..... 11

6- تحديد المفاهيم الإجرائية.....,..... 12

## الفصل الثاني: الدراسات السابقة

**تمهيد**


1- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بمتغيرات أخرى..... 16

- تعقيب

2- الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية بمتغيرات أخرى ..... 22

- تعقيب

3- الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى..... 28

- تعقيب

4- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 33

- تعقيب

5- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية ..... 40

- تعقيب

6- الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 44

- تعقيب

7- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 47

- تعقيب عام على الدراسات السابقة.


**خلاصة**

## الفصل الثالث:المعتقدات المعرفية

**تمهيد**


1- نشأة المعتقدات المعرفية..... 51

2- مفهوم المعتقدات المعرفية..... 52

3- نماذج المعتقدات المعرفية..... 54

1.3- المقاربة الأولى(التطورية)..... 55

1.1.3- مخطط النمو المعرفي لـ Perry(1970)..... 55

2.1.3- نموذج Belenky(1986)..... 58

3.1.3- نموذج Baxter Magolda(19)..... 60

4.1.3- نموذج المهارات الجدلية لـ kuhn (1991)..... 62

5.1.3- نموذج الحكم التأملي لـ King et Kitchener (1994) ..... 64

2.3- المقاربة الثانية (التربوية)..... 67

1.2.3- نموذج نظام المعتقدات المعرفية لـ Schommer (1990)..... 67

4- أبعاد المعتقدات المعرفية..... 72

5 - العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية..... 75

6- علاقة المعتقدات المعرفية بالتعلم..... 80

## الفصل الرابع: توجهات الدافعية

**تمهيد**

1- تعريف الدافعية..... 86

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 88

3- أنواع الدوافع..... 89

4- توجهات الدافعية..... 93

1.4- تعريف توجهات الدافعية..... 93

5- نظريات الدافعية..... 95

1.5- نظرية نظرية فعالية الذات: Bandura ..... 95

2.5 - نظرية نظرية العزو السببي: Wiener ..... 97

3.5- نظرية نظرية التوقع Eccles & al ..... 100

4.5- نظرية أهداف الإنجاز: Nicholls, Ames, Maehr ..... 102

5.5- نظرية التقرير الذاتي Deci & Ryan..... 106

6- التوجه الدافعي الداخلي في المقابل التوجه الدافعي الخارجي..... 107

**خلاصة**

## الفصل الخامس: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

**تمهيد**

1- نشأة التعلم المنظم ذاتيا..... 111

2- تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا..... 112

3- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا..... 115

4- أهمية التعلم المنظم ذاتيا..... 118

5- خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا..... 119

6- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا..... 122

7- الافتراضات العامة للنماذج التعلم المنظم ذاتيا..... 126

8- نماذج إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ..... 127

1.8- نموذج Winne في التراث المعرفي.....,... 127

2.8. نموذج Pintrich تأثير أهداف الانجاز..... 131

3.8. نموذج Boekearts للتعلم التكييفي أو نموذج الطبقات الثلاث..... 133

4.8- نموذج Corno، علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالإرادة.....,... 136

5.8- نموذج المراحل الدورية للتعلم الأكاديمي لـ Zimmerman..... 139

9- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 142

.أولا: الاستراتيجيات المعرفية: Cognitive strategies..... 145

ثانيا: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: Metacognitive strategies..... 149

ثالثا: إستراتيجيات إدارة الموارد: Resource management strategies..... 151

**خلاصة**

## الجانب التطبيقي

## الفصل السادس : الإجراءات المنهجية

**تمهيد**

1- منهج الدراسة..... 154

2- مجتمع الدراسة والعينة المستمدة منه..... 154

2.1 – مجتمع البحث..... 154

2.2- عينة الدراسة ..... 156

3- التعريف بأدوات البحث ..... 159

1.3- مقياس المعتقدات المعرفية :Epistemological Beliefs Scale (EBS) ..... 159

2.3- مقياس توجهات الدافعية : Motivation Orientation Scale (M.O.S)..... 161

3.3- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:(MSLQ)..... 162

4- الدراسة الإستطلاعية..... 164

1.4- أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 164

2.4- نتائج الدراسة الإستطلاعية..... 165

.5- إجراءات جمع البيانات..... 169

6- المعالجة الإحصائية..... 170

**الخلاصة**

## الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

**تمهيد**

1- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... ..... 173

1.1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ..... 173

2.1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 188

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية ..... 193

1.2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية..... 193

2.2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 198

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 202

1.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... **202**

2,3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة ..... **205**

**الخاتمة**..... **208**

التوصيات و الاقتراحات..... **210**

قائمة المراجع ..... **212**

الملاحق

## قائمة الجداول:


| الرقم | العـــــنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | عرض مختصر لأهم النماذج النظرية حول المعتقدات المعرفية | 71 |
| 02 | أبعاد عزو النجاح والفشل حسب **Weiner** | 98 |
| 03 | نتائج أهداف إنجاز حسب **Deweck et Leggett(1988)** | 103 |
| 04 | الأبعاد التصورية للتعلم المنظم ذاتيا | 116 |
| 05 | الفروق بين الطلاب المنضمين ذاتيا المهـرة والسطحييـن | 121 |
| 06 | مراحل و مجالات التعلم المنظم ذاتيا حسب نموذج **Pintrich** | 129 |
| 07 | إستراتيجيات الإرادة في التعلم المنظم ذاتيا **Corno** | 137 |
| 08 | إستراتيجيات التنظيم الذاتي | 144 |
| 09 | توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعات والجنس | 156 |
| 10 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعات والجنس | 160 |
| 11 | توزيع بنود مقياس المعتقدات حسب الأبعاد الفرعية | 161 |
| 12 | توزيع بنود مقياس توجهات الدافعية | 161 |
| 13 | توزيع بنود مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب الأبعاد الفرعية | 163 |
| 14 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السنة والجنس | 164 |
| 15 | معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية | 165 |
| 16 | معاملات الإرتباط البينية للأبعاد، ومعاملات إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس | 167 |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | معامل الإرتباط لكل بعد( إستراتيجية) بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا | 173 |
| 18 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التكرار. | 174 |
| 19 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التكرار. | 174 |
| 20 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية الإتقان. | 175 |
| 21 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية الإتقان. | 176 |
| 22 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على التنظيم. | 177 |
| 23 | يبين نتائج نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التنظيم. | 177 |
| 24 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على التفكير الناقد. | 178 |
| 25 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التفكير الناقد. | 179 |
| 26 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة. | 180 |
| 27 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التنظيم. الذاتي و ما وراء المعرفة. | 180 |
| 28 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة. | 181 |

| | | |
|---|---|---|
| 29 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة. | 182 |
| 30 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية تنظيم الجهد. | 183 |
| 31 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية تنظيم الجهد. | 183 |
| 32 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية تعلم الرفاق. | 184 |
| 33 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية تعلم الرفاق. | 185 |
| 34 | يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية طلب المساعدة. | 186 |
| 35 | يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية طلب المساعدة. | 186 |
| 36 | التحقق من التوزيع الإعتدالي لمتغيرات الفرضيات | 194 |
| 37 | يوضح نتائج الفروق في درجات كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التوجهات الدافعية( الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. | 195 |
| 38 | يوضح نتائج الفروق في درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف التوجهات الدافعية( الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. | 203 |

## قائمة الأشكال و الرسوم البيانية:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | أحادية البعد المعتقدات المعرفية | 52 |
| 02 | مخطط **Perry** للنمو المعرفي | 57 |
| 03 | التدرج الهرمي للحاجات حسب نظرية ماسلو **Maslow** | 91 |
| 04 | نموذج مبسط ومكيف في السياق المدرسي لنظرية للدافعية حسب **Weiner** | 99 |
| 05 | نموذج توقع القيمة **Wigfield & Ecceles** | 100 |
| 06 | مكونات الدافعية حسب **Pintrich (1999)** | 104 |
| 07 | نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا **Winne & Perry (2000)** | 129 |
| 08 | الطبقات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا **Boekarets** | 134 |
| 09 | المراحل الدورية والعمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا | 140 |
| 10 | خريطة التوزيع الجغرافي لمجتمع البحث | 155 |
| 11 | توزيع عينة الدراسة حسب الجنس في كل كلية | 158 |
| 12 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي في كل كلية | 158 |

**مقدمــة:**

يطرح الموضوع الذي نحن بصدد معالجته ألا وهو "أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الجزائرية"، مسألة جوهرية وأساسية في نجاح عملية التعلم وتحقيق جودته، في عالم متغير تحكمه المنافسة الإقتصادية حتى أصبح من الشائع القول أن الإستثمار في المعرفة هو مصدر رئيسي لمجتمعاتنا بعد الصناعة؛ فالطلاب مدعوون إلى تطوير قدراتهم على التعلم للتكيف مع مستجدات هذا العصر لإثبات الإبداع وإدارة الابتكار، هذا ما يستوجب علينا أكثر من أي وقت مضى، فهم ديناميكيات وعمليات التعلم، والوقوف على مختلف العوامل التي قد تؤثر وتتأثر بها. فالمفهوم المعرفي التقليدي لعمليات التعلم لم يعد يصلح ولا يمكن الدفاع عنه في الوقت الحالي، فامتلاك المعرفة ووجود ذخيرة من إستراتيجيات التعلم ليست كافية، هذا ما يفرض تعبئة هذه الموارد بنشاط وبطريقة مستدامة، وربطها بمحددات الدافعية لضمان إستخدامها تلقائيا. وقد أظهرت البحوث الحديثة أن المعالجات المعرفية التي يتم تنفيذها تتغير وفقاً لطبيعة الدافع، لهذا فإن فهم عمليات التعلم يتطلب بناء النماذج التي تسعى جاهدةً إلى دمج الجوانب المعرفية والماوراء معرفية والدافعية للتعلم.

هذا بالضبط هو الطموح الذي يميز مفهوم والبحوث التي أجريت على التعلم المنظم ذاتيا. وذلك على مفترق طرق بين ماوراء المعرفة والدافعية، بحيث كان هدف هذه البحوث شرح كيف ينجح المتعلم في عمله، ويثبت مثابرته في تحقيق أهدافه، من خلال التحكم بنفسه في عملية التعلم ودافعية.
**(Cosnefray, 2010,p p11-12)**

لقد أصبح التعلم المنظم ذاتيا موضوع شائع في مجال علم النفس التربوي خلال السنوات القليلة الماضية، وذلك لأن الهدف الأساسي للتعليم هو تنشئة الطلاب وتشجيعهم على استخدام إستراتيجيات التعلم بشكل فعال وملائم وبالإستقلالية. **(Paris & al, 2001, p353)**

ولعل الصفة المميزة للتعلم المنظم ذاتيا هي اندماج الطلاب وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدراتهم على تحديد الأنشطة المتطورة والناجحة في ضوء أمنياتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخاصة.
**(Boekaerts, 1999, p451)**

والتعلم المنظم ذاتيا يتعتبر دالة للمعتقدات المعرفية التي يأتي بها الطلاب لسياق التعلم ومثل هذه المعتقدات ذات تأثير على تفسيرات الطلاب للمهام وتحديد الهدف. **(Butler, 1998, p16)**

ومن ثم فالبحث في المعتقدات المعرفية يقدم إسهامات مهمة للتربية، فالنظر إلى الطلاب كأصحاب معتقدات معرفية يساعد المعلمين على فهم سلوك وأفكار طلابهم، وفي تقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم وإستراتيجياتهم للتعلم. **(Hammer & Elby, 2002, p169)**

والتعلم المنظم ذاتيا يعتبر عاملاً مهما في تعلم الطلاب وتحصيلهم وهو يشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية وشعورية، ومظاهر معرفية وماوراء معرفية لإندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية. **(Patrick & Middleton, 2002, p27)**

وتشكل الدافعية وتوجهاتها عنصراً أساسياً من عناصر التعلم، إذ تعمل على الزيادة من فعاليتها والمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة منها، ويرى البعض أنّ من الأسباب الرئيسية في وجود فروق فردية في التعلم بين الطلاب يرجع إلى مستوى تباين الدافعية لديهم، وهذا ما دفع العديد من علماء النفس والتربويين إلى ضرورة التأكيد على الدافعية، التي تعد هدفاً تعليمياً بحد ذاتها.

انطلاقا مما سبق سنحاول من خلال هذه الدراسة اختبار أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الجزائرية. ولقد إنصب إختيارنا على المرحلة الجامعية، كونها مرحلة تترسخ فيها المعتقدات المعرفية، وتكون فيها إستراتيجيات التعلم واضحة.

وما يضفي على دراستنا الحالية أهمية كبيرة، هو نقص الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة، حيث استنتجنا من خلال استقرائنا للدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال، أنه تم الفصل بين الجانب المعرفي والوجداني في تناول موضوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لهذا نجد فقط دراسات تناولت متغيرين إما المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم، أو توجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم.

هكذا تظهر ميزة الدراسة الحالية التي تختلف عن الدراسات السابقة لكونها محاولة تحليل متغير حديث النشأة ألا وهو المعتقدات المعرفية وربطه بتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، للتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

هذا الإتجاه في معالجة موضوع الدراسة أملى علينا طرقاً منهجية وأسلوباً معينا في الدراسة من شأنه أن يساعد على اخراج عصارة هذا العمل في قالب فكري منظم متسلسل في مراحله ومترابط في أفكاره، منتظم في عرض بياناته ونتائجه، فجاء مقسماً إلى جانبين، جانب نظري، وجانب تطبيقي.

يحتوي **القسم النظري** على خمسة فصول يتصدرها:

**الفصل الأول:** الإطار العام للإشكالية حيث يتم فيه، تحديد مشكلة الدراسة، وفرضياتها، وأهميتها وأهدافها، وتوضيح مفاهيمها نظرياً وإجرائياً.

أما **الفصل الثاني** فخصصناه للدراسات السابقة حول الموضوع لينتهي بتعيين موقع البحث من البحوث السابقة.

يأتي **الفصل الثالث** ليعالج موضوع المعتقدات المعرفية، من خلال عرض مفهومها، ونشأتها، أبعادها ونماذجها المختلفة والعوامل المؤثرة فيها، وعلاقتها بالتعلم.

ويتناول **الفصل الرابع**، موضوع توجهات الدافعية، من حيث عرض مفهومه، والنظريات المختلفة التي تناولته بالتحليل، كذلك شرح وتبيان خصائص الأفراد المدفوعين داخليا أو خارجيا.

أما **الفصل الخامس** خصصناه لموضوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، من خلال نشأته، تحديد مفهومه، أبعاده، أهميته، نظرياته ونماذجه.

أما **القسم التطبيقي** فيَضُمُ فصلين:

**الفصل السادس:** الإجراءات المنهجية، يتناول منهج الدراسة، المجتمع والعينة المستمدة منه، التعريف بأدوات البحث، الدراسة الإستطلاعية ونتائجها، وإجراءات جمع البيانات،

ويتطرق **الفصل السابع** والأخير إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

وفي الأخير تنتهي الدراسة بخاتمة عامة تطرح مجمل النتائج التي تم التوصل إليها، والإشارة إلى بعض العراقيل الميدانية للبحث والآفاق التي يمكن أن تفتحها هذه الدراسة، ونختم الخاتمة بعرض مجموعة من الإقتراحات والتوصيات للرفع من مستوى التعليم الجامعي في الجزائر.

# الجانب النظري

الفصل الأول:

# الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية
2- الفرضيات
3- أهمية البحث
4- الهدف من البحث
5- حدود الدراسة
6- تحديد المفاهيم الإجرائية

**1- الإشكالية:**

يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي وثورة المعلومات، نتيجة التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا في مختلف المجالات، مما يفرض تحديات كثيرة ومتنوعة في مجال التربية والتعليم، فمعظم الدول تخلت عن مقاربة التلقين والحفظ، أين يكون المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية؛ لأن هذه الطريقة لا تواكب العصر الحالي. لهذا فإن المقاربات الحديثة جعلت التلميذ الركيزة الأساسية، إذ أعطته الدور الأكبر وذلك سعياً منها لتحقيق أهداف إستراتيجية كبرى منها، إعداد الفرد للتعامل والتفاعل مع هذا العالم المتغير بإكسابهم مناهج التفكير والتصور، وتعزيز تعلمهم الذاتي لضمان استمراره بغياب المعلم.

لقد ظهرت قي وقتنا الحاضر الحاجة الماسة لفهم المتغيرات والعوامل التي تسهم في تحقيق النجاح والتفوق، وأصبح التربويون في القرن الحادي والعشرون يهتمون بالكيفية التي تُمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من اهتمامهم بكمية المعارف أو المعلومات التي يتلقاها هؤلاء، مما نجم عن هذا التوجه جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية باعتباره ركيزة أساسية في مختلف الأنشطة الدراسية والمحرك الرئيسي لها. الأمر الذي يجعل المتعلم مشاركا إيجابيا في عملية التعلم ساعياً لتحقيق أهدافه وطموحاته.
**(مسعد، 2003، ص100)**

وبالنسبة للتعليم الجامعي فالمسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب كبيرة، نظراً لكون بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته؛ فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي، أصبح الجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دورا كبيرًا في تحقيق أهداف الدراسة.
**(رشوان، 2006، ص05)**

ويُمكن أن يُمثل التعلم المنظم ذاتيا **Self regulated learning** الحل الأمثل؛ إذ يعد أحدث الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم والتي تؤكد على دور المتعلم الفعّال في عملية التعلم، وبالتالي أصبح التعلم المنظم أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في مجالات التعلم، حيث يكون المتعلم مشاركاً بصورة إيجابية وفعالة في تعلمه، كما يتضمّن أساليب واستراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم في الأداء والتحصيل الأكاديمي. **(النرش، 2010، ص208)**

لقد انتشر هذا المفهوم في أوائل الثمانينات وذلك بظهور النظريات المعرفية الاجتماعية والماوراء المعرفية، وأصبح شائعاً لدى الباحثين في علم النفس التربوي، وذلك بالتركيز على العلاقة بين فعالية الطالب

ومسؤوليته في التعلم، في السياق الذي يوجد فيه. فالتعلم المنظم ذاتياً يساعد على وصف كيف يمكن للطالب، من خلال أنشطة التعليم الذاتي أن يحدد المشكلة ويخطط وينفذ الإستراتيجيات المختارة والإشراف على تقدمه المحرز وإدارة التزامه وجهوده نحو النجاح، والمثابرة على الرغم من الصعوبات والاستفادة من التفكير في نتيجة جهوده. وبذلك يحصل على معلومات تسمح له بتحسين أدائه.

أدّت دراسة التعلم المنظم ذاتياً إلى ظهور عدد هائل من الأعمال البحثية في علم النفس التربوي، وتم تكريس عدة أعمال لها، وقد اعتمدت هذه النتائج المتنوعة على نماذج مختلفة مثل: **Boekaerts (1997،2006)، Brokowski (1996)، Garcia & Pintrich (1994)، Winne & Hedwin (1998)، Zimmerman(1990). (Crahay & Dutrévis, 2010, p68)**

ويعد **Bandura (1986، 1991)** من أوائل الباحثين في هذا المجال، حيث يرى أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، ممّا يساهم في زيادة التحصيل، فكلما ازدادت قدرات الطالب على التوجه الذاتي كلما ازداد احتمال أن يُنظم الطالب ذاته.
**(Bandura, 2002, p269)**

وترى**Butler (2002)**، أن التعلم المنظم ذاتياً لا يشتق فقط من معرفة الفرد ومهاراته، لكنه يتضمن أيضاً، مظهراً اجتماعياً من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وهو يحدث عندما يكون الطلاب مدفوعين للاندماج بشكل إستراتيجي وتأملي في أنشطة التعلم داخل بيئات تعليمية تعزز تنظيم الذات. كما تؤكد أنه حتى الأطفال الصغار قادرون على تنظيم تعلمهم. **(Butler, 2002, p 60)**

فالصفة المميزة لهذا التعلم هي اندماج الطلبة وتبنيهم لأهداف ذاتية. فهو تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلبة المولدة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم، فالطالب المنظم ذاتياً يُظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذو معنى، ومراقبة أدائه الذاتي ويرغب في التغيير ويستمتع بالتعلم. هذا الطالب لديه دافعية وواثق من نفسه وموجه نحو هدف، ويستعمل إستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهدف التعلم التي وضعها لنفسه. **(حافظ، 2016، ص473)**

ومن ثم يجب أن يتعلموا كيف يستخدمون مدى واسعاً من الإستراتيجيات بشكل مستقل داخل القسم، فبعض الإستراتيجيات تنظم معالجة المعلومات، بينما تساعد إستراتيجيات أخرى في إدارة الوقت والدافعية والوجدان، وبعضها تستخدم بشكل عقلي، وبعضها الأخر تعتبر إستراتيجيات خارجية، مثل أخذ الملاحظات. كما هناك إستراتيجيات تكون محددة بالمواقف والمهام، بينما تعتبر أخرى موجهة ومشجعة للطلاب على الاكتشاف و الدراسة. **(Paris & al, 2001, p272-273)**

وبالرغم من وجود نماذج مختلفة عديدة للتعلم المنظم ذاتياً مشتقة من خلفيات نظرية مختلفة، إلاّ أنّ معظمها يفترض أنّ المظهر المهم للتعلم المنظم ذاتياً هو استخدام الطالب لإستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية متعددة لضبط وتنظيم تعلمهم. **(Pintrich, 1999, p459-460)**

ممّا لا شك فيه أنّ الطلاب يتأثرون في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم، بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم، والتي تؤثر في أحكامهم، وتعلمهم الذاتي وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الإستراتيجية المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وللمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها.**(بقيعي، 2013، ص1021)**

فالمعتقدات المعرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم المنظم ذاتياً، فمن الأسئلة الأساسية التي يجب أن نضعها في الاعتبار عند محاولة فهم تعلم الطالب المنظم ذاتياً: ما هي المعتقدات المعرفية؟ وما هي رؤية الطلاب لطبيعة وتبرير المعرفة الإنسانية؟ و من الممكن أن نتعلم الكثير عن التعلم المنظم ذاتياً إذا جمعنا معلومات عن معتقدات الطلاب المعرفية.**(Patrick & Middeleton, 2001, p30-32)**

هذا وتلعب المعتقدات المعرفية دوراً مهماً في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تؤثر على مثابرة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة. ويؤثر مستوى المعتقدات على تبني إستراتيجيات عالية المستوى من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فإذا كان الحفظ هو كل ما نحتاجه في التعلم، فإنّ المعتقدات المعرفية تصبح ذات أهمية ضئيلة، ولكن المستوى المرتفع للتعلم يصبح أكثر أهمية عندما يكون الأفراد موجهين نحو فهم المعلومات وتحليلها، فالمعتقدات المعرفية تأثيراً كبيراً على إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الأفراد. **(عوض، 2009، ص157)**

إذاً فمفهوم المعتقدات المعرفية يعدّ مكوناً هاماً وعنصراً أساسياً في عملية التعلم، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك ليعطي فهماً أعمق لسلوك المعلم. وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالمعتقدات المعرفية، والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله وتؤثر على طلابه.**(Schommer, 2004, p22)**

تُعرّف **(Schommer, 1994, p290)** المعتقدات المعرفية بأنها: مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب.

في الحقيقة يعد **William Perry(1968)**، من الرواد الأوائل الذين درسوا المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة، ووجد أنّهم يدخلون الجامعة ولديهم معتقدات بأن المعرفة ساذجة ومؤكدة من مصدر ثقة. ومع مرور الوقت عندما يصلون إلى سنة التخرج تتغير هذه المعتقدات لدى معظمهم إلى أن تصبح معرفة معقدة أو تجريبية.**(Schommer & al, 2005, p290)**

وتشير أغلب الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيدا. وتكمن أهمية المعتقدات المعرفية في تأثيرها على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين، فهي تؤثر باتجاهين: الأول مباشر من تأثيرها على ارتفاع أو انخفاض المستوى الأكاديمي، والثاني غير مباشر من خلال تأثيرها على أساليبهم في التعلم. **(السبعاوي و الجريري، 2012، ص492)**

والمعتقدات المعرفية توجه المتعلم لاختيار إستراتيجيات التعلم، كما توجهه أيضا لوضع المعايير التي على أساسها يتم الفهم، فالاعتقاد في المعرفة البسيطة له تأثيراً مباشراً على إستراتيجيات الدراسة التي تؤثر بدورها على الفهم والمراقبة؛ فإذا اعتقد المتعلم أنّ المعرفة عبارة عن حقائق منفصلة، فإنّه يسير في عملية التعلّم بالطريقة الّتي تتسق مع هذا الاعتقاد، ويختار الإستراتيجيات الّتي تعزز تعلمه الفعلي، ويؤسس محك فهم خاص باستدعاء الحقائق. **(شوقي السيد، 2011، ص7)**

وتهتم البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد، وأهمّ الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات. وقد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما:

التوجه الدافعي الداخلي **Instrinsic** وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة، من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المرتبطة على تحقيق الأهداف، ويتميز الفرد الذي يتبنى هذا التوجه بالتحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق. والتوجه الدافعي الخارجي**Extrinsic**، وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على الدرجة أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين. **(أبو هاشم، 2010، ص102)**

ويميز **Singh** بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتيا، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعاً ومستسلماً، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما

التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمَّل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عالٍ من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعلم. **(الجراح، 2010، ص333-334)**

هذا ما تمثله الدافعية من منظور توجهات أهداف الإنجاز؛ فهي الّتي توجه سلوك الطالب لتوظيف إمكاناته في التعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية، لتحقيق النجاح وجودة الأداء في المواقف التربوية. و تعزيز ثقة الطالب بنفسه من منطلق التذكير بالمهمة الواجب أدائها، وتنمية إستراتيجيات التعلم ودفع الطلبة للجد في العمل وتقليل التباين بين ما هو عليه الآن وما يريدون تحقيقه، ودفعهم إلى المشاركة في مختلف نشاطات الإنجاز. **(الشمري و الجنابي، 2016، ص357)**

من خلال ما سبق لاحظ الباحث – في حدود علمه – عدم وجود دراسات جزائرية ربطت المتغيرات الثلاثة المذكورة المتمثلة: في المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً. وأنّها تكاد تعد على الأصابع في البيئة العربية في حدود ما أتيح له من مراجعة البحوث السابقة. لذلك جاء هذا البحث لمحاولة تفسير العلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لدى طلبة الجامعة الجزائرية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، انطلاقاً من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة؟

2- هل تختلف درجات كل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة؟

3- هل تختلف درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة؟

**2- الفرضيات:**

1- يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، انطلاقاً من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

2- تختلف درجات كل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة.

3- تختلف درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة.

**3- أهمية الدراسة:**

- توفير جانب نظري عن المعتقدات المعرفية، وتوجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لمساعدة الباحثين المهتمين بهذا المجال.

- إلقاء الضوء على أهمية المعتقدات المعرفية، كمتغير لم يتم دراسته من قبل في الجزائر ـ على حد علم الباحث ـ في العملية التعليمية، خصوصاً المرحلة الجامعية ومحاولة فهمها وتطويرها، وتوعية المسؤولين خاصة المعلمين بها، لخلق جو دراسي لنموها لدى الطلاب.

- محاولة فهم سبب اختيار بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بربطها بمعتقدات الطلاب المعرفية، وتوجهاتهم الدافعية.

- الاستفادة من نتائج البحث في بناء برامج تنمية المعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المستقبل.

- الاهتمام بالتوجهات الدافعية الداخلية للطلاب، وتنميتها وتعزيزها وتبيان أثرها على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حتى يكون جهدهم أكبر وتحصيلهم أحسن.

- محاولة الدمج بين الجانب المعرفي والوجداني لفهم أعمق للعملية التعليمة، لتعديلها أو تطويرها.

**4- أهداف البحث:**

- ترجمة وتقنين أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Wood & Kardash(2002)**، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لـ Pintrich & al (1991).**

- التعرف على أثر أبعاد المعتقدات المعرفية على كل إستراتيجية من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً عند طلبة الجامعة.

- التعرف على أثر توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) على كل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة الجامعة.

- التعرف على أثر أبعاد المعتقدات المعرفية على توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، عند طلبة الجامعة.

**5- حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

- تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية حصصية، من طلبة السنة الثانية والثالثة من طلبة كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو، كذلك طلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة **(2)**، المسجلين في العام الدراسي **2016/2015**.
- تقتصر الدراسة أيضاً على المقاييس المستخدمة المتمثلة في:
- مقياس المعتقدات المعرفية: من إعداد **Wood & Kardash (2002)**، تعريب وتقنين الباحث.
- مقياس التوجهات الدافعية: من إعداد **Cain (2008)**، تعريب، أبو هاشم، تقنين الباحث.
- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: من إعداد **Pintrish & al (1991)**، تعريب وتقنين الباحث.
- تتحدد الدراسة الحالية أيضاً بالأساليب الإحصائية المتبعة حيث إستخدمنا تحليل الإنحدار المتعدد واختبار T.
- إذن فإن أي تعميم للنتائج يجب أن يأخذ بعين الإعتبار المحددات السابقة.

## 6- تحديد مفاهيم الدراسة:

### 1.6- المعتقدات المعرفية:

حسب **Schommer (1998)** هي: تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة وتشمل أربعة أبعاد، كل منها ثنائي القطب وهي: القدرة على التعلم، ويشير إلى أن القدرة ثابتة منذ الولادة ولا تتغير، في المقابل القدرة على التعلم مكتسبة وتتغير وفقاً للمراحل العمرية. وسرعة التعلم تشير إلى أنّ التعلم يتم بشكل سريع وبصورة مطلقة في المقابل أن التعلم يتم بشكل تدريجي، وثبات المعرفة يشير إلى أن المعرفة ثابتة في المقابل أن المعرفة متطورة، وبنية المعرفة التي تشير إلى أن المعرفة أجزاء منفصلة في المقابل أن المعرفة مترابطة ومتكاملة.**(Schommer, 1998, p552)**

ويعرفها**Wood & kardash (2002)** أنها: أفكار أو إعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وسرعة إكتسابها، والتحكم فيها. **(Wood & Kardash, 2002, p259)**

**أما إجرائياً:** فيمكن تعريفها بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية (سرعة إكتساب المعرفة، بنية المعرفة، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، إمكانية الوصول إلى الحقيقة)، هذا المقياس من تصميم **Wood & Kardash (2002)**، تعريب وتقنين الباحث.

### 2.6- توجهات الدافعية:

يعرفها **Ames (1992)** بأنها أنماط دافعية متباينة الخصائص بواسطة مهام بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفا معينا قصير أو طويل، كما يعرفها **Lapper & al (2005)**، بأنها طرق التوجه

نحو الإنجازية والانخراط فيها، والاستجابة لها تلبية للرغبات والحاجات التي تحفز الفرد. **(أبو هاشم، 2010، ص107)**

كما يعرفها **(Cain, 2008, p80)** بأنها قد تكون داخلية **Intrinsic**، وتتضح في التحدي والمثابرة، وحب الاستطلاع، والتمكن المستقل، أو خارجية **Extrinsic** وتتضّح في تفضيل المهام السهلة، وعمل أشياء لإرضاء الوالدين، والأساتذة والاعتماد على الآخرين في إنجاز المهام.

**أما إجرائيا:** فيمكن تعريفها بأنها الدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في كل مقياس على حدى للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، هذا المقياس من إعداد **Cain (2008)**، ترجمة أبو هاشم، وتقنين الباحث.

### 3.6- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعرف **Pintrich (2000)** التعلم المنظم ذاتيا على أنه: "عملية هادفة، ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية". **(Pintrich, 2000, p453)**

كما يعرفها أيضاً، بأنها العملية التي يستخدم فيها الطلاب الإستراتيجيات لينظموا معرفتهم (أي استخدام الإستراتيجيات المعرفية، وماوراء المعرفية)، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات إدراة الموارد والتي يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم. **(Pintrich, 1999, p460)**

**أما إجرائيا:** يمكن تعريفها، بأنها الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من تصميم **Pintrich & al (1991)**، تعريب وتقنين الباحث، وتتضمن ثلاث إستراتيجيات أساسية والتي بدروها تنقسم إلى إستراتيجيات فرعية وهي:

#### 1.3.6- الإستراتيجيات المعرفية:

- **إستراتيجية التكرار:** تتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها.
- **إستراتيجية الإتقان:** تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وإعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة وأخذ الملاحظات.
- **إستراتيجية التنظيم:** تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة.
- **إستراتيجية التفكير الناقد:** يشير إلى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.

### 2.3.6- إستراتيجية التنظيم الذاتي وماوراء المعرفة:

يشير مصطلح ماوراء المعرفة إلى الوعي وضبط الإدراك، وتوجد ثلاث عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي ماوراء المعرفية وهي:

أ- **التخطيط:** يتضمن وضع الهدف وتحليل المهمة، وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على التنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة.

**ب- المراقبة:** تتضمن تقفي أثر وتعقب انتباه الفرد كأحد الدارسين واختيار الذات والاستفهام، يساعد ذلك في فهم المادة الدراسية وتكاملها مع المعرفة السابقة.

**ت- التنظيم:** التوافق الجيّد لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أنّ أنشطة التنظيم تحسن الآداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

### 3.3.6- إستراتيجيات إدارة الموارد:

- **إستراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدراسة:** تضم إدارة الوقت ووضع جدول أعمال وتخطيط.

- **إستراتيجيات تنظيم الجهد:** وهي قدرة الطلاب على ضبط جهدهم والانتباه نحو المشتتات والمهام غير الممتعة.

- **إستراتيجيات تعلم الرفاق:** تتعلق بحوار الفرد مع الرفاق من أجل توضيح مادة معينة أو درس والتوصل إلى إدراك قد لا يصل إليه الفرد وحده.

- **إستراتيجية طلب المساعدة:** تتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين (الآباء، الإخوة، الأصدقاء، المعلمين...). **(Pintrich, 1999, p460-462)**

الفصل الثاني:

# الدراسات السابقة

**تمهيد**

1- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بمتغيرات أخرى

2- الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية بمتغيرات أخرى

3- الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى

4- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

5- الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

6- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية

7- الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

8- تعليق على الدراسات السابقة

**خلاصة**

**تمهيـــد:**

يعتبر فحص الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، خطوة هامة من خطوات البحث العلمي؛ إذ يجب على الباحث الإطلاع عليها وتحليلها لمعرفة الجوانب التي سبق البحث فيها، كذلك المنهجية المتبعة والنتائج التي تم التوصل إليها.

قبل التطرق إليها، نشير إلى أنه لم نجد دراسات سابقة تناولت موضوع بحثنا بمتغيراته الثلاثة ـ حسب علم البحث طبعاً ـ إلاّ أنه وجدنا دراسات حول المعتقدات المعرفية، ودراسات حول توجهات الدافعية، وأخرى حول إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودراسات تناولت متغيرين، سواءً المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أو المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية، ونظراً لاختلاف مواضيع الدراسات السابقة التي جمعناها، فقد قام الباحث بتقسيمها إلى محاور كالتالي :

**المحور الأول: الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بمتغيرات أخرى:**

**1- الدراسات الأجنبية:**

**1.1- دراسة Schommer (1993) :**

قامت **Schommer** بدراسة تطور المعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تألفت عينة الدراسة من **(1182)** طالبا وطالبة، توصلت إلى نتائج مفادها: وجود تأثير دال إحصائيا لعامل العمر على الإعتقاد بثبات المعرفة وسرعة التعلم. وتوصلت أيضا إلى أن الطالبات هن أقل إعتقادا بأن التعلم سريع وأن القدرة ثابتة، وأنه عندما يقل الإعتقاد بأن التعلم سريع فإن المعدل التراكمي للطالب سيزيد. **(خطاطبة، 2015، ص20)**

**2.1- دراسةSchommer & Dunell (1997):**

فحصت كل من **Schommer & Dunell**، المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين بالمدارس الثانوية. حيث تكونت عينة الدراسة من **(69)** طالبا طبق عليهم إستبيان المعتقدات المعرفية لـ **Schommer**، وتم تقييم حلول الطلاب للمشكلات، وتحليل الإنحدار. إذ توصلتا الباحثتان إلى أنه كلما زاد إعتقاد الطلاب بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، وكان إعتقادهم في التعلم السريع والمعرفة المؤكدة، فإنهم يَصِلون إلى حلول غاية في البساطة وغير متغيرة، ووضح تحليل التباين أن الطلاب الذين يؤدون أداء أكاديميا منخفضا كانوا أكثر اعتقاداً في القدرة الثابتة. **( هانم، 2009، ص27).**

**3.1- دراسة Paulsen & Wells (1998):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيرات: الجنس والعمر والكلية. وقد تألفت عينة الدراسة من **(290)** طالبا وطالبة؛ **(46,6)** منهم من الذكور **(53,4)** منهم من الإناث، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الإناث هن أقل إعتقادا بثبات المعرفة وسرعة التعلم، وأن الطلبة الأكبر عمرًا هم أقل إعتقادا ببساطة المعرفة، وأن طلبة التخصصات التطبيقية هم أكثر إعتقادا ببساطة وثبات المعرفة مقارنة بطلبة التخصصات النظرية. **(خطاطبة، 2015، ص20)**

**4.1.1- دراسة Schommer & Easter (2006):**

قاما بدراسة دور كل من المعتقدات المعرفية وطرق إكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي، وأجريا البحث على عينة قوامها **(105)** طالبا وطالبة، يدرسون إدارة أعمال، طبق عليهم مقياس الإتجاه نحو التعلم والتفكير لـ **Galohi & al (1999)** ليحدد طرق إكتساب المعرفة المتصلة والمنفصلة، وإستبيان المعتقدات المعرفية لـ **Wood & Kardach (2002)**، وتم الحصول على درجات الأداء المدرسي من إمتحان نهاية الفصل الدراسي، وبتحليل التباين المتعدد ومعاملات الإرتباط وتحليل المسار، وجد أن كلا من الطرق المتصلة والمنفصلة في إكتساب المعرفة ترتبط إرتباطا ذا دلالة مع المعتقدات حول سرعة التعلم فقط، مع فهم القراءة ومع الدرجات النهائية، ووجد تأثير مباشر لطرق إكتساب المعرفة على سرعة التعلم، كما وجدت أيضاً علاقة مباشرة بين سرعة التعلم والأداء الآكاديمي من خلال تحليل المسار. **(هانم، 2009، ص77)**

**5.1- دراسة Marzoaghi Fouladehang (2008):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة شِيراز في إيران، وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، وقد تألفت عينة من **(302)** طالبا وطالبة، تم توزيعهم وفقا لمتغير الجنس إلى (**121** طالبا **و181** طالبة)، ووفقا لمستوى الدراسة **(154)**، منهم بالمستوى الدراسي الأول، و(148) منهم بالمستوى الدراسي الرابع، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قدرتهم على التعلم والمعرفة الثابتة والمعرفة البسيطة لصالح الذكور، فيما لم تُظهر النتائج وجود فروق بينهم في القدرة الفطرية. ووفق المستوى الدراسي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفطرية والمعرفة البسيطة لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول، فيما لم تظهر وجود فروق بينهم في المعرفة الثابتة والتعلم السريع. **(خطاطبة، 2015، ص22)**

**2.1- الدراسات العربية:**

**1.2- دراسة نبيل زايد (2006):**

تناولت هذه الدراسة علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لطلبة الصفين الأول والثالث إعدادي. وتكونت عينة البحث من 570 طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer & al**

**(2000)**، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وتحليل الإنحدار المتعدد، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية حول ثبات المعرفة وبنية المعرفة لصالح الإناث، ووجود فروق دالة حسب متغير الصف الدراسي في سرعة التعلم وبنية المعرفة لصالح طلاب الصف الثالث، وأن سرعة التعلم مُنبأ بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول، بينما تنبأ كل من القدرة على التعلم وسرعة التعلم بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف الثالث.

**(الخولي، 2012، ص103)**

### 2.2- دراسة حمد السبعاوي وعلي الجرجري (2012):

كان موضوع الدراسة، التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، حيث تألفت عينة البحث الأساسية من 704 طالبا وطالبة أختيرو بطريقة عشوائية متساوية، من كليات جامعة الموصل بلغت 8 كليات، بوقع 4 كليات علمية و4 كليات إنسانية، وإستخدام في الدراسة أداة لقياس التفكير السابر، وأداة لقياس المعتقدات المعرفية، ثم تم معالجة البيانات إحصائيا باستعمال معادلة ألفا–كرونباخ، ومعامل إرتباط بيرسون والإختبار الثاني لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وتحليل التباين أحادي العامل وإختبار شيفيه. أفادت النتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى عال من التفكير السابر، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التفكير السابر وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فرق ذو دلالة في مستوى التفكير السابر وفقا لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي، وأن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من المعتقدات المعرفية كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية وفقا لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصصات الإنساسية، كما وجد علاقة إرتباطية موجبة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق غير دالة في مستوى العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية وفقا لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية، وفقا لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

**(السبعاوي، الجرجري، 2012، ص 484)**

### 3.2- دراسة خليل الربيع وذياب الجراح (2011):

تهدف هذه الدراسة إلى فحص المعتقدات المعرفية لطلبة جامعة اليرموك، وبالتحديد فيما إذا كانت المعتقدات المعرفية بمختلف مكوناتها لدى الطلاب الذكور لها مماثل عند الطالبات، أم أنها تختلف باختلاف جنس الطالب؟ وهل يؤثر التحاق الطالب بالدراسة الجامعية واكتسابة مزيدا من المعارف والخبرات في معتقداته المعرفية؟ وهل الطلبة ذو المستوى المرتفع في المعتقدات المعرفية يختلفون في تحصيلهم عن الطلبة ذوي المستوى المنخفض من المعتقدات المعرفية؟ وهل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من خلال أي من مكونات المعتقدات المعرفية؟ تكونت عينة الدراسة من (440) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وذلك من خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2009-2010.

أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في بعد التحكم باكتساب المعرفة تعزى إلى متغير جنس الطالب، لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج أيضا أن درجات طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة في بعد بنية المعرفة وتعديلها أعلى وبشكل دال إحصائيا منها لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية، وأن درجات طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة في بعد التحكم باكتساب المعرفة أعلى وبشكل دال إحصائيا منها من طلبة السنة الأولى، وكذاك أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة مرتفعي المعتقدات المعرفية وفئة منخفضي المعتقدات المعرفية في بعد السرعة في إكتساب المعرفة، وبعد المعرفة المؤكدة، وبعد التحكم باكتساب المعرفة، لصالح الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية المرتفعة. و أظهرت النتائج أيضا أن أبعاد المعتقدات المعرفية التي فسرت نسبة التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي وبشكل دال إحصائيا كانت في بعد السرعة في اكتساب المعرفة، وبعد التحكم في اكتساب المعرفة.
**(الربيع، الجراح، 2011، ص190)**

### 4.2- دراسة عبد الرضا ورزاق حمود (2012):

كان موضوع بحثهما: المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين في محافظة بغداد، لمديريات تربية بالرصافة (الأولى، الثانية، الثالثة) ومديريات تربية الكرخ (الأولى، الثانية، الثالثة) من كلا الجنسين (ذكور، إناث) وللصفوف الرابع والخامس والسادس.

استعرض الباحثان عدداً من النظريات التي تناولت متغير البحث، وتحقيقا لأهداف البحث، استخدم الباحثان مقياس: **Schommer**، لقياس المعتقدات المعرفية والذي يتكون بصيغة النهائية من(49) فقرة بعد أن قام الباحثان بتعريبه واستخراج صدق الترجمة له لجعله مناسبا للبيئة العراقية، وقد تحقق للمقياس استخراج القوة التمييزية والصدق الظاهري والبنائي، والثبات بطريقتين، طريقة ألفاكرونياخ وبطريقة إعادة اختيار، وتم تطبيق المقياس بصيغة النهائية على عينة البحث متكونة من (400) طالب وطالبة. أظهرت النتائج، أن أفراد عينة البحث المتمثلين بطلبة المرحلة الإعدادية يمتلكون معتقدات معرفية. وأن الذكور لديهم معتقدات معرفية أكثر من الإناث.**(عبد الرضا و رزاق حمود،2012، ص103)**

### 5.2- دراسة عبد العظيم محمد (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم والتعرف على الفروق بين الجنسين. وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال تلك المتغيرات. ومن أجل ذلك أجريت الدراسة على عينة بلغت (300) من طلبة وطالبات الصف الأول من التعليم الثانوي العام، وبتطبيق أدوات الدراسة توصلت إلى وجود فروق لصالح مرتفعي التحصيل في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم، بينما كانت الفروق لصالح منخفضي التحصيل في المعتقدات المعرفية، ووجدت فروق لصالح الإناث في كل المتغيرات ماعدا مهارات ما وراء المعرفة لا توجد

فروق بينهم، كما أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال معادلات التنبؤ لتلك المتغيرات(**عبد العظيم محمد، 2013، ص3**)

### 6.2- دراسة علي صكر جابر الخزاعي (2013) :

كان عنوانها: محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من أساتذة جامعة القادسية بلغت (300) تدريسيا وتدريسية، موزعين على (14) كلية للتخصصات العلمية الإنساسية للعام الدراسي 2013-2014 اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وبالأسلوب المناسب، كما تم إعداد استبانة مغلقة لمحددات إدراة المعرفة بعد توجيه استبيان مفتوح. وبالإطلاع على الدراسات المشابهة والأدب النظري متكونة من (55) فقرة.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للمقياس بقطر(2007)، المستند لنموذج **Schommer** (1990) للمعتقدات المعرفية، وبعد تطبيق الأداتين على عينة البحث اتضح شيوع المحددات المتعلقة بالكفايات البحثية والمرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية، كذلك تلك المتعلقة بالحصول على البيانات اللازمة لإنتاج المعرفة واكتسابها بينما لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسط المحسوب للمحددات المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة والمتوسط النظري لهذا المحور، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحددات المشار إليها تبعا للمعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة وباتجاه المعتقدات المعرفية الضعيفة أو الدنيا، سواء كانت للمكون الكلي أو لأبعاد المعتقدات المعرفية، كما اتضح وجود فروق في المعتقدات المعرفية تبعا للجنس وتبعا للقب العلمي لدى أساتذة الجامعة، وخرج البحث بجملة من التوصيات والإقتراحات.(**الخزاعي،2013، ص1-2**)

### 7.2- دراسة أحمد بقيعي (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (142) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية بـ (الأونروا) خلال العام الدراسي 2011/2010، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث مقياسين، الأول يقيس المعتقدات المعرفية، والثاني يقيس الحاجة إلى المعرفة. وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع في الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في الحاجة إلى المعرفة تعزى لمتغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة. وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات

المعرفية لدى طلبة الجامعيين، وتوجيه أساتذة الجامعات لاعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية المعقدة لدى الطلبة. **( بقيعي، 2013، ص1021)**

- **تعقيب:**

بعد اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية، اكتشفنا أن أغلب هذه الدراسات ركزت على علاقة المعتقدات لمعرفية بالتحصيل الدراسي أو الأداء المدرسي، أو متغيرات أخرى مرتبطة بالتفكير والمعرفة. ومن أجل الإستفادة من هذه الدراسات و تأسيس بحثنا الحالي، يستوجب علينا التعقيب على كل ما جاء في هذه الدراسات، وقد اتبعنا في التعقيب عليها الخطوات التالية:

**أ- من حيث الأهداف:**

ارتكزت أغلب الدراسات السابقة على ربط متغير المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي أو الأداء المدرسي، ومتغيرات مختلفة مرتبطة بالجانب المعرفي كالتفكير والمعرفة، ضف إلى ذلك فان أغلب الدراسات اهتمت بالفروق الموجودة في المعتقدات المعرفية باختلاف الجنس والعمر والمستوى الدراسي وحتى التخصص الدراسي، كمتغيرات يمكن أن تؤثر في مستوى أبعاد المعتقدات المعرفية.

**ب- من حيث العينة:**

استخدمت معظم الدراسات المعاينة العشوائية، وقد كانت العينة من تلاميذ الثانوية أو طلاب الجامعة من الجنسين، لكن دراستنا ستهتم بقياس المعتقدات المعرفية لدى فئة طلبة العلوم الاجتماعية وقد كانت المعاينة عشوائية لتشمل جامعات مختلفة من الوطن حيث سيقدر عددها 500 طالب وطالبة.

**ت- من حيث الأدوات المستخدمة:**

أغلب الدراسات، اعتمدت على مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer(1991)**، إلاّ أنه هناك من استخدم مقياس **Wood & Kardash (2002).** هذا الأخير هو الذي سنستخدمه في دراستنا الحالية وسوف نشرح أسباب اختيارنا لهذا المقياس في الجانب المنهجي.

**ث- من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تنوعت أساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، كمعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار"ت" لدراسة الفروق، تحليل التباين وتحليل المسار. وتقريبا هي نفس الأساليب الإحصائية التي سوف نعتمدها في دراستنا الحالية.

**ج- من حيث النتائج:**

بعد إطلاعنا على النتائج لاحظنا أن معظم الدراسات حققت أهدافها، ولعل أن نتائج تلك الدراسات قد تفيدنا في تحليل وتفسير نتائج دراستنا فيما بعد، وفيما ما يلي عرض لأبرز نتائج هذا المحور:

- وجود تأثير دال إحصائيا لعامل العمر على الاعتقاد بثبات المعرفة وسرعة التعلم، والطالبات هن أقل اعتقادا بالتعلم السريع والقدرة الثابتة.

- كلما زاد اعتقاد الطلاب بأن القدرة ثابتة منذ الولادة، وكان اعتقادهم في التعلم السريع والمعرفة المؤكدة، فإنهم يصلون إلى حلول غاية في البساطة وغير متغيرة. والطلاب الذين لهم أداء أكاديميا منخفضا كانوا أكثر اعتقادا في القدرة الثابتة.
- الإناث أقل اعتقادا بثبات المعرفة وسرعة التعلم، وأن الطلبة أكبر سناً هم أقل اعتقاداً ببساطة المعرفة، وأن طلبة التخصصات التطبيقية هم أكثر اعتقادا ببساطة وثبات المعرفة مقارنة بطلبة التخصصات النظرية.
- ترتبط طرق المعرفة المتصلة والمنفصلة في اكتساب المعرفة مع المعتقدات حول سرعة التعلم فقط.
- وجود فروق في القدرة الفطرية والمعرفة البسيطة لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول، وعدم وجود فروق في المعرفة الثابتة والتعلم السريع.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول انطلاقا من سرعة التعلم، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف الثالث انطلاقا من القدرة على التعلم وسرعته.

**المحور الثاني: الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية بمتغيرات أخرى:**

**1- الدراسات الأجنبية:**

**1.1- دراسة Nelson–le Gall & Jones (1990):**

تهدف هذه الدراسة إلى بحث دور تأثيرات الدافعية والمعرفية في استخدام التلاميذ لطلب المساعدة كإستراتيجية تحصيل. أجرى البحث على (79) تلميذا أو تلميذة بالصفين الثالث والخامس من المدرسة الإبتدائية طبق عليهم المقياسان الفرعيان لحب الاستطلاع والإتقان المستقل من مقياس التوجه الدافعي الداخلي والخارجي لـ **Harter (1981)**، وتم استخدام مهام لفظية حيث أتيح للتلاميذ اختيار معاني كلمات صعبة من بين بدائل. عولجت البيانات باستخدام المتوسطات، والإنحراف المعياري، وتحليل التعاير وتوصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي التوجهات الدافعية الداخلية المرتفعة نحو الإتقان المستقل في التحصيل الدراسي يطلبون المساعدة في صورة تلميحات أكثر من إجابات، بينما ذوي التوجهات الدافعية الداخلية المنخفضة لم يظهروا تفضيلا لأي من أنواع المساعدة، ووجد أن تلاميذ الصف الخامس يطلبون المساعدة في صورة تلميحات أكثر من تلاميذ الصف الثالث.**( السيد، 2005، ص106)**

**2.1- دراسة Guay & al (2000):**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في توجهات الدافعية الداخلية والخارجية حيث قاموا بتطبيق مقياس توجهات الدافعية لـ **Deci & Rayn (1991)** على عينة متكونة من (916) طالبا وطالبة بالكلية الكندية الفرنسية، منهم(397) طالبا، و(509) طالبة، ومتوسط أعمارهم (18,9) سنة، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من اختبار التباين حسب النوع. أظهرت النتائج وجود تطابق كبير في البناءات العاملية للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى كل من الذكور والإناث، ولكن وجدت فروق دالة إحصائيا بين

الذكور والإناث في توجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح الذكور، بالإضافة إلى أن حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (0,7).

### 3.1- دراسة Marsh & al (2003):

كان هدف هذه الدراسة فحص تأثير كل من النوع والعمر على توجهات الدافعية الأكاديمية لدى مرتفعي التحصيل الدراسي، تكونت العينة من (606) تلميذا وتلميذة، منهم (321) تلميذ و(285) تلميذة، ومتوسط أعمارهم (9,64) سنة، طبق عليهم استبيان توجهات الدافعية المدرسية(التمكن، الداخلي، التعاوني، الفردي، الأنا، المنافسة، الإقدام على النجاح، وتجنب الفشل)، وباستخدام المسار أظهرت النتائج وجود تأثير موجب للنوع على توجه التمكن، وتأثير سالب على كل من الأنا، المنافسة، تجنب الفشل، ووجود تأثير سالب للعمر على جميع مكونات توجهات الدافعية.

### 4.1- دراسة Baker (2004):

تكونت عينة الدراسة من(91) طالبا وطالبة بالجامعة، منهم (20) طالبا و(71) طالبة، متوسط أعمارهم (19,46) سنة، طبق عليهم مقياس الدافعية الأكاديمية لـ **Vallerand & al (1992)**، وتوصل إلى عدم وجود إرتباط بين الأداء الأكاديمي والتوجهات الدافعية الداخلية (0,00)، والخارجية (0,06-)، كما أنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من توجهات الدافعية للطلاب. **(أبو هاشم، 2010، ص119-120)**

### 5.1- دراسة Lapper & al (2005):

كان موضوع الدراسة: الفروق العمرية في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (797) تلميذ وتلميذة بالمراحل، من الثالث حتى الثامن، منهم (395) تلميذا، و(402) تلميذة، طبق عليهم مقياس توجهات الدافعية الداخلية (التحدي، حب الاستطلاع، والتمكن المستقل)، والخارجية (العمل السهل، إرضاء المعلم، والاعتماد على المعلم)، وباستخدام تحليل التباين أحادي الإتجاه، وطريقة نيومان كولز، ومعامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المراحل العمرية المختلفة في كل من التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح المرحلة العمرية الأقل، وكانت توجهات الدافعية الداخلية في جميع المراحل أعلى من التوجهات الدافعية الخارجية، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا إنحصر بين (0,21 ,0,34) بين التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، بينما كان هذا الإرتباط سالب ودال إحصائيا (-0,17 –0,32) مع توجهات الدافعية الخارجية.

**(أبو هاشم، 2010، ص121–120)**

**6.1- دراسة Meyer & al (2009):**

هدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين توجهات الدافعية والتحصيل الدراسي، كما يقاس بالمعدل التراكمي، لدى(3569) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية في نيوزلندا، تتراوح أعمارهم من (11-13) سنة طبق عليهم استبيان توجهات الدافعية، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار واختبار"ت"، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين عوامل توجهات الدافعية (المنفعة، الاهتمام، والعمل الأفضل)، والتحصيل الدراسي انحصرت قيمته بين (0,19, 0,47)، بينما كان هذا الإرتباط سالب ودال إحصائيا مع كل من العمل (-0,46)، وتجنب الأداء (-0,33)، وإن إسهام توجهات الدافعية في التحصيل الدراسي كان (34%) للعمل الأفضل، (-26%) للعمل، (-0,09%) لكل من تجنب الآداء، والاهتمام (-0,06%) للمنفعة ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في توجهات الدافعية. **(أبو هاشم، 2010، ص122)**

**7.1- دراسة Galand & al (2012):**

كان موضوع الدراسة: الأهداف الذاتية والتوجهات الدافعية والرفاه الشخصي: آثار مستقلة أو بوساطة. تهدف الدراسة إلى فحص استقلالية المحتوى، ودوافع الأهداف المتعلقة بالرفاهية، والتي هي قضية جدلية، بين مؤيدي نظرية التقرير الذاتي، ومعارضيه. تحلل هذه الدراسة العلاقات بين محتويات الأهداف (الداخلية/الخارجية)، والتوجهات الدافعية (نحو المهمة/ نحو الآداء) والرفاه الذاتي (احترام الذات، والرضا في الحياة). وكانت العينة 333 من البالغين. تشير النتائج إلى أن: الأهداف الداخلية والتوجه نحو المهمة مرتبطان إيجابيا، فضلا عن الأهداف الخارجية وتوجه نحو الآداء.

- تتعلق الرعاية الإجتماعية بأهداف داخلية وليس بالأهداف الخارجية أو بالتفاعل بين محتوى الهدف.

- أن العلاقة بين الأهداف الذاتية والرفاه تتوسط بالتوجه نحو المهمة، وتشدد هذه النتائج على أهمية قياس الآثار الرئيسية بدلا من التأثيرات النسبية للمحتوى وأسباب الأهداف. **(Galand & al ،2012 ،p158)**

**2- الدراسات العربية:**

**1.2- دراسة سهير محفوظ (1993):**

تهدف هذه الدراسة إلى إستطلاع العلاقة بين الدافعية الإنجاز كما تعبر عنها توجهات الدافعية: اندماج المهمة/اندماج الأنا وطلب العون الأكاديمي، أجرى البحث على (129) طالبة بالفرقتين الثانية والثالثة من شعبة العلوم البيولوجية بتربية عين الشمس، بمتوسط عمر قدره 20 سنة. طبق عليهن استبيان النزعة إلى طلب العون الأكاديمي، واستبيان التوجه الدافعي: اندماج المهمة/اندماج الأنا من إعدادها. عولجت البيانات باستخدام المتوسطات، والإنحراف المعياري وإختبار"ت"، وتحليل التباين، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعات/المنخفضات في إندماج المهمة قي كل من النزعة إلى طلب العون بخفض طموح الآداء وطلب العون الذاتي. ولم توجد فروق بين ذوات المستويات المتباينة في اندماج المهمة والنزعة إلى طلب العون الأكاديمي الاجتماعي المصدر (سواء رسمي أو غير رسمي، وطلب العون بتغيير الأهداف. ولم

توجد فروق بين المرتفعات/المنخفضات في اندماج الأنا في أي صورة من صور طلب العون الاكاديمي. **(سهير محفوظ، 1993، ص193)**

### 2.2- دراسة السيد عبد الدايم (1995):

تناولت هذه الدراسة التوجه الدافعي الداخلي في المقابل التوجه الدافعي الخارجي لدى تلاميذ التعليم العام والأزهري، تكونت العينة من (347) تلميذ وتلميذة، منهم (245) تلميذا، (102) تلميذة. طبق عليهم مقياس التوجه الدافعي الداخلي في مقابل التوجه الخارجي ويقيس (إختيار الأعمال الصعبة-الأعمال السهلة، وحب الفضول والاهتمام-إرضاء المعلم، والاستقلال-الاعتماد واستقلالية الرأي-إتباع رأي المعلم). وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة واختبار"ت" أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاستقلال مقابل الاعتماد وذلك لصالح الإناث. ووجود تأثير دال إحصائيا للصف الدراسي على توجهات الدافعية بأبعادها المختلفة.

### 3.2- دراسة فاطمة حلمي حسن (1995):

يهدف هذا البحث إلى فحص الدافعية الداخلية للدراسة لدى (245) تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي، منهم (142) تلميذا، (103) تلميذة، متوسط أعمارهم (12,7) سنة، طبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية للدراسة (الاستمتاع بالتعلم، نحو الجدارة، حب الاستطلاع، المثابرة داخل المهمة، تعلم المهام الجديدة والصعبة). وباستخدام اختيار"ت"، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **(أبو هاشم، 2010، ص119)**

### 4.2- دراسة نبيل زايد (2005):

كان الهدف من هذه الدراسة بحث العلاقات السببية بين أبعاد الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية. أجري البحث على (286) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الإبتدائي. طبق عليهم مقياس الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية والخارجية، وهي من تعريب وتقنين صاحب البحث، عولجت البيانات باستخدام نموذج المعادلة البنائية بشروط مطابقة جيدة. وتوصل البحث إلى وجود علاقات سببية دالة بين كل بعد من أبعاد الضبط المدرك والبعد المناظر له من أفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية. **(نبيل زايد، 2005، ص11)**

### 5.2- دراسة شوقي شفيق السيد (2005):

كان عنوان الرسالة: النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الاكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بهدف هذا البحث إلى محاولة التوصل إلى نموذج

بنائي يفسر العلاقات السببية بين أبعاد كل من الكفاية المدركة والتوجه الدافعي والاتجاهات نحو طلب المساعدة وإستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسي، كذلك التوصل إلى العوامل المنبئة بسلوك طلب المساعدة وتقنينها.

تكونت عينة البحث من 377 تلميذ وتلميذة بالمدرسة الإعدادية بالصف الثاني، تم اختيارهم من إدارة غرب الزقازيق، طبق عليهم مقياس التوجه الداخلي/الخارجي ومقياس الكفاية المدركة للأطفال ومقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة. وعولجت الفرضيات باستخدام، تحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار. أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير موجب عن طلب المساعدة على التحصيل الدراسي، ووجود علاقات سببية بين أبعاد كل من الكفاية المدركة والتوجه الدافعي والاتجاهات نحو طلب المساعدة وإستراتيجيات طلب المساعدة. **( شـ ف يق السيد، 2005، ص185-186)**

### 6.2 – دراسة مرفت أمين (2009):

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين توجهات الهدفية والإكتئاب لدى طلبة جامعة "مؤتة" للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (2007-2008). تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة "مؤتة" الجناح المدني من مستوى السنوات الدراسية المختلفة، وعددهم (12702)، وبلغت العينة (797) طالبا وطالبة، من مجتمع الدراسة تم اختيارهم عشوائيا بالطريقة الطبقية العنقودية. ووزعت أدوات الدراسة المكونة من مقياس توجهات الهدفية ومقياس "بيك" للإكتئاب، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الإتجاهات الهدفية (الآداء– تجنب– وأهداف الآداء– إقدام) والإكتئاب عند مستوى (0,05)، ووجود علاقة سلبية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، بين أهداف التمكن والإكتئاب.

- **تعقيب:**

من خلال عرضنا لمعظم الدراسات المتعلقة بهذا المحور تبين لنا بأن الباحثين ربطوا بين توجهات الدافعية الداخلية والخارجية بالتحصيل الدراسي، كما ركز آخرون على تأثير النوع والعمر على أنماط الدافعية الداخلية والخارجية، ولتأسيس بحثنا وللاستفادة من الدراسات السابقة، يجب تحليلها بإتباع الخطوات التالية:

**أ– من حيث الأهداف:**

اقتصرت معظم أهداف الدراسات السابقة منذ (1990) إلى (2009)، على توضح العلاقة بين توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والتحصيل الدراسي، وأيّ توجّه له تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي. كما ركزت دراسات أخرى على دراسة الفروق بين توجهات الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف العمر والجنس والأهداف.

**ب- من حيث العينة:**

اهتم معظم الباحثين في دراساتهم تقريبا بكل الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي وحتى البالغين، إلا أن دراستنا ستهتم بالمرحلة الجامعية؛ أين تتحدد بوضوح نوع التوجه الدافعي الذي يتميز به الطالب وتأثيره ليس فقط على تحصيله الدراسي، بل على استراتجيات التعلم التي سوف يتبعها في تكوينه الجامعي، ضف إلى ذلك علاقتها بالمعتقدات المعرفية.

**ب- من حيث الأدوات المستخدمة:**

اعتمد الباحثون في قياسهم لتوجهات الدافعية على مقاييس واستبيانات عديدة، كمقياس **Harter (1981)**، ومقياس **Deci & Rayn (1991)**، واستبيان الدافعية الأكادمية لـ **Vallerand (1992)**. ونحن في هذه الدراسة سنعتمد على مقياس **Cain (2008)** ترجمة أبو هاشم إلى اللغة العربية.

**ت- من حيث الأدوات الإحصائية المستخدمة:**

تنوعت أساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا للفرضيات والأهداف المسطرة في بداية كل بحث كمعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار"ت" لدراسة الفروق، تحليل التباين وتحليل المسار، تحليل التغاير. وتقريبا هي نفس الأساليب الإحصائية التي سوف نعتمدها في دراستنا الحالية.

**ث- من حيث النتائج:**

بعد إطلاعنا على النتائج لاحظنا أن معظم الدراسات حققت أهدافها، ولعل أن نتائج تلك الدراسات قد تفيدنا في تحليل وتفسير نتائج دراستنا فيما بعد، وفيما ما يلي عرض لأبرز نتائج هذا المحور:

- الطلبة الذين لديهم توجهات الدافعية داخلية مرتفعة نحو الإتقان المستقل في التحصيل الدراسي يطلبون المساعدة في صورة تلميحات أكثر إجابات مباشرة، بينما أصحاب التوجهات الدافعية الداخلية المنخفضة لم يظهر تفضيلا لأي نوع من أنواع المساعدة.
- وجود تطابق كبير في البناءات العاملية للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى كل من الذكور والإناث، في المقابل وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في توجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح الذكور.
- وجود تأثير موجب للنوع على توجه التمكن وتأثير سالب على كل من الأنا، المنافسة، تجنب الفشل ووجود تأثير سالب للعمر على جميع مكونات توجهات الدافعية.
- وجود ارتباط بين الأداء الأكاديمي وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، كما أنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من توجهات الدافعية للطلاب.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المراحل العمرية المختلفة في كل من توجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح المرحلة العمرية الأقل. كما أن توجهات الدافعية الداخلية في جميع المراحل أعلى من توجهات الدافعية الخارجية.

**المحور الثالث: الدراسات التي تناوت متغير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى**

**1 – الدراسات الأجنبية:**

**1.1– دراسة Zimmerman & Martinez-pons (1986):**

كان موضوع الدراسة: تطوير أداة مقابلة لتقييم استخدام التلاميذ لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وكان الهدف منها مقارنة استخدام التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. في مواقف التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه، والتحقق من صدق وثبات المقابلة المنظمة لتقييم استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مواقف مختلفة. تكونت عينة البحث من (40) تلميذا من مرتفعي التحصيل الدراسي (25) ذكر و(15) أنثى، و(40) تلميذا من منخفضي التحصيل (19) ذكر و(21) أنثى من تلاميذ الصف العاشر، وطلب من كل تلميذ وصف الإستراتيجية التي يستخدمها في مواقف التعلم، وأعطيت درجة منفصلة لاستجابات التلاميذ على كل موقف تعلم. ومن أهم نتائج البحث، وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدامهم للإستراتيجيات وتم تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تكونت من تلاميذ مرتفعي التحصيل ويستخدمون بطريقة دالة ثلاثة عشر إستراتيجية هي: البحث عن المعلومات، حفظ السجلات والمراقبة، التنظيم، التحويل، طلب المساعدة من المعلم، طلب المساعدة من الأقران، طلب المساعدة من الكبار، مراجعة السجلات، ومراجعة الكتب مع اعتمادهم على المصادر الاجتماعية للمساعدة في تخفيض المهام الأكاديمية، والمجموعة الثانية تلاميذ منخفضي التحصيل، يظهرون استخداما أقل بطريقة دالة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتبين من البحث أهمية المقابلة المنظمة لقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مواقف التعلم، فقد استطاعت التمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل. **( علي نمر، 2007، ص82)**

**2.1– دراسة Zimmerman & Martinez-pons (1988):**

تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق من الصدق البنائي لنموذج إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك عن طريق استخدام مقابلات لعدد من طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت العينة من (44) طالبا، و(37) طالبة، تم الطلب منهم أن يصفوا استخدامهم لـ(14) إستراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم في (6) مجالات في المدرسة والمنزل، كما تم استخدام تقديرات معلميهم لوصف مدى تنظيم الطلاب لتعلمهم الذاتي خلال الفصل الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين ملاحظات المعلمين لاستخدام طلابهم لإستراتيجيات تعلمهم المنظم ذاتيا مع نتائج اختبارات التحصيل المقننة في الحساب واللغة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تم تقديرهم من قبل معلميهم كانوا أكثر تنظيما للتعلم. وأظهروا تفوقا في إستراتيجية مراجعة الاختبار في حين أظهروا نقصا في إستراتيجية مراجعة الملخصات والكتب.

### 3.1- دراسة Pokay & Blumenfled (1990):

فحصت هذه الدراسة العلاقات بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى (283) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد تم تحليل المسار لتحديد تأثيرات الدافعية (إدراك القدرة- التوقعات- القيمة المدركة) واستخدام إستراتيجيات التعلم (ما وراء المعرفة- المعرفية العامة- الجهد) على التحصيل الدراسي في بداية ونهاية الفصل الدراسي، وأشارت النتائج في ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيا لكل من: إستراتيجية إدارة الجهد وإستراتيجية ما وراء المعرفة والإستراتيجيات المعرفية على التحصيل الدراسي.
- التوقعات وقيمة المهمة (كمكونات للدافعية) منبئات جيدة لاستخدام إستراتيجيات التعلم.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم.

**(الحسينان، 2010، ص124-125)**

### 4.1- دراسة Pintrich & al (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص علاقة إستراتيجيات التعلم المنظم الذاتي التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقررات الدراسية بتقديراتهم. تكونت عينة البحث من (370) طالبا جامعيا (129 ذكر، 251 أنثى) يدرسون (14) مقررا دراسيا في كل كليات جامعة متشجان الأمريكية في خمسة تخصصات (العلوم الطبيعية، الإنسانية، الإجتماعية، علوم الحاسب، اللغة الأجنبية)، وتم استخدام استبانة الإستراتيجيات الدافعية للتعلم MSLQ، وقام بحساب الارتباطات بين التقديرات النهائية للطلاب في المقررات الدراسية، واستجاباتهم على المقاييس الفرعية لإستبانة. ومن أهم نتائج البحث، وجود ارتباط موجب دال بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتقديرات المواد الدراسية، وارتباط موجب دال للتوجه نحو هدف داخلي، وهدف خارجي وتقدير المهمة، وفعالية الذات للتعلم والأداء، وقلق الاختبار. ومجموعات الدافعية المختلفة كان لها مستويات مرتبطة بها إيجابيا وطرديا من التحصيل.

### 5.1- دراسة Schunk (1995):

كان موضوع الدراسة: الأصول الاجتماعية لكفاءة التنظيم الذاتي ودور التعلم بالملاحظة من خلال نمذجة الأقران. وهدف إلى الوصول لإطار نظري يتحدث عن الأصول الاجتماعية لنمو مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ، موضحا دور التعلم بالملاحظة من خلال نمذجة الأقران، والتصور المعرفي الإجتماعي للتنظيم الذاتي للتعلم يؤكد على الكفاءة الأكاديمية تنمو مبدئيا من المصادر الاجتماعية للمهارات الأكاديمية، ثم تتحول إلى مصادر ذاتية، في سلسلة من أربع مستويات هي: الملاحظة، المحاكاة، التحكم الذاتي ثم التنظيم الذاتي، ويعتمد تأثيير النماذج على الملاحظتين في قسم منه على فعالية الذات، أو المعتقدات الشخصية حول قدرات التلميذ على التعلم، أو السلوكيات المنجزة عند المستويات المحددة. وتطرق

البحث أيضا إلى دور كلا من النمذجة المعرفية، ونمذجة المواجهة والإتقان، والنمذجة الذاتية. **(علي نمر، 2007، ص84)**

**2- الدراسات العربية:**

**1.2- دراسة فاطمة حلمي (1995):**

كان عنوان الدراسة: إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي. كان هدفها التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها تلاميذ الصف الثاني إعدادي في تعلمهم الذاتي، ومعرفة الفروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حسب الجنس، التحصيل الدراسي والذكاء، تكونت عينة البحث من (280) تلميذا طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مكون من 84 فقرة من إعداد الباحثة. تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين التحصيل الدراسي وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأيضا ارتباط موجب ودال بين مستوى الذكاء، وإستراتيجيات التنظيم الذاتي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التنظيم الذاتي لصالح الإناث. **(حلمي،1990، ص159)**

**2.2- دراسة لطفي عبد الباسط (1996):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لكل من تقدير الذات، وتحّمل الفشل الأكاديمي، والتحصيل الدراسي والقدرة العلمية. تكونت عينة البحث من (120) تلميذ بالصف الأول ثانوي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية له، تفضيل الصعوبة، تقييم الأداء، والدرجة الكلية لتحمل الفشل الأكاديمي. و لا توجد علاقة بين بعدي تجنب الفشل والمشاعر المصاحبة لتحمل الفشل الأكاديمي مع كل مكونات التعلم المنظم ذاتيا، ولا توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة لمتغير الجنس على التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث. **(عبد الباسط، 1996، ص199)**

**3.2- دراسة عزت عبد الحميد (1999):**

كان موضوع الدراسة: بينة الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. وكان هدفها الكشف عن مدى تأثير مكونات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل، والتعرف على مدى تأثيرهما بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعلات بينهما.

تكونت عينة البحث من (435) من طلب الجامعة من الأقسام العلمية والأدبية، استخدم الباحث مقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم **MSLQ**، ومن أهم النتائج، وجود فروق دالة في إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، باختلاف الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة للصف الدراسي والتخصص في استخدام

إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح طلاب الفرقة الرابعة وطلاب التخصصات العلمية، ووجود علاقة إيجابية للدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مع التحصيل الدراسي، وجود علاقة دالة موجبة بين الدافعية و إستراتيجيات التنظيم الذاتي. **(عزت عبد الحميد، 1999، ص101)**

**4.2- دراسة مصطفى كامل (2003):**

كان هدف الدراسة: معرفة هل تختلف إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف الفرقة الدراسية، ولمعرفة أثر سنوات الدراسة على إكساب التلميذ مهارة التنظيم الذاتي للتعلم، وهل تختلف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف المستوى التحصيلي للطلاب، وهل تختلف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف المقرر الدراسي (علم النفس- علم النبات- الأدب الفرنسي). تكونت عينة البحث من (600) طالبا، من طلاب كلية التربية، وطبق عليهم مقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم، ومن أهم نتائج البحث:

- لا توجد فروق دالة بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة، في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. أي لا يوجد أثر لسنوات الدراسة.
- توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لمصالح مرتفعي التحصيل.
- توجد فروق دالة باختلاف المقرر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. **(مصطفى كامل، 2003، ص** 138)

**5.2- دراسة أحمد عبد الرحمن(2005):**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبعض المتغيرات المرتبطة به لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة البحث من (241) طالبا من طلاب التعليم الثانوي العام، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ومقياس تحقيق الذات، ومقياس إدراك الطلاب لبيئة تعلمهم، وباستخدام معاملات الإرتباط وتحليل المسار، وتحليل التباين، توصل إلى عدم وجود تأثير دال لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي. **(أحمد عبد الرحمن، 2005، ص73)**

- **تعقيب:**

تبين لنا من خلال عرضنا لمعظم الدراسات المتعلقة بهذا المحور، بأن البحث في مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حديث النشأة، وانصبت الدراسات الأولى على إجراء مقبلات بغرض حصر الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تعلمهم الذاتية. ولتأسيس بحثنا وللاستفادة من الدراسات السابقة، يجب تحليلها بإتباع الخطوات التالية:

**أ- من حيث الأهداف:**

كما قلنا سابقا بأن الأهداف الأولى في مجال التعلم المنظم ذاتياً، هي معرفة عدد ونوع الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في دراساتهم باستعمال المقابلات مع الطلاب وكان ذلك من (1986-1990)، بعدها جاءت بحوث **Pintrich** التي أكدت على وجود ثلاث أنواع من الاستراتيجيات ( المعرفية، ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر) وتُوّجت هذه البحوث ببناء أداة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سنة (1991). كما ركز آخرون على دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التحصيل الدراسي والذكاء، وأيضا ببعض المتغيرات النفسية كتقدير الذات، الطموح والدافعية. وتوجهت دراسات أخرى إلى فحص أثر المستوى الدراسي والتخصص على استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.أما في دراستنا سنحاول معرفة أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

**ب- من حيث العينة:**

استخدم معظم الباحثين في دراساتهم طلاب جامعيين، وهناك من استخدم تلاميذ من الثانوي. إلا أننا نرى أنه من الأجدر دراسة هذا المتغير عند طلبة الجامعة أين تظهر بوضوح استراتيجيات التعلم لطبيعة المسؤولية الملقاة على عاتق طالب في تعلمه الذاتي.

**ت- من حيث الأدوات المستخدمة:**

استخدم الباحثون في قياسهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في أول الأمر على المقابلات مع التلاميذ لتقييم استخدامهم لعدد من الاستراتيجيات كدراسة **Zimmerman & Martinez-pons**، بعد ذلك طور **Pintrich & al (1991)** مقياس إستراتيجيات الدافعية التعلم الذي يتكون من مقياسين فرعيين: الفرع الأول يقيس التوجه الدافعي، بينما يقيس الفرع الثاني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.هذا الأخير الذي سوف نعتمد عليه في الدراسة الحالية.

**ث- من حيث الوسائل الإحصائية:**

تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا للفرضيات و الأهداف المسطرة في بداية كل بحث، كمعامل الارتباط، واختبار"ت" لدراسة الفروق، وتحليل المسار.

**ج- من حيث النتائج:**

أبرز نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بهذا المحور:

- وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في استخدامهم للاستراتيجيات، بحيث تم تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من تلاميذ مرتفعي التحصيل ويستخدمون بطريقة دالة ثلاثة عشر إستراتيجية، والمجموعة الثانية تلاميذ منخفضي التحصيل، يظهرون استخداما أقل بطريقة دالة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتبين من البحث أهمية المقابلة المنظمة لقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مواقف التعلم، فقد استطاعت التمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

- الطلاب الذين تم تقديرهم من قبل معلميهم كانوا أكثر تنظيماً للتعلم، وأظهروا تفوقا في إستراتجية مراجعة الاختبار.
- وجود تأثير موجب لكل من إستراتيجية إدارة الجهد وإستراتجية ما وراء المعرفية على التحصيل الدراسي.
- التوقعات و قيمة المهمة منبئات جيدة لاستخدام استراتيجيات التعلم.
- وجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتقديرات المواد الدراسية.
- وجود ارتباط بين مستوى الذكاء والتعلم المنظم ذاتيا.
- الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أكثر من الذكور.

**المحوى الرابع: الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**

**1- الدراسات الأجنبية:**

**1.1- دراسة Hofer (1994):**

كان عنوان الدراسة: العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الطلاب واستخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي. لقد أجريت الدراسة على 438 من طلبة الجامعة الملتحقين بمساق التفاضل والتكامل، وطبق عليهم مقياس إستراتيجيات الدافعية التعلم **Pintrich & al (1993)**، ومقياس المعتقدات المعرفية في الرياضيات المقتبس من **Lampert(1990)**، و**Schoenfeld (1992)**، ويقاس التحصيل بالدرجات النهائية في المساق، وكانت النتائج على النحو التالي:

- هناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما لا يوجد ارتباط بإستراتيجية الإتقان، كما وجد أن هناك ارتباط بين التحصيل الدراسي والمعتقدات المعرفية، فالطلبة ذوو المعتقدات المعرفية العميقة أظهروا مستوى تحصيل مرتفع، ووجد أيضاً ارتباط بين المعتقدات المعرفية والدافعية والكفاية الذاتية. **( الخولي، 2014، ص105)**

**2.1- دراسة Paulsen & Feldman (1999):**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأجرى على (246) من طلبة الجامعة، (47) طالبا، و(199) طالبة طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer**، ومقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم **Pintrich & al (1999)**، وبتحليل الإنحدار وجد أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتعمقة كانوا أكثر استخداما من غيرهم لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، ووجد أن المعتقدات حول القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة كانت تربط بالإستراتيجيات المعرفية، أما إستراتيجيات إدارة المصدر، فكانت المعتقدات حول القدرة الثابتة هي المنبئ لها، ولم ترتبط المعتقدات حول المعرفة المؤكدة بأي من مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وإرتبطت المعتقدات حول التعلم السريع باستراتيجيات المشاركة.

**(هانم علي، 2009، ص80)**

**3.1- دراسة Neber & Shommer-Aikins (2002) :**

هدف هذا البحث إلى دراسة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الموهوبين، وأجري على طلبة المدراس (62) طالبا، (64) طالبة، منهم (93) بالمرحلة الإبتدائية، و(40) بالمرحلة الثانوية. وطبق عليهم إستراتيجيات الدافعية للتعلم لـ **Pintrich & Degroot(1990)**، ومقياس الأهداف الشخصية لـ & **Cobb -al (1991)**، ومقياس النوايا المعرفية لـ **Neber (1993)** واستبيان المعتقدات المعرفية لـ **Schommer(1993)**، ومقياس بنية حجرة الدراسة لـ **Tch & Fraset(1995)**.

وبتحليل التباين المتعدد، والانحدار المتعدد، وتحليل المسار، ومعاملات الارتباط وجد أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ليست متعمقة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية مقارنة بطلاب المرحلة الإبتدائية، كما وجد أن البنين قد اعتقدوا في التعلم السريع أكثر من البنات في المرحلتين ولم توجد فروق حسب النوع في إستراتيجيات المعرفية، كما أنه لم توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلاب المرحلتين.**(Neber & Schommer, 2002, p59)**

**4.1- دراسة Whitmire (2004):**

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات (وهو أحد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)، خلال فصل الخريف عام 2001 تم إجراء مقابلات مع 15 طالبا في السنة الأولى، لوصف سلوك طلب المعلومات من صفات الويب Web، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية، وبتحليل بيانات والمقابلة، أظهرت النتائج وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية، وسلوك طلب المعلومات، فكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق، استطاع الطلبة تقييم مصادر المعلومات والتعرف على المصادر الموثوق بها. **(Whitmire, 2004, p97)**

**5.1- دراسة Braten & Stromso(2005):**

فحص هذا البحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارت التعلم المنظم ذاتيا والذكاء، تكونت عينة البحث من (147) طالبا، (139) طالبة، يدرسون إدارة الأعمال، والذين يدرسون علوم التربية، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ**Schommer** ، ومقياس الذكاء لـ**Dweck (1999)**، ومقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم، **Pintrich & al(1991)**، وبحساب المتوسطات والانحراف المعياري، وتحليل الانحدار المتعدد، وجد فروق بين المجموعات حيث وجد أن المعتقدات حول بنية المعرفة وتعديلها بالنسبة للطلاب المعلمين كانت منبئ جيد للتعلم المنظم ذاتياً، بينما لعب الاعتقاد حول يقينية المعرفة دورا أكثر أهمية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة إدارة الأعمال. **(Braten & Stromso, 2005, p539)**

**6.1- دراسة Dahl & al (2005):**

كان موضوع البحث: هل معتقدات الطلبة حول المعرفة والتعلم، مرتبطة باستعمالهم لإستراتيجيات التعلم؟ المرتبطة بفهم النص القرائي بنجاح. أجريت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين (81) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer**، ومقياس إستراتيجيات الدافعة للتعلم لـ **Pintrich & al (1991)**، وبتحليل الانحدار ومعاملات الارتباط، توصل إلى أن المعتقدات في المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة تتنبأ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ولكن المعتقدات عن التعلم السريع والمعرفة المؤكدة كانت أقل تنبؤا، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة البسيطة، زاد استخدام إستراتيجية الاتقان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الثابتة، قل استخدام إستراتيجية الإتقان والتفكير النقدي والتأملي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة، قل استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كفرع من إستراتيجيات ما وراء المعرفة. **(Dahl & al, 2005, p257)**

**7.1- دراسة Cano (2008):**

كان موضوع الدراسة: البيئة الأسرية، المعتقدات المعرفية، إستراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي: تحليل المسار. أجري البحث على (870) من طلبة المرحلة الثانوية طبق عليهم مقياس الفرعي الثقافي-الفكري من مقياس بيئة الأسرة لـ**Moos & Moos(1994)**. ومقياس إستراتيجية التعلم العميق/ السطحي لـ **Barca(1999)**، ومقياس إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لـ **Pintrich & Degroot(1990)**، والإستبيان المعرفي لـ **Cano(2005)**، وباستخدام المعادلات البنائية وتحليل الإنحدار توصل البحث إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأسرة، قلت المعتقدات السطحية للطلاب حول أن التعلم يحدث بسرعة وبدون جهد، وأن المستوى التعليمي للأسرة، والمناخ العقلي يسهمان في التنبؤ باستراتيجيات التعلم السطحية وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية والأداء الأكاديمي، وقد وجد أن التعلم السريع والسهل هو المعتقد المعرفي الوحيد الذي تم التنبؤ به من خلال متغيرات الأسرة وبدوره يتنبأ بمداخل التعلم والأداء الأكاديمي، حيث وجد أنه منبئ سلبي لإستراتيجيات التعلم العميق، وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية والأداء الأكاديمي كما يعتبر منبئ إيجابي لإستراتيجية التعلم السطحي. **(Cano & al, 2008, p219)**

**2- الدراسات العربية:**

تجدر الإشارة إلى أن هناك عدد قليل من الدراسات العربية وحتى الأجنبية التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم، وهذا راجع إلى أنهما متغيرين حديثين، ويمكن أن نقول أن أول دراسة في هذا المجال كانت سنة 2009، كما سوف نراه فيما يلي:

**1.2- دراسة شوقي شفيق السيد(2009):**

كان عنوان الدراسة: طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي رسالة دكتوراه، في علم النفس التربوي، هدف هذا البحث التوصل إلى أفضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسارات العلاقات الدالة إحصائيا بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العام، والتعرف على الفروق بين البنين والبنات في طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- التعرف على الفروق بين الطلاب الريف والطلاب الحضر في طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التعرف على تأثير طرق المعرفة الإجرائية على المعتقدات المعرفية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار عينة من طلاب الصف الأول ثانوي العام في محافظة الشرقية، بلغوا(493) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو التفكير والتعلم لـ **Gallotti & al(1999)**، ومقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث نفسه، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ **Pintrich & al (1991)**، من تعريب "عزت عبد الحميد"، وباستعمال الإنحدار المتعدد وتحليل المسار وختبارT لعينتين مستقلتين، توصل إلى نتائج قيمة والتي تفيدنا في دراستنا الحالية: أنه يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

**2.2- دراسة محمود عوض الله وآخرون (2009):**

كان عنوان الدراسة: المعتقدات المعرفية وبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، وتحدد أهداف الدراسة في إعداد أدوات جديدة لقياس المعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة على مستوى جيد من الصدق والثبات والتعرف على الفروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة (سطحي- عميق- تحصلي الوجهة). تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى تعليك إبتدائي لشعب (علوم- رياضيات- دراسات إجتماعية) بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(2008-2009) بكلية التربية-جامعة بنها. طيق عليهم مقياس أساليب التعلم لـ **Entwistle(1981)**، ومقياس المعقتدات المعرفية، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثين، وباستخدام تحليل التباين ذو إتجاه واحد وإختبار"ت". تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (0,0,1) في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوي أساليب التعلم (العميق- تحصيلي الوجهة) لصالح مجموعة ذوي أسلوب التعلم العميق.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوي أساليب التعلم تحصيلي الوجهة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في أبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى مجموعتي الطلاب ذوي أساليب التعلم(سطحي–عميق) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق، ما عدا بعد إستراتيجية مكافأة الذات.

**( عوض الله وآخرون، 2009، ص157–213)**

### 3.2 – دراسة هانم علي عبد المقصود (2009):

هدف هذا البحث إلى معرفة تأثير التفاعل بين المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفية– يقينية المعرفة وتنظيمها– التحكم في اكتساب المعرفة – سرعة اكتساب المعرفة) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك التنبؤ بالتحصيل الدراسي، انطلاقا من المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم، والتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من معتقداتهم المعرفية. تكونت عينة البحث من (180) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد **1990 Schommer** تعريب الباحثة وكذلك مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثة، وتم الإعتماد على درجات التحصيل الدراسي في جميع مقررات الفصل الدراسي للعام الجامعي 2009/2008، وفقا للنتائج النهائية، وباستخدام تحليل التباين، وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج ما يلي:

- يوجد تأثير لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية.
- التوصل إلى معادلات تنبؤية للتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية من معتقداتهم المعرفية ومن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- كما توصل البحث أيضا إلى معادلة تنبؤية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة كلية التربية من معتقداتهم المعرفية.**(هانم علي، 2009، ص65)**

### 4.2– دراسة ماجدة محمد الخولي(2014):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج تدريبي معتمد على مهارات التفكير الاكاديمي على المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عينت من طلبة الصف الثامن، ولتحقيق أهداف الدراسة، أختيرت عينة قصدية مكونة من 50 طالبة موزعة على مجموعتين: مجموعة ضابطة (25) طالبة، ومجموعة تجريبية (25). كما إستخدم مقياسان قبلي وبعدي لكل من المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي.

وباستعمال تحليل التغاير Ancova، أشارت النتائج إلى أن هناك تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,05 للبرنامج التدريبي في تطوير خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأبعادها الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية. **( الخولي، 2014، ص ك-ل)**

**5.2- دراسة محمد خطاطبة(2014):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية، ومستوى إستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، والكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم، تكونت عينة من (842) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم إختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، إستخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية لـ**Hofer(2000)**، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ **Pintrich & al(1990)**.

أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث وللكلية، لصالح طلبة كلية العلمية، وللمستوى الدراسي، لصالح المستوى (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة)، أما لمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج فروقا دالة في مجال(تبرير المعرفة) لصالح الذكور، وعلى المجالات ثبات ومصدر المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة لصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج مستوى متوسط في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولصالح المستوى (أكثر من 90 ساعة معتمد)، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، وتشير النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم.

- **تعقيب:**

من خلال عرض الدراسات والبحوث المرتبطة بالمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، نجد أنها تنوعت في أهدافها وفي العينات التي تم التطبيق عليها و الأداوت المستخدمة في القياس وكذا الأساليب الإحصائية والنتائج التي توصلت إليها. وفيما يلي تلخيص ذلك:

**أ- من حيث الأهداف:**

تنوعت أهداف الأبحاث والدراسات المرتبطة بالمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

-هدفت دراسة **Hofer(1994)**، و**Paulsen & Feldman**، و**Whitemire(2004)** و **Dahl & al(2005)**، **ومحمد خطاطبة (2014)** إلى دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- بينما هدفت دراسة **Cano(2008)**، إلى ربط البيئة الأسرية بالمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأنه يمكن التنبؤ بمتغير المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم، انطلاقا من المناخ الأسري.
- وهدفت دراسة**Neber & Schommer (2002)**، إلى مقارنة طلبة المرحلة الإبتدائية وطلبة المرحلة الثانوية في متغيري المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب النوع لدى الطلاب الموهوبين.

-كما نجد دراسة **Braten & Stromo(2005)** تهدف إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والذكاء.

والمتمعن في عرضنا لهذا المحور أن أهداف الدراسات العربية، كانت أكثر عمقا من الدراسات الأجنبية، فدراسة **هانم علي (2009)**، هدفت إلى دراسة أثر التفاعل بين أبعاد المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، على التحصيل الدراسي. كما كان الهدف الأساسي لبحث **شوقي شفيق السيد (2009)**، التوصل إلى أفضل نموذج لتحليل المسار يكشف عن العلاقات الدالة بين طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتعرف على الفروق بين الطلاب، حسب الجنس والمنطقة الجغرافية في المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر، أما بالنسبة للدراسة **محمد عوض الله وآخرون (2009)**، فقد هدفت إلى إعداد أدوات جديدة لقياس المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، تكون على مستوى جيد من الصدق والثبات بالإضافة إلى ذلك التعرف على الفروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة. وهدفت دراسة **ماجدة محمد خولي(2014)**، إلى اختيار أثر برنامج تدريبي معتمد على مهارات التفكير الأكاديمي على المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

**ب- من حيث العينة:**

تنوعت العينات في البحوث السابقة. إذ أن أغلب الدراسات إختارت عينة من الطلبة الجامعيين، إلاّ أنه هناك من كانت عينته الدراسية، تلاميذ بالمرحلة الإبتدائية، والثانوية، كدراسة **Neber & Schommer(2002)**، كما إعتمدت دراسة **Cano(2009)**، **شوقي شفيق السيد(2009)**، و**محمد الخطاطبة(2014)**، على تلاميذ التعلم الثانوي بينما خدمت **ماجدة محمد الخولي(2014)**، عينة من تلاميذ الإعدادية.

**ت- من حيث الأدوات المستخدمة:**

أغلب الدراسات، إعتمدت على مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer(1991)**، ومقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم لـ **Pintrich & al(1990) و(1999)**، إلاّ أن هناك من الدراسات من استخدم مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Hofer(2000)** كدراسة **محمد خطاطبة(2014)**، وهناك من استخدم المقابلات كدراسة **Whitemire(2004)**.

**ث- من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تنوعت أساليب الإحصائية المستخدمة، كمعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار"ت" لدراسة الفروق، تحليل التباين، وتحليل المسار.

**ج- من حيث النتائج:** أبرز نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بهذا المحور:

-هناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدا إستراتيجية الإتقان. (دراسة **Hofer 1994**)

-الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتعمقة كانوا أكثر استخداماً من غيرهم لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، ووجدوا أن المعتقدات حول القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة كانت مرتبطة بالإستراتيجيات المعرفية. أما إستراتيجيات إدارة المصدر فكانت المعتقدات المعرفية هي المنبئ لها، ولم يرتبط بعد المعرفة المؤكدة بأي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما ارتبط بعد التعلم السريع بإستراتيجيات المشاركة. (دراسة **Paulsen & Feldman**)

- المعرفية البسيطة والقدرة الثابتة تتنبأ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة البسيطة، زاد استخدام إستراتيجية الإتقان وكلما زاد الإعتقاد في القدرة الثابتة، قل استخدام إستراتيجية التفكير النقدي والتأملي، وكلما زاد الإعتقاد في المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة، قل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (دراسة **Dahl 2005**)

- يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك من أبعاد المعتقدات المعرفية.(دراسة **شوقي شفيق السيد، ودراسة هانم علي عبد المقصود، 2009**). هذه الأخيرة هي نفس الفرضية التي طرحناها في بداية الدراسة.

**المحور الخامس: الدراسات التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية بتوجهات الدافعية:**

**1- الدراسات الأجنبية:**

**1.1- دراسة Qian(1995):**

هدف هذا البحث إلى التعرف على دور المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية في تعلم الطلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا وطالبة، منهم (35) طالبا، (60) طالبة، متوسط أعمارهم (17,5) سنة، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لـ**Qian & Alvermann (1995)** وإستبيان توجهات الدافعية الداخلية والخارجية. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المعتقدات حول المعرفة اليقينية والبسيطة، وتوجه الأداء، قدره (0,35)، بينما كان ارتباط كل من التعلم السريع، والقدرة الفطرية مع أبعاد توجهات الدافعية غير دال إحصائيا، وإن المعرفة القينية والبسيطة تفسر(12%) من التباين في توجهات الدافعية، وأن كل من القدرة الفطرية، والمعرفة اليقينية والبسيطة، وتوجه الأداء تسهم بصورة كبيرة في تعلم بعض المفاهيم مقارنة بالمعتقدات حول التعلم السريع.

**2.1- دراسة Paulsen & Feldman (1999):**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف أكثر على طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (246) طالبا وطالبة بالجامعة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية **Schommer(1990)** واستبيان توجهات الدافعية لـ **Pintrich (1993)**. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التوجه الدافعي الخارجي وكل من المعرفة البسيطة (0,28) والتعلم السريع (0,12).

بينما كان الارتباط مع كل من المعرفة اليقينية والقدرة الثابتة غير دال إحصائيا، ووجود ارتباط سالب إحصائيا بين إحصائيا بين التوجه الدافعي الداخلي وكل من المعرفة البسيطة (0,39)، والتعلم السريع (0,13)، والقدرة الثابتة (0,28) بينما كان الارتباط مع المعرفة اليقينية غير دال إحصائيا.

**(أبو هاشم، 2009، ص123-124)**

**3.1- دراسةPaulse & Feldman (2005):**

كان عنوان الدراسة: الآثار المشروطة والتفاعلية للمعتقدات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا: إستراتيجيات الدافعية. هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة، القدرة الثابتة، المعرفة اليقينية، والتعلم السريع) والتفاعلات بينها على التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية. تكونت عينة الدراسة من (502) طالبا وطالبة بالجامعة، منهم (306) طالبا (196) طالبة، أعمارهم (17-24) سنة، طبق عليهم إستبيان المعتقدان المعرفية لـ **Schommer(1990)**، وإستبيان التوجهات الدافعية لـ **Pintrich & al(1990)**. وباستخدام معامل الإرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد وتحليل التباين أظهرت النتائج وجود إرتباط سالب دال إحصائيا بين توجهات الدافعية الداخلية وكل من: المعرفة البسيطة (0,27) والقدرة الثابتة(0,27)، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين توجهات الدافعية الخارجية والمعرفة البسيطة(0,26)، بينما كان هذا الارتباط سالب ودال إحصائيا مع القدرة الثابتة(0,17)، وكان الإرتباط بين كل من التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والمعرفية اليقينية والتعلم السريع غير دال إحصائيا. ووجود تأثير سالب دال إحصائيا لكل من المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة على التوجه الداخلي وكذلك للقدرة الثابتة على التوجه الخارجي، بينما كان هذا التأثير موجب ودال إحصائيا للمعرفة البسيطة على التوجه الخارجي، وأن المعتقدات المعرفية تفسر (19%) من التباين في التوجه الداخلي، (10%) في الخارجي.

**(Paulsen & Feldman, 2005, p731)**

**4.1- دراسة Phan (2009):**

كان عنوان البحث: دمج التوجه الزمني في المستقبل، المعتقدات المعرفية، أهداف الإنجاز، وإستراتيجيات التعلم: إثباتات تجريبية. وكان هدف البحث: اختيار النموذج البنائي للعلاقات بين المعتقدات

المعرفية وتوجهات الدافعية (التمكن، الأداء، تجنب الاداء) والأداء الأكاديمي، لدى (275) طالبا وطالبة بالجامعة، منهم (108) طالبا و(167) طالبة متوسط أعمارهم (22) سنة، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لـ **Schommer 1993** ومقياس التوجهات الدافعية **Midgley & al (1998)**. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل المسار وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج، وجود ارتباط موجب بين المعتقدات المعرفية وكل من: التمكن(0,49) الأداء(0,23)، تجنب الأداء (0,17)، بينما كان الارتباط بالأداء الأكاديمي غير دال إحصائيا. ووجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على كل من: التمكن(0,32) والأداء (0,18)، وتجنب الاداء(0,12)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية. **(Phan, 2009, p155)**

**2- الدراسات العربية:**

**1.2- دراسة مسعد حليم بَقَطر(2007):**

كان عنوان الدراسة: المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم. اهتم هذا البحث بدراسة المعتقدات المعرفية بأبعادها الأربعة في علاقتها بتوجه الهدف بأبعاده الأربعة (توجه المهمة، توجه الإتقان، التوجه الاجتماعي، التوجه نحو تجنب العمل). كما اهتم البحث بدرسة تأثير النوع، وكذلك تأثير التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، وأيضا تأثير العمر (وذلك بالمقارنة بين طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة) على المعتقدات المعرفية. تألفت عينة الدراسة من 675 طالبا وطالبة من السنة الأولى والرابعة في كلية التربية، واستخدمت الأداوات التالية: استبيان المعتقدات المعرفية واستبيان توجه الهدف الأول لـ **Schommer** والثاني لـ صلاح شريف (2004)، ولتحقق من الفرضيات استخدمت، إختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل الإنحدار المتعدد، وتشير النتائج أن المعتقدات المعرفية تختلف باختلاف النوع لصالح الذكور وباختلاف المستوى الدراسي لصالح مستوى السنة الرابعة، وباختلاف التخصص لصالح التخصصات العملية، إضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بالاعتقاد في القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم السريع من أبعاد توجه الهدف (توجه الإتقان، التوجه الإجتماعي، توجه المهمة) ولم يتم التنبؤ بالاعتقاد بالمعرفة المؤكدة من أبعاد توجه الهدف. **( حليم بقطر، 2007، ص14)**

**2.2- دراسة أبو هاشم (2010):**

كان عنوان الدراسة: المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. هدف هذا البحث إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية وفقا لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي، تكونت العينة من 380 طالبا وطالبة في كلية التربية جامعة الملك سعود، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Wood & Kardash (2002)**، ومقياس توجهات الدافعية لـ **Cain (2008)** وباستخدام

اختبار"ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بإبعادها المختلفة ما عدا بنية المعرفة لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة المستوى الأول والرابع في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بعد بينة المعرفة لصالح المستوى الرابع، بينما كانت هناك فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والحقيقة الموضوعية) لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، بينما لا توجد فروق في الأبعاد الأخرى، دلت النتائج أيضا على وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من توجهات الدافعية الداخلية فقط، بينما لم يتنبأ كل من المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. **(أبو هاشم، 2010، ص100)**

**تعقيب:**

نلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت هذا المحور، قلة الدراسات العربية فلم تجد إلا دراستين، وهذا ربما راجع إلى حداثة المتغيرين أما فيما يخص، ما جاءت به هذه الدراسات يمكن أن نستنتج:

**أ- من حيث الأهداف:**

هدفت معظم دراسات هذا المحور، إلى دراسة علاقة المعتقدات بتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية. **(Qian 1995 ،Paulsen & Feldman 2005/1999 ،Phan 2009، بقطر 2007، أبو هاشم 2010)** بالإضافة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، أضاف **بقطر (2007)، وأبو هاشم (2010)**، أهداف أخرى تتعلق بتأثير النوع، والتخصص الدراسي، والعمر، على المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية، كما قام أبو هاشم بدراسة مقارنة للمتغيرين حسب، مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض).

أما فيما يخص دراستنا فكان الهدف المتعلق بهذا المحور هو اختبار إمكانية التنبؤ بتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية انطلاقا من أبعاد المعتقدات المعرفية.

**ب- من حيث العينة:**

قام الباحثون في الدراسات السابقة، باختيار عينة من طلبة الجامعة من كلا الجنسين، ولعل اختيارهم لهذه الشريحة نابع من طبيعة الموضوع الذي يتطلب نضج معرفي، لقياس المعتقدات المعرفية، وهي نفس العينة التي سوف نستخدمها في دراستنا الحالية.

**ت- من حيث أدوات القياس:**

معظم الدراسات السابقة إستخدمت مقياس **Schommer(1993/1990)** لقياس متغير المعتقدات المعرفية، باستثناء، دراسة **Qian(1995)**، الذي صمم مقياس خاص به، و **أبو هاشم(2010)** الذي اعتمد على مقياس **Wood & Kardash (2002)** والذي سوف نعتمد عليه في دراستنا الحالية، عوض مقياس**Schommer**.

أما بالنسبة لقياس توجهات الدافعية، فقد تنوعت المقاييس المستخدمة، إذ هناك من اعتمد على مقياس **Pintrich & al(1993/1990)**، وأخرون إعتمدوا على مقياس**Midgley & al (1998)**، وإعتمد **بقطر** على مقياس **صلاح شريف(2004)**، أما أبو هاشم فقد قام بترجمة وتقنين مقياس **Cain(2008)**، ونحن نرى أنه الأنسب في دراستنا الحالية.

**ث-من حيث المعالجة الإحصائية:**

استخدمت الدراسات السابقة عدة تقنيات واختبارات وطرق إحصائية بهدف معالجة البيانات والتحقق من الفرضيات وهي: معاملات الارتباط، الإنحدار المتعدد، تحليل التباين، تحليل المسار، واختبار"ت".

**ج-من حيث النتائج:**

لاحظنا أن معظم الدراسات توصلت إلى نتائج قيمة المتمثلة في:

- وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين المعتقدات المعرفية(المعرفة البسيطة، التعلم السريع) والتوجه الدافعي الخارجي.
- وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين التوجه الدافعي الداخلي وكل من المعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والقدرة الثابتة، بينما كان الارتباط مع المعرفة اليقينية غير دال إحصائيا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

ولعل هذه النتائج سوف تفيدنا في مناقشة نتائج دراستنا المتعلقة بالمحور.

**المحور السادس: الدراسات التي تناولت متغير توجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

**1-الدراسات الأجنبية:**

**1.1- دراسات Pintrich & De Grott(1990):**

هدف هذا البحث إلى فحص العلاقة بين التوجه الدافعي وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والآداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة وبلغت عينة البحث (173) تلميذا، طبق عليهم مقياس الإستراتيجيات الدافعية للتعلم، من إعداد الباحثان **Pintrich & De Grott** وباستخدام الإرتباط الرتبي الصفري وتحليل الإنحدار وتحليل التغاير، وجد أن التنظيم الذاتي وفعالية الذات وقلق الاختبار تعتبر أفضل المنبئات بالآداء الأكاديمي، وأن القيمة الداخلية ليس لها تأثير مباشر على الآداء ولكنها ترتبط بقوة مع التنظيم الذاتي، واستخدام الإستراتيجية المعرفية بصرف النظر عن مستوى التحصيل السابق.

**(Pintrich & De grott, 1990, p33)**

**2.1- دراسة Thongnom(2002):**

كان عنوان الدراسة: العلاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفعالية، وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب التايلنديين. تكونت عينة الدراسة من (322) طالبا وطالبة، استجابوا لمقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم**(MSLQ)**.

وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين فعالية الطلاب الذاتية وإتقان الأهداف، وبين أهداف الآداء وبين التعلم المنظم ذاتيا، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يمتلكون فعالية ذاتية أعلى، هم الأقدر على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**3.1- دراسة Tanner & Jones(2003):**

هدف الفحص إلى فحص العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، لدى عينة من طلاب جامعة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى، استجابوا لمقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة بين الإستراتيجيات المعرفية واستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، إتقان الأهداف وأهداف الآداء، وارتبطت توجهات أهداف الإنجاز بالآداء الصفي القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعدم وجود أثر للجنس في استخدام إستراتيجيات التعلم. **(سماوي و العساف، 2013، ص893)**

**2- الدراسات العربية:**

**1.2- دراسة أبو العلا (بدون سنة):**

هدفت الدراسة إلى معرفة بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في كل من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف ولقد إشتقت عينة الدراسة من بين طلاب كلية التربية "بصحار بسلطنة عمان"، وقد إشتملت العينة على (120) طالبا، بالفرقة الثالثة في التخصصات العملية والأدبية المختلفة، وقد تم بناء أداتين لجمع البيانات، الأولى مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والثانية مقياس توجهات الأهداف وتم التحقق من صدقهما وثباتهما.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي، التحصيل المرتفع والمنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: الإسهاب، التنظيم، ما وراء المعرفة، تنظيم بنية الدراسة والوقت، تنظيم الجهد، وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في الأهداف التالية:
هدف التمكن، هدف مباشرة الآداء، وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع. بينما كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في هدف تجنب الآداء. **(أبو علاء، 2003، ص99)**

**2.2- دراسة بني مفرج وفلاح علاونه(2014):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا، لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيري الكلية، والجنس.

تكونت عينة الدراسة من 684 طالبا وطالبة، واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية ومقياس التعلم المنظم ذاتيا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان، وأهداف الآداء–تجنب لصالح الإناث. ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف الأداء – إقدام، كما لم تظهر فروق في التوجهات الهدفية تعزى لأثر الكلية، أو للتفاعل بين الكلية والجنس، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا تعزى لأثر متغير الجنس، لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في التعلم المنظم ذاتيا، تعزى لأثر متغير الكلية أو للتفاعل الكلية بالجنس. وبينت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا وكافة أبعاده.

**(بني مفرج، فلاح علاونه،2014، ص528)**

### 3.2- دراسة أحمد حاج موسى(2015):

كان عنوان الدراسة: العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث. هدف البحث هو إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم، لدى عينة من طلبة كلية التربية، كما هدف إلى الكشف عن الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياس إستراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية للتعلم تبعا لمتغير السنة الدراسية، ونوع الشهادة، والجنس، وتم استخدام، مقياس إستراتيجيات التعلم من إعداد **Pintrich & al(1991)**، ومقياس الدافعية للتعلم لنفس الباحث. تكونت عينة الدراسة من (260) طالبا وطالبة من كلية التربية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس إستراتيجيات التعلم ودرجاتهم على مقياس دافعية التعلم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أولى، ثانية، الثالثة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم، تبعا لنوع الشهادة الثانوية (علمي–أدبي)، ومتغير الجنس(ذكور إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة في السنة الأولى. **( حاج موسى، 2015 ص589)**

- **تعقيب:**

ما نلاحظه من خلال عرض دراسات هذا المحور، عدم وجود دراسات تناولت متغير توجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لهذا اعتمدنا على دراسات تناولت أهداف الإنجاز، أو توجهات الأهداف، أو الدافعية للتعلم، باستراتيجيات المنظم ذاتيا، وفي هذا الصدد يقول

**Dowson & al(2006)**، أن المصطلحات والمفاهيم، كنظرية الإنجاز، وأهداف الإنجاز، وأهداف الدافعية، وتوجهات الهدف، تشير كلها إلى توجهات الدافعية، وما يمكن أن نستخلصه من هذا المحور:

**أ- من حيث الأهداف:**

أغلب دراسات هذا المحور، اهتمت بفحص العلاقة بين توجهات الدافعية أو الهدفية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، إضافة إلى ذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث، والمستوى الدراسي فيما يخص هاذين المتغيرين.

**ب-من حيث العينة:**

أغلب الدراسات اعتمدت على طلبة الجامعة، إلى أنه هناك من اعتمد في دراسته على عينة التلاميذ في المرحلة الثانوية.

**ت-من حيث أدوات القياس:**

معظم الدراسات السابقة إستخدمت أو إعتمدت على مقياس إستراتيجيات الدافعية للتعلم لـ **Pintrich & al(1990)**، في قياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية، إلا أنه من قام ببناء مقاييس خاصة به كدراسة "**أبو العلاء**".

**ث-من حيث المعالجة الإحصائية:**

تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك حسب أهداف كل بحث، إلا أنه يمكن حصرها في معامل الإرتباط، وتحليل الإنحدار وتحليل التغاير، كذلك إختبار"ت".

**ج-من حيث النتائج:**

توصلت أغلب الدراسات إلى وجود علاقة إرتباطية بين توجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**المحور السابع: الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا:**

تجدر الإشارة هنا، إلى أنه طيلة 7 سنوات بحث في هذه الدراسة، لم نجد دراسة واحدة، سواء عربية أو أجنبية تناولت موضوع دراستنا، كما هو أي بمتغيراته الثلاثة، باستثناء دراسة **رشوان 2006**، التي تتشابه إلى حد بعيد مع دراستنا الحالية، وفيما يلي عرض ملخصها:

**1-دراسة رشوان(2006):**

كان عنوان الدراسة: توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

إستهدفت هذه الدراسة معرفة إختلاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف توجهات أهداف الإنجاز. ومعرفة إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من توجهات أهذاف الإنجاز. أجريت الدراسة

على طلبة جامعة جنوب الوادي في مصر، بلغت عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة من السنة الثالثة بواقع (142) طالبا و(158) طالبة.

إستعمل الباحث مقاييس، قام باعدادها بنفسه وهي: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس الفاعلية الذاتية. واستعان بالوسائل الإحصائية التالية: معامل الإرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد وتحليل التغاير وتحليل التباين، وإختيار Shefi للمقارنات البعدية وأظهرت النتائج ما يلي:

- إن إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يختلف باختلاف توجهات أهداف الإنجاز(أهداف التمكن وأهداف الآداء– الإقدام) بدرجة كبيرة وأهداف (الآداء– الإحجام) بدرجة قليلة.
- تنبأت توجهات أهداف الإنجاز(تمكن، آداء– إقدام، آداء– إحجام) بدرجة كبيرة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تنبأت المعتقدات الذاتية (الفعالية الذاتية، تقدير الذات، وضع ضبط) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- **تعقيب عام على البحوث السابقة:**

- لايوجد بحث واحد – على حد علم الباحث– تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة.
- هناك بحوث عديدة سواء عربية أو أجنبية تناولت متغيرات البحث الحالي ولكن جزئيا فقط، وما يمكن إستخلاصه هو حداثة البحوث في هذا المجال.
- غالبية البحوث السابقة استخدمت عينة من طلبة الجامعة، إلا أن هناك من استخدم عينات في المرحلة الثانوية، وحتى الابتدائية لكنها قليلة.
- إستخدمت البحوث السابقة مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Schommer(1990)** بالدرجة الأولى، ومقياس **Wood & Kardash(2002)**، يأتي في الدرجة الثانية من ناحية الإستخدام. أما بالنسبة لتوجهات الدافعية فهناك من استخدم مقياس **Cain(2008)**، وفيما يخص مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فالأكثر استخداما هو مقياس **Pintrich & al(1991)**.
- جميع البحوث السابقة أكدت وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبين توجهات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية.

**خلاصة:**

إن اختلاف تنوع مواضيع الدراسات السابقة، يعطينا نظرة شاملة ومفصلة حول موضوع البحث ومختلف المتغيرات التي قد تتأثر وتأثر فيه. إن هذا التنوع ينير لنا الطريق في فهم الموضوع، ويسهل لنا اختيار منهجية تتلاءم مع طبيعة دراستنا والأهداف المسطرة في بداية البحث، ويؤكد لنا أن الموضوع يستحق فعلا الدراسة، لأنه موضوع لم يتناوله أي باحث لا في الجزائر ولا في الوطن العربي، و لا على الصعيد الأجنبي–

على حد علم الباحث–، هذا ما يزيدنا شغفا، وشوقا لمعرفة النتائج التي سنتوصل إليها والوقوف على الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج.

الفصل الثالث:

# المعتقدات المعرفية

**تمهيد**

1- نشأة المعتقدات المعرفية

2- مفهوم المعتقدات المعرفية

3- نماذج المعتقدات المعرفية

4- أبعاد المعتقدات المعرفية

5- العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية

6- علاقة المعتقدات المعرفية بالتعلم

**خلاصة**

**تمهيـــد:**

اهتمت العديد من الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة وفي بيئات ثقافية مختلفة، بمعتقدات الطلبة المعرفية، وذلك من خلال الدور الكبير الذي تؤديه في حياة الطالب، من حيث بث الثقة في نفسه واستيعابه لعملية التعلم، وطريقة الحصول على المعرفة. فهي الركيزة الأساسية للإطار الفكري الذي يحمله، وهي جزء لا يتجزأ من شخصيته، فهي تساعده في تحديد ما يقوم به من أنشطة وواجبات انطلاقاً من معرفته وكفاءته الخاصة، التي تؤثر على خياراته في عملية التعلم، وفي أسلوبه في التفكير وإدراكه عندما يعمل على حل المشكلات التي تواجهه داخل الجامعة أو خارجها، وقدرته على التحدي ومواجهة الصعوبات، وقد تكون مؤشرا قويا للاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في عملية التعلم، وبالتالي التحصيل الدراسي، ومستقبلهم المهني. لذلك لابد من دراسة المعتقدات المعرفية، خصوصا في المرحلة الجامعية لما تتميز به هذه المرحلة من خصوصيات فكرية تتكون وتتغير بسرعة، تحدد مستقبل الطالب.

ويأتي هذا الفصل للإجابة على التساؤلات التالية: ما هي المعتقدات المعرفية وما هي طبيعتها؟ ما هي أبعادها؟ كيف تنمو، وما هي علاقتها بالتعلم؟

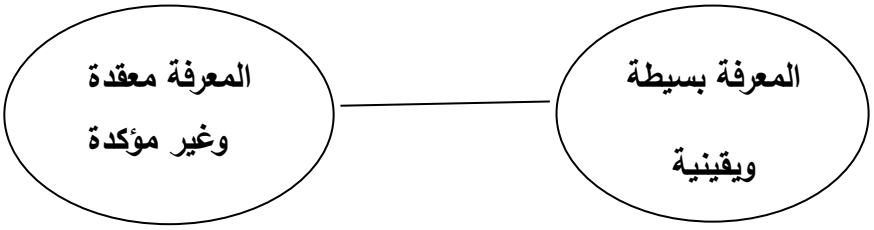
**1- نشأة المعتقدات المعرفية:**

إهتم الباحثون في مجال علم النفس بالمعتقدات المعرفية، حيث ظهرت كمجال جديد للبحث والاستقصاء. هدفه توفير مجموعة من المعتقدات التي تفسر عملية التعلم وسلوكات المتعلم المتعلقة باكتساب المعرفة، كما أنها أصبحت مؤشراً للعديد من المتغيرات مثل الفهم والتحصيل، ومهارات التعلم المنظم ذاتيا.

يعد **Perry (1970)** من الرواد الأوائل الذين درسوا المعتقدات المعرفية، ويرى أن هناك أربعة مواضيع ***Positions*** معرفية أساسية لنمو المعتقدات هي: الإزدواجية **Dualisme** والتعددية **Multiplisme**، والنسبية **Relativisme** والالتزام أو التعهد **Engagement**، ففي المراحل الأولى للنمو يعتقد الفرد أن المعرفة بسيطة، وأنها تعكس الواقع، فهي إما صواب أو خطأ ويتم الحصول عليها من رموز السلطة (المعلم، الكتاب المدرسي)، ويتقدم الفرد في الدراسة يواجه صراعا في الآراء المختلفة للخبراء،ولكنه يصر على الوصول للإجابة الصحيحة، وبذلك يعتقد أن المعرفة عبارة عن معلومات غير مؤكدة، وغير ثابتة ويمكن التأكد منها بالاستدلال والبحث التجريبي، ثم في المراحل التالية يدرك أن وجهات النظر تتشابه في الجودة وفي صحتها، فالمعرفة صحيحة بالنسبة للسياق الذي اشتقت منه، وأنها تُفهم من خلال هذا السياق، لذالك أصبح الصواب والخطأ نسبيا يؤدي إلى اعتقاد الفرد في نسبية المعرفة، وأنها دائما عرضة لإعادة التقييم، وعندما يصل للمرحلة النهائية يدرك أن هناك احتمالات عدة للمعرفة، وأنه يجب أن يبني الفرد رأياً ذاتياً له يلتزم ويتمسك

به، بذلك فإن الفرد يتقدم خلال سلسلة من المراحل تبدأ من النظر للمعرفة على أنها تكتسب من طرف السلطة إلى النظر للمعرفة على أنها منظمة في أنساق ويجب فهمها من خلال علاقتها بالسياق العام.

وقد اتبع منهج **Perry** مجموعة من الباحثين مثل **Rayan (1984) و Blinky & al (1986)، Epstin Glenberg (1987) و King Kitchener (1989)**، حيث استمروا في دراسة المعتقدات المعرفية على أنّها أحادية البعد وأنها ذات بعد واحد متصل ذات قطبين: القطب الأول: هو المعرفة البسيطة اليقينية التي يمكن الحصول عليها من مصدر السلطة، والقطب الثاني هو المعرفة المعقدة غير المؤكد والتي يمكن اكتشافها أو الاستدلال على صحتها وذلك كما هو موضح في الشكل التالي :




**شكل رقم (01):** يوضح أحادية البعد المعتقدات المعرفية.

وقد أكد هؤلاء الباحثين على أن المعتقدات المعرفية تنمو من خلال مراحل تقدمية ثابتة ومتتالية.

بعدها جاءت **Schommer (1990)** حيث وجدت أن الأبحاث التي تبنت **أفكار Perry** كانت نتائجها متناقضة، فاستنتجت أن نموذج **perry** كان قاصراً ومحدوداً، لذا أسست تصورا للمعتقدات المعرفية، فافترضت مفهوما جديدا مختلفا عن سابقه، لدراسة المعتقدات المعرفية ونموها وتطورها، حيث أكدت في هذا المدخل على تعدد أبعاد المعتقدات وأنها ليست نظام أحادي البعد، بل نظام متعدد الأبعاد يتكون من خمسة أبعاد ثنائية القطب تتدرج من وجهة النظر الساذجة **Naïve** لوجهة النظر الخبيرة، وأن هذه الأبعاد شبه مستقلة.
**(Valanides & Angeler, 2005, p315)**

### 2 – مفهوم المعتقدات المعرفية

إن مصطلح **Epistmology** إغريقي الأصل وهو مكون من مقطعين: الأول: **Epistemo** ويعني المعرفة، والثاني: **Logy**، ويعني العلم. وترجمة المصطلح حرفيا إلى اللغة العربية يعني علم المعرفة أو علم العلوم، وكان أول من وضع مبادئ هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي **Jems Friderik**، حيث ألف كتابه (مبادئ الميتافيزيقا) إذ قسم الفلسفة إلى قسمين، انطولوجيا وابستيمولوجيا. **(تيغزة، 2008، ص2)** .

وتعرف **Muis (2004)**، نظرية المعرفة بأنها: فرع من الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة وتبرير المعتقد، وهي تنقسم إلى ثلاث مجالات من البحث خلال الأسئلة العامة التالية: ما حدود المعرفة الإنسانية؟ وما مصادر المعرفة الإنسانية؟ وما طبيعة المعرفة الإنسانية؟. **(Muis, 2004, P 317)**

والمعتقدات المعرفية تعد مصطلحا غامضا بوجه خاص في التراث النفسي، فهي تتخذ معاني مختلفة من دراسة لأخرى، ولكن بصفة عامة فالباحثين في مجال المعتقدات المعرفية يهتمون بما يعتقده الأفراد حول مصدر المعرفة ويقينية المعرفة، إضافة إلى ضبط التعلم وسرعته. **(Schommer, 1994, p293)**

لقد عرف **عبد الله (2001)** المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات الأفراد عن طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، حيث تصبح هذه المعتقدات جزءا من العمليات المعرفية للأفراد، وتتحدد في الطرق التي يمارسون بها عمليات التفكير والاستدلال العقلي والمنطقي. **(سالم محمود عوض وآخرون، 2009، ص164)**

كما عرفها **Gregoire-Gill & al:** أن المعتقدات الذاتية تعبر عن طبيعة المعرفة وعمليات اكتساب المعرفة. و هي معتقدات حاسمة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز على تنمية فهم الطلبة العلمية.
**(Gregoire-Gill & al, 2004, p 166).**

و يرجع الفضل إلى **Schommer 1990**، في التوصل إلى الإطار الدقيق لمفهوم المعتقدات المعرفية، حيث صورت المعرفة الشخصية على أنها منظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية، وعرفتها على أنها معتقدات الأفراد في المصدر واليقين وتنظيم المعرفة بالإضافة إلى سرعة اكتساب المعرفة.
**(Schommer & Dunnell, 1994, p 207)**

و قد ركزت **Schommer** في بحثها على تحديد المعتقدات المعرفية على أنها أبعاد معرفية إدراكية مستقلة، بما في ذلك المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة وسرعة التعلم، ودور الجهد والقدرة في الذكاء، وطبقا لوجهة نظر **Schommer** فإن المتعلم، ربما يتعامل مع الموقف داخل الفصل الدراسي بصورة مختلفة وأن الأكثر أو الأقل نجاحا اعتمادا على ما إذا كان ذلك المتعلم أو تلك المتعلمة تعتقد أن القدرة على التعلم ثابتة أو متغيرة أو غريزية فطرية، فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة ويتم اكتسابها من خلال الجهود الحثيثة. ومثال ذلك: طالب متمدرس، لديه معارف سطحية بسيطة عن جميع الأبعاد.

يرى **البقيعي**، أن المعتقدات المعرفية بمفهومها النفسي، هي معرفة غير موضوعية، ثابتة نسبيا لدى الفرد والتي تتضمن مشاعر الفرد نحو شيء محدد، يمكن الدفاع عنه. وتتشكل هذه المعتقدات عن طريق الاحتكاك بمحيط الفرد والخبرة المكتسبة من المتعلم أو عن طريق السياقات الثقافية والاجتماعية للأفراد. **(بقيعي، 2013، ص 1022)**

ولقد اتفـق كل من **Hoffer (2001)** و **Berna & al (2009)** و **Ali & al (2009)**، أن المعتقـدات المعرفية تمثل المعتـقدات عن تحـديد المعرفة وطريقة بنائهـا. و كذلك طريقـة تقييم المعرفة وكيفيـة اكتسـابهـا، وهـذه المعتقـدات تتضمــن ما يلي: يقينــية المعرفــة، بساطة المعرفــة، مصـدر المعرفة، ويـرى**Paulsen & Feldman (2005)** أن المعتقدات المعرفية هي نظام لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها المتعلمون عن طبيعة المعرفة واكتسابها. **(محمد عوض وآخرون، 2009 ص 164)**

انطلاقاً مما سبق نستنتج أن المعتقدات المعرفية مصطلح حديث النشأة في علم النفس التربوي، نعني به تصورات أو فهم الأفراد لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم، وكيفية حصول هذه المعرفة. أوهي فرضيات ضمنية ومعتقدات الطالب حول المعرفة، واكتسابها.

### 3- نماذج المعتقدات المعرفية:

عند استعراض البحث عن كيفية تصور الأفراد للمعرفة، ينكشف لنا أن هناك مجموعة متنوعة من النماذج النظرية للمعتقدات، فالباحثين الذين اهتموا بهذا المجال من الأبحاث، يرون أنه يمكن تصنيف هذه النماذج إلى مقاربتين. **(Hofer & Pintrich, 1997)** وهما كالتالي:

#### ✓ المقاربة الأولى:

تتألف من معظم النماذج التي تظم وجهة النظر التطورية، والتي من خلالها ترى أن المفاهيم المتعلقة بتطور المعرفة، تتبع تطور متسلسل ومنهجي، كما بينته نظرية بياجي **Piaget**. خاصة تطور العلاقة بين الفرد والعالم الخارجي، والتي تمثل قاعدة هذه النماذج، فهي تتميز بهدف محوري في بنائها. فنموذج **Perry (1970)**، **Baxter Magolda (1992)**، يرتكزان على كيفية تأثير المعتقدات المعرفية على الخبرات التعليمية، فنموذج **Baxter** يهتم أساسـا بالفروق في المعتقدات ما بين الجنسين، نفس الشيء بالنسبـة لنموذج **(1986) Belenkly & al** و أخيـرا نجـد نموذج **king & kitchener (1994)**، ونموذج **kuhn (1991)**، يهدفان إلى تأثير المعتقدات المعرفية على تطبيق التفكير النقدي.

✓ **المقاربة الثانية:**

يمثلها نموذج **Schmmer (1990)**، التي ترى أن المعتقدات المعرفية تضم مجموعة من الأبعاد المستقلة، وبالتالي تطورها ليس متزامن بالضرورة.

اقترحت **Schommer (1990)** تمديد تصور **Perry** للمعتقدات المعرفية بإضافة نموذج أخر، و هي أفكار مستمدة من البحث على حل للمشاكل الرياضية وأبحاث متعلقة بطبيعة الذكاء.

إذن ينظر إلى المعتقدات المعرفية من خلال مقاربتين: الأولى: تمثل وجهة النظر التطورية التي يتزعمها **Perry** و يمثلها علماء النفس النمو، والثانية: وجهة النظر التربوية تمثلها **Schommer**. وفيما يلي تفصيلا لكل وجهة نظر. **(Terraz & Watter, 2009, p91)**

## 1.3- المقاربة التطورية:

### 1.1.3- مخطط النمو المعرفي لـ Perry:

في خط متوازن مع أعمال **Piaget**، جاءت محاولات **Perry (1970)**، لفهم كيفية تفسير الطلاب للخبرات التعليمية المتعددة، و التي طورت إلى نظرية النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة.
**(Hofer & Pintrich, 1997, p88)**

لقد تمّ دعوة الطلبة المتطوعين ليخبرونا في نهاية السنة الدراسية الأولى جامعي، ما الشيء الواضح بالنسبة لهم؟ وقد شجعناهم على أن يتحدثوا بحرية في المقابلة، دون أسئلة معدة من جانبنا لقد تجاوزت الفروق في تقاريرهم كل توقعاتنا، ولقد افترضنا أن هذه الفروق ناتجة على اختلافهم في أنماط الشخصية، ولكن عندما أعاد نفس الطلاب تقرير خبراتهم عاما بعد عام، فقد فوجئنا بإعادة تفسيراتهم، وفهمهم لحياتهم. آنذاك، بدت هذه التفسيرات المعادة أنها تسير وفق تسلسل منطقي **Logical progression** والطلاب المختلفون قد يستجيبون بشكل مختلف، ولكنهم جميعا يواجهون نفس الصعوبات الأساسية لتكوين معنى في عالم معقد. **(Perry, 1981, p77)**

وبناءاً على هذه المقابلات فقد تم التوصل إلى مخطط للنمو المعرفي والأخلاقي والذي يتضمن **09** مواقف متتابعة وهي:

1- **الثنائية الأساسية:** فالفرد هنا يرى العالم من منظور ثنائي ولا توجد بدائل (خطأ- صحيح، أبيض- أسود).
2- **التعددية غير منطقية بشكل كامل:** وفي هذا الموقف يدرك الطالب وجود التعددية، ولكنه مازال لديه وجهة النظر الثنائية الأساسية للعالم.

3- **التعددية منطقية و لكنها ثانوية (اقل أهمية):** وهنا توجد تعددية، ومع ذلك مازالت هناك إجابة واحدة صحيحة، ولكنها غير معروفة من قبل السلطة.

4- **الثنائية المعقدة والتعددية المتقدمة:** وينقسم هذا الموقف إلى:

**أ- تعددية (تنوع، وشك) متناسقة مع المعرفة:** وفي هذا الموقف لا تزال كل الافتراضات الجدلية متنافرة، فالرأي لا يرتبط بشيء إلا بالشخص الذي يكونه، والقدرة على مقارنة الافتراضات والعمليات الخاصة بطرق التفكير المختلفة، لم تظهر بعد. **(Perry, 1981, p 81-82)**

ب- **النسبية الثانوية:** وفيه نجد لكل فرد الحق في رأيه، وهو موقف يواجه به الطلاب السلطة.

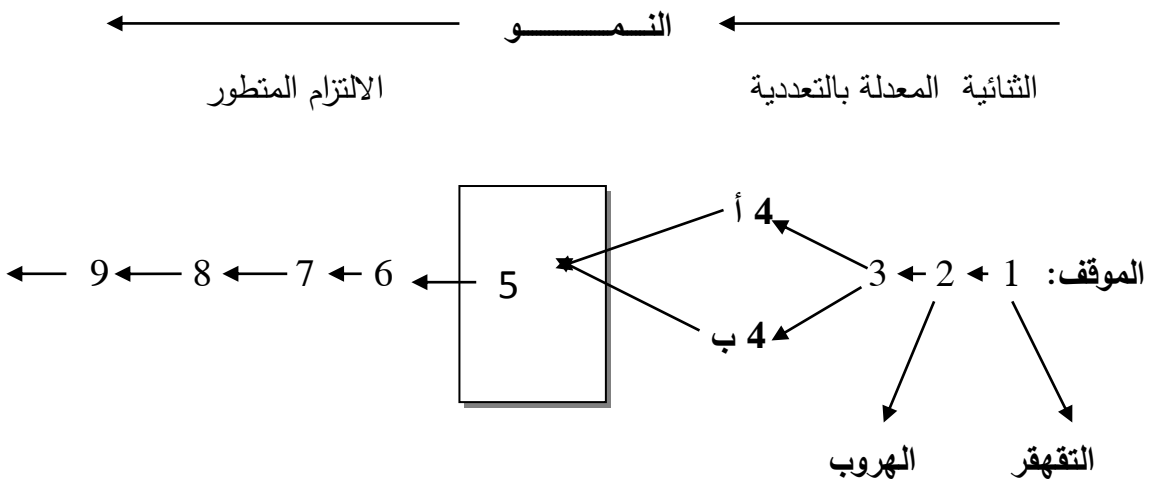
5- **النسبية:** في هذا المنظور يرى الفرد كل شيء نسبي، وذالك لا لأن السلطة تريد ذلك، ولكن لان هذه هي الطريقة التي يرى بها العالم، فتصبح النسبية صفة سائدة لكل شيء، والحقيقة المطلقة تعتبر حالة خاصة.

6- **التنبؤ بالإلزام:** الفرد هنا يستطيع أن يرى الحاجة للالتزام، ولكنه لم يكوّن الالتزام بعد.

**7إلى9- الالتزامات المتطورة:** وتعتبر هذه المواقف مستويات للالتزام، تبدأ بالالتزام المبدئي في الموقف السابع؛ حيث يتخذ الأفراد المسؤولية لأول مرة لتحديد ماهيتهم، وموقفهم في مجال محدد في الحياة (مثل: سأواصل دراسة الهندسة) وفي الموقف الثامن تصبح الموضوعات الخاصة بالإلتزام ذات أهمية (ماذا سيكون تخصصي؟)، إذا أصبحت مهندساً في الكهرباء: (كيف سيكون أدائي؟)، ويعتبر الموقف التاسع موقفا من المفترض أن يصل فيه الفرد لحالة النضج، حيث ينمي إحساسا بالذات في كل من الالتزامات والأساليب. **(Perry, 1981, p82-95)**

تعتبر نظرية **Perry** للنمو المعرفي مهمة؛ حيث تتحدث عما يمكن أن نعلمه للطلاب، وما المكان الذي نود أن يكونوا فيه بعد التخرج، وهي تفترض بأن الطلاب لا يمكن أن يتعلموا المادة التعليمية إذا لم يصلوا لمستوى محدد من النمو، ومحاولات تعليمهم مادة تعليمية لا يستطيعون أن يتعلموها، تؤدي بهم إلى الإحباط، والتظاهر بدون فهم، لذلك فقد أصبح من المهم بشكل متزايد أن نفهم المستويات التي يستطيع أن يؤدي عندها الطلاب المختلفون.

وقد رسم **Perry** خريطة للنمو وضح فيها المواقف التسعة السابقة الذكر، كما مبين أدناه :




**الشكل(2):** مخطط Perry للنمو المعرفي
**(Perry, 1981, p80)**

حسب **Perry**، يعني التقهقر تجنب التعقيد والتردد بالرجوع إلى الثنائية المصبوغة بكره الآخرين (الإختلاف مع الغير)، أي الرجوع إلى الموقف السابق، ومثال ذلك رجوع الفرد إلى الموقف الثالث أو الثاني عندما تصبح تعقيدات النسبية التعددية كبيرة، وقد يحدث الموقف الأول. والتقهقر للثنائية يتطلب وجود منافس، فالطلبة يكون لديهم القابلية للتقهقر للثنائية عندما يعتمدون على التراكيب التسلطية للضبط الانفعالي.

أما فيما يخص الهروب **فيري Perry** أنه إقصاء النفس والتنازل عن المسؤولية، واستقلال التعددية والنسبية، لتجنب الالتزام، وهنا يتجنب الطلبة الإلتزام عن طريق استغلال استقلالية الرأي الممنوحة لهم في الموقفين الرابع والخامس، ويوجد مساران للهروب :

**الأول:** في عملية الانفصال، يلقي الطلبة المسؤولية على القدَر، وهنا يتوقفون عند الموقف (4) .

**الثاني:** هو التغليف وفيه يتجنب الطلبة النسبية وذالك من خلال الأسئلة المتعلقة بالمعاني العميقة أو القيم، ويستخدم الطلبة أسلوب التغليف ليظلوا في الموقف الرابع أو الخامس، وعملية الهروب ليست دائمة، فقد يجد الطلبة طرقا مختلفة لمتابعة النمو. **(السيد، 2009، ص 72-73)**

**تعقيب:**

لقد قدم **نموذج Perry** الأساس لتطور نظرية المعتقدات المعرفية، خاصة ما يتعلق بتعريفه كمصطلح وكمجال بحث، فهذا النموذج يصف المعتقدات المعرفة كبناء، أي ككل منظم العناصر، يشرح فيه كيفية مواجهة الفرد أسئلته في مجاله المعرفي، ثم أن **Perry** قدم أبعاداً للمعتقدات المعرفية، والتي تم اعتمادها في النماذج اللاحقة، كالمعرفة اليقينية والمعقدة ومصدر المعرفة. لقد جاء هذا النموذج كمنهجية لتقييم المعتقدات المعرفية في مواجهتها مع وجهات نظر بديلة حول ظاهرة ما، بتفضيله التحقيق المعمق في المقابلات، لهذا فهذا النموذج استخدم في تحليله وصف الملاحظات بدلا من اعتماد تفسير نظري منهجي.

### 2.1.3- نموذج Belenky & al (1986):

جاء هذا النموذج كمحاولة لسد ثغرات الأعمال التي قام بها **Perry (1970)**، الذي أجرى دراسته على عينة متكونة من الذكور فقط، ذوي مستوى جامعي، اقترح **Belenky & al**، وصف المعتقدات المعرفية عند النساء حسب مختلف المستويات التعليمية، ومن خلال هذا النموذج قدم **Belenky & al**، مخطط جديد يتكون من 5 أبعاد هي:

الصمت، المعرفة المستلمة أو المقترضة، المعرفة الذاتية، المعرفة الإجرائية، وبنية المعرفة.

**1- الصمت:**

هذا الموقف ليس جزءا من التطور المعرفي، بالرغم من أنها تمثل تجربة بعض النساء. يتميز هذا الوضع بالصعوبة الذي تعاني منه المرأة فيما يتعلق باستخدام اللغة كوسيلة لتسهيل التواصل، هذه الصعوبة تحد من قدرتها على التواصل مع الآخرين لكنها تناسب بعض المفاهيم المتعلقة بالمعرفة، هذا الشعور بعدم الكفاءة، يترجم بغياب رأيها في العديد من المواضيع.

**2- المعرفة المقترضة:**

هذا الموقف يشبه الثنائية التي وصفها **Perry**، ويتميز بنظرة أن المعرفة مطلقة، بعض المعارف تتنقل عن طريق رموز السلطة.

من المتوقع هنا أن يقدم الفرد إجابة واحدة صحيحة لكل المشاكل أو الأسئلة التي تواجهه، فاكتساب المعرفة في هذه المرحلة يتم من خلال استيعاب بسيط. تتميز النساء في هذا الموقف بالتبعية من حيث السن والطبقة الاجتماعية.

3- **المعرفة الذاتية:**

يتميز هذا الموقف بالمعرفة النسبية، وتعبر عن وجهة نظر شخصية وذاتية، أي أن كل الآراء صحيحة وصادقة، أما فيما يتعلق بمصدر المعرفة، فيتم التركيز هنا على الخبرة المباشرة وليس على المعلومات المستمدة من السلطة. يرتكز اتخاذ القرار بين وجهات المختلفة المتنافسة على ما هو مطابق لشخصه.

4- **المعرفة الإجرائية:**

في هذا الموقف، المعرفة غير مفهومة كمجموعة من الحقائق وتخزينها، وليس ما تبقى من الخبرة المباشرة. تصبح المعرفة عملية تتطلب إجراءات للمقارنة يستنتج ويبنى تفسيرات، حسب كفاءته الشخصية. في هذا الموقف يمكن أن نميز نوعين فرعيين هما: المعرفة الموضوعية والمعرفة الشخصية.

المعرفة الموضوعية: تؤكد على الحيادية في مجال البحوث، بما في ذلك إتباع إجراءات التي تؤدي إلى معارف صادقة، مع تأثير ضئيل لافتراضات الذاتية، ومن ناحية أخرى، فإن المعرفة الشخصية تؤكد على الذاتية في مجال البحوث، بما في ذالك إستدخال وجهات نظر أفراد آخرين.

5- **بنية المعرفة:**

في هذا الموقف الأخير تندمج لدى الأفراد الاستراتيجيات الشخصية والموضوعية للمعرفة؛ حيث يرى المتعلمون أنهم مشاركون في بناء المعرفة، والميزة الأساسية لهذا النموذج هي أن كل معرفة تنطوي على عملية بناء وإعادة بناء انطلاقا من إطار مرجعي شخصي.

**(Belenky & al, 1986, p114-121)**

- **تعقيب:**

هذا النمـــوذج قدم بعدا أخر للمعتقـدات المعرفية، المتمثلـــة في مصدر المعرفة هذا المـصدر يمكن أن يكـــون خارجي (المعرفـــة المطلقة) أو داخـلي (المعرفة الذاتيـــة والتجريبيـــة)، ولقد أشـــارت كل مـــن **Hofer & Pintrich (1997)** إلى أن التمييز في المعرفة الموضوعية والمعرفة الشخصية، له نتائج مهمة للعملية التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بوضع نظام بيداغوجي يقوم على أساس المناقشة والتقييم مختلف وجهات النظر حول ظاهرة ما.

ولقد لفتت **Hofer & Pintrich (1997)** الانتباه، إلى أن بعض تعديلات من دليل المقابلة التي تم إجراؤها، كان غرضها تسهيل الحوار مع النساء أقل تعلما، وهذا ما قد يسبب صعوبات في استخلاص استنتاجات ذات معنى حول وجهات النظر المعرفية.

و أكدا أيضا أن ترتيب الموضوعات في دليل المقابلة قد يكون له أثر على وصف التوقعات، أو وجهات النظر. وعلى وجه الخصوص قسم العلاقات الشخصية. و لهذا فان السؤال الذي يطرح نفسه، كيف تستمد المعرفة الشخصية من وجهة نظر المشاركين في البحوث؟ وهل هي مقترحة من طرف الباحثين أثناء المقابلة؟

### 3.1.3- نموذج التفكير المعرفي Baxter Magolda:

نموذج التفكير المعرفي هو نتيجة لدراسة طولية، تهدف إلى تحديد نمط تنمية التفكير المعرفي عند طلاب الجامعة. إستوحى هذا النموذج من الأعمال التي قام بها **Perry 1970**، وكذلك الإشكاليات التي طرحها **Belenky & al (1986)**، المتعلقة بالنوع.

يرتكز هذا النموذج على ثلاثة مقدمات فيما يتعلق بوضع افتراضات معرفية، أولا: الافتراضات المعرفية ذات بناء اجتماعي، مما يعني أنها نتيجة افتراضاتنا الأولية، مع مواجهة مختلف وجهات النظر والسياق الذي تحدث فيه هذه المواجهة. ثانيا: على ضوء طبيعة هذه الافتراضات فإن المخطط المستمد من هذه الدراسة هو بالأحرى إطار مرجعي لفهم التطور المعرفي عن طريق نموذج معياري لهذا التطور، ثالثا: وأخيرا، المقاربة الكيفية هي الأنسب لفهم التعقيدات وطبيعة هذه الافتراضات المعرفية. **(Baxter Magolda, 2002, p91)**

لقد تضمنت المنهجية المتبعة، مقابلات مركزة على مفهوم التجربة التعليمية وذلك باستخدام سؤال واسع، لتوجيه الطلبة في هذه الحالة: صف لي أهم تجربة لك في العام الماضي؟ و قد شملت الأسئلة الأخرى، دور المتعلم والأقران والمعلم، على سبيل المثال: كيف يمكن للأساتذة تسهيل عملية التعلم؟ كل هذه الافتراضات المعرفية قسمت إلى أربع مراحل هي: المعرفة المطلقة، المعرفة الانتقالية، المعرفة المستقلة والمعرفة السياقية.

#### 1- المعرفة المطلقة: La connaissance absolue

إن الاعتقاد في المعرفة المطلقة هو افتراض معرفي رئيسي. تعني هذه المرحلة في السياق الأكاديمي، أنه يجب على الأستاذ نقل المعلومات بشكل مناسب، والتحقق من أنه قد تم فهمها من قبل الطلاب، ودور الأقران هو طرح الأسئلة وشرح ما فهموه.

على الرغم من أن هذه المرحلة يمكن تعريفها بهذه الخصائص المشتركة، فقد لوحظ اتجاهين مختلفين مرتبطان بالنوع هما: تلقي المعرفة وإتقانها، لكنهما غير قاصرين على نوع محدد، فالنساء يستخدمن نمط التلقي أكثر من الرجال؛ حيث يتميزن بالاستماع وتسجيل المعلومات لاكتساب المعرفة، لكن الرجال يستخدمون نمط الإتقان أو التمكن أكثر من النساء ويتميزون بالاندماج الفعال للمحافظة على الانتباه، وتذكر المادة التعليمية. **(Baxter Magolda, 2002, p93-94)**

2- **المعرفة الانتقالية: La connaissance transitionnelle**

الافتراض الأساسي في هذه المرحلة هو الاعتقاد أن المعرفة هي مؤكدة وغير مؤكدة جزئيا، لذلك ينظر إلى التعلم على أنه فهم بدلا من تلقي المعلومات، وفي السياق الأكاديمي، فإن هذه المرحلة تعني أنه ينبغي على المعلم أن يقدم التعليمات بطريقة تسَّهل أفضل فهم للمحتوى، أما الأقران فإنه من المتوقع أن يلعبوا دور أكثر نشاطا، فيجب عليهم تسهيل البحث في مختلف التفسيرات والتقييم يجب أن يتمحور حول الفهم وليس حول التذكر، وهي كالمرحلة السابقة تتكون من اتجاهين مختلفين مرتبطين بالنوع هما: النمط الاجتماعي التفاعلي والنمط الشخصي.

فالنمط الاجتماعي التفاعلي: هم عادة من النساء، يستمتعن بالمجالات المؤكدة أكثر من المجالات غير المؤكدة، وتركزن على مشاركة وجهات النظر. في المقابل نجد العارفين في النمط الشخصي، عادة من الرجال، فهم يهتمون بآراء الآخرين والتعلم يكون بشكل فردي. ويعتبر النقاش الجماعي مصدر تطور أفكارهم الخاصة، لأنها تدفعهم ليفكروا ويركزوا على الدفاع عن وجهات نظرهم.

**(Baxter Magolda, 2004, p94)**

3- **المعرفة المستقلة: La connaissance indépendante**

هنا يعتبر الاعتقاد بأن المعرفة غير مؤكدة هو الافتراض الرئيسي في هذه المرحلة، فينظر إلى التعلم كتطور وتبادل وجهات النظر، وفي السياق الأكاديمي يجب على المعلم أن يشجع الطلاب على التفكير المستقل ومناقشة الأفكار، وأن يتجنب الحُكم على آراء الطلاب، كما يتبادلون وجهات النظر مع الأقران ليزيدوا من إمكانياتهم، تتميز النساء هنا بالنمط الفردي، فهن يتقبلن بسرعة وجهات نظر الآخرين ويرون أنها صحيحة، ولديهن قابلية لتغيير وجهات نظرهن تبعا لذلك، وفي المقابل نجد الرجال في النمط الفردي يتمسكون بآرائهم بشدة، ويقاومون الاستماع إلى وجهات النظر الآخرين.

**(Baxter Magolda, 2002, p95)**

4- **المعرفة السياقية: La connaissance contextuelle**

الافتراض الرئيسي في هذه المرحلة هو أن الاعتقاد بأن المعرفة تبنى في سياق معين، هذا التحول ينطوي على التعلم للتفكير في المشاكل، وتطبيق المعرفة في سياقات محددة وإصدار الأحكام بناءا على أدلة، تعني أيضا المعرفة السياقية، اعتماد أطر مرجعية لتطوير المعرفة والتعلم.

- **تعقيب:**

هذا النموذج تبنى إطارا قريبا من نموذج **Blenky & al (1986)**، لكنه أكثر توسعا في الاختلافات الموجودة حسب النوع، وذلك بمقارنة وجهات نظر النساء والرجال، بالرغم من أن وجهات النظر معروضة بشكل غامض عند الرجال أكثر من النساء.

إذن هذا النموذج تبنى فرضية **Belenky & al**، بمعنى أن وجهات النظر يمكن أن تكون نموذجية لدى النساء أكثر من الرجال.

ملاحظة هامة أيضا تخص التكامل بين المعتقدات المعرفية والخبرات التعليمية، فالهدف الأساسي من نموذج **Baxter Magolda**، كان تقييم أثر المعتقدات المعرفية، على إدراك التجربة التعليمية، لكن من خلال عرضه لهذا النموذج نجد أن الهدف اختلط مع موضوع تحديد المعتقدات المعرفية انطلاقا من مفهوم التجربة التعليمية.

### 4.1.3- **نموذج المهارات الجدلية :Compétences argumentative kuhn**

كان الهدف في بداية دراسة **Kuhn(1991)**، هو فهم تفكير الأفراد للقضايا الجدلية للحياة اليومية، بحيث كان تحديد المعتقدات المعرفية نتيجة غير مباشرة للدراسة التي قام بها. الجانب الأساسي في دراسة Kuhn ، كان النوع، وحجم العينة. فقد تضمنت عينة الدراسة أفراد من كل الجنسين، وكذلك المستويات التعليمية. وشملت العينة على **(160)** فرد، شاركوا في هذه الدراسة بأربع مراحل عمرية هي: المراهقين، وأفراد في العشرينيات، وبالغين في الأربعين سنة، وآخرين في الستين سنة، وقد حرص على أن تساوي المجموعات في الجنس والمستوى التعليمي. **(Kuhn, 2003, p24)**

كان تقييمه مماثل لتقييم الذي وضعه **King & Kihtchener (1994)** عن طريق طرح ثلاث قضايا اجتماعية هي: ما الذي يدفع السجناء إلى الرجوع للجريمة بعد خروجهم من السجن؟ ما الذي يؤدي بالطفل إلى الفشل في المدرسة؟ ما هي أسباب البطالة؟ كل قضية يجب شرحها من خلال كيفية بلورة موقف استنادا إلى أدلة لتبرير الموقف. وعلى المشاركين أيضا صياغة موقف معاكس للموقف السابق مع تقديم تبرير لرفضه.

ونتيجة لدراسة فهم الطلاب المعرفي، قد أصبح لدينا الآن صورة مجمعة لسلسلة من الخطوات التي تميز النمو نحو فهم معرفي أكثر نضجا، في السنوات من الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ (الشباب المبكر). **( Kuhn, 2003, p25)**

تمثل تتابع عدد من المراحل المتمايزة، و تتحدد كل مرحلة بعدة خصائص تخدم في تعريف هذه المرحلة. فبعض هذه الخصائص قد تكون مشتركة عند كل مرحلة، وبعضها تعتبر خصائص فريدة و خاصة في مراحل ما، وتظهر فقط في تعريف هذه المواقف وتتمثل هذه المواقف فيما يلي:

**1- الموقف المطلق:**

في هذا الموقف يتم التركيز على الحقائق من المفترض أن تمثل حقيقة واقعية. تنتقل المعرفة عن طريق السلطة، وعلى أساس دراسات معمقة يمكن أن تكون معرفة يقينية حول ظاهرة معينة، هذا الاعتقاد في يقينية المعرفة يؤدي لتبني مواقف غير مرنة، يتضح من الالتزام الشخصي لوجهة نظر معينة، دون الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة.

**2- الموقف التعددي :**

في هذا الموقف يتم التركيز على آراء أو تمثيل الواقع، على عكس الموقف السابق. هذا الموقف يرفض الحكم المطلق لظاهرة ما، إلا أنه يمكن ملاحظة درجة من اليقين. لكن "بعض الحقائق" فقط وليس كلها، بمفهوم أن الأفكار معروضة ومقدمة بشكل من غير المحتمل أن يتم إعادة النظر فيها. هناك اعتراف لمستوى المعارف المقدمة من طرف الخبراء، ولكن يمكن أن تكون متعارضة ومختلفة، ولذلك لا يمكن أن نكون على يقين. الميزة الأساسية في هذا الموقف هي إشكالية أن تقرر بين وجهات نظر متعددة؛ إذن هي المهارات الجدلية التي يمتلكها الفرد، بدلا من نوعية الأدلة التي تعتمد في مناقشة هذا التعدد في وجهات النظر.

**3- الموقف التقييمي:**

في هذا الموقف يمكن تقييم الأحكام على أساس الحجج والأدلة الكامنة إلى حد ما، هذا الموقف ينفي إمكانية وجود معرفة مطلقة. ولكن على العكس الموقف التعددي، يمكن تقييم وجهات نظر مختلفة على أساس القيم الخاصة بكل منها، وهناك موقف إيجابي في اختلاف وجهات النظر، تؤدي إلى تعديل أو تغيير في وجهات النظر الخاصة. **( Kuhn, 2003, p26)**

- **تعقيب:**

في هذا النموذج نلاحظ أن **Kuhn** لم يقدم إضافة نظرية، لأنه قدم نسخة مبسطة، لنموذج **Perry (1970)**، ولكن مساهمته كانت في الربط بين المواقف المعرفية والمهارات الجدلية. التي تستند إلى المستوي المعرفي الذي يتطلب التقييم والحكم من الأدلة والنظريات البديلة، وحسب Kuhn فان هذه العمليات المعرفية تتطلب قدرة ما وراء معرفية للتفكير فيما نفكر.

ميزة أخرى في هذا النموذج هو العمل انطلاقا من القضايا المثيرة للجدل في الحياة اليومية، ودراسة أراء الناس من مختلف الأعمار وهذا بالخروج من المعتقدات المعرفية الأكاديمية وربط الإشكالية الجدلية في الحياة اليومية في التعليم والتعلم.

**5- نموذج الحكم التأملي: King & Kitchener**

الميزة الخاصة لهذا النموذج هو إقامة علاقة بين الافتراضات المعرفية وتطوير حكم انعكاسي، وهو يشير إلى نوع من التفكير الذي ينطوي على دمج المنطق و الأدلة، بمعنى الوصول إلى استنتاج على أساس تقييم منطقي للأدلة المتاحة، هذا النوع من التفكير، مطلوب على وجه الخصوص في "القضايا الخلافية" التي لا تعتمد على حل محدد، و التي يمكن أن تكون الأدلة غير كافية. **( King & Kitchener, 1994)**

يصف هذا النموذج نمو المعتقدات التي يكونها الأفراد حول المعرفة متضمنة افتراضات حول:

- ما الذي يمكن أن يعرفه أو لا يعرفه الفرد؟ (أي افتراضات حول المعرفة والواقع).
- كيف يعرف الأفراد شيء ما؟ (يتم إخبار الأفراد بواسطة السلطة، يمكن، أن يلاحظ الأفراد ما هو موجود).
- ما درجة يقين الفرد فيما يعرفه؟ (من المحتمل أن يكون حقيقيا أو حقيقيا بدرجة مطلقة).

تتمثل هذه الافتراضات في سبع مجموعات متمايزة، ولكنها مرتبطة نهائيا وهي افتراضات حول عملية المعرفة (وجهة النظر في المعرفة)، وكيف تكتسب المعرفة (تبرير المعرفة)، وللاختصار، فقد تم تلخيص هذا النموذج في ثلاث مستويات رئيسية:

- التفكير ما قبل التأملي (المراحل 1-3)،
- التفكير شبه التأملي(المراحل 4-5)
- التفكير التأملي(المراحل 6-7). **(شوقي السيد، 2009، ص76)**

وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

**1- التفكير ما قبل التأملي:**

**المرحلة الأولى:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أن تكون مطلقة، وواقعية وملموسة ولا تفهم كفكرة مجردة، ويمكن الحصول عليها بالملاحظة المباشرة.

**مفهوم التبرير:** لا تحتاج المعتقدات إلى تبرير، حيث يفترض وجود توافق مطلق بين ما يعتقد الفرد أنه صحيح، وما هو صحيح، ولا يتم إدراك معتقدات بديلة.

**المرحلة الثانية:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنها مؤكدة تماما أو مؤكدة ولكنها غير متاحة بشكل فوري، ويمكن الحصول عليها مباشرة من خلال الحواس (كما في الملاحظة المباشرة) أو عن طريق السلطة.
- **مفهوم التبرير:** المعتقدات غير مدروسة، وغير مبررة، أو أنها تبرر عن طريق توافقها مع معتقدات السلطة(كالمعلم أو الوالدين)، ومن المفترض أن معظم القضايا لها إجابة واحدة صحيحة، ولذلك لا يوجد تضارب أو تضارب قليل جدا عند اتخاذ القرار حول القضايا موضوع النقاش.

**المرحلة الثالثة:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنها مؤكدة بشكل مطلق أو غير مؤكدة بشكل مؤقت، وفي حالات عدم التأكيد المؤقت، فإن المعتقدات الشخصية فقط هي التي يمكن أن نعرفها حتى يمكن الحصول على المعرفة المطلقة. وفي حالات التأكيد المطلق، فإن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة.
- **مفهوم التبرير:** في المجالات التي توجد فيها إجابات مؤكدة، فإن المعتقدات تبرر بالرجوع إلى وجهات نظر السلطة، وفي المجلات التي لا توجد فيها إجابات فإنه يتم الدفاع عن المعتقدات كوجهات نظر شخصية، حيث إن الارتباط بين الدليل والمعتقدات غير واضح.

2- **التفكير شبه التأملي:**

**المرحلة الرابعة:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنها غير مؤكدة، وأن مزاعم المعرفة تعتبر خاصة بالأفراد، حيث أن المتغيرات الموقفية (مثل النقل الخاطئ للمعلومات والبيانات المفقودة مع الوقت والتفاوت في الوصول إلى المعلومات) تؤكد دائما على أن المعرفة تتضمن عنصر اللبس.

**مفهوم التبرير:** تبرر المعتقدات بتقديم الأسباب، واستخدام الأدلة، ولكنها تعتبر من خصوصيات الفرد وذلك باستخدام الحجج، واختيار البدائل (مثل اختيار الذي بلائم الاعتقاد المعتنق). **(شوقي السيد، 2009، ص77).**

**المرحلة الخامسة:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنها سياقية، وذاتية حيث ترشح خلال إدراكات الفرد ومحكات الحكم، فتفسيرات الحجة، والأحداث التي تمثل قضايا فقط هي التي نعرفها.
- **مفهوم التبرير:** تبرر المعتقدات داخل سياق محدد بواسطة قواعد البحث الخاصة بهذا السياق، وبالتفسيرات المحددة بالسياق كدليل، ويفترض في المعتقدات الخاصة أن تكون محددة بالسياق أو أن توازن مقابل تفسيرات أخرى والتي قد تعقد وتأخر أحيانا الاستنتاجات.

3- **التفكير التأملي:**

**المرحلة السادسة:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنه يتم بنائها نحو الاستنتاجات الفردية للمشكلات غير محددة البنية على أساس المعلومات من مصادر متعددة، ويمكن معرفة التفسيرات على أساس تقييم الحجة عبر السياقات، وعلى أساس الآراء المقيمة للأفراد الموثوق فيهم.
- **مفهوم التبرير**: تبرر المعتقدات بمقارنة الدور والآراء من وجهات نظر مختلفة. بالنسبة للقضية أو عبر سياقات مختلفة، وبواسطة بناء حلول يتم تقييمها بمحك مثل: أهمية الدليل، وفائدة الحل، أو الحاجة العملية للحدث. **(شوقي السيد، 2009، ص78)**

**المرحلة السابعة:**

- **وجهة النظر حول المعرفة:** يفترض في المعرفة أنها تعتبر نتيجة لعملية البحث المنطقي والتي تبنى فيها الحلول للمشكلات غير محددة البنية، وتقيم كفاية هذه الحلول في ضوء ما هو أكثر منطقية واحتمالية تبعا لدليل الحالي، ويمكن إعادة التقييم عندما تتاح أدلة جديدة أو منظورات جديدة أو أدوات بحث جديدة ذات صلة بالموضوع.
- **مفهوم التبرير**: تبرر المعتقدات على أساس تنوع الاعتبارات التفسيرية مثل (أهمية الدليل، قيمة التفسير، خطورة خطأ الاستنتاجات، تتابع الأحكام البديلة والعلاقات البينية بين هذه العوامل)، وترفض الاستنتاجات أثناء تقديمها للفهم العلم للقضية على أساس الحجة المتاحة.

- **تعقيب**:

مثل نموذج **Perry (1970)**، يستند نموذج الحكم التأملي على فرضية أن المعتقدات المعرفية تتجلى أساسا في ظروف خاصة، وبالتحديد في مواجهة وجهات النظر المتعددة عند شرح ظاهرة ما، هذه الأحكام مرتبطة بالمفاهيم المعرفية طورت بنموذج يجمع أو يضم طرق مختلفة للإجابة على هذا التعدد. الوجهة الأساسية لهذا النموذج تكمن في العلاقة بين نظرية المعرفة والمعتقدات المعرفية.

إن ترسيخ هذا النموذج في نظريات والمفاهيم المعرفية يمثل جانب مهم، إذ في الواقع، فإن وصف المراحل، خاصة تطورها، ومعرفة مستوى الحكم التأملي يتواءم مع وجهة النظر البراغماتية؛ أي أنه في مراحل النمو الأولى، يظن الأفراد أن المعرفة بسيطة، وما هي إلا انعكاس للواقع المعاش، دون حاجة إلى تبرير أو أدلة تأكد ذلك، ومع نمو الأفراد يترسخ لديهم، اعتقاد بعدم يقينية المعرفة، إلا أنهم يعتبرونها حالة مؤقتة، وأن السلطة سوف تحدد المعرفة الحقيقية، لهذا يتكون لدى الفرد اقتناع بأن لكل شخص له الحق في إبداء رأيه، وفي مراحل النمو الأخيرة فإن الأفراد يؤمنون بتجريبية المعرفة وأن المعرفة يجب فهمها في سياقها، لهذا وجب وضع معايير لكي تكون قابلة للتعميم.

### 2.3- المقاربة التربوية:

#### 1.2.3-نموذج نظام المعتقدات المعرفية System de croyances épistémique :Schommer

يتكون هذا النموذج من سلسلة من ثلاث مراحل لكيفية فهم المعتقدات المعرفية، هذه المراحل تضم، تصميم النموذج، والتطور النظري وشرح فيما يتعلق بخصائص النموذج.

- ✓ **المرحلة الأولى: مدخل إلى فكرة نظام المعتقدات المعرفية.**

بدأ تصميم هذا النموذج مع الإدراك بأن البحوث في مجال المعتقدات المعرفية طورت بشكل منفرد تحت مقاربة ذات نهج واحد. حيث أن بعض الباحثين اتبعوا نهج **Perry (1970)**، في حين أن البعض الآخر كانوا يركزون على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم، وبهدف دمج هذه الاتجاهات البحثية المختلفة، و فهم تعقيد المعتقدات المعرفية، ظهر اقتراح نظام مستقل للمعتقدات المعرفية، الذي يسمح بافتراض وجود معتقدات فردية شخصية تشمل في نفس الوقت معتقدات بسيطة ومعقدة. **(Schommer, 1990, p498)**

إقترحت **Shommer (1990)** خمسة معتقدات معرفية تصاغ من المنظور السطحي كالآتي:

1 – المعرفة البسيطة في المقابل المعرفة المعقدة.

2 – المعرفة مصدرها السلطة مقابل المشتقة بالعقل.

3 – المعرفة المؤكدة مقابل المعرفة التجريبية .

4 – القدرة على التعلم فطرية، مقابل القدرة مكتسبة.

5 – التعلم يحدث بسرعة، أولا يحدث على الإطلاق.

الأصل المفاهيمي لبنية، ويقينية، ومصدر المعرفة، هو من اقتراح **Perry** عن المعتقدات المعرفية، بينما الأصل المفاهيمي لضبط، وسرعة اكتساب المعرفة هو اقتراح **Dweck & Bempechat (1983)**، حول طبيعة الذكاء، وبحث **Schoenfeld (1983)** عن المعتقدات في إيجاد حلول للمشكلات الرياضية **(Schommer, 1990, p499)**

وبالرغم من أن هذه الأبعاد الخمسة لا تشمل كل مظاهر المعتقدات المعرفية. إلا أنها تعتبر نقطة بداية لهذا النهج من البحث، وقد توصل التحليل العاملي إلى أربعة عوامل تمثل أربعة أبعاد معرفية، ويتحدد اسم العامل من المنظور السطحي كالأتي:

1 – القدرة الثابتة. 2– المعرفة البسيطة. 3– المعرفة المؤكدة. 4– التعلم السريع.
**(Schommer, 1994, p28)**

✓ **المرحلة الثانية: التطور النظري**

تشمل هذه المرحلة وصف النموذج على أساس وظيفتين أساسيتين: أولا المعتقدات المعرفية هي مجموعة من الأبعاد. بعد ذلك فإن هذه الأبعاد تتراوح بين أكثر أو أقل استقلالية.

وتبعا لـ **Schommer (2004)**، فإن هناك ستة سمات يتميز بها نموذجها وهي: إدماج المعتقدات حول التعلم، وتحديد الأبعاد المستقلة، النظر في وضع غير متزامن، الاعتراف بالحاجة إلى التوازن، إدخال تسميات للمعتقدات، وإدخال التقييم الكمي.

إن مزج المعتقدات في عملية التعلم مستمدة من بحث **Schoenfeld (1983)** عن المعتقدات حول الرياضيات، لقد تم الاحتفاظ بنتيجتين في هذا النموذج هي:

يمكن للسلطة الموهوبة فقط فهم الرياضيات، وهذا الاعتقاد كان بمثابة الركيزة أو أساس الضبط المتعلق بإكساب المعرفة، ثم سرعة حل المشاكل الرياضية والاعتقاد الرئيسي هنا، يقترح اعتقاد حول سرعة اكتساب المعرفة. هذا الاعتقاد الأخير استوحى أيضا من بحث **Dweck & Bempchat (1983)** الذي يعتبر أن الأفراد يظهرون سلوك مختلف في الاعتقاد في القدرة على التعلم، بحيث يكون ثابت عند الولادة، لكنه متطور فيما بعد. **(Terrazas & Walter, 2009, p 129)**

إنّ تصميم المعتقدات كنظام يفترض أن هناك عناصر مختلفة يمكن تحديدها وتحليلها على حدى. وهذا ما يفرض الحاجة إلى إطار تحليلي أكثر للمعتقدات المعرفية؛ إذ تعتبر فكرة التوازن أساسية لتعريف التعمق المعرفي، فالاعتقاد المتطرف يمكن أن يكون مشكلا، فمثلا: الاعتقاد المتطرف في أن المعرفة مؤكدة أو ثابتة سيجعل الأفراد **جازمين Dogmatique**، أي يتسمون بالتأكيد الجازم لمبادئ غير مثبتة، وغير قادرين على التغيير عندما تتغير متطلبات الموقف، بمعنى أنهم يصبحون غير نامين **Obsolète** في عالم يتطلب التجديد والإبداع، وعلى عكس فان الاعتقاد المتطرف في المعرفة المؤقتة، سوف يجعل الأفراد غير قادرين على اعتناق وجهة نظر خاصة، ويكونون منفتحين عقليا بدرجة كبيرة وكأنهم بدون عقل، بدرجة تجعلهم في أسوا الحالات عند حافة الانهيار العصبي **Dépression nerveuse** وذلك لنقص الاستقرار في معتقداتهم الخاصة في الحياة. **(Schommer & Aikins, 2004, p21)**

وللاستيعاب فكرة التوازن، نفترض تمثيل المعتقدات المعرفية على أنها توزيع تكراري بدلا من متصل ذي طرفين، فمثلا: نجد أن الأفراد يعتقدون في أن نسبة كبيرة من المعرفة متغيرة، ومع ذلك فبعض المعرفة عندهم تعتبر ثابتة، وهؤلاء الأفراد سوف يكون لديهم الميل لأن يفترضوا، ويتعاملوا على اعتبار أن المعرفة سوف تتغير، وكذلك سوف يكونون قادرين على أن يبقوا على الاعتقاد بوجود بعض الاستقرار فيما يعرفونه.

لقد أدخلت **Schommer** في نموذجها، التقييم الكمي في شكل مقياس ليكرت، أما فيما يخص بنيته، فإن بنودها مستمدة من أعمال **Perry (1970) و Schoenfeld (1983)**. وكانت مختلفة في صياغتها (المتكلم والغائب) وذلك لتوضيح كيف يمكن تحديد الإعتقاد من وجهات نظر مختلفة، وفي المجموع، تم تطوير (12) مقياس فرعي، لتحديد الأبعاد، على سبيل المثال: الإعتقاد في المعرفة البسيطة قد يعني أن هناك إجابات بسيطة أو أن المعرفة تتكون من عناصر لا توجد علاقة بينها.
**(Schommer et Akins 2002)**

✓ **المرحلة الثالثة : تصورات حديثة**

وصفت **Schommer** هذه المرحلة، بناء على سلسلة من الأسئلة، أثيرت من أبحاث **Perry (1970)**، وبدأت الأبحاث في هذا المجال.

**أولا:** تم تناول مسألة أهمية البحث حول المعتقدات المعرفية، وتناولها باستخدام وجهة النظر العملية، بمعنى فهم المعتقدات المعرفية، قد يعزز فهم التعلم.
**ثانيا:** فيما يخص مسألة تعريف المعتقدات المعرفية، بالمعنى الدقيق للكلمة، فإنها تشمل، طبيعة المعرفة، ومع ذلك، فإن هذا الرأي لا يعبر عن جوانب أخرى مهمة، كالبعدين المتعلقين بالتعلم المقترحين في هذا النموذج، بالإضافة إلى ذلك، هذين البعدين مرتبطين بالعديد من جوانب التعلم، على سبيل المثال: الاستمرار في أداء المهمة رغم صعوبتها، وهذا ما يجعل هذين البعدين مفتاح المعتقدات المعرفية.
**ثالثا:** فيما يتعلق بمسألة تطوير المعتقدات المعرفية، اقترحت**Schommer(2002)**، أن الأبعاد يجب أن تتبع دورة تطورية، من مرحلة لا متمايزة إلى مرحلة متمايزة، وأن المعتقدات تطور بشكل متكرر طول حياة الفرد، وتشير **Schommer** أنه في المراحل الأولى للفرد، فإنه يُظهر معرفة عامة لجميع الجوانب، هذه المعتقدات العامة هي جوهر دائم، يستخدم كأساس لتطوير المعتقدات في الميادين العلمية .
**(Terrazas & walter, 2009, p30)**

**رابعا:** ترى **Schommer (2008)** أن الفرق بين المتعلم المتعمق، والسطحي يكون في شكل التوزيع التكراري؛ بمعنى أن المتعلم المتعمق يرجع النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة النامية، وهذا يعطيه ميلا لطلب التغيير، بينما المتعلم الأقل تعمقا ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة الثابتة، وهذا يعطيه ميلا لمقاومة التغيير. **(Schommer & Aikins, 2008, p316)**

وبالنسبة للمتعلمين السطحيين، فإنه يكون لديهم توزيع محدود للمعتقدات المعرفية، فهم يرون أن المعرفة مطلقة، و أن باقي المعرفة مؤقتة، فقد يجد الخبراء إجابات عاجلا أم آجلا، وبهذا التوزيع فإنهم لا

يقرؤون بشكل ناقد، وعندما يتم تقرير المعلومات على أنها تجريبية سواءا بشكل صريح أو ضمني، فإنهم قد يشوهون هذه المعلومات.

بذلك فإن المعتقدات المعرفية تتميز بأنها توزيعات تكرارية، عوض أن تكون نقطة واحدة في كل بعد، فبهذا يصبح التمييز بين المتعلم البسيط والمتعلم المتعمق هو مسألة شكل التوزيع. **(Schommer, 1994a, p29)**

وبذلك فالصورة الأكثر دقة للاعتقاد في مرونة المعرفة، وقابليتها للتكوين تتمثل في أن نسبة مئوية معينة تجريبية، ونسبة مئوية معينة ثابتة، ونسبة مئوية معينة من المعرفة لابد من اكتشافها، فالفرق بين المتعمقين والسطحيين هي في النسبة المئوية لكل نمط .**(Schommer & al, 1997, p37)**

أخيرا، فيما يتعلق بالمسألة كيفية تقييم المعتقدات المعرفية، اعترفت **Schommer (2002)** بأهمية التعمق في المسائل الكمية، واعترفت أيضا بأهمية استخدام المقاربة الكمية، وذلك للحصول على نظرة عميقة وأكثر شمولا للمعتقدات المعرفية.

في الآونة الأخيرة، إقترحت **Schommer (2004)**، نموذج منهجي تطورت فيه أفكار جديدة، لتصميم والبحث في المعتقدات المعرفية. وأكدت أيضا أن البحث في هذا المجال، يستلزم بالضرورة تشكيل فرق متعددة التخصصات، لتنسيق البحوث بدلا الفحص الفردي، وذلك لتعميق دينامكية النموذج، وتبنى مفهوم متوازن.

**تعقيب:**

إن أهمية هذا النموذج يكمن، في تأسيس المعتقدات المعرفية، كبناء أو ركيزة أساسية في المجال التربوي، وهذا من خلال تطوير استبيان على أساس عدة بحوث تهدف إلى تبيان العلاقة بين الاعتقادات المعرفية ومختلف عناصر التعلم، كالأداء الأكاديمي، فهم الرياضيات وأهداف الانجاز. علاوة على ذلك فإن إدخال المعتقدات المعرفية في مقاربة منهجية يعتبر توجه مهم، وذلك لوضع مصطلحات ومفاهيم جديدة تربط المعتقدات المعرفية بمتغيرات جديدة، والتي بدورها تعطينا فهما جديدا لعملية التعلم.

وعلى الرغم من أن هذا النموذج يعتبر تطور نظري مهم، إلا أنه يجب أن نتفحص نقطتين أساسيتين في هذا النموذج وهي: طبيعة الأبعاد المقترحة، والمشاكل المنهجية المتعلقة بقياس المعتقدات المعرفية، فالمختصين في الميدان قد شككوا في بعدين أساسيين وضعتهما **Schommer**، المتعلقين "بسرعة اكتساب المعرفة"، "ومصدر المعرفة". على أنه لم يتم التحقق منها قياسيا، إذن في الجانب المنهجي لهذا

النموذج، فإن الانتقـــاد يتمحور حول الصدق البنائي، وعـدم استقرار البنـــاء العاملي للاستبيـــان. **(Hofer & pintrich, 1997)** وسوف نقوم بشرح هذا في الجانب المنهجي لهذا البحث.

وفيما يلي عرض مختصر من خلال جدول أهم النماذج النظرية، في المعتقدات المعرفية:

**جدول رقم (01):** عرض مختصر لأهم النماذج النظرية حول المعتقدات المعرفية.

| المقاربة | الباحثون | الأبعاد الأساسية للنظريات المعرفية | | | | المعتقدات حول التعلم والتعليم والذكاء | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | طبيعة المعرفة | | طبيعة الحصول على المعرفة | | طبيعة التعلم والتعليم | طبيعة الذكاء |
| | | يقينية المعرفة | بساطة المعرفة | مصدر المعرفة | تبرير المعرفة | | |
| التطورية | **Perry** | مطلقة/ نسبية سياقية | | السلطة / الذات | | | |
| | **Blenky & al** | | | • المعرفة متلقاة من السلطة/<br>• بناء المعرفة خارج الذات<br>• الذات طائغة للمعنى | | | |
| | **Baxter Magolda** | مطلقة/ سياقية | | السلطة/الذات | • التلقي أو الإتقان<br>• الحكم على الدليل داخل السياق | • دور المتعلم<br>• تقييم المتعلم<br>• دور الأقران<br>• دور المتعلم | |
| | **King & Kitchener** | • مؤكدة صواب أو خطأ /<br>• غير مؤكدة سياقية | بسيطة/ معقدة | السلطة / الذات كصائغة للمعنى | • المعرفة لا تحتاج إلى تبرير<br>• المعرفة تبني وتخضع | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | للأحكام للتقييم الناقد | | |
| | **Kuhn** | • مطلقة صحيحة/ خاطئة<br>• تقييم المعرفة على أساس النسبية | | الخبراء/ التقييم الناقد للخبراء | تقبل الحقائق،والخبرات/ تقييم الخبرات | | |
| **التربوية** | **Shommer** | يقينية / تجريبية ومتطورة | عناصر مستقلة واضحة/ مفاهيم مترابطة | السلطة / تكتسب بالعقل والبرهان | | التعلم السريع | القدرة الفطرية |

**( شفيق السيد، 2009، ص 82)**

## 4- أبعاد المعتقدات المعرفية:

ترى **Hofer (2008)** أن أكبر مثال للاستفادة من دراسة المعرفة الشخصية في ثقافات متعددة هي المعتقدات المعرفية، ومن هذا المنظور فأفكار الفرد حول المعرفة والتعلم تعتبر متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد لا تنمو بطريقة موحد.

وتوجد عدة نماذج مختلفة ولكن الأبعاد الأربعة المهمة في معظم هذه النماذج هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة، وبساطة المعرفة، ومصدر المعرفة، وطرق تبرير المعرفة، وتفترض معظم النماذج، أن الأفراد يختلفون في هذه الأبعاد من الأقل تعمقا أو مواقف النمو المبكرة إلى الأكثر تعمقا أو مواقف النمو المتقدمة.

وتعني **Schommer(1994)** بمنظومة المعتقدات أنه يوجد أكثر من بعد معرفي يؤخذ بعين الاعتبار، وقد افترضت خمسة أبعاد معرفية كل منها يتضمن مدى القيم المحتملة:

**( شوقي السيد، 2009، ص 65)**

أ-**ثبات المعرفة: Stabilité de la connaissance**

تبدأ بالمعرفة المطلقة غير قابلة للتغيير إلى المعرفة المتطورة.

ب- **بنية المعرفة: Structure de la connaissance**

تتراوح بين المعرفة البسيطة السطحية المتكونة من أجزاء منفصلة وغير مترابطة ومعزولة إلى معرفة منظمة بمفاهيم مترابطة.

**ج- مصدر المعرفة Source de la connaissance**

يتراوح هذا البعد من أن المعرفة مستمدة من السلطة، إلى أنها تستنبط عن طريق المنطق والعقل.

**د- سرعة اكتساب التعلم: Vitesse d'acquisition de connaissance**

يتراوح من أن المعرفة تكتسب كلية أو لا تكتسب على الإطلاق، إلى أنها تكتسب بالتدرج.

**هـ- ضبط اكتساب المعرفة:**

تتراوح من أن المعرفة ثابتة عند الولادة، إلى القدرة على تغيير وتطوير المعرفة.
**(Huet & Scribe, 2004, p179)**

والأبعاد التي تحددت أمبريقيا هي: المعرفة المؤكدة، والمعرفة البسيطة والتعلم السريع والقدرة الفطرية، أما البعد الخامس وهو السلطة الموثوقة العالمة بكل شيء، والذي يعتبر بعدا مهما نظريا، ومكونا ذا دلالة في بعض مخططات النمو، كما أنه ليست كل النماذج تتضمن هذه الأبعاد بذاتها، والبعد أن الأوليان يعتبران بعدين عامين في مسارات النمو، والبعدان الأخيران يبدو أن لديهما علاقة أقل بتعريف نظرية المعرفة بخصوص اهتمامها بالمعرفة والتعلم، وقد تولدا من تراكيب نفسية أخرى مثل بحث **Doweck** على المعتقدات حول القدرة، والبناء العاملي كما أقرته **Schommer** لم يتأكد بشكل ثابت، بمنى أنه ليست كل العوامل يمكن أن تتكرر في دراسات أخرى.

وتذكر **( Hofer & pintrich, 1997).** أن المعتقدات المعرفية تتضمن:

1- طبيعة المعرفة و تشمل: يقينية المعرفة، وبساطة المعرفة.
2- طبيعة اكتساب المعرفة وتشمل: مصدر المعرفة، وتبرير المعرفة.

**أولا- طبيعة المعرفة:** وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة، بمعنى أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة، إلى النظرة النسبية، ثم إلى النظرة السياقية، ثم الموقف البنائي، وتنحصر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة والمعرفة اليقينية.

1- **يقينية المعرفة:** وهي الدرجة التي يرى بها الفرد المعرفة على أنها ثابتة، أو أكثر مرونة، وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية متطورة.
2- **بساطة المعرفة:** ومنها ينظر إلى المعرفة، كأنها تجميع الحقائق، أو مفاهيم مترابطة بدرجة كبيرة، ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها، وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية ومحتملة وسياقية.

**ثانيا: طبيعة اكتساب المعرفة:** بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة ؟ فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل الفرد بها إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي، وهذا يشمل المعتقدات عن مصدر المعرفة، وتبرير اكتسابها.

1- **مصدر المعرفة:** وهي أن المعرفة تنشا خارج الذات وتقييم في السلطة الخارجية.
**(شوقي السيد. 2009، ص 66)**

2- **تبرير اكتساب المعرفة:** ويشمل كيف يقيم الأفراد مزاعم المغرفة، وتشمل استخدام الأدلة، وتجسيد وتبرير المعتقدات، وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية، إلى القبول المتعدد للآراء، إلى التبرير الجدلي للمعتقدات.

ويذكر **Braten (2008)** أن تبرير المعرفة لا يقابل أي بعد من أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية لـ **Schommer**.

أما **Hofer (2002)**، فرأت أن العاملين في التراث الخاص بنموذج المجال العام للمعتقدات الشخصية، يجمعون على بعض المظاهر التي يشتمل عليها الفهم المعرفي، ويختلفون في بعض المظاهر الأخرى؛ فالمعتقدات حول طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها يتم التسليم بها في النماذج المختلفة، ولكن القضايا الخاصة حول التعلم والذكاء، وما إذا كانت يجب أن يتم تضمينها داخل النماذج.
حدد كل من **wood et kardash (2002)** خمسة أبعاد هي:

**أ- سرعة اكتساب المعرفة: vitesse d'acquisition de la connaissance**

ويمثل المعتقدات حول عملية التعلم، مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه التعلم، ويتراوح هذا البعد من أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث إلى الاعتقاد بأن التعلم معقد، ويعتبر عملية متدرجة تتطلب كل من الوقت الجهد.

**ب- بنية المعرفة: Structure de la connaissance**

يتراوح هذا البعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة، وغير مشوشة إلى أن المعرفة غالبا ما تكون معقدة، ومتكاملة، غامضة، مع التضمين بأنه لا توجد أحيانا إجابة واحدة صحيحة.

**ج- تفسير و تعديل المعرفة : Construction et modification des connaissances**

يتراوح هذا البعد من أن المعرفة مؤكدة، يتلقاها الفرد بسلبية، وتقبل عند المعنى الظاهري لها، إلى أنها نامية بشكل ثابت، وتبنى بشكل شخصي وفعال، ولابد أن تخضع للتساؤل.

**د- خصائص الطلاب الناجحين: Caractéristiques des étudiants réussis**

يتراوح هذا البعد من اعتبار أن الطلاب الناجحين يولدون كذلك، بمعنى أنهم يستطعون أن يفهموا الأفكار الأساسية، ويتذكروا الحقائق بسهولة، وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، إلى أنهم يعترفون بان التعلم يتطلب وقت وجهد.

**و- إمكانية الوصول إلى الحقيقة: Atteinte de la vérité**

هذا البعد يتراوح من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية، يمكن أن نعرفها إذا حاول العلماء باجتهاد بالغ أن يصلوا إليها، إلى التشكيك في صدق المعلومات التي نقرؤها، والاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية، وفي وجود إجابة واحدة صحيحة.**(شوقي السيد،2009، ص67)**

**5 - العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية:**

**1.5- السن:**

وجدت **Schommer (1994)**، أنه كلما زاد عمر الطالب قل اعتقادهم في القدرة الثابتة، وأن النساء أقل احتمالا من الرجال في الإعتقاد في التعلم السريع والمعرفة المؤكدة، وأن الأطفال الصغار من المحتمل أن يعتنقوا معتقدات مستقلة عن المجال، ومستوى التعمق في هذه الاعتقادات يعتمد مباشرة على مناخ الأسرة لهذا الطفل، وعندما يدخل المدرسة، فإن المعلمين والأقران يؤثرون على معتقداتهم المعرفية.
**(schommer, 1994, p34-35)**

ويحدث تغير نمائي بين المعتقدات المعرفية لدى الأطفال الأكبر سنا كلما واجهوا قضايا حول المعرفة والتعلم في المواقف التعليمية، وفي حصص العلوم عندما يندمج الطلبة في تصميم التجارب وتجميع وتحليل البيانات، فإن ذلك ينمي لديهم التفكير المعرفي. و الاشتراك في هذه الأنشطة يساعد الطلبة على فهم أن الإجابات على الأسئلة لا تأتي من السلطة ولكن من خلال البحث وأنها لا تتغير.
**(Conley & al, 2004, p191)**

ومعظم البحوث التي تفحص معتقدات الطلبة المعرفية في العلوم تركز على الطلبة المراهقين متضمنة طلاب المرحلة الإعدادية، والثانوية، والجامعة وذلك بالرغم من أن الأدبيات النمائية المعرفية تدافع عن فكرة أن المعتقدات المعرفية من المحتمل أن توجد في المراحل العمرية الصغرى؛ فالطلبة الصغار الذين يدرسون العلوم خلال البرامج القائمة على البحث والاستكشاف ربما يكونون حساسين للقضايا المعرفية، وينمون مفاهيم متعمقة حول طبيعة المعرفة في العلوم، والطلبة في المرحلة الابتدائية عندما يتعرضون للتعليم الرسمي في العلوم ويكتسبون فهما للعالم من حولهم فإنهم يطورون بعض الفهم حول طبيعة المعرفة العلمية.
**(Elder, 2002, p347-348)**

**2.6- الجنس :**

يرى **Pintrich (2002)**، أنه لا يوجد إجماع حول دور الجنس في المعتقدات المعرفية، وبالرغم من وجود تاريخ طويل من البحث على دور الجنس لذا وجد بعض الباحثين فروق مهمة في المعتقدات الشخصية حسب الجنس وطرق المعرفة بينما وجد آخرون فروقا قليلة حسب الجنس. **(Pintrich, 2002, p 407)**

وقد وجدت **Schommer (1993)**، أن البنات أقل اعتقادا من البنين في التعلم السريع والقدرة الثابتة، ولكن لا توجد فروق بينهما في المعرفة المِؤكدة والبسيطة. **(Schommer, 1993, p410)**

ووجدت **Schommer & al (1997)**، أن البنات في المرحلة الثانوية أقل احتمالا من البنين في الاعتقاد بأن التعلم سريع، وهذا الفرق يزداد في سنة التخرج. **(Schommer et al , 1997, p39)**

بينما وجد **Paulsen & Wells (1998)**، أن المعتقدات أقل احتمالا من البنين لتبني معتقدات ساذجة في القدرة الثابتة، والتعلم السريع، وأكثر احتمالا في تبني معتقدات ساذجة في المعرفة البسيطة.
**(Paulsen & Wells, 1998, p374)**

كما وجد **Wood & Kardash (2002)**، أن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب الجنس والمرتبطة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح النساء بشكل متسق خلال مستويات التعليم المختلفة، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة وتفسير وتعديل المعرفة كانت لصالح البنين في السنوات الأولى في الجامعة ولا توجد فروق في أي من المعتقدات المعرفية حسب الجنس بالنسبة لخريجي الجامعة من الجنسين.
**(Wood & Kardash , 2002, p235)**

ويرى **Decorte & al (2002)**، أن موضوع الفروق بين الجنسين في المعتقدات المعرفية في مجال الرياضيات في حاجة للفحص، حيث أنه من المتوقع أن مادة الرياضيات تعتبر مجالا حساسا للجنس.

كما توصل نبيل زايد **(2006)** إلى وجود فروق بين النوعين في المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمعرفة (ثبات المعرفة وبنية المعرفة)، مما يوضح أن البنات أكثر تعمقا من البنين في المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمعرفة، وعدم وجود فروق بين النوعين في المعتقدات المعرفية المرتبطة بالتعلم (القدرة على التعلم وسرعة التعلم). **(نبيل زايد، 2006، ص222)**

### 3.5- التخصص الدراسي:

ترى **Hofer (2002)**، أن معتقدات الطلبة المعرفية تختلف باختلاف مجال الدراسة، فالطلبة الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية يكونون أكثر احتمالا في اعتبار أن المعرفة غير مؤكدة من الطلبة الذين يدرسون الهندسة وإدارة الأعمال **(Hofer, 2001, p382)**

فالمعتقدات تختلف عبر التخصصات الأكاديمية، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة يعتنق الطلبة معتقدات أكثر تعمقا منها في حالة دراسة التربية والعلوم الإنسانية. **(Schraw, 2001, p458)**

وقد وجدت **Buehl & Alexander (2005)**، أن الطلبة يعتقدون أن المعرفة في مادة التاريخ تعتبر أقل تأكيدا عنها في الرياضيات، ويعتقدون أن المعرفة في التاريخ تأتي من المصدر بشكل أقل من الرياضيات. **(Buehl & Alexander, 2005, p 718)**

وفي تخصص العلوم بصفة خاصة فإن الطلبة لديهم الفرصة للتساؤل والاندماج في عملية توليد المعرفة، والتي بالتأكيد تتضمن التعرض للعديد من الفروض والإثباتات وهذا بدوره سوف يساعد على تعزيز الانتقال من المواقف المطلقة إلى المواقف التقييمية. **(Tabak & weinstock, 2008, p187)**

### 4.5 – المستوى التعليمي:

يعتبر المستوى التعليمي والخبرة عاملين أساسيين في تأثير على المعتقدات المعرفية، في كل من الدراسات الطويلة والعرضية، وهما أكثر تأثيرا من العمر، وهذا ما يثير تساؤلا حول ما إذا كان النمو المعرفي، نموا طبيعيا وعاما، أم أنه يتأثر بالاندماج في أنشطة ثقافية موجهة نحو هدف مثل التعليم داخل المدرسة. **(Tabak & weinstock, 2008, p179)**

كما وجد **Paulsen & wells (1998)**، أنه بالرغم من أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمستوى التعليمي لم تكن ذات دلالة إحصائية، إلا أن الطلاب ذوي المستوى التعليمي المتقدم. كانوا أقل احتمالاً لتبني معتقدات معرفية سطحية. **(Paulsen & Wells, 1998, p374)**

ويرى **Schraw (2001)** أن المستوى التعليمي يؤثر في نمو المعتقدات المعرفية، فالطلاب مرتفعوا المستوى التعليمي لديهم معتقدات متقدمة أكثر مما لدى الطلاب ذوي المستوى التعليمي المنخفض، ومن التفسيرات المحتملة هو أن المستوى التعليمي يغير المعتقدات بطريقتين: إما بتقديم معرفة ومعلومات جديدة للطلبة أو حث الطلبة على أن يشكوا في معتقداتهم الموجودة ويعدلوا منها كلما واجههم دليل وتضارب. **(Schaw, 2001, p456)**

ولكي نساعد الطلبة على تنمية المعتقدات المعرفية، يجب على التربويون أن يقيموا، ويحترموا معرفة المتعلمين السابقة، أسالبهم في التعلم، بالإضافة إلى تدعيم الطلبة لعمل ارتباطات جديدة بين النظرية والخبرة الشخصية. **(Brounlee & Berthlsen, 2008, p412)**

### 5.5- المناخ الأسري:

ترى **Schommer (1998)**، أن المعتقدات المعرفية هي نتاج لكل من البيت والتعليم الرسمي، فالمعتقدات المعرفية التي يتبناها الأطفال وينمو بها تتأثر بكلا الوالدين، ومعتقدات الوالدين تكون مشروطة بالوضع التعليمي والمهني، وأخيرا يصبح المعلمون وسطاء للخبرة، وكلما أتيح للطلبة مناقشة القضايا المهمة مع الوالدين، زاد اعتقادهم في أن التعلم عملية تدريجية. **(Schommer, 1998, p553)**

ووجدت **Conley & al (2004)** تأثير للمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي على تغير المعتقدات المعرفية، فالطلبة ذو مستوي تحصيل منخفض، ومناخ أسري منخفض لديهم معتقدات أقل تعمقا مقارنة بالمتوسطين والمرتفعين في التحصيل والمناخ الأسري. **(Conley & al, 2004, p186)**

### 6.5- الاختلافات العرقية والثقافية والاجتماعية:

إن المعتقدات حول المعرفة والتعلم هي نتاج للنشاط، والثقافة، والسياق الذي تتولد فيه، فكل من معتقدات الطلبة، ومعرفتهم يتحدد بشكل أساسي بالبيئة الاجتماعية الثقافية التي يتواجدون ويعلمون فيها، والطرق التي يرى بها الأفراد العالم ويتفاعلون معه بها، تعكس فهمهم للمعتقدات والمعرفة الأساسية المشتركة مع أفراد أسرهم، والنظام العقلي والمجموعات الأخرى التي يخدمون فيها.
**(De corte & al, 2002, p301)**

وتؤكد **Hofer (2004)** ، بقولها أن التركيز على كيف ينظر الأفراد للمعرفة والتعلم يتطلب ما هو أكثر من التعليم المباشرة فتغيير المعتقد هو أكثر من مجرد عملية تحول بسيطة فالمعتقدات توجد داخل سياق اجتماعي ثقافي ونحن في حاجة إلى معرفة الكثير عن التأثيرات السياقية والممارسات التربوية.
**(Hofer, 2004, p133)**

ويقول **Pintrich (2002)**، أنه بالرغم من عدم وجود دليل قياسي خاص بالفروق في المعتقدات المعرفية تبعا للفروق العرفية، فعلى أية حال فمن المهم أن نفحص بينات المعرفة الأساسية أو النظريات الضمنية التي تمتلكها مجموعات الأقلية العرقية المختلفة في السياقات المختلفة وكيف توجه هذه التراكيب تفكيرهم المعرفي.

وتؤكد وجهات النظر الحديثة في المعتقدات المعرفية على الطبيعة الاجتماعية لتوليد وتبرير المعرفة، ومن الواضح أن عملية توليد واستخدام المعرفة تنتشر بشكل اجتماعي داخل السياق الثقافي، كما أنه من الواضح أن المعرفة لا تتمثل فقط في عقول الأفراد ولكن في الكتب والانترنت والأعمال الاجتماعية والتقنية التي يقوم بها الإنسان. **(Bromme, 2005, p197)**

ووجد **Purdie & al (1996)** ، أن الطلبة الآسيويين يعتمدون بشكل كبير على التعلم الصم، حيث أنهم يهتمون باسترجاع ما تعلموه مع القليل من الفهم والاستبصار للمادة التي يتعلمونها، ويعتبرون المعرفة، شيء ما نحصل عليه من أي فرد في موضع سلطة، وأنها تخزن في الذاكرة، عندئذ فالطلبة لا يشكون فيما يقوله المعلمون، ولا يشكون في كتاب التدريبات، ويتوقعون أن المعلم سوف يمدهم بالإجابة الصحيحة، وبالتالي فهم متعلمون سلبيون يظهرون الإذعان والطاعة ويركزون فقط على تشرب المعرفة دون فهمها، وفي المقابل نجد أن الطلبة الاستراليين أكثر نشاطا في مداخلاتهم التعليمية، ويتميزون بالإصرار، والاستقلالية والثقة بالذات، وتقبل الاختلاف، والرغبة في التشكك وفحص الطرق البديلة للتفكير والآراء.
**(Purdi &, al ,1996, p89)**

وقد وجدت **Hofer (2008)** أن طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية كانوا أكثر تعمقا في اعتقادهم حول العوامل الأربعة (يقينية بساطة، مصدر وتبرير المعرفة) من طلاب اليابان، وأن الطلبة الصينيين كانوا أكثر احتمالا في الاعتقاد في أن المعرفة بسيطة ومؤكدة، وأن القدرة فطرية، بينما الطلبة الأمريكيون يعتقدون أكثر بأن التعلم يكون سريعا أولا يحدث على الإطلاق. لهذا نحن في حاجة إلى فحص العلاقة بين بيئة التعلم، والسياق الثقافي، والنمو المعرفي.

### 7.5 – طريقة التعليم :

يدخل المعلم في ذهن الطلاب أن المعرفة متكاملة، وأن المعرفة السابقة يجب أن يتم معالجتها، وأنه في أحيان كثيرة، قد توجد أكثر من إجابة واحدة فالدليل القصصي يوضح أن العديد من المعتقدات المعرفية الساذجة التي يمتلكها طلاب المرحلة الثانوية والجامعة قد تولدت لديهم من الطرق التي تعلموا بها مسبقا.
**(Schommer, 1990, p504)**

وتذكر **Muis (2004)** أن طريقة التعليم داخل حجرة الدراسة تؤثر على المعتقدات المعرفية وتؤدي إلى تغييرها، ويحدث هذا التغيير بتغير الطرق التي يشارك بها الطلاب في التعلم؛ فالتعلم الذي يركز على سرعة، ودقة، وتذكر القواعد والإجراءات التي يقدمها المعلم، ويتم ممارستها بشكل منعزل، ترتبط بالإعتقاد بأن التعلم سريع، وأنه توجد إجابة واحدة صحيحة وأن النجاح يتطلب قدرة فطرية، وأن المعلم هو مصدر تبرير المعرفة.
**(Muis, 2004, p338)**

وترى **Schommer (1993)** أن طرق التعليم، واختبارات ومناقشات حجرة الدراسة، إما أن تثبط الطلاب الذين لا يفهمون الأساس المعرفي للتعلم، أو أن تعدل معتقدات الطلاب الموجودة للأفضل أو للأسوأ. **(Schommer, 1993, p368)**

ويرى **De corte & al (2002)**، أن المعتقدات حول سياق حجرة الدراسة تحدد بشكل قوي بالأنشطة، والتجارب، والتفاعلات داخل حجرة الدراسة وإذا أخذنا ذلك في الاعتبار، دون تجاهل تأثير العوامل الأخرى مثل بيئة المنزل والثقافة العامة، فإن الافتراض المعقول هو أن تعليم الرياضيات الرسمي له تأثير كبير على نمو الأنماط المختلفة لمعتقدات الطلاب المرتبطة بالرياضيات؛ ففي معظم المدارس نجد أن كل ما يفعله الطلاب هو أن يستمعوا، ويشاهدوا، ويقلدوا الأشياء التي يخبرهم بها المعلم، ويظهرها لهم الكتاب المدرسي، ومن ثم فإن الطلاب يدركون أن المعرفة الرياضية عبارة عن معرفة متلقاة، وليست معرفة يمكن بناؤها سواء بصورة شخصية أو اجتماعية. **(De corte & al, 2002, p314)**

فالمعتقدات المعرفية للمعلمين تؤثر على طبيعة التعليم، والتقييم، ونتيجة لذلك فإنها تؤثر على نمو المعتقدات المعرفية لدى الطلاب؛ فمثلا: إذا كان لدى المعلم معتقدات تقييمية، فإنه يستخدم التقييم، والمنهج الذي يتعين فيه على الطلاب يكاملوا، وينقدوا المعرفة، ومن ثم فإن الطلاب قد يفهمون أن المعرفة تجريبية، وغير مؤكدة، ويجب أن تقيم، ولذلك فإن الطلاب قد يتبنون موقفا معرفيا محددا بناءا على الخبرات داخل الموقف التعليمي الذي يشاركون فيه. **(Brownlee & Berthlesen, 2008, p413)**

### 6- علاقة المعتقدات المعرفية بالتعلم:

إن ميزة استخدام الاستبيانات بشأن تحديد، الصورة الفردية، شجعت البحوث التي تربط بين المعتقدات المعرفية والتعلم، ذلك أن المفاهيم المتعلقة بها يجب أن تطور. يتناول هذا العنصر، علاقة المعتقدات المعرفية بالتعلم، التي تقدمت بها بعض البحوث، وسوف نركز على وجه الخصوص على رؤية البحوث الحديثة، لمكانة المعتقدات المعرفية، إلى جانب المفاهيم المفسرة للتعلم.

العنصر الأول الذي استهدفته **Schommer (1993)**، كان الآداء المدرسي وذلك من خلال إجراء دراسة على عينة متكونة من 908 من طلبة المدارس الثانوية. لقد توصلت الباحثة إلى أن الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة ومؤكدة، والاعتقاد في القدرة على التعلم فطرية، وأن التعلم يحدث بسرعة، مرتبطة بالآداء الأكاديمي المرتفع، نفس النتائج توصل إليها **Carno & Cardelle-Elawar (2004)**، من خلال دراسة على عينة مكونة من 1600 من طلبة الثانوية، حيث وجدوا تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على الآداء الأكاديمي. هذا

الاعتقاد بأن التعلم يحدث تدريجيا والقدرة متطورة، وأن الاعتقاد بنسبة المعرفة مرتبطة أيضا بمستوى عال للأداء الأكاديمي.**(Terrazas & walter, 2009, p135-136)**

بعد ذلك توجهت البحوث إلى تحديد العلاقات، أكثر عمقا، من خلال دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبعض المتغيرات المعرفية والدافعية للتعلم.

إن وجهة النظرة المتعلقة بحل المشكلات، هي الطريقة الأساسية لملاحظة العلاقة بين المعتقدات المعرفية في المجال المعرفي، فالمعتقدات المعرفية تلعب دور أساسي فيما يتعلق بفهم بنية التبريرات، واحدة من أولى بحوث **Schommer (1990)**. يقول أن الطلبة الذين يعتقدون في سرعة التعلم، يميلون إلى المبالغة في تقدير قدرتهم على فهم النص، وتبسيط التعقيد الموجود في المضمون وبالمثل، فإن الطلبة الذين يدعمون الاعتقاد بالمعرفة مطلقة، يميلون إلى وضع استنتاجات نهائية. بنظرة مطلقة وليست مؤقتة.

ركـــزت الدراســـات اللاحقـــة على نوع معـــين من القضايـــا، وهـــي القضايـــا الجدليـــة، حيث أجرت **kardash & scholes (1996)** دراسة على عينة متكونة من 96 طالب جامعي في السنة الأولى، بهدف دراسة أثر الاعتقاد بيقينية المعرفة والالتزام المعرفي، والمعرفة المسبقة تلعب دور في فهم القضايا الجدلية. أجاب المشاركون على نص يتضمن المواقف المؤيدة والمعارضة لحقيقة أن فيروس نقص المناعة البشرية مسبب لمرض الايذر. والنتيجة كانت هامة بالنسبة لأثر المعتقدات المعرفية، وبالأخص اللإعتقاد بيقينية المعرفة، التي تلعب دور مهم في فهم طبيعة المشكل أو القضية؛ بحيث يعتقد معظم المشاركون في يقينية المعرفة بالإضافة فإن فهم طبيعة القضية كان مطلقا. وهذا يعني أن القضية تنطوي على تحديد الموقف والإجابة الصحيحة، وعلى النقيض من ذلك، قليل من الطلبة يعتقدون بنسبية المعرفة.
**(Terrazas & walter, 2009, p136-137)**

أيضا قامت **Manson & Bascolo (2004)** بدراسة على عينة من 70 طالب ثانوية، تهدف إلى تبيان تأثير الفهم المعرفي على فهم القضية الجدلية. المشاركون أجابوا على نص يتضمن مواقف مؤيدة ومعارضة، لإنتاج الأغذية المعدلة كيمائيا. الميزة الخاصة بهذه الدراسة هي ضبط المعرفة السابقة حول الموضوع، وتصنيف المعتقدات المعرفية حسب نموذج **Kuhn(1991)**،مطلقة نسبية أو تقييمية، وأشارت النتائج إلى: أولا أن الطلاب الذين يملكون معتقدات أكثر تطورا يظهرون فهما نصيا أكثر تحديدا من الطلاب الذين يملكون معتقدات أقل تطورا، على سبيل المثال: أظهر الطلاب في موقف النسبية أفضل فهم لمحتوى النص من الذين يملكون موقف المطلق.

أيضا الطلاب الذين يملكون معتقدات متطورة، يظهرون فهم أكثر عمقا لطبيعة القضية الجدلية, على سبيل المثال: وعلى عكس الطلاب الآخرين، الذين يعتقدون بالموقف التقييمي، يشيرون إلى أهمية الحاجة إلى مزيد من الأبحاث لدراسة الموضوع أو يظهرون تبريرات منطقية، بحيث يمكن تصنيفها في حدود الموقفين (النسبية والتقييمية).

الاستنتاج الرئيسي الذي يمكن استخراجه من هذه الدراسات هو أن فهم القضية الجدلية، لا يقتصر فقط على فهم المحتوى، ولكن أيضا تنطوي على فهم طبيعته. فبعض القضايا خاصة التي تضم التبريرات الجدلية، تتطلب منهجا يرتكز على التقييم العقلي بدلا من دقة التبريرات، وبشكل خاص الإعتقاد بأن المعرفة مؤقتة تسهل التموقع المتمركز حول تقييم منطقية وعقلانية التبريرات.

أما فيما تعلق بالدافعية، ارتكزت البحوث أساسا على علاقة المعتقدات المعرفية بتحديد الأهداف والالتزام المعرفي.على سبيل المثال: قام **Braten & Stromso(2004)** بدراسته طولية على عينة من الطلبة الجامعيين قوامها 80 طالب تخصص تربية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهداف الإنجاز، واهتمت أيضا بتبيان دور المعتقدات المعرفية والذكاء في تحديد الأهداف. وتشير النتائج إلى أن المعتقدات المعرفة التي تم قياسها، تتبع نموذج **Schommer(1990)**، وأنها تلعب دورا مهما في تحديد أهداف الإنجاز؛ فالطلبة الذين يعتقدون أن التعلم هي سيرورة مؤقتة (سرعة اكتساب المعرفة)، يميلون إلى الابتعاد عن أهداف الإتقان، واعتماد أهداف الإحجام في الآداء. و بالمثل فالطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة، وأنها منتقلة، يميلون إلى الابتعاد عن أهداف الإتقان. و يرى الباحثان أن هناك احتمال بأن الطلبة يدركون بأن الانخراط في جهد منظم له نتائج سلبية؛ بمعنى نقص الكفاءة في التعلم.**(Terrazas & walter, 2009, p138)**

و أفادت نتائج مماثلة أجريت من طرف **Debacker & Crowson (2006)** على عينة من 259 طالبا جامعيا إلى العلاقة بين المعتقدات المعرفية وأهداف الالتزام المعرفي. وتشير النتائج إلى أن المعتقدات الساذجة مرتبطة سلبا مع أهداف الإتقان، وإيجابيا بأهداف الأداء. يؤكد الباحثان أن المعتقدات الساذجة تميل إلى نأي المتعلمين من الجهد، أو الالتزام المعرفي الذي ينطوي على هدف الإتقان لزيادة التركيز على إختيار معايير الأداء الخارجية، وبالمثل إذا اعتبر المعرفة بسيطة، ومؤكدة، فهذا يؤدي إلى تشكيل أداء سلبي الذي يشكل بدوره تهديدا محتملا على مفهوم الذات.

وتوجهت بعض الأبحاث إلى دور الشروط التعليمية المساعدة على تطوير المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيدا. ولهذا تم اقتراح تجربة الشك المعرفي كجانب رئيسي من هذه الشروط. ويشير هذا المفهوم المستعار من البحوث المتعلقة بتشكيل الهوية لدى المراهقين، إلى حالة الاستجواب التي يواجهها الفرد عندما يدرك أن المعايير الحالية لم تعد كافية للتموقع في هذه الحياة، ويبدوا أن هذه التجربة من الشك تتواءم مع إنشاء

جهاز تربوي بَنَاء. في هذا المنظور أجرى **Tsai (2000)** دراسة يستكشف فيها التفاعل الموجود بين المعتقدات المعرفية والإدراك البنائي لبيئة التعلم. شارك في هذه الدراسة 1176 طالبا من المدارس الثانوية التايوانية و تم استخدام مقياسين لجمع البيانات هما:مقياس المعتقدات المعرفية تم بناءه على أساس التمييز بين التجريب و البنائية، ومقياس يقيس أبعاد التفاوض والاستقلالية و ربط المعلومات مع المعرفة السابقة. أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي النظرة البنائية للمعرفة يفضلون بيئة تعليمية للتفاوض حول تطوير المحتوى ودمجه مع المحتوى السابق وتعزيز التنظيم الذاتي للتعلم.

في نفس السياق أجرى **Vlamide & Angeli (2005)** دراسة تهدف الى دراسة تأثير الأجهزة البيداغوجية على تغيير المعتقدات المعرفية.ركزت الدراسة بشكل أكثر تحديدا على ثلاث أجهزة تعليمية ترتكز على مبادئ التفكير الناقد. تم تقييم المعتقدات المعرفية قبل وبعد المعالجة لـ 108 طالب جامعي من مختلف مستويات الطور الأول، باستخدام مقياس المعتقدات المعرفية لـ **Wood & Cardash (2002)**، وقد تم تجميع المشاركين في أفواج مزدوجة، ووضعت ثلاث شروط تمثل الأجهزة التعليمية هي:

- عامة، تمثل مناقشة بسيطة للمحتوى.
- المساعدة، تمثل تسهيل المناقشة من قبل المعلم.
- التعمق، تنطوي على تدخل المعلم لتسهيل التقييم الواقعي للمحتوى.

عمل كل زوج على قراءة وتلخيص نص يتمحور حول تأثير وسائل الإعلام على تشكيل القيم الثقافية، وأظهرت النتائج أن المجموعات الثلاث قد غيرت معتقداتها المعرفية بعد التدخل، وأظهرت مجموعة المساعدة أداء أفضل من المجموعة العامة. يشير الباحثان إلى أنه على الرغم من عدم وجود أدلة على إستراتيجية التعمق إلاّ أن استخدام إستراتجية تربوية أكثر نشاطا مثل إستراتجية المساعدة تزيد من تغيير المعتقدات المعرفية.

لقد مكنت الدراسات والبحوث في هذا المجال من القول أن هناك علاقة متبادلة بين المعتقدات المعرفية وأجهزة التعلم البنائية، فمن ناحية تُظهر بعض الدراسات أن الأجهزة التعليمية التي تتميز بالمشاركة الفعالة للمتعلمين تهيئ الظروف المواتية لتطوير مستويات فكرية أكثر تعقيدا، ومن ناحية أخرى يستجيب المتعلمون بشكل مختلف للأجهزة التربوية وفقا لتطورهم المعرفي. وهكذا فإن بعض الوسائل تبين بأن الجهاز البنائي يفيد المتعلمين الذين يملكون رصيد معرفي أكثر تطورا، بينما الجهاز الكلاسيكي يفيد المتعلمين ذوي رصيد معرفي أقل تطورا. **(Terrazas & walter, 2009, p139-141)**

**خلاصة:**

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع حديث النشأة في مجال علم النفس التربوي، والبحث فيه مازال في بدايته يحتاج إلى مزيد من التحليل وذلك بربطه بمتغيرات أخرى، ولقد بيَّنا أن الطلبة يختلفون في نظرتهم إلى

المعرفة التي يكتسبونها، وتُعبر المعتقدات المعرفية عن الآلية التي يتم من خلالها اكتساب هذه المعرفة، ومدى وضوحها أو غموضها وكيفية بنائها وتعديلها وتطويرها وإمكانية التحكم فيها، وما إذا كانت مكتسبة أم فطرية، ضف إلى ذلك الأثر الذي تحدثه هذه المعتقدات في تحصيل الطلبة وأفكارهم وشخصياتهم. وتتضح جليا هذه المعتقدات في المرحلة الجامعية، ففيها تتكون شخصية الطالب وتزداد معارفه. وبالتالي فإن هذه الدراسة ستضيف إلى المعرفة العلمية جانبا غاية في الأهمية، نظرا لندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع، وبالتالي فان تناولها في البيئة الجزائرية المتميزة بتنوعها الثقافي والجغرافي قد يتمخض عنها نتائج مهمة، وذلك من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الدافعية.

الفصل الرابع:

# توجهات الدافعية

تمهيد

1- تعريف الدافعية
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
3- أنواع الدوافع
4- توجهات الدافعية
5- نظريات الدافعية
1- التوجه الداخلي في المقابل التوجه الخارجي

خلاصة

**تمهيد:**

لقد بات من المؤكّد في التراث النفسي أنّ نجاح أو فشل في أداء ما يُوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء ما تعلق بالتعليم أو غيرها، إنّما يتوقف على العديد من العوامل لعل أهمها دافعية الفرد؛ إذ تُعتبر أهم شرط في عملية التعلم بحيث أن المتعلم لا يستجيب لموضوع ما دون وجود دافع معين. كما أنها تُعتبر إحدى الوسائل الهامة للوصول إلى مستوى نجاح متميز، لما لها من أثر في تحقيق الأهداف التعليمية وترسيخ جودة التعليم.

سنحاول فيما يلي الإحاطة بمفهوم الدافعية ومختلف المفاهيم المرتبطة بها. ثم التطرق إلى مفهوم توجهات الدافعية و أهم النماذج النظرية التي تناولتها بالتحليل.

**1- تعريف الدافعية:**

الدافعية **Motivation** مصطلح يستخدم لوصف ما يحرك الفرد ويوجه النشاط. فالأصل اللاتيني للدافع **Motive**، يعني: يحرك. وفي **اللغة:** دفع فلانا إلى كذا: اضطره. ( **شفيق السيد، 2005 ص16)**

تعرف الدافعية في معجم التقنيات التربوية: على أنها الميل أو التوجه للعمل بطريقة خاصة، وأن الدافع هو الحاجة النوعية التي تسبب مثل هذا الميل أو التوجه. **(عبد الله الصوفي، 1997، ص84)**

يرى **Murray** الذي يعد أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز، بوصفه مكونا أساسيا من مكونات الشخصية، أن الدافعية تشير إلى رغبة الفرد أو ميله للمثابرة من أجل التغلب على العقبات، والمكافحة لعمل شيء صعب بأفضل وأسرع ما يمكن، وواصل **Maclelland** خطى **Murray** حول الدافعية، وعرفها على أنها: ميل مستمر نوعا ما للنجاح، حيث أن شدة دافع الانجاز لا تتعلق بالفرد فقط، بل إن مستوى صعوبة المهمة وأهميتها بالنسبة للمتعلم من أهم المتغيرات التي تحدد هذه الدوافع.

في نفس الصدد يرى **نبيل زايد** أن الدافعية هي ما يجعلنا نوصل اندماج التلاميذ في عملية التعلم، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه والفعالية لتعلم التلاميذ، كما يمكنها أن تعوض التعب، وحتى بعض النقص في القدرة على التعلم لدى التلاميذ. **(نبيل محمد زايد، 2003، ص 121)**

يذكر **فتحي الزيات،** أن دور الدافعية في التعلم لا يقل عن دور كل من الذكاء والقدرات العقلية فيه إن لم يكن أكبر، إلاّ أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثا وكان موجها إلى بحث ودراسة تأثير الدوافع على التعلم الحيواني. ومع ذلك فإن الاهتمام الحالي لعلماء النفس المعاصرين بات موجها إلى بحث ودراسة دور الدافعية

في التعلم الإنساني، يبدو أن هناك اتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال وبصفة خاصة دافعية الانجاز. **(الزيات، 2004، ص449)**

والدوافع هي قوى داخلية تدفع الفرد إلى بذل النشاط والقيام بأنواع مختلفة من السلوك، توجهه نحو أهداف معينة، وتُبقِي على السلوك وتجعله مستمرا حتى يتحقق الغرض منه، إذن هذا التعريف للدوافع يقدم ثلاث وظائف للدافعية هي:

- أن الدافع عامل منشط، فهي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة.
- أن الدافع عامل موجه ومنظم، فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى وجهات معينة نحو هدف معين ليتحقق له اشباعات معينة وهي وجهة علم النفس التربوي الحديث.
- أن الدافع عامل مدعم أو معزز، وهذه الوظيفة ذات صلة وثيقة بالوظيفة الثانية، وذلك لان توجيه السلوك لتحقيق أهداف معينة تُشبِع حاجات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشباعات. ( **الكناني و الكندري، 2005، ص66**)

هذا ما ذهب إليه عبد **الرحمن عدس**، حيث يرى أن هي ميل أو توجه للعمل بطريقة خاصة، وأن الدافع هو الحاجة النوعية التي تسبب مثل هذا الميل أو التوجه. **(عدس و توفيق 1994، ص360-361)**

فالدافعية هي مجموعة العوامل والعمليات التي تبدأ وتوجه مقدار المثابرة وجودة السلوكات الموجهة لتحقيق الهدف. **(Paulsen & Feldman, 1999, p18)**

ويذكر **Zimmerman** أن الدافعية واستراتيجيات التعلم تلعب أدورا مهمة في التعلم، ويمكن أن تؤثر في تدعيم التعلم.

**ويشير Kearsley** أن من مفاهيم التعلم المهمة، الدافعية، الذكاء، التغذية المرتدة أو الراجعة، استراتيجيات التعلم، الأساليب المعرفية، أساليب التعلم والمثيرات، الإبداع والأنظمة الذهنية. و عندما يُنظَر إلى الدافع من ناحية علاقته بالتعلم نجد أن الدوافع تمثل الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام الطالب، ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي بالمدرسة، وذلك من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات المرغوبة. **(محمود منسي، 2003، ص 55)**

من خلال عرضنا لمختلف التعريفات السابقة سواء كانت عربية أو أجنبية نستخلص أن معظم الباحثين أكدوا على أن الدافعية: هي حالة داخلية تثير السلوك نحو تحقيق هدف معين، وهي عملية أساسية في سياق التعلم، إذ توجه السلوك نحو تحقيق هدف محدد يعيه المتعلم، وهي أيضا عملية داخلية تثير الأفكار

والمعارف المعرفية التي يمتلكها المتعلم لاستغلال طاقاته إلى أقصى حد، مع الإلحاح ومواصلة واستمرار الأداء.

**2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:**

إن في دراستنا لمفهوم الدافعية، يجدر بنا أن نميز بين هذا المفهوم وبعض المصطلحات الأخرى المرتبطة به في بعض الأحيان أو التي قد تستعمل للتعبير عن نفس المعنى في أحيان أخرى والمتمثلة فيما يلي:

**2.1- الحاجة:**

هي حالة من النقص والعجز والافتقار تقترن بنوع من التوتر والضيق، ولا يلبث أن يزول من قضية الحاجة وزوال النقص سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا أو خارجيا. ( **راجح، 1968، ص68)**

**2.2- الانفعال:**

يعرف بأنه حالة نفسية ذات صفة وجدانية قوية مصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية، كثيرا ما تكون واضحة أو عنيفة. وللحد من الخلط بينه وبين الدافع يمكن التمييز بينهما وذلك باقتصار وصف الانفعال على الاستجابات عندما تتصف بصفة "الوجدانية" أو "الغير معرفية"، أما الدوافع فهي (كالمثير) من فئة العوامل التي تؤثر في هذه الاستجابات. ومعنى هذا أن الدوافع قد تؤدي إلى حدوث استجابات "معرفية" أو "وجدانية"، وفي الحالة الأخيرة تسمى الاستجابات "بالانفعالات"، فلا يصح أن يقال دافع الخوف، بل دائما نقول انفعال الخوف. **(أبو حطب فؤاد، صادق آمال، 2000 )**

**3.2 – مفهوم الحافز:**

يستخدم مفهوم الحافز للإشارة إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، تؤدي بالتالي إلى إصدار سلوك و يرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية، على أساس أن كل منها يعبر عن حالة التوتر العامة، نتيجة لشعور الكائن بحاجة معينة. **(محمد خليفة، 2000، ص78)**

على عكس ذلك نجد أن هناك من يفرق بين الحافز والدافع، حيث أنهم يعرفون الحافز بأنه حالة من التوتر والضيق تنشط الكائن الحي، لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا؛ لذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز هو مجرد دفعة من الداخل في حين أن الدافع هو دفعة في اتجاه معين. ( **راجح، 1968، ص66)**

**4.2- مفهوم الباعث:**

يشير علماء النفس إلى أن الباعث يرتبط بالمؤثرات الخارجية، حيث عرفه **Finak**، بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه على أبعاد فيزيولوجية أو إجتماعية. **( محمد خليفة، 2000، ص79)**

ويشير إلى موضوع الهدف الفعلي في الخارج والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصول إليه، فهو الطعام في حالة دافع الجوع والماء في حالة دافع العطش والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز **(السيد عبد الحليم وآخرون، 1990، ص421).**

نستنتج من خلال عرضنا السابق أن الحاجة هي حالة من النقص والافتقار وحرمان يعيشه الفرد تثير طاقته وبالتالي توجه سلوكه؛ هذا يسمى بالدافع أي الشيء الذي يجعل الإنسان يعمل. وله وجهان متكاملان أحدهما داخلي والأخر خارجي، أما الوجه الداخلي فهو الحافز، الذي يوّلد لدى الفرد نزوعا إلى الحركة والنشاط، وبالتالي يكون حساسا لمنبهات معينة في البيئة. أما الوجه الخارجي فهو الباعث أو المحرض وهو عبارة عن الموقف أو المنبه الخارجي الذي يلائم الدافع ويُشبِّعه.

**3- أنواع الدوافع :**

هناك عدة تصنيفات فيما يخص الدوافع، وقد قسم كل باحث الدوافع إلى أصناف معينة ومن هذه التقسيمات نذكر ما يلي:

**1.3- تصنيف الدوافع من حيث المنشأ:**

**1.1.3- دوافع فسيولوجية المنشأ:**

هذا النمط من الدوافع يعبر عن حاجات فسيولوجية أولية، وتشمل الحاجة إلى الطعام والشراب، وحفظ النوع، ويترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجية للكائن الحي. وتثير هذه الحاجات دافع الجوع، العطش، الجنس على الترتيب. وتتصف هذه الدوافع بعدة خصائص منها: الحدة، الشدة، وتختفي بمجرد إشباعها. **( الباهي و شبلي، 1998، ص11)**

**2.1.3- دوافع سيكولوجية المنشأ:**

تتمثل في دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية، ويتم اكتسابها وتعلمها من الإطار الثقافي للمجتمع كما تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد ويطلق عليها البعض أحيانا بالدوافع الاجتماعية، ومن أمثلة ذلك دافع الانجاز، الاستقلال، السيطرة، التملك، حب الاستطلاع. **(محمد خليفة، 2000، ص87).**

ويمكن تقسيم الدوافع سيكواوجبة المنشأ إلى فئتين هما:

### 1.2.1.3- الدوافع الداخلية الفردية:

وتمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد، وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة؛ فالفرد الذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة، والفهم يكون مدفوعا بدافع داخلي أكثر ثباتا وقوة لّأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا، ومن ثم فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية عل مستوى الأداء والإنجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية. ويندرج تحت الدوافع الداخلية الفردية دافع الانجاز ولعل من أهم أساليب تعبير الأفراد عن دافع المنافسة والكفاءة والدافع للإنجاز ما يلي:

- أنهم يفضلون العمل على مهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، ولديهم قدرة عالية على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.
- أنهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم، بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح، ولا يقبلون المهام التي يكون النجاح فيما مؤكدا أو مستحيلا.
- أنهم يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدرة من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها، وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها.

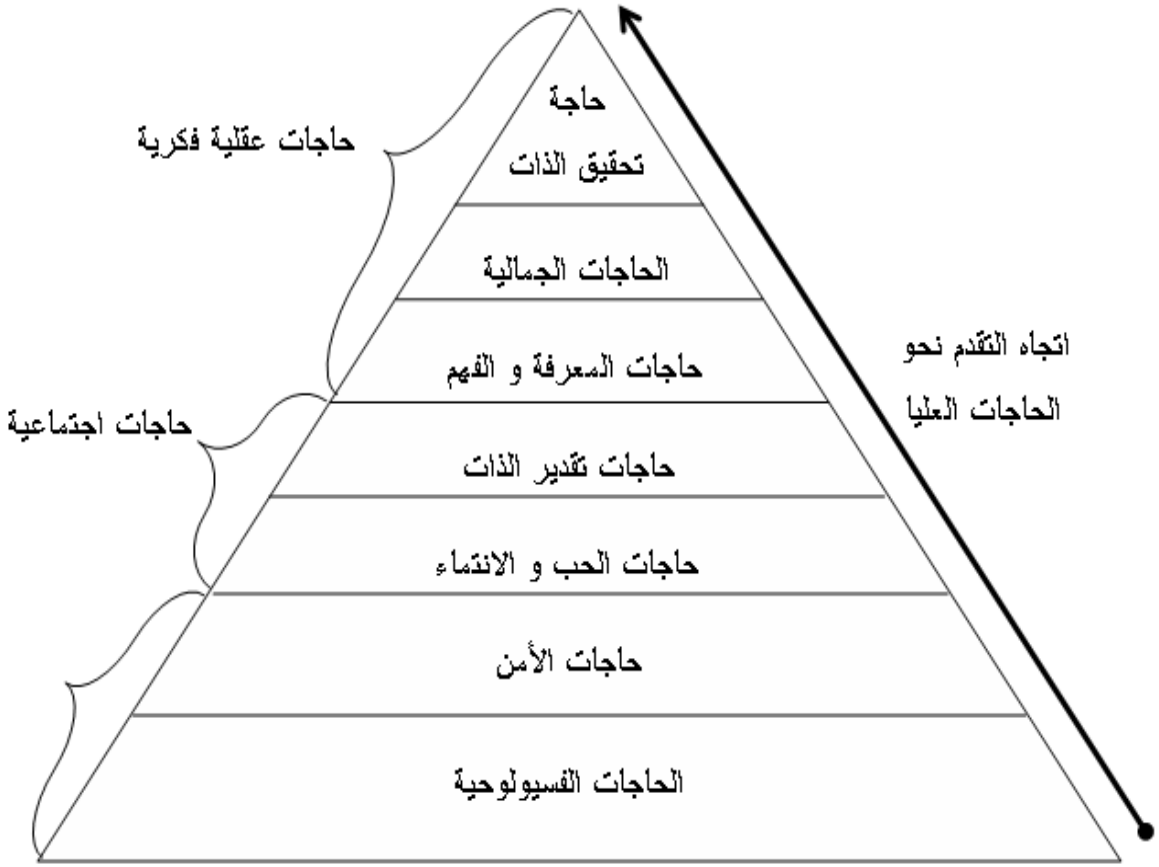
### 2.2.1.3- دوافع خارجية اجتماعية:

وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها في المواقف الإنسانية، وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث تنشأ خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع.

ومن أهم الدوافع الاجتماعية دافع أو حاجة الانتماء؛ وهو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون محل اهتمام الآخرين وتقبلهم، والحرص على إنشاء وتكوين صداقات والمحافظة عليها، ودوافع القوة أو السيطرة. ويتعلق بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة وإثبات الذات والشهرة وتولي المناصب القيادية ومقاومة تأثير الآخرين. **(الباهي و شبلي، 1998، ص12-11)**

### 2.3- تصنيف الدوافع حسب نظرية Maslow:

قدّم **Maslow** نظاما هرميا لتصنيف الحاجات والدوافع، معبرا عنه بتاريخ الفرد في إشباع رغباته، وقد اعترض بأنه حسب هذا النظام تنمو حاجات الفرد تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي ابتداءاً من رغبات الدنيا ثم الرغبات العليا، ويشير ماسلو في هذا التوزيع إلى أن الحاجات العليا لا يتم ظهورها إلا بتحقيق الحاجات الدنيا كما هو موضح في الشكل التالي:




**رسم بياني رقم (3):** التدرج الهرمي للحاجات حسب نظرية **Maslow**
**(الباهي و شبلي، 1998، ص 15).**

ولقد صنف **Maslow** الدوافع من الأدنى إلى الأعلى كما يلي:

**1.2.3- الحاجات الفيزيولوجية:**

يحتاج الجسم للحفاظ على حياة الكائن الحي واستمرار بقائه أن تقوم أجهزت وأعضاؤه بوظائف الحياة المختلفة، و عدم قيام الجسم بأي وظيفة من هذه الوظائف يؤدي إلى عدم الاتزان، وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات الفسيولوجية في الوقت وبالشكل المناسب له فإن دافعيته تتحرر من سيطرة هذه الحاجات الفسيولوجية لتطلب إشباع حاجات أخرى أكثر ارتقاء.

**2.2.3- حاجات الشعور بالأمان:**

وتظهر حاجات الأمن لدى الأطفال بوضوح في تجنبهم التعرض لمواقف الخطر المدركة على اختلاف أشكالها، وكذلك ابتعادهم عن المواقف غير المألوفة والغريبة بالنسبة لهم والتي ينشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والاضطراب.

### 3.2.3- حاجات الحب والانتماء:

يمكن وصف حاجات الحب و الإنتماء بأنها الرغبة أو الحاجة إلى علاقات الحنان والحب والارتباط بالناس والجماعات، وأن يجد الفرد تقبلا من الجماعة، وتتضح هذه الحاجة عندما يعبر الفرد عن افتقاده للأصدقاء، أو الزوجة أو الزوج أو الأطفال ويؤثر عدم الإشباع لهذه الحاجة إلى الشعور بالعزلة والقلق. **(الباهي و شبلي، 1998، ص 17)**

### 4.2.3- حاجات تقدير الذات:

يقصد بها تلك الحاجات التي يؤدي إشباع أي منها لدى الفرد إلى الشعور بالتمايز عن الغير، تؤدي شدة الفعالية لهذه الحاجة إلى أن يعمل الفرد على تخطي ما أمامه من عقبات للوصول إلى المستوى الذي ينشده لنفسه ويسعى إلى الأعمال التي تتطلب الابتكار والتجديد والمنافسة والتي تشكل تحديا مناسبا لقدراته، ومن جهة أخرى فإن الإحباط بالنسبة لهذه الحاجة يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس والشعور بالضعف والهوان وقلة الحيلة والشعور بالنقص.

### 5.2.3- حاجات الفهم والمعرفة:

هي أولى حاجات النمو، ويؤكد **Maslow** أنه لم يكن متأكدا أن حاجات المعرفة والفهم لها أثرها على استثارة السلوك لدى جميع أفراد الجنس الإنساني والتي شأنها شأن، الحاجات الأربعة السابقة، وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتب والتصنيف والتنظيم والتحليل وإدراك العلاقات.

### 6.2.3- الحاجات الجمالية:

و هي أقل الحاجات وضوحا في التنظيم الهرمي **لماسلو**، و هي توجد لدى بعض الأفراد و تنبثق عن سعي الفرد و تشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته **(الباهي و شبلي، 1998، ص 18)**.

### 7.2.3- حاجات تحقيق الذات:

و تعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران، بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته. و ما تتميز من خصائص معينة، وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات و الميول لديهم، و لذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد **(الباهي و شبلي، 1998، ص 19)**

على الرغم من أن الحاجة للانجاز غير موجودة مباشرة في هرم **Maslow** إلا أنها تقع ضمن حاجات تقدير الذات وتحقيق الذات، حيث تعد الدافعية مكانا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يستطيع تحقيقه، من أهداف يرى أنها تضمن له مساره المستقبلي كما تجعله يحس بالرضا عن نفسه.

**4- توجهات الدافعية:**

لقد أولت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، اهتماما كبيرا بالدافعية حيث ركزت على الهدف الذي ينشده الفرد، من إنجازه لمهمة ما (سبب الدافعية)، هي نظرية كيفية للدافعية. **(السيد الحسني، 2001)**

لذا لم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الطلاب في ضوء هذا الاتجاه ولا يهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية مثل (الطموح والحماسة)؛ وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية، وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد، فهذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية، وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد، فهذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية، فالبحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية تهتم بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات **الدافعية** لدى الأفراد، واهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما: التوجه الدافعي الداخلي والتوجه الدافعي الخارجي. **(Vansteeskist & al, 2006, p 19)**

**1.4- تعريف توجهات الدافعية:**

لقد حدد كل من **Grast & Riad (1999)** البنية العاملية للتوجهات الدافعية في عاملين، الأول التوجه الدافعي ويشمل: الكفاءة المرتبطة بحب الاستطلاع **Competency-Related Curiosity (CRC)** والخدمة الاجتماعية **Community Service (CS)**، والعامل الثاني التوجه الدافعي الخارجي يشمل: العلاقات البين-شخصية **Interpersonal Relations (IP)**، والهروب من الروتين **Escape From Routine (ER)** **والتقدم المهني Professional Advancement (PA)** والالتزام بالتأثير الخارجي **(CEI) Commitment to external influence.**
**( Grast & Riad, 1999, p302)**

بينما يرى **Dowson, al (2006)**، أن المصطلحات والمفاهيم، كنظرية هدف الانجاز **Theory of achievement goal** وأهداف الدافعية للإنجاز **Achievement Motivation Goal**، وأهداف الدافعية **Motivation Goal**، وتوجهات الهدف**orientation** Goal، تشير كلها إلى توجهات الدافعية **Motivation Orientation**، للأفراد نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف والتي يمكن تقسيمها إلى توجهات أكاديمية **Academic**

(التمكن، الأداء، تجنب العمل) وتوجهات اجتماعية **Social** (القبول الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، القلق الاجتماعي، المركز الاجتماعي، الانتساب الاجتماعي).
**.(Dowson & al, 2006, p782)**

ويضيف كل من **March & al, (2003)**، أن بينة توجهات الدافعية تتجمع حول عاملين كبيرين **Two-Big-Factor** أو عوامل من الرتبة العاليا **Higher-order Factor** وتنتظم حول كل منها عوامل من الرتبة الأولى،**First Order (FO)** هما: الأداء (أو الأنا) ويشمل التمكن **Mastery**، والتوجه الداخلي **Instinsic**، والتوجه العاملي **Cooperative**، والتوجه الفردي**(Individual)**
والثاني: التعلم (أو التمكن أو المهمة) ويشمل توجه الأنا **Ego**، والتوجه التنافسي **Competition**، وتوجه الإقدام على النجاح **Orientation to Appreach success** وتوجه تجنب الفشل**(Avid Failure)**.

إنّ هيمنة العاملين الكبيرين في التعلم والأداء، يرجع إلى أن مركز توجه هو الانتباه للعمليات التي تُمكن من أداء المهام بنجاح وتنمية الكفاءة والمعرفة، والموافقة على القيمة الداخلية للتعلم، والاعتقاد بأن الجهد الملائم يؤدي إلى أداء أكاديمي أفضل، يهدف بمرور الوقت إلى اكتساب مهارات جديدة أو تحسين مهارات الحالية تتعلق بالمعايير ذات المرجعية الذاتية، والتركيز على جودة المشاركة والقيمة الداخلية والالتزام طويل المدى بالامتياز أو التفوق الأكاديمي، بينما مركز توجه الأداء هو التركيز على عمليات المقارنة الاجتماعية التي يتفوق فيها الطالب على الطلبة الآخرين ويحقق النجاح بجهد ضئيل والرغبة في الفوز بتقييم إيجابي وتجنب التقييم السلبي لكفاءة الفرد والتقييمات الخارجية للذات والموافقة على القيمة الخارجية للأداء كوسيلة لهدف مرغوب والمعتقدات بأن القدرة صفة عزوية ثابتة نسبيا لا يمكن تغييرها ببذل الجهد. **( أبو هاشم، 2010، ص113)**.
يقصد بالتوجه، ميل الفرد للحركة نحو مصدر الإثارة، أو إيديولوجية الشخص وتوجهه العام أو وجهة نظره. **(جابر عبد الحميد، علاء الدين، 1989، ص2546 )**

ويشير التوجه الدافعي إلى الموقف الدافعي الذي يتبناه المتعلم في التعلم داخل حجرة الدراسة، وبالتالي يندمج في أنشطة مدرسية لأسباب داخلية أو أسباب خارجية. وترتبط توجهات الدافعية للمتعلمين حول عملية التعلم بالاندماج المعرفي وأداء حجرة الدراسة، وإلى حد الآن تركز بحوث الدافعية داخل حجرة الدراسة على وجود هذه التوجهات الداخلية والخارجية و التأثيرات المختلفة الناتجة عنها. **( شفيق السيد، 2005، ص42)**

فالدافع الداخلي، هي تلك القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر المتعلم في الرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر والدافع الخارجي

هي تلك القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل أو الموضوع و لا علاقة تربطها به، لا من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية وتستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل. **( المعايطة، 2000، ص150)**

**5- نظريات الدافعية:**

يزخر الأدب النفسي بالعديد من النظريات الاجتماعية المعرفية التي ظهرت في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، وبشكل محدد مجموعة نظريات الدافعية التي تناولت مكونات الإنجاز المختلفة، وطبقا لـ: **Urdan & Mach (1995)** هناك أربعة أمثلة بارزة لمثل هذه النظريات هي:

أ- نظرية فعالية الذات: **Bandura (1986)**

ب- نظرية العزو السببي: **Wiener (1985)**

ت- نظرية التوقع: **Eccles & al (1983)**

ث- نظرية أهداف الإنجاز: **Nicholls, Ames, Maehr (1984)**

**(مسعد ربيع ، 2003، ص106)**

**1.5- نظرية فعالية الذات (1986):**

اعترف **Bandura (1986-1988)** بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكات الأفراد، ولكنه اعترض على الفكرة القائلة بأن الأفراد يتم ضبطهم بشكل كامل بالقوى الخارجية مما يعني أنهم مستجيبون سلبيون للأحداث البيئية. ولقد طور **Bandura** النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، ويفترض فيها أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الأفراد.

وبناءا على هذه النظرية فأن توقعات الأفراد عن تعزيز سلوك معين تعتبر أكثر أهمية عما إذا كانوا قد منحوا تعزيزا لهذا السلوك من قبل، فإذا أدرك الأفراد أن السلوك الذي تم تَعزيزه سابقا لن يُعزز مستقبلا فإنهم يشتركون في مثل هذا السلوك، كما يفترض أن الأفراد يُظهرون أحيانا سلوكات معينة لأنهم لاحظوا آخرين تم تعزيزهم على هذه السلوكات. ويُشار إلى هذه العملية بالتعلم الإبدالي.

وتركـز هذه النظـرية على أهمية التقييم الشخـصي كوسيلة للتعـزيز الإيجـابي، حيـث إن تَحـقق هدف شخصي أو الوصول إلى مستـوى الإنجاز الشخـصي وما يصاحـبه من الرضا عن الذات **Self-Satisfaction**، يمكن أن يعمل بشكل فعال كمعزز، كما أن الشعور بالرضا لتحقيق الهدف يعمل كمكافأة والتي بدورها تزيد من الجهد في المستقبل، ولا توجد معرفة تؤثر في السلوك الإنساني أكثر من أحكام الناس على قدراتهم لتحقيق أهداف معينة، وتتعلق فعالية الذات **Self-efficacy**، في نظرية **Bandura**، بأحكام الأفراد الشخصية على قدراتهم لأداء مهمة محددة في زمن محدد، وترتبط أيضا بقوة النجاح، كما ترتبط بمفاهيم الكفاءة.

وأظهرت البحوث زيادة الجهد والمثابرة في مواقف الإنجاز عندما يشعر الأفراد بالفعالية والكفاءة؛ أي لديهم ثقة بالقدرة (متضمنة الإستراتيجيات الضرورية) للنجاح في المهمة، و إدراكات فعالية الذات هي الأحكام على قدرات الفرد على الأداء في مواقف الإنجاز. **(Brophy, 1999, p449)**

وتوجد أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية وهي:

1-الخبرة الفعلية.

2-الخبرات البديلة.

3-الإقناع اللفظي.

4-التنبيه الفسيولوجي. **(Stipek, 1981, p42-43)**

**1- الخبرة الفعلية: Expériences réelle**

تمثل الخبرة الفعلية للإتقان مصدر أكثر تأثيراً، للشعور بالفعالية الذاتية. فالأداء المدرسي السابق، والمسار التكويني والتاريخ المدرسي للأفراد لها أثر محدد، ومستمر على معتقدات الفعالية الذاتية. وإذا كان النجاح السابق مؤشرا للقدرات، ويُمَّكن من بناء شعور قوي بالفعالية، فإن الفشل يساهم في تقليله، وهو أكثر دلالة، لأن الشعور بالفعالية الذاتية منخفض نسبيا.

**2- الخبرات البديلة: Experiences vicariantes**

لا يوجد مقياس مطلق للكفاءة بالنسبة لمعظم الأنشطة، لذا يجب على الأفراد تقييم قدراتهم وفقا لإنجاز الأشخاص الآخرين، وهكذا فإن التجارب البديلة يمكن اعتبارها، مصدر أخر للتأثير على الشعور بالفعالية الذاتية.

فعندما يلاحظ الفرد النتائج المتحصل عليها من طرف الآخرين فإنه يتم تعديل الشعور بالفعالية، خصوصا عندما يشترك معهم في بعض الخصائص المتماثلة والتي تسهل عملية التقمص (كالعمر، النوع، المستوى الدراسي...إلخ)

و عندما يدرك الطالب بأن أقرانه تحصلوا على علامة أقل من علامته، فإن هذا يقوي شعوره بالفعالية الذاتية والعكس صحيح. كما يمكن للطالب من رفع شعوره بالفعالية، عندما يلاحظ نجاح زميله في القسم والذي كان يتقمصه حسب **Bandura (1997)**، فإن الخبرات البديلة هي الأكثر شيوعاً في الوسط المدرسي.

**3- الإقناع اللفظي:**

يتأثر الشعور بالفعالية الذاتية بالرسائل الموجة للمتعلم: كالدعم والنقد، التشجيع، النصح، التوقع، إلخ. فالأفراد الذين يقتنعون لفظيا بأن لهم مؤهلات التحكم في بعض الأنشطة، هم أكثر عرضة لبذل جهد إضافي، والمحافظة على هذا الجهد، من الأفراد الذين يشككون في أنفسهم والذين يعزون ذلك لأوجه القصور

الشخصية عندما تعترضهم الصعوبات، إن التلاميذ حساسين للرسائل الموجهة من طرف أقاربهم (الآباء، الأقران، المعملين)، وأن تقييمهم الذاتي، يدمج جزء من هذه التصورات. إن الأثر الإيجابي للتحفيز المقنع يجعل الأفراد يعتقدون بأنه يمكنهم أن يعملوا بشكل فعال.

**4- الحالة الفيزيولوجية والانفعالية:**

إن الحالة الفيزيولوجية والانفعالية كالقلق والتعب وحتى المزاج تمثل المصدر الأخير المؤثر على الفعالية الذاتية، وذلك بتقييمه لمؤهلاته، فالفرد يرتكز جزئيا على المعلومات أو المصادر الجسمية، التي تنقل حالته الفيزيولوجية والانفعالية. فهو أكثر ميلا للاستعداد للنجاح عندما لا يكون مضطربا بأعمال غير سارة. فالطالب يمكن أن يُنّشِطَ ذاتيا إلى مستوى عالي من القلق، والذي ينتج خلل يُخَوّفُه، فالطلاب الذين يثقون في قدراتهم لا يضطربون أو يضطربون بدرجة أقل، بالحالة الفيزيولوجية والانفعالية، لأنهم لا ينظرون إليها على أنها تقوض نجاحهم. **(Chédru, 2012, p26-27)**

- **تعقيب:**

إن الأهمية البالغة لنظرية فعالية الذات تكمن في وضوح الروابط بين الشعور بالكفاءة الذاتية ونواتجها، من وجهة النظر المعرفية والانفعالية؛ فالعديد من الدراسات أكدت أنه عندما يكون الشعور بالكفاءة الذاتية عاليا، يكون أداء الفرد أفضل، ويكون تنظيم انفعالاته أفضل. والعكس صحيح، ونظرا لأن هذه النظرية تهتم بأحكام الأفراد الذاتية على قدراتهم على أداء مهمة ما في مجال معين، فإنها ستفيدنا في تفسير نتائجنا فيما يخص فرضيتنا المتعلقة، بالمعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية.

**2.5- نظرية العزو السببي:**

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا للبيئة، فالمعززات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص153)**

وبينما يدرس علماء نظرية موضع الضبط **Locus of Control** توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، فإن علماء نظرية العزو يدرسون الإدراكات الخاصة بسبب الأحداث التي وقعت بالفعل، وتربط هذه النظرية نتائج التحصيل والعزو السببي والأبعاد السببية للتوقع، وتَغير التوقع، وردود الفعل الوجدانية لتوضيح لماذا يبدأ السلوك ويستمر؟ **( شفيق السيد، 2005، ص35)**

إه تم **Weinner (1986)** في هذه النظرية بالعمليات التي يمكن بواسطتها أن يحلل الفرد السلوك الإنجازي، ويرى أن التفسير المعرفي للفرد يقابل عملا انجازيا محدد هام، لإرادة الفرد للإقبال على العمل أو الإحجام عنه.**(الباهي و شبلي، 1999 )**

لاحظ **Weinner** أنه سواء تم إدراك سبب العزو على أنه داخلي أو خارجي فإنه لا يكفي؛ فقد طور ثلاثة أبعاد منفصلة تسمح بالتنبؤات السلوكية وهي:

أ- بعد الموضع : أي مصدر السبب الذي يعبر عما إذا كانت المخرجات تتوافق مع خصائص وسلوك الفرد الداخلي أو متغير خارجي آخر.

ب- بعد الاستقرار: أي ديمومة الأسباب، فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن بينما المجهود والحظ أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة.

ت- بعد القابلية للضبط: أي درجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدرا الجهد الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا. **(غريب، 2014، ص121)**

وفيما يلي جدول يوضح أبعاد العزو:

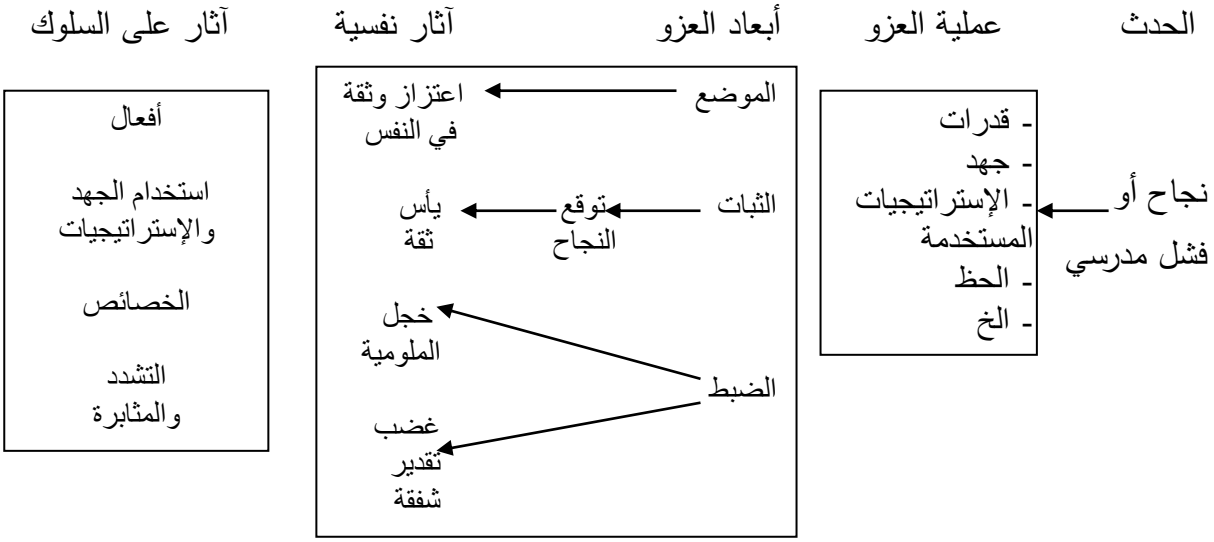
**جدول رقم (02):** أبعاد عزو النجاح والفشل حسب **Weiner**

| **قابلية الضبط** | **داخلي** | | **خارجي** | |
|---|---|---|---|---|
| | **ثابت** | **غير ثابت** | **ثابت** | **غير ثابت** |
| غير قابلة للضبط | القدرة | الحالة المزاجية | صعوبة المهمة | الحظ |
| قابلة للضبط | الجهد النمطي | الجهد الحالي | تحيز المعلم | مساعدة إستثنائية من الآخرين |

ويوجد بعد رابع للعزو وهو العمومية (الكلية) (كلي مقابل الخاص)، ويتعلق العزو الكلي (العام) بمجال واسع من الأنشطة (أنا دائما أرسب في الامتحانات) ويتعلق العزو الخاص بمجال محدد (أنا لست جيدا في الرياضيات). **( شفيق السيد، 2005، ص37)**

- **ديناميكية الدافعية حسب Weiner:**

حسب **Weiner (1985)**، فإن عملية العزو السببي تقع في قلب ديناميكية الدافعية، فحسب نموذجه فإن الإعزاءات تفضي إلى ردود أفعال انفعالية، والتي بدورها تأثر على الالتزام والمثابرة، التي يستخدمها الفرد في سبيل تحقيق أهدافه، وفيما يلي شكل يوضح هذه الديناميكية.




**شكل رقم (04):** نموذج مبسط ومكيف في السياق المدرسي لنظرية للدافعية حسب **Weiner (1985،2000)** **(Chédru, 2012, p35)**

- **أثر الأبعاد السببية على التوقعات الإنفعالية:**

يؤثر موضع السبب على تقدير الذات؛ إذ عزو النجاح لعوامل داخلية، يعزز من تقدير الذات، ونفس الإعزاءات في حالة الفشل يؤدي إلى انخفاضه، وفي النهاية، فإن العزو السببي الخارجي ليس له تأثير على تقدير الذات.

يدعم **Weiner (1986)**، فكرة إن الثبات يؤثر على توقعات الأفراد، ففي حالة النجاح، فإن عزو السبب إلى عامل ثابت يفضي إلى نتائج إيجابية.

فعلى سبيل المثال عندما يعزو طالب نجاحه إلى قدراته، ويكون مقتنعا بذلك، فانه يتوقع النجاح من جديد ويظهر واثقا من المستقبل. وفي حالة الفشل فإن عزو السبب إلى عامل ثابت كضعف في قدراته، فإنه يؤدي إلى تثبيط. وبالنسبة لبعد ضبط السبب، فإنه مرتبط بالغضب، أو التقدير، أو الملومية، الخجل والشفقة.

إن الانفعالات هي السبب الفوري للفعل، والسلوك، فالإدراك الإيجابي بالقدرات، مرتبط بالمثابرة والنجاح، في حين فإن الإدراك السلبي يؤدي إلى الإهدار أو الفشل المدرسي. فحسب **Bardeau (1991)**، فإن الجوانب المعرفية والعاطفية، تلعب دور أساسي في النجاح أو الفشل المدرسي، وفهم العزو السببي هو مسار مهم للتدخل في هذا المجال المعقد. **(Chédru, 2012, p36)**

- **تعقيب:**

تعتبر الانفعالات في هذه النظرية الركيزة الأساسية للسياق الدافعي الذي **اقترحه Weiner**، بحيث تعمل كوسيط بين الإعزاءات السببية ونتائج السلوك، لقد ركز **Weiner** على العوامل الداخلية، كالجهد والقدرة، في تفسيره للدافعية، وأهمل العوامل الخارجية، كالمكافآت، والتعزيزات، بالإضافة إلى ذلك فإن احتمال الفشل والنجاح يختلف من فرد إلى آخر.

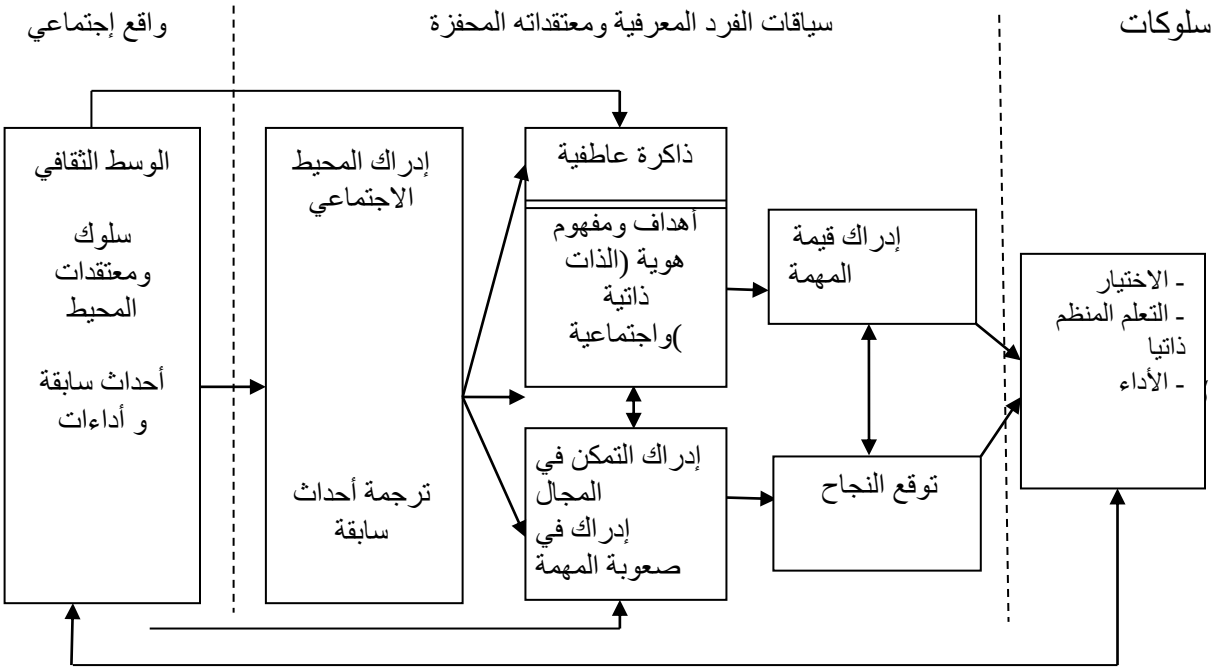
### 3.5- نظرية توقع القيمة:

حسب نظرية توقع القيمة لـ **Eccles & al (1992،2002،2005)**، فإن إدراك قيمة المهمة وتوقع النجاح يحدد السلوكات المرتبطة بالتعلم: كالإختيار، التنظيم الذاتي والأداء. هاتان المجموعتان من المعتقدات هي نفسها مشروطة بأربعة متغيرات ذات طبيعة معرفية هي:

- الذاكرة العاطفية للمتعلم
- أهدافه
- مفهومه لذاته
- تصوراته المتعلقة بقدرته في الميدان، وصعوبة المهمة أو النشاط.

في المقابل تتأثر هذه المتغيرات بتصورات الفرد لبيئته الاجتماعية، فظلا عن تفسيراته للأحداث والأداء السابق. يستند هذا النموذج على فرضية أنه ليس الواقع بحد ذاته هو الذي يحدد الأهداف، والمعتقدات المحفزة وسلوك الفرد عامة، بل التفسير الذي يقدمه الفرد هو الذي يحدد هذا الواقع.

لقد عرّف **Wigfield & Ecceles (2002)**، متغير"توقع قيمة المهمة" على أنه إدراك وتقدير ذاتي، من قبل الفرد، لما يُمكن أن يُقدم له نشاط تعليمي(لماذا يجب أن أقوم بهذا النشاط، أو أتعلم هذه المهمة؟)، فحسب هذان الباحثان فإن ذلك يرتكز على أربعة أبعاد متمايزة: هي الفائدة(القيمة الداخلية)، المنفعة، الأهمية و قيمة المهمة والنشاط.




**شكل رقم(05): نموذج توقع القيمة Wigfield & Ecceles (2002)**
**(Chédru, 2012, p30)**

1- **الفائدة:**( القيمة الداخلية)

القيمة الداخلية للمهمة أو النشاط تمثل المصلحة الذاتية التي يعطيها الفرد لمحتوى المهمة، أو المتعة التي يتمتع بها في أداء ذلك" أجد متعة في هذا الدرس" أو" أجد موضوع هذا الدرس مثير للاهتمام". **(Neuville, 2006, p 88)**

هذا البعد قريب جدا من التعريف الذي قدمه **Deci & Ryan ( 2002، 2000)**، في إطار نظرية التقرير الذاتي، ويشاطر كل من **Wigfild et Eccles (1992)** وجهة نظر **Deci & Ryan**، التي تقول أنه عندما ترتفع القيمة الداخلية للمهمة، يكون الفرد أكثر التزاما فيها ويكون مثابرا وعلى أعلى احتمال النجاح.

2-**الأهمية المدركة:**

يدرك المتعلم أهمية وقيمة المهمة عندما تبدوا له على تطابق مع السمات المركزية لصورة الذات وقيمه، "هذا الدرس يعجبني حقا": هنا نلاحظ شعور بتعاطف واستمتاع واستماع واحترام**(Neuville, 2006, p 88)** فالإشراك في المهمة عندما يكون إدراك قيمة المهمة عالي يساهم في تقدير الذات والتشجيع على المثابرة.

3-**الضرورية المدركة:**

وتعكس إدراك المتعلم بالصلة الموجودة بين المهمة والأهداف التي يسعى إليها:" لقد رأيت حقا الضرورة في تعلم هذا الدرس، لعملي المستقبلي".**(Neuville, 2006, p 88)**، ترتبط الضرورة بالفوائد المكتسبة من إتمام المهمة، ويمكن تفسير الالتزام الإشراك في المهمة لأسباب خارجية.

4-**التكلفة:**

تتضمن الجوانب التي يَنظر إليها الفرد على أنها سلبية بمجرد التزامه في المهمة( مقدار الجهد الذي يتَعّين عليه توفيره، والوقت اللازم لانجاز المهمة على حساب الأنشطة الأخرى، والخوف من الفشل" لم أكن حقا أحب هذا الدرس، لقد بدا لي صعبا و أعتقد أن الوقت الذي استغرقته فيه كان يمكن قضاءه في أنشطة أخرى". ترتبط التكلفة بالتضحية وبالموافقة على تنفيذ المهمة، فحسب **Wigfild et Eccles (2002)**، فهو مرتبط سلبا مع ثلاث أبعاد أخرى للقمة المهمة المدركة؛ فهذه الأخيرة تنتج عن الجمع بين هذه المكونات الأربعة التي تعزز أو تتعارض أحيانا مع بعضها البعض.

***مصطلح التوقع:**

يعكس مصطلح التوقع معتقدات الفرد حول احتمال نجاحه في مهمة معيّنة،" ما هي فرصتي في النجاح في هذا النشاط؟" والتي تدل أيضا على الشعور بالفعالية الذاتية التي حددها **Bandura**؛ فكلما زادت ثقة الفرد في نفسه زاد التزامه المعرفي ومثابرته في التعلم لتحقيق نتائج جيّدة.**(Chédru, 2012, p 31-32)**

وفقا لنموذج **Wigfield & Ecceles** ،فإن مختلف السلوكات ( الاختيار المثابرة، الجهد، الالتزام المعرفي والأداء) تنتج عن تفاعل بين إدراك قيمة المهمة وتوقع النجاح، هذا الأخير يرتبط بالأداء الحالي والإشراك المعرفي، في حين فإن القيمة المدركة للمهمة ترتبط بسلوكات الاختيار التي قد تؤدي إلى فرص النجاح في المستقبل.

إن متغيرات التوقع غير مستقلة تماما، فالأفراد المتمكنين بالمهمة يميلون إلى تقدير النشاط والعكس صحيح. ويعزو كل من **Wigfield & Ecceles** انخفاض قيمة النشاط إلى إدراك الفرد بعدم كفاءته، وهي آلية دفاعية تهدف الى الحفاظ على صورة ذاتية جيدة.**(Chédru, 2012, p32)**

- **تعقيب:**

لعب هذا النموذج دورا كبيرا في شرح العلاقة بين مفهوم التوقع والأداء، والتي تعكس أبعاد القيمة المدركة للمهمة من جوانب مختلفة، فارتفاع الفائدة الممثلة في القيمة الداخلية يحقق متعة للقيام بالمهمة. أما الضرورية المدركة فتشير إلى البعد الخارجي من خلال الفوائد المكتسبة لأداء مهمة ما، و هو تقريبا نفس التحليل الذي قدمته نظرية التقرير الذاتي لهذا البعد. وتظهر تكلفة المهمة المدركة الجوانب السلبية المرتبطة بالالتزام بالمهمة كالتضحية وتسخير الجهد و الوقت الكافي لأداء المهمة. ويرتبط مصطلح التوقع بتفاعل القيمة المدركة مع احتمالات النجاح مما يجعل الفرد مثابرا وملتزما بالمهمة.

ورغم ما جاء به هذا النموذج من ايجابيات إلا أنه يبقى نموذج معقد في شرح الأداء من مفهوم القيمة المدركة ولا سيما أنه يشير فقط إلى مهام محددة من البيئة التعليمية التي هي أنشطة التعلم.

### 4.5- نظرية أهداف الإنجاز:

لقد ظلت البحوث على دافعية الإنجاز وقتا طويلا تؤكد على الأساس المعرفي للسلوك، ولكن البحوث الحديثة قدمت إطارا لدافع الإنجاز والذي يكامل المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك الموجه بالهدف.
**(Ames, 1992, P261)**

لقد تطورت نظرية أهداف الإنجاز بفضل أبحاث **Nicholls (1984)**، **Maehr (1984)** و **Dweck (1986)** و **Ames (1992)**. حسب هذه النظرية يوجد نوعين من أهداف الإنجاز: أهداف الإتقان، وأهداف الأداء.

- **أهداف الإتقان:** تتميز بالرغبة في اكتساب معلومات جديدة والمهارة، والإرادة في تطوير معارفه في مهمة ما، والرفع من إتقانه لها، فالطلبة يستخدمون تطورهم الشخصي كمعيار للتقويم، وبالتالي، تعتبر كمرجعية ذاتية.

● **أهداف الأداء:** إن الطالب الموجه نحو أهداف الأداء، يود أن يعرف قدراته، ويُظهر علنا مهاراته، يبحث على تقييم إيجابي، ويطمح في النجاح أكثر من الآخرين، ترتكز معاييره التقييمية على المقارنة مع الغير، وبالتالي تعتبر مرجعية اجتماعية. **(Galand, 2012, p159)**

يرى أصحاب هذه النظرية أن أهداف الإتقان تؤدي إلى نتائج مفيدة، فهي تعزز، لذة التحدي، وذلك باختيار المهام الصعبة، التي تعتبر مصدر التعلم فالطلاب يتابعون، أهداف الإتقان، ويُعطون قيمة لجهدهم، ويثبتون مستوى عال من الدافعية، بالمثابرة في مواجهة العقبات، ويقدمون مستوى عال من الالتزام، والأداء المدرسي. ويرتبط هدف الإتقان أيضا بالإستراتيجيات المكيفة للتعلم كالتنظيم الاستماع، الالتزام في مهام التنظيم الذاتي.

أما أهداف الأداء فتؤدي إلى نتائج متباينة لكنها عامة سلبية كالإحجام والتقليل من الجهد، وإختيار مهمة سهلة، لكنه تضمن له تقييم إيجابي وقدر كبير من الحساسية للفشل، لقد أشارت البحوث إلى أن الطلاب الموجهين نحو أهداف الأداء بمقدورهم أن يستثمروا في الإستراتيجيات العميقة، ويثابرون للحصول على أداء جيد والعكس صحيح. وفيما يلي جدول يوضح نتائج أهداف الإنجاز:

**جدول رقم (03):** نتائج أهداف إنجاز حسب **Deweck et Leggett(1988).**

| أهداف الإنجاز | النتـائـــج | | |
|---|---|---|---|
| | **الدلالة** | **رد فعل عاطفي** | **النشاطات** |
| **أهـداف الإتقان رفـع من الكفـاءة** | – عزو الفشل إلى نقص الجهد<br>– إعتبار الجهد كوسيلة لتطوير الكفاءة | – لا يوجد رد فعل عاطفي خاصة بعد الفشل | – اختيار المهمات الصعبة<br>– مثابرة قوية<br>– استخدام إستراتيجيات عميقة<br>– تنظيم ذاتي كبير |
| **أهـداف الأداء إظهـار الكفـاءة** | – عزو الفشل إلى نقص في الكفاءة<br>– إنقاص من قيمة الجهد واعتباره كإظهار لعدم الكفاءة | – قلق، خجل، اكتئاب بعد الفشل | – اختيار المهمات السهلة<br>– مثابرة قليلة<br>– اختيار إستراتيجيا سطحية<br>– لا يوجد تنظيم ذاتي |

**(Dupeyrat & al, 2006, p69)**

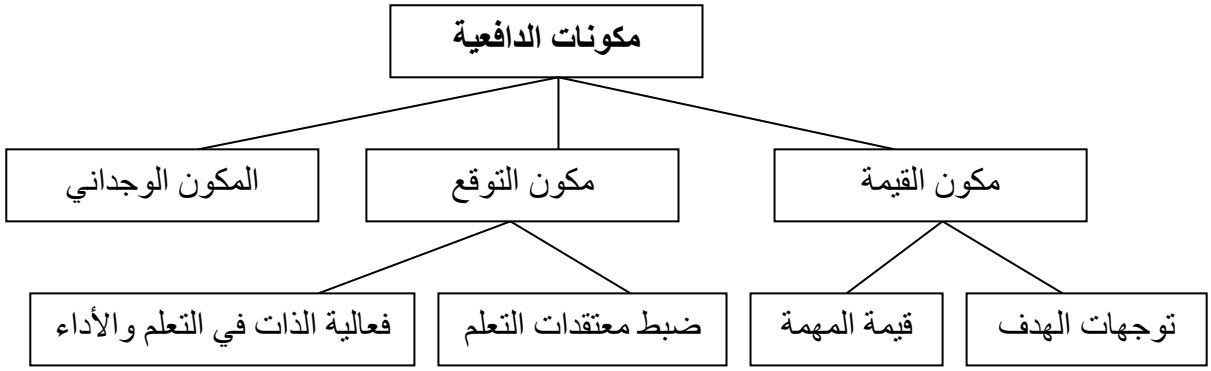
وبالنظر إلى عدم الاتساق في النتائج المرتبطة بهدف الأداء، اقترح **Elliot (1996)**، وزملائه، التمييز بين مقاربة الإحجام/ والإقدام في البداية لأهداف الأداء ثم لأهداف الإتقان، فهدف الأداء/إقدام يترجم بالقلق بالظهور بكفاءة، إلا أن أهداف الأداء المتعلقة بالإحجام تُتَرجم بالقلق لتجنب الظهور بعدم الكفاءة.

الفرضية المقترحة إذن هي النتائج السلبية المتعلقة بأهداف الأداء تعزى أساسا في أهداف الإحجام، في حين أن أهداف الإقدام، مرتبطة ببعض النتائج الإيجابية، خاصة فيما يلي الأداء.
**(Dupeyrat, & al, 2006, p70)**

لقد أكد العديد من الباحثين على الارتباط الإيجابي بين أهداف الإتقان والدافعية الداخلية، فحسب **Ntoumanis (2001)**، فإن التوجه نحو أهداف الإتقان مرتبط بسلوكات التقرير الذاتي ونتائجها الإيجابية، لأن الطلبة الذين يتميزون بأهداف الإتقان، ملتزمون بالمهمة، للرفع من معارفهم وتطوير مفاهيمهم، ويظهر سلوكهم بأشكال مستقلة من الدافعية.

كما أكد **Ntoumanis (2001)**، أن التوجه نحو أهداف الأداء، يمكن أن يكون متقارب مع أشكال ضبط الدافعية، عندما تكون عملية المقارنة مع الأقران والتي تؤدي إلى الضغط وبالتالي الشعور المنخفض بالاستقلالية. **(Chédru, 2012, p41-42)**

ويشير أيضا **Pintrich(1999)** إلى ثلاثة مكونات للدافعية ترتبط بالأداء كما يظهر في الشكل التالي:




**شكل (06):** مكونات الدافعية حسب **Pintrich (1999)**

1- **مكون القيمة:** يتعلق بأهداف الطالب من أداء المهمة، ومعتقداته قي أهمية المهمة وفائدتها، ويهتم بالإجابة عن سؤال لماذا أقوم بهذه المهمة ويتكون من:

أ- **توجهات الهدف:** ويوجد ثلاثة أنواع من توجهات الهدف هي:

- **توجه التمكن من الهدف:** ويشير إلى التمكن من المهمة باستخدام المعايير الذاتية والتحسين المعتمد على الذات.

- **توجه الداخلي للهدف:** ويشير إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف الطالب العامة للمقرر الدراسي أو توجهاته، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في

مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحب الاستطلاع والتوافق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أن مشاركته في المهمة الأكاديمية هي غاية في ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

-**توجه الخارجي للهدف:** يتعلق بدرجة إدراك الطالب لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب الدرجات والمكافآت والأداء، والتقييم من الآخرين والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعا في التوجه الخارجي للهدف، فإن اندماجه في مهمة التعليم وسيلة في حد ذاتها، ويكون الاهتمام الأساسي للطالب مرتبط بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي أن توجه الهدف (داخلي/خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة التلميذ في المهمة، أي يتعلق بالسؤال: لماذا أفعل هذا؟

**ب-قيمة المهمة:** وتتعلق بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها أي يتعلق بالسؤال، ماذا أعتقد في هذه المهمة؟ وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب، يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها؛ أي أن قيمة المهمة تتعلق بإدراك الطالب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامها بها، أهميتها وفائدتها بالنسبة له، فمعتقدات قيمة المهمة ترتبط إيجابيا باستخدام الإستراتيجيات المعرفية.

**2- مكون التوقع:** يشتمل على اعتقاد الطالب في مقدرته على أداء المهام الدراسية المختلفة، ويتضمن الإجابة على سؤال هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ ويتكون من:

**أ- ضبط معتقدات التعلم:** يشير إل اعتقاد الطالب بأن مجهوده للتعلم سوف يعطي نتائج إيجابية وأن هذه النتائج تتوقف على ما يقوم به الطالب من مجهود وعلى ضبط أدائه الأكاديمي ووضع ما يحتاجه من إستراتيجيات لاحقة.

**ب- فعالية الذات في التعلم والأداء:** هي معتقدات الطالب عن قدرته على الأداء في مجال معين، وتتضمن أحكاما عن مقدرة الطالب على إنجاز المهمة بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة وهناك ارتباط موجب عال بين معتقدات فعالية الذات وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكذلك ارتباط موجب بين معتقدات فعاليات الذات والأداء.

**3- المكون الوجداني:** يشتمل على رد فعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية كقلق الاختبار والذي يتكون من مكون معرفي يشير إلى الاعتقاد السالب لدى الطالب بأن أدائه سيكون سيئا، ومكون انفعالي يشير إلى مظاهر الاستثارة النفسية والوجدانية للقلق. **( علي نمر، 2007، ص28-29)**

- **تعقيب:**

يركز الأفراد الذين يمتازون بتوجه أهداف الإتقان على تعلم ما يحتاجونه لإتمام المهمة بنجاح ويطمحون إلى الرفع من الأداء، وبالتالي يكون الرد الانفعالي في حالة الفشل بتقبل الوضع ويرجعون سبب ذلك إلى نقص الجهد، وترتبط أهداف الإتقان بالمخاطرة والمثابرة والتحدي والالتزام بالمهمة، أما الأفراد الذين يمتازون يتوجه أهداف الأداء، بإظهار قدرتهم وكفاءتهم للآخرين، أو إخفاء نقص هذه القدرة، ويكون الرد الانفعالي في

حالة الفشل بمشاعر سلبية، كالقلق، الاكتئاب، والخجل، وينظر أصحاب هذا التوجه على أن التعلم وسيلة لتحقيق هدف مرغوب، وإدراك الشخصية لقدرته على الأداء يرفع من تقديره لذاته.

ورغم أن هذه النظرية حاولت تحليل مفهوم الدافعية، باعتبار السلوك الدافعي يكون إما بالتظاهر(الأداء) أو محاولة اكتساب المهارة ( الإتقان)، إلا أنه نرى تصنيف أخر للدافعية، يعبر عن نفس التصنيف الكلاسيكي الذي نعرفه ألا وهو، التوجه الدافعي الداخلي والتوجه الدافعي الخارجي.

**5.5- نظرية التقرير الذاتي:**

افترض كل من **Deci & Ryan**، نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظورا متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية **Intreinsic Motivation**، التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها.

والنمط الثاني من الدافعية، هو الدافعية الخارجية، **Extrinsic Motivation** والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأساب خارج ذلك النشاط. وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات في مستوى عال من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات هي دافع التنظيم الخارجي، والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي: التنظيم غير واعي، الذي يُعرف بالمشاركة في نشاط ما، استنادا إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءا من بنية الذات، في صورة مقررة بشكل غير ذاتي ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقدم طريقة للقيام بالسلوكات خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام. ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك.

أما الصورة الثالثة من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم المعروف، حيث تستند السلوكات إلى الاختيار الشخصي والأهمية. وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات، ويظهر عندما يعد النشاط مهما ويتم إختياره من قبل الفرد، أما غياب الدافعية، فيتضمن نقصا في إحتمالية حدوث شيئ بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، وتعبر عن عدم وجود الدافعية **Ratelle & al، (2004)**، ويضيف **Sansone (2000)**، صورة رابعة من صور الدافعية الخارجية، وهي دافع التنظيم المتكامل، حيث يعد النشاط جزءا من الذات يتم إختياره بحرية. كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته، وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي. **(أبو عواد، 2009، ص 436-437)**

- **تعقيب:**

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات في مجال الدافعية، والتي افترضت توجهات متعددة للدافعية مرتبطة بالأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، عندما يشعر الفرد بالكفاءة والفعالية والاستقلالية الذاتية، تكون كل نشاطاته موجهة داخليا، أما إذا كان شعور الفرد بالتبعية لمصادر خارجة فهنا تكون كل نشاطاته مدفوعة خارجيا، كتجنب العقاب أو البحث عن الثواب، وهؤلاء يكونون أكثر احتمالا للفشل في المدرسة. وحسب نظرية التقرير الذاتي، هناك ثلاث حاجات. ترتكز عليها الدافعية الإنسانية وهي الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الانتماء الاجتماعي هذه الحاجات هي التي تحدد توجه الدافعية.

**6- التوجه الدافعي الداخلي مقابل التوجه الدافعي الخارجي:**

يُعتبر **Heider (1985)** أول من ميّز بين الدافعية الداخلية الخارجية، وتبعا لذلك فالسلوك الذي يحدث نتيجة دوافع داخلية يعتبر سلوكا قصديا وتحت تحكم الفرد. بينما السلوك الذي ينتج لدوافع خارجية، فهو سلوك غير قصدي ويقع تحت تحكم عوامل خارجية. **(Hamilton & Ghatala, 1994, p329)**

و مفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية ليست بسيطة؛ حيث تضم أنواعا مختلفة من دافعية الطلبة و اتجاهاتهم، فالدافعية الداخلية ينظر إليها على أنها مستثارة بالمهمة نفسها (أي التعلم من أجل التعلم) بالإضافة إلى الحاجات الداخلية كحب الاستطلاع وتحقيق الذات. بينما ينظر إلى الدافعية الخارجية على أنها نتيجة استثارة بالمكافأة الخارجية عن موقف الدراسة ( كالعلامات، التقديرات ونوع الوظيفة).
**(Gnoth & Juric, 1996, p391)**

وقد عرّف **كمال الدسوقي(1988)** الدافعية الداخلية أو الباطنة على أنها دافعية الإرضاء أو الإشباع عن السلوك ذاته، وعرّف الدافعية الخارجية على أنها دافعية غير باطنة في السلوك نفسه، فالانخراط في الأنشطة من أجل الإثباتات المادية التي تجلبها هي دافعية ظاهرة من الخارج.( **الدسوقي،1988، ص 528)**

يعرّف **جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي(1989)** الدافعية الداخلية بأنها أي دوافع أو حافز متأصل في سلوك معين أو نشاط، من قبيل الدرس أو الاستذكار المدفوع بميل حقيقي أو استمتاع بالموضوع أكبر من كونه للحصول على تقدير. أما الدافعية الخارجية فهي أي دافع أو حافز بالنسبة لسلوك معين أونشاط. وخاصة الدافعية الخارجية التي تنشأ من توقع العقاب أو المكافأة كالدرس والاستذكار خوفا من الامتحان. **(جابر عبد الحميد و كفافي،1989، ص1234)**

و يرى **عبد الرحمن عدس(1999)** أن الدوافع الداخلية تعني أن طاقة الطلاب وتوجُههم نابعان من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معيّن، وأن النشاطات المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها. كما يرى أن الدوافع الخارجية هي بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة لترك انطباع حسن على الآخرين.
**(عدس ،1999، ص377-378)**

تنتج الدافعية الداخلية عن عوامل خاصة بإكمال المهمة وهي جزء من المهمة، في المقابل فإن الدافعية الخارجية ناتجة عن عوامل خارج المهمة وتتضمن مصادر الدافعية الداخلية، تقدير الطالب لمادة المقرر الدراسي والميل الشخصي والشعور بالإتقان. بينما تنتج الدافعية الخارجية عن عوامل مثل تشجيع المعلم والدرجات (العلامات)، و أي مكافأة خارجية أخرى متوقفة على عمل شيء معيّن بطريقة أفضل من الآخرين، ويمكن تصنيف استراتيجيات تنظيم الجهد على أساس ارتباطها بالدافعية الداخلية أو الخارجية.
**( إبراهيم أحمد، 2005، ص 18)**

ركزت البحوث الحديثة في مجال الدافعية على التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية، ويرتبط التمييز بينهما بقضية العزو أو إدراك الذات؛ فإذا رأى الأفراد أنفسهم سببا لسلوكهم- أي أدركوا أنفسهم أنهم أصل السلوك مع ضبط داخلي للسلوك- فإنهم يعتبرون أنفسهم مدفوعين داخليا، وإذا رأوا أنفسهم يسلوكون بطريقة تحددها العوامل الخارجية- أي أنهم خاضعون- فإن سلوكهم يعتبر من وجهة نظرهم مدفوعا خارجيا.
**(Gage & Berliner, 1984, p412-413)**

ومن مظاهر الدافعية الداخلية النماء الداخلي للمهمة ( السعادة في التعلم والتوجه نحو التعلم والاندماج في المهمة)، وزيادة الجهد والشعور بالكفاية والاهتمام ومستوى منخفض من القلق والعصبية، وحب الاستطلاع وتعلم المهام الصعبة ومهام التحدي والمثابرة وتوجه الإتقان ودرجة عالية من اندماج في المهمة.

من ناحية أخرى فالدافعية الخارجية مشتقة من عوامل مثل مدح المعلم ودرجات والتقديرات وغيرها من المكافأة الخارجية المشروطة بالأداء الجيد الأفضل من الآخرين. ومن بين مظاهرها، التركيز على إظهار القدرة بالنسبة للآخرين( يشار إلى ذلك بأهداف الإقدام على الأداء في نظرية الهدف) أو التركيز على تجنب إظهار نقص القدرة ( أهداف تجنب الأداء).( **شفيق السيد، 2005، ص43)**

**خلاصة:**

تعتبر الدافعية عامل مهم في فهم العمليات التي تؤدي إلى نجاح الطلاب وخاصة في التعليم الجامعي، لما لها من دور في استثارة الطاقة التي تحرك السلوك نحو تحقيق نشاط ما؛ فهي تفسر أداء الفرد وتتنبأ به. كما اتفق الباحثون في مجال الدافعية، بأنها عملية عقلية مكتسبة يختص بها الإنسان من دون الحيوان، لها وظيفة المحفظة على استمرار السلوك.

لقد ركز الباحثون في السنوات الأخيرة على نوع التوجه الدافعي أو ما يسمى سابقا بأنماط الدافعية، لما لها من أثر كبير في تفسير سلوك النجاح والفشل خصوصا في العملية التعليمية، أكثر من الاهتمام بمستوى الدافعية. فالدافعية قد تنشأ داخليا وهي تلك التي تحدث عندما توجد لدى الفرد رغبة داخلية تدفعه لفعل شيء ما، لجلب الشعور باللذة أو السعادة أو لأن هذا الفعل ذو أهمية خاصة بالنسبة إليه، أو ذو دلالة أخلاقية خاصة. وقد تكون الدافعية خارجية، تحدث عندما يكون الطالب مجبرا على أداء شيء ما أو سلوك بطريقة معينة بسبب تأثير بعض العوامل الخارجية مثل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان أو الحصول على مكافأة. لذا سوف نحاول من خلال دراستنا تبيان مدى تأثير توجهات الدافعية الداخلية والخارجية على اختيار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهل تتأثر بدورها بمعتقدات الطلاب المعرفية.

الفصل الخامس

# استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

**تمهيد**

1- نشأة التعلم المنظم ذاتيا

2- تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

3- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

4- أهمية التعلم المنظم ذاتيا

5- خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا

6- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

7- الافتراضات العامة للنماذج التعلم المنظم ذاتيا

8- نماذج إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

9- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

**خلاصة**

**تمهيـد:**

لقد ركزت الدراسات في علم النفس التربوي في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينات من القرن الماضي، على دور المتغيرات المعرفية كمعالجة المعلومات، الأساليب المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، كذلك عمليات التفكير. وفي أواخر الثمانينات والتسعينيات ركزت الدراسات على الدافعية لمفهوم الذات، المعتقدات المعرفية، فعالية الذات، العزو والأهداف التعليمية .....إلخ.

لقد بدأ الإحساس يتزايد لدى العلماء بأهمية العوامل الدافعية بجانب العوامل المعرفية في تفسير التعلم الدراسي الفعّال. ونتيجة لذلك فقد تنوعت الجهود مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة، كلها تحاول إلقاء الضوء على أنواع السلوك ذات الأهمية في التعلم الدراسي الفعّال، كما ساعدت الباحثين اللاحقين على بناء نماذج تصورية انطلاقا من النظريات والدراسات العلمية المتنوعة. وقد أثار ذلك الاهتمام بدراسة كيف ترتبط هذه المتغيرات وتؤثر على بعضها البعض وعلى نتائج التعلم، ومن تلك الجهود ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتيا، ليصف العمليات المعرفية والما وراء معرفية والدافعية و السلوكات التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم.

**1- نشأة التعلم المنظم ذاتيا:**

يرتبط مفهوم التنظيم الذاتي تاريخيا، بالأعمال المتعلقة بالتحكم الآلي **Cybernétique**، أو علم التحكـم، والتي كانت قد وضعـت في أواخـر سنـة **1940** علـى يـد عالـم الرياضيـات الأمريكـي **Nobert Wiener**. الآلية المركزية في التنظيم الذاتي هي رد فعل السلبية، التي تسمح بالتحكم في النظام. ومبدأ عمله الأساسي هو تنظيم النظام عن طريق معلومات عن الحالة الراهنة؛ فعلى سبيل المثال، عندما يتلقى معلومات على نتيجة في مرحلة ما، سوف يتم مقارنتها مع نقطة مرجعية، والهدف الذي يجب الوصول إليه، وذلك باستخدام آلية تسمى المقارنة، وإذا وجدت فروق بين الحالة الراهنة والقيمة المرجعية يتم التشغيل، للحد من هذا التفاوت، وتكون ردود الفعل سلبية عندما يكون العمل قدر الإمكان على الحد من الفجوة بين الوضع الحالي و الهدف.

وهناك ردود فعل إيجابية؛ وهي زيادة الفرق بين الوضع الحالي والقيمة المرجعية وهي خاصية مشتركة في مجال السلوك البشري مع أهداف الإحجام عندما يسعى الشخص قدر الإمكان الابتعاد عن حالة غير مرغوب فيها.

لقد فتح مفهوم التنظيم الذاتي المجال واسعا للتطبيق، سواءا في العلوم الهندسية أو في علوم الحياة.

وفي علم النفس استخدم في مستويين مختلفين. لقد جذب انتباه العلماء والباحثين الذين لهم القدرة على تنفيذ سلوك التنظيم الذاتي، وهي من المميزات الأساسية للتوظيف الإنساني، وهذا ما أشار إليه **Carver & Scheier(1990)** ، اللذان يريان في السلوك الإنساني حركة مستمرة لتحقيق أهداف مختلفة؛ فالتنظيم الذاتي يوفر الإيطار النظري لإنتاج نموذج للتوظيف الإنساني. وكانت استخداماته في علم النفس العمل والتنظيم. وعلم النفس الصحة، وعلم النفس التربوي، هذا الأخير الذي يعد المجال الذي طور فيه هذا المفهوم، لما له من ارتباط بزيادة الأداء الأكاديمي، والحفاظ على الرفاهية والنجاح. **(Cosnefroy, 2011, p 9-10)**

لقد قام **Baudura (1969)** بمراجعة الأبحاث المتعلقة باكتساب الأطفال للتحكم الذاتي، ولاحظ أن هناك نتيجة مهملة في تلك الأبحاث تتعلق بتعميم النماذج المتعلمة من السلوك على مواقف جديدة، والمثابرة في الآداء أو الاستمرارية بعد حجب عناصر التحكم الخارجي. وبذلك وجه **Bandura** الاهتمام إلى ضرورة التعرف على الطريقة التي يتحول بها التحكم في السلوك من العوامل الخارجية إلى العوامل الداخلية، وأطلق على هذا المستوى العالي من التوظيف اسم التنظيم الذاتي، واقترح أن الوصول إلى هذا المستوى يتطلب القيام ببعض العمليات مثل: إعداد الهدف والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي. **(سوسن إبراهيم أبو العلا، 2000، ص 30-31)**

لم يصبح التنظيم الذاتي للتعلم شائعا ومقبولا إلا منذ الثمانينات من القرن الماضي على يد **Zimmermens & Schunk (1989)**، فمنذ ذلك الحين أصبح التنظيم الذاتي للتعلم واحد من المحاور الأساسية للتطبيقات التربوية، وذلك راجع إلى تركيز التنظيم الذاتي للتعلم على المسؤولية والاستقلال (أو الحكم الذاتي) الذي يجب على الطالب أن يأخذهما على عاتقه عند التعلم.

**(Pairs & Winograd, 2001, p3)**

فالتنظيم الذاتي للتعلم ليس قدرة عقلية أو سمة شخصية موروثة، ولكنه توجيه للذات من خلال تنظيم المعلومات وتحويلها وفقا لقدرات التلميذ العقلية، أثناء أداء المهام الأكاديمية؛ أي أنه يصف كيف يستطيع التلميذ أن يستخدم قدراته العقلية ليتعلم بفعالية .**(علي نمر، 2007، ص21)**

## 2- تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

لقي التعلم المنظم ذاتيا تعريفات متعددة تعكس اهتمام العلماء المتزايد بهذا المفهوم من جهة واختلاف وجهات نظرهم والأساس النظري الذي يتبنونه في تعريفه من جهة أخرى.

يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطلاب بتوجيه معارفهم وسلوكاتهم وعواطفهم بشكل منظم نحو تحقيق أهدافهم، حيث عرفه **Zimmerman**، بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفة في عملية تعلمهم. **(Zimmerman, 1994, p 3)**

وبصفة عامة تختلف تعريفات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، ومع ذلك توجد عدة سمات أساسية تشترك فيها معظم التعريفات وهي:

1- الاستخدام الفرضي للعمليات والاستراتجيات المحددة لتحسين من التحصيل الدراسي للطلاب؛ ففي كل التعريفات يفترض أن يكون الطلاب واعين بالفائدة المحتملة لعمليات التنظيم الذاتي في تعزيز التحصيل الدراسي.
2- حلقة التغذية الراجعة الموجهة نحو الذات أثناء التعلم: وهذه الحلقة تشير إلى عملية دائرية يراقب فيها الطلاب فعالية الطرق، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم ويستجيبون لهذه التغذية الراجعة بطرق متعددة، تتراوح ما بين التغيرات الضمنية في إدراكات الذات إلى التغيرات الصريحة في السلوك.
3- وصف كيف ولماذا يختار الطلاب أن يستخدموا عمليات منظمة ذاتيا، أو إستراتيجيات أو استجابات.
**( شفيق السيد، 2009، ص118)**

ويعرفه **Pintrich (1999)** بأنه العملية التي يستخدم فيها الطلاب الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم (أي استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ). بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات إدارة الموارد، والتي يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم. **( Pintrich, 1999, p459)**

كما عرفه أيضا بأنه العملية البنائية الفعالة التي يضع المتعلمون وفقا لها، أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم. وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم. **(Pintrich, 2000, p453)**

وحسب **Backaerts (1999)**، يمثل التعلم المنظم ذاتيا قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والفراغ. **(Boekaerts, 1999, p446)**

ويشير **Paris & Paris** إلى أن مصطلح "التعلم المنظم ذاتيا"، يؤكد المصطلحات المكونة له : "التعلم"، "المنظم"، "ذاتيا"، على الاستقلالية والضبط من قبل المتعلم ذاته، والذي يراقب ويوجه أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومات معينة، أو تطوير خبرة أو تحسين الذات. **(رشوان، 2006، ص7)**

وف ي نفس السياق يرى **Montalvo & al** أن التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى دمج المهارات مع الإرادة، فالتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم. ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده وبناء على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة. **(شفيق السيد، 2009، ص 117)**

ولقد رأى **Ruohtie** أن التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى الضبط الإداري للتعلم وعوامل الدافعية، وعملية الضبط الإداري تتضمن قدرة المتعلم على إدارة عملية الانتباه. والإدماج في المشكلات المعروضة لحلها، باستخدام إستراتيجيات ضبط المصادر المعرفية وما وراء المعرفية. ويمكن للمتعلمين أيضا التحكم في انفعالاتهم واستخدام إستراتيجيات لتنظيم الدافعية. **(رشوان، 2006، ص9)**

من بين الدراسات العربية التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا، نجد دراسة **فاطمة حلمي فرير (1990)**، والتي عرفت التنظيم الذاتي للتعلم بأنه تعلم التلاميذ لاستخدام إستراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات، فالتعلم المنظم ذاتيا يحدث بالدرجة التي يمكن للتعلم استخدام عمليات ذاتية (أي شخصية) لتنظيم السلوك استراتجيا وأيضا تنظيم بيئة التعلم المباشر. **(علي نمر، 2007، ص18)**

ويحدد **(لطفي إبراهيم، 1996، ص215)** إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها مقدرة الفرد على استخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية .

كما عرفه **عادل العدل (2002)** ، بأنه يشير إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة إستراتيجية، وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية. **(حمدي، 2008، ص462)**

وفي نفس الإطار يعرفه كمال **إسماعيل عطية (2000)**، بأنه استخدام للإستراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية، على أساس فعالية الذات، ويعكس الدرجة التي يستطيع المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين فضلا عن التعلم البيئي المباشر. **(إسماعيل عطية، 2000، ص 263)**

انطلاقا من هذه التعاريف السابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

1- يمكن التمييز بين نوعين من التعريفات للتعلم المنظم ذاتيا، فهناك تعريف وصفي، يصف فيه سلوك المتعلم، وفعاليته، واستقلالية في عملية التعلم والنوع الثاني، يركز على تحليل وشرح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا.

2- التعلم المنظم ذاتيا يتضمن بذل الجهد في سبيل تحقيق هدف وإن اقتضى الأمر يعدل المجهود، إضافة إلى ذلك مراقبة الذات.

3- يرتبط مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، بالجانب المعرفي، وما وراء معرفي وإدارة الموارد كالوقت والبيئة.

4- يستخدم المتعلم المنظم ذاتيا إستراتيجيات لبلوغ الأهداف التعليمية.

5- يمتاز المتعلم المنظم ذاتيا على تطوير المعرفة، ويمتلك مرونة في الانتقال من سياق تعلمي لأخر ويقوم على الدوام بمراقبة سلوكه وضبط معرفته.

ومنه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا، بأنها عملية بنائية ونشيطة يقوم فيها المتعلمين بوضع أهداف، ويساهمون في بلوغها، باستخدام إستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، يقومون بمراقبة معرفتهم ودافعيتهم وتنظيم سلوكهم على الدوام، موجهون ذاتيا ومدفوعون بالأهداف، ومقيدون بالمحيطهم البيئي.

**3- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا:**

لقد وضع **Zimmerman (1997)** نموذجا مفاهميا يلقي الضوء على ستة أبعاد سيكولوجية أساسية موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم(04):** الأبعاد التصورية للتعلم المنظم ذاتيا.

| الأسئلة العلمية | الأبعاد النفسية | ظروف المهمة | السيمات المنظمة ذاتيا | المعتقدات والعمليات المنظمة ذاتيا |
|---|---|---|---|---|
| **لماذا ؟** | الدافع | اختيار المشاركة | مدفوع داخلي | أهداف الفرد، وفعالية الذات والقيم والعزوات..إلخ |
| **كيف؟** | الطريقة | ظبط الطريقة | مخطط أو روتيني | استخدام الإستراتيجية والراحة...الخ |
| **متى ؟** | الوقت | حدود ضبط الوقت | محدد الوقت، وفعّال | تخطيط إدارة الوقت ...الخ |
| **ماذا ؟** | الأداء | ضبط الاداء | واع لآدائه ونواتجه | المراقبة الذاتية، والحكم على الذات وضبط الفعل والإرادة...الخ |
| **أين ؟** | بعد بيئي | ضبط البيئة الفزيائية | ذو مصادر وحساس بيئيا | الاختيار والبناء البيئي |
| **مع من ؟** | بعد اجتماعي | ضبط البيئة الاجتماعية | ذو مصادر وحساس اجتماعيا | اختيار النموذج وطلب المساعدة ...الخ |

**( شفيق السيد، 2009، ص120)**

في العمود الأول من الجدول توجد ستة أسئلة ضرورية لفهم جميع أشكال التعلم الإنساني، وكل سؤال يرتبط ببعد نفسي (عمود 2) مثل الدافعية، والطريقة والوقت.

والسؤال لماذا؟ يسأل عن سبب دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم، فلكي يكون الطالب قادرا على تنظيم دافعيته، يجب أن يكون قادرا على اختيار المشاركة، أو عدم المشاركة لظروف المهمة، وهذا يتضح في العمود الثالث من الجدول. أما العمود الرابع، فيصف سمات الطلاب المدفوعين ذاتيا، والعمود الخامس يوضح أنماط العمليات، أو المعتقدات التي يعتمد عليها الطلاب المدفوعين داخليا مثل: وضع الأهداف، والمعتقدات عن الكفاية الذاتية، والقيم الأكاديمية و العزو. و لكي نساعد الطالب على أن يصبح منظما ذاتيا داخل بعد نفسي معين؛ من المهم أن نفهم هذه العمليات، والمعتقدات لكي نستطيع تقييمها، ولنعرف كيف يمكن تدريسها.

و السؤال: كيف؟ في(عمود1) يركز على بعد طريقة التنظيم الذاتي(عمود2)، والحاجة للسماح للطلاب باختيار طرقهم الخاصة لتعلم مهمة تربوية معينة (عمود3). ويقوم الطلاب بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام (عمود4). ويعد استخدام استراتيجيات التعلم عملية مفتاحية عند تنظيم الفرد لطريقة الأكاديمية (عمود5).

يشير السؤال الثالث، متى؟ (عمود1) إلى بعد وقت التنظيم الذاتي (عمود 2)، حيث يصبح الطلاب أكثر استقلالية وتحكم في استخدامهم للوقت الأكاديمي أثناء تقدمهم في العمر، وفي مستوى الصف الدراسي (عمود3)، وبالنسبة لسمات الفصل الدراسي، يكون الطلاب المنظمون ذاتيا متحفزين أثناء تواجدهم في حجرة الدراسة، وأثناء إتمامهم للواجب المدرسي(عمود4). وقد حدد الباحثون عدة عمليات مفتاحية مرتبطة بالإستخدام الفعّال للوقت، وبالتحديد، تخطيط الوقت وإدارته، والمعتقدات الذاتية (عمود5 ).

يرتبط السؤال الرابع: ماذا ؟ (عمود 1) بالأداء السلوكي الظاهرة للمتعلمين المنظمين ذاتيا (عمود2)، فلكي ينظم المتعلمون أدائهم، يجب أن يكونوا قادرين على اختيار، وتعديل، وتكييف شكل استجاباتهم (عمود3)، ويمكن تمييز المتعلمين المنظمين ذاتيا من خلال وعيهم بنواتج الأداء (عمود4)، و أيضا من خلال تعديلهم لأدائهم حسب الظروف المتغيرة، وهناك بعض العمليات المفتاحية للتنظيم الذاتي، تؤثر على كفاءة الأداء وهي: المراقبة الذاتية، وردود الفعل الذاتية، والتعليم الذاتي، والإرادة (صنع القرار) (عمود 5)، **(شفيق السيد، 2009، ص121)**.

يركز السؤال الخامس: أين؟ (عمود1) على الطريقة التي ينظم بها الطلاب بيئتهم الفيزيقية (عمود2)، ويمكن أن يفشل بعض الطلاب في ضبط بيئة دراستهم في المنزل بسبب الزحام أو الضجيج، أو التلفاز أو نقص المصادر التعليمية (عمود 3) ويمكن تمييز المتعلمين المنظمين ذاتيا من خلال وعيهم بالظروف البيئية المحيطة أثناء تحصيلهم الأكاديمي(عمود4).

أما السؤال العلمي: السادس مع من؟ (عمود1) فيهتم بالبعد الاجتماعي للتنظيم الذاتي (عمود2)، فالطلاب المتعلمين ذاتيا واعون اجتماعيا بمدى إمكانية الآخرين في مساعدتهم أو إعادة تعلمهم (عمود3)، ويمكن تمييزهم من خلال حساسيتهم عند اختيار زملاء الدراسة، أو المعلمين أو المدربين (عمود4)، ويمكن تمييز هؤلاء المتعلمين عن زملائهم من خلال الطريقة التي يبدأون بها، ويستجيبون من

خلالها للمساعدة الاجتماعية، فقد أثبتت البحوث أن المتعلمين غير المنظمين ذاتيا يترددون في طلب المساعدة لأنهم غير متأكدين مما سيسألون عنه ولأنهم خائفون من الإحراج أمام الآخرين، ويعد اختيار النموذج، وطلب المساعدة من المعلمين والأقران من ضمن عمليات التنظيم الذاتي الاجتماعي المفتاحي(عمود 5). **(شفيق السيد، 2009، ص122)**.

**4- أهمية التعلم المنظم ذاتيا:**

شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة كبيرة في مجال المعلومات، غيرت كثيرا من المفاهيم، ولعل أهم ما يميز هذه الثورة المعلوماتية ظهور التقنيات الجديدة في معالجة المعلومات وتخزينها، وكذلك ظهور الحواسيب وشبكات الانترنت ونتيجة لذلك شهد العالم تطورا في مختلف المجالات التربوية ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم، فقد أصبح لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أن يَلُم بها مهما كانت قدراته، ولذا بدأ الاهتمام ينصب على دور فعّال ونشط للمتعلم، يمكن له من خلاله معالجة هذه المعلومات وتنظيمها ، ويمكّنه من استرجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات، ولكي لا يبقى فقط ملتقيا سلبيا للمعلومات.

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في وظيفته الفعّالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ، والذي يعّد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم. **(الحسينان، 2010، ص19)**

والتعلم المنظم ذاتيا له قيمة كبيرة، حيث أنه يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الطلاب، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة.
**( حلمي فرير، 1995، ص189)**

يسهم التعلم المنظم ذاتيا وبشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم الطالب بتحديد أهدافه، ويختار الإستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تحقيق تلك الأهداف، وينفذ تلك الإستراتيجيات و يراقب تقدمه، نحو تحقيق تلك الأهداف. **(السيد حافظ و سليمان عطية، 2006، ص186)**

والطلاب الذين يستطيعون أن ينظموا تعلمهم الخاص في مواجهة المنبهات المشتتة للانتباه، والصعوبات المتعددة داخل حجرة الدراسة يؤدون و يتعلمون بشكل أفضل من تنقصهم قدرات التنظيم الذاتي.
**( Pintrich & Zusho, 2002, p249 )**

**5- خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا:**

إهتمت العديد من الأبحاث بوصف خصائص المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا وتعريفها وتحديدها، وبينت العديد من الدراسات الوصفية هذه الخصائص من خلال مجموعة من الصفات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه، وفيما يلي عرضا لبعض هذه المميزات.

**1.5- قادرون على تحديد أهدافهم:**

أشار **(Zimmerman & al, 1992, p664)**، أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بقدراتهم على توجيه عمليات التعلم والإنجاز وذلك من خلال وضعهم أهدافا تتحدى قدراتهم، وتطبيق الإستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم؛ فالمعرفة بالإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لا تعتبر المحدد الوحيد لتحسين الأداء، وإنما لا بد من دافع يستثير استخدام هذه الإستراتيجيات.

ويصنف المعلمون الطلاب، ويتعرفون على المنظمين ذاتيا بناء على معايير معينة وهي:

- أنهم يبدؤون العمل ذاتيا، ويثابرون على مهام التعلم بدرجة كبيرة .
- واثقون من أنفسهم، وماهرون في مواجهة المشكلات.
- يتفاعلون ذاتيا، ويتجاوبون مع نتائج أداء المهمة **(Zimmerman, 1994 ,p5)**

ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتيا عن أقرانهم ليس فقط في أنهم قادرون على تحديد أهدافهم الذاتية، ووضعهم خططا لانجاز هذه الأهداف، بل أيضا قادرون على مراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيق هذه الأهداف ولديهم قدرة على تحصيل معلومات حول أدائهم واستخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها فيما بعد. **(Winne, 1995, p226)**

**2.5- متعلمون إستراتيجيون:**

يتميز المتعلمون المنظمين ذاتيا بأن لديهم معرفة بالإستراتيجيات المعرفية (كالتنظيم، التوسيع، التسميع) تساعدهم في اكتساب المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات، كذلك لهم معرفة بالإستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الإستراتيجيات المعرفية ومتى تستخدم وتقييم فعاليتها. **(Luke,2006, p356)**

ويشتركون في حلقة دائرية من الأنشطة المعرفية عند العمل في مهمة معينة؛ فعند البدء فيها، يحللون متطلباتها، ويفحصون التلميحات ويراجعون التعليقات من خلال التعليمات اللفظية للمعلمين، وبناء على

متطلبات المهمة، فإنهم يختارون، ويكيفون المداخل الإستراتيجية لإنجاز الأهداف، وهم يقيّمون نواتج الأداء ذاتيا في ضوء محكات معينة، وإذا وجدوا تفاوتا بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم. كما أنهم يستخدمون التغذية الراجعة (درجات الاختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الرفاق) عند تقييمهم للأداء ذاتيا. **(Bulter, 2002, p82)**

### 3.5- يمتلكون دافعية للانجاز و فعالية مرتفعة:

يوصف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوي دافعية عالية لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية.

### 4.5- واعون بالعمليات المعرفية:

يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه المتعلمون المنظمون ذاتيا إلى أنهم أكثر ميلا للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، بما فيها نتائج الإمتحانات الذاتية، كما أن درجة وعي المتعلم بقدراته تؤدي دورا مهما في تنظيم المتعلم لأدائه، لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك، بشكل مباشر على استعداده لتنظيم مفاتيح أدائه ذاتيا. **(Zimmerman, 1990, p54)**

ويرى **(Perry & al, 2006, p238)** أن المتعلمين المنظمين ذاتيا واعون بقدرتهم، وضعفهم الأكاديمي، وواعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي، ويعتقدون بأن القدرة تزايدية، ويركزون على التقدم الشخصي، والفهم العميق، ولديهم كفاءة عالية للتعلم، ويعزون نواتج التعلم إلى عوامل قابلة للضبط (كإستخدام الفعال للاستراتيجيات)، وعندما يواجهون مهام تحدي، فإنهم يختارون من رصيد الاستراتيجيات، والخطط ما يعتقدون أنه يناسب حل المشكلة؛ أي أنهم متعلمون متكيفون، وقادرون على تعديل المهام، أو تعديل أنفسهم للتصدي لضغوط التعلم داخل حجرة الدراسة.

### 5.5- متعلمون متعاونون:

يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم أكثر تعاونا من غيرهم من الطلاب حيث يتعاونون مع بعضهم البعض أثناء عملهم بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة. **( جمعة إسماعيل، 2011، ص10)**

ولقد حدد **Ruohotie (2002)** الفرق بين الطلاب المنظمين ذاتيا الماهرين والسطحيين، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (05):** الفروق بين الطلاب المنضمين ذاتيا المهـرة والسطحييـن

| | **المتعلم المنظم ذاتيا الماهر** | **المتعلم المنظم ذاتيا السطحي** |
|---|---|---|
| **وضع الهدف** | • يصنع نظاما متدرجا من الخطوات المحددة التي تؤدي إلى أهداف بعيدة.<br>• يراعي الأهداف كتحديات تعطيه الفرصة لتقييم التقدم الشخصي. | • يضع أهدافا غير محددة تؤدي إلى حالات متواضعة من الضبط الإداري تنظيم الذات. |
| **توجه الهدف** | • يضع أهداف أداء/تعلم، موجهة نحو المهمة؛ بمعنى أنه يرغب في زيادة الكفاية، وتقييم خبرات التعلم نفسه. | • يضع أهداف أداء موجهة نحو الأنا تهدف إلى أن يكون أفضل من الآخرين، وأن يحصل على تقييم إيجابي للأداء.<br>• يحاول أن يتجنب مواقف التعلم. |
| **فعالية الذات** | • لديه معتقدات قوية عن فعالية الذات تؤدي إلى دافعية قوية للتعلم، وتنظيم الذات بفعالية، وأهداف عالية المستوى ومراقبة الذات وتوقعات مرغوبة للنواتج. | • تنقصه فعالية الذات، ولا يعتقد في قدرته الخاصة وهو قلق بشأن تعلمه، ويتجنب فرص التعلم. |
| **الاهتمام الداخلي** | • يظهر اهتمام حقيقي بالموضوع أو المهمة التي يتعلمها.<br>• يبحث بنشاط عن فرص التعلم، ويبذل جهدا للتعلم والمثابرة بالرغم من وجود المشاكل. | • لديه مشاكل في تنمية الاهتمام الداخلي بالموضوع، أو المهارة المتعلمة.<br>• يعزو المشاكل إلى عوامل خارجية مثل المعلم غير الملهم (غير المحفز) والمهام المملة. |
| **التركيز** | • يركز انتباهه الكامل على التعلم/ الأداء. | • غالبا ما يجد صعوبة في التركيز نتيجة الاضطرابات في البيئة، والأفكار المشتتة أو الأخطاء والإخفاقات التي تشتت العقل. |
| **إستراتيجيات التعلم** | • يكيف ويطور من طرق وتقنيات التعلم مثل: التعبير اللفظي أو استخدام النمذجة لتحسين الأداء. | • يثق في الخبرة المكتسبة خلال المحاولة والخطأ، وربما يحمي نفسه بقصد من الفشل بترك المهام دون أن يكملها أو يؤجلها. |

| | | |
|---|---|---|
| مراقبة الذات | • يلاحظ تعلمه الخاص، وإذا تطلب الأمر، فإنه يعدل من أدائه. | • لا يراقب تعلمه، ويعتمد على المعلومات العشوائية المتعلقة بأدائه. |
| تقييم الذات | • يقيم تعلمه وأدائه الخاص.<br>• يعتمد تقييمه الذاتي على أهداف واضحة وضبط ذاتي دقيق.<br>• يقارن تعلمه الحالي بأدائه السابق. | • يعتبر تقييمه الذاتي بالنسبة لتعلمه وأدائه السابق مستحيلا نتيجة الأهداف المبهمة.<br>• يستطيع فقط أن يقارن تعلمه وأدائه بالآخرين. |
| العزو | • يعزو النتائج المتواضعة إلى الإستراتيجية أو الطريقة الخطأ أو إلى التمرين الغير كاف. | • يعزو الأداء المتواضع إلى قدرته المحدودة، وهذا يؤدي إلى توقعات أداء سالبة ، وقلة الجهد المبذول. |
| توقعات النتيجة | • يعتقد أنه يستطيع أن يدير مهامه بنفسه ويصل إلى أهدافه، ويحسن نتائجه وآراءه. | • لا يعتقد أنه يستطيع أن يدير متطلبات المهام بدون مساعدة. |
| التكيف | • ينظم ويحسن الأداء بمساعدة أهداف محددة بوضوح، وبضبط ذاتي دقيق.<br>• يضع في اعتباره العوامل السياقية. | • يعتبر غير مرتب في تنظيم الذات.<br>• غالبا ما يثق في الحدس والتخمين لتحسين الأداء. |

**( شفيق السيد، 2009، ص 127- 128)**

### 6- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

بالرغم من أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيا قد دخل حديثا في التراث السيكولوجي، إلا أنه يتلاءم مع فكرة قديمة وراسخة ألا وهي أن المتعلمين يجب أن لا يكونوا متلقين للمعلومات وإنما يسهمون بفعالية من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية. **(Schunk, 1989, p83)**

لقد ظهرت النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات لتبحث عن كيفية سيطرة الطلاب على عمليات تعلمهم الخاصة. **(Zimmerman, 2001, p01)**

فنظريات التعلم المنظم ذاتيا تفترض أن التعلم ليس شيئا يحدث للطالب وإنما شيء يحدث بواسطته. **(Zimmerman, 1989, p22)**

لذا فبدلا من التركيز على دور المدرسين وغيرهم من التربويين في إعداد يتلاءم وكل متعلم من حيث قدراته العقلية وخلفيته الاجتماعية والثقافية، فعلى العكس من ذلك تفترض نظريات التعلم المنظم ذاتيا أن الطلاب :

-يستطيعون تحسين قدراتهم على التعلم ذاتيا من خلال الاستخدام الانتقائي للاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية.

-ينشطون فيختارون ويبنون ويبدعون بيئات تعليمية متميزة.

-يستطيعون أن يلعبوا دورا مهما وفعالا في اختيار نوع وكمية التعلم التي يحتاجون إليها لتحقيق أهدافهم التعليمية.

تسعى أيضا نظريات التعلم المنظم ذاتيا إلى شرح ووصف أسباب فشل المتعلم في التعلم، رغم ما يمتلكه من مزايا واضحة سواء في قدراته العقلية أو ما يتاح له من ظروف مواتية تتعلق ببيئة اجتماعية وما يقدم له من خدمات تعليمية متميزة. **(Zimmerman,1989, p4)**

وفيما يلي عرض مختصر لما جاء في أهم النظريات التي تناولت مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

### 1.6- وجهة نظر النظرية الإجرائية:

يعتبر الاجرائيون أن سلوكات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة، مثل معظم السلوكات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي، فإنهم يشيرون إلى محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتي، والاندفاع، كذلك محاولة التطبيق المنظم للسلوك قد يغير الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي. **(Mace & al, 2001, p39-40)**

ويؤكد الإجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية، أو التسجيلات الذاتية لكي يصبح المتعلم منظما ذاتيا. **(Zimmerman, 1989, p7)**

وقد وضع الاجرائيون عمليات فرعية للتعلم المنظم ذاتيا تتضمن: المراقبة الذاتية، التعليمات الذاتية، التقييم الذاتي، التقويم الذاتي، والتعزيز الذاتي كما يؤكد الاجرائيون أيضا على دور العوامل الخارجية، وأساليب التعليم الأساسية والتعليم اللفظي والتعزيز. **(Zimmerman, 1989, p8)**

### 2.6- وجهة النظر النظرية الظاهراتية:

يؤيد أنصار المذهب الظاهراتي أن الذات هي القادرة على توجيه وتنظيم سلوك التعلم للفرد، حيث يفترضون أن المصدر الجوهري للدافعية نحو التنظيم الذاتي أثناء التعلم هو تحسين أو تحقيق الفرد لمفهوم ذاته، وترى **Mc Combs (1989)** وهي أحد رواد هذا المنحنى أن الدور الأساسي للذات أثناء التعلم هو توليد الدافعية التي تؤدي إلى الاقتراب أو المثابرة في أنشطة التعلم، وهذا يتحقق من خلال قيام الفرد بالتقويم الذاتي لأهدافه الذاتية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية بالنسبة لإدراكه الذاتي لكفاءته وأهدافه.

وعلى العكس الاجرائيون، فالظاهراتيون يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي، والأفراد لا يتعلمون كي يكونوا واعين ذاتيا، أو متفاعلين ذاتيا، ولكنهم هم كذلك بطبيعتهم، فالظاهراتيون يرون أن الدفاع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتت إدراكات الذات. **(Zimmerman, 1989, p9-10)**

### 3.6 – وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية:

يرى **Bandura (1993)**، أن السلوك الإنساني يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية. و يرى أن العلاقة بين تلك العوامل على أنها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثية. ويؤكد **Bandura (1986)**، أن العلاقة التبادلية لا تعني التناسق في القوى أو الإشارة إلى ثنائية التأثير، فالمؤثرات البيئية قد تكون أقوى من المؤثرات الذاتية والسلوكية في مواقف معينة أو نقاط محددة أثناء تسلسل السلوك.( **حسن السيد، 2007، ص285**)

تتألف عملية التعلم المنظم ذاتيا في المنظور المعرفي الاجتماعي، من عمليات فرعية ثلاثة هي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي، وهي ليست منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض؛ فالملاحظة الذاتية من المفترض أن تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة.

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن توقعات النواتج هي التي تحدد دافعية الفرد، وأن الأفراد يكونون مدفوعين بالنتائج التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلا من المكافآت الفعلية.
**(Zimmerman, 1989, p11-12)**

كما يركزون في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة، أو الاقتناع اللفظي، وعمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، فالعوامل البيئية مثل طبيعة المهمة، والموقف قد تم دراستها بشكل منظم ويبدو أن النمذجة وخبرات الاتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفعالية الذات. **(Zimmerman,1989, p13)**

### 4.6- وجهة نظر نظرية الإرادة:

تم تناول مفهوم الإرادة عبر تاريخ علم النفس بشكل أساسي على يد المدرسة الألمانية، ولقد اختلف أنصار تلك المدرسة في تعريفهم أو تحديدهم لمفهوم الإرادة، فالبعض تناوله بوصفه مرادفا لمفهوم الدافعية في حين يرى البعض الأخر الإرادة على أنها مفهوم مشتق من بعض العمليات الأساسية مثل العمليات الوجدانية والعمليات المعرفية. **(Corno, 1989, p113)**

لقد تم الفصل بين مفهوم الإرادة والدافعية من الناحية العلمية إلى أن العديد من الطلاب قادرين على التعلم، ومتلهفون لذلك، إلا أن إرادتهم تكون محدودة، لهذا يكتسبون قدرا قليلا من الخبرات التعليمية التي تقدم في المواقف التربوية. **( Corno, 1989, p115-116)**

وتعتبر الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز، والجهد، لتحقيق الأهداف المرجوة رغم المؤثرات الخارجية أو الداخلية، وفي حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الإرادة مثل: العزيمة، قوة الإرادة، والنظام، والتوجه الذاتي، وسيعة الحيلة كلها تتضمن القدرة على مواصلة المهام الصعب**ة. ( شفيق السيد، 2011، ص 137)**

### 5.6- وجهة نظر Vegotsky:

تعد **نظرية Vegotsky** إحدى النظريات المتمايزة، في تناول النمو المعرفي، حيث ركز في بناء نظريته، حول التوظيف العقلي الإنساني، كما ركز على تأثير البيئة الثقافية التي يحدث فيها التعلم.

لقد قدمت نظرية **Vegotsky** القليل نسبيا من الأدلة المنهجية حول العمليات المحددة التي تدفع المتعلمين نحو التعلم المنظم ذاتيا، خاصة في تركيزها على الدور الوظيفي للحديث الداخلي، حيث أن تمييز **Vegotsky** بين أنواع الحديث، قد أسهم في توضيح هذا الجانب، فيصنفه إلى نوعين: حديث داخلي للاندماج في المهمة وحديث داخلي للاندماج في الذات. **( حسن السيد، 2007، ص288 )**

وبالرغم من أن هذا الحديث يكتسب أساسا من خلال حديث الكبار الخارجي إلا أن له وظيفة موجهة نحو الذات، وهو يمثل مرحلة انتقالية من ضبط الحديث الخارجي إلى ضبط الحديث الداخلي، وهما يعتبران، قيمتين متضادتان للعملية اللغوية الاجتماعية، ثنائية البعد، فالحديث الخارجي تحويل الأفكار إلى كلمات،

بينما يتضمن الحديث الداخلي تحويل الكلمات إلى أفكار وهكذا يتم توجيه الذات.( **Zimmerman, 1989, p18)**

**7- الافتراضات العامة للنماذج التعلم المنظم ذاتيا :**

هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا وهي كالتالي:

**الافتراض الأول:**

وهو من الافتراضات الشائعة، وهو النشاط والبنائية، والذي ينحدر من وجهة نظر معرفية عامة، بحيث ينظر إلى المتعلمين على أنهم مشاركون نشيطون في عملية التعلم، ويقومون ببناء معانيهم الخاصة، وأهدافهم واستراتيجياتهم انطلاقا من معلومات متوفرة في "البيئة الخارجية"، بالإضافة إلى معلومات متواجدة في عقولهم الخاصة "البيئة الداخلية".

**الافتراض الثاني:**

متصل بالأول، وهو افتراض الضبط، يفترض منظور التعلم المنظم ذاتيا، أنه يمكن للمتعلمين مراقبة وضبط وتنظيم جوانب معينة من معرفتهم الخاصة، و دافعيتهم، وسلوكهم، بالإضافة إلى بعض مميزات بيئتهم.

هذا الافتراض لا يعني أن الأفراد يمكنهم القيام بما قيل سابقا، في كل وقت أو في كل السياقات، إلا أنه يعتبر أن بعضا أو قدرا من المراقبة، والضبط والتنظيم يعتبر أمرا ممكنا، هناك وجهة نظر للتعلم المنظم ذاتيا تعترف بوضوح أن هناك قيود المتمثلة في الفروق البيولوجية، والتطور السياقي والفردي التي يمكن أن تعيق جهود الفرد في التنظيم، إلاّ أن هناك بعض النماذج التي تفترض أسلوب التعلم يكون أكثر استقرارا فيما يخص الفروق الفردية، وأقل قابلية للرقابة للمتعلمين، في حين هناك نماذج أخرى تسمح بالتغيرات السياقية والمراقبة الفردية.

**الافتراض الثالث:**

خاص بالهدف، أو المعيار، أو افتراضات مقننة. تفترض نماذج التنظيم وجود نوع من الهدف أو المعيار يمكن في ضوئها عقد مقارنات لتقييم ما إذا يجب أن تستمر عملية التعلم كما هي أو ضرورة ، مقدار من التغيير، إن المثال العام للتعلم المنظم ذاتيا يفترض بأن الأفراد قادرين على تحديد المعايير التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف، وتتبع تطورهم نحو هذه الأهداف، تم تكييف وتنظيم معرفتهم، و دافعيتهم وسلوكهم لتحقيق أهدافهم. **(Pintrich, 2004, p387)**

**الافتراض الرابع:**

يفترض بأن الأنشطة التنظيمية الذاتية هي وسيطة بين السمات الشخصية ، والسياقات ، والإنجاز أو الأداء الفعلي ، بمعنى ليس فقط الخصائص الثقافية، والديموغرافية، أو سماته الشخصية هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وليس فقط الخصائص السياقية للبيئة داخل حجرة الدراسة هي التي تشكل الإنجاز ولكن التنظيم الذاتي الذي يقوم به الأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم هو الذي يتوسط العلاقات بين الفرد، والسياق، والتحصيل النهائي. **(Pintrich, 2004, p388)**

## 8- نماذج إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

في خضم الأطر النظرية التي ذكرتها الأبحاث في التعلم المنظم ذاتيا، نجد أن هناك خمسة نماذج منفصلة، ولقد ظهر لنا جليا أنه من الضروري، استكشافها، لأنها غير معروفة في البيئة العربية، وبدرجة أقل في البيئة الأوربية، باستثناء نموذج **Zimmerman**، الذي حظي ببعض الترجمات إلى اللغة العربية والفرنسية، كل نموذج قام بتحليل التعلم المنظم ذاتيا بواسطة بعد منفرد، فمثلا **Winne** فضل مقاربة المعرفية وما وراء معرفية، و **Pintrich** أصر على دور الدافعية الأولية، **Boekerts** أعطى دفع لدور الذات والعواطف، بينما ركز **Corno** على الإرادة، و**zimmerman** على النظرية الاجتماعية المعرفية لـ **Bandura**، كل قدم إضافة مهمة، ولهم أوجه التشابه في العديد من النقاط في تحليلهم للتعلم المنظم ذاتيا، إن التحدي ما بين هذه النماذج الخمسة هو مصدر ثروة علمية لا يمكن إنكاره، وهذا ما سنقوم باستعراضه فيما يلي:

### 1.8- نموذج Winne في التراث المعرفي:

يتطور التعلم المنظم ذاتيا لدى **Philip winne**، بالتجربة والتعلم، ويجب على المتعلم أن يتعرض إلى العديد من إستراتيجيات التعلم، وهذا دور المعلم أو المكون، ويجب أن تكون لديه الخبرة الكافية لاستخدامها. **(Winne, 2004)**. فإذا كان الدرس هو المكان المميز للاستخدام الاستراتيجيات المختلفة، فإنه من الواقع لا يشكل السياق الرئيسي للاستخدام، إلا أن السياق الاجتماعي من المحتمل أن يساعد المتعلم في الاستفادة من تغيير ديناميكية التنظيم الذاتي، علاوة على ذلك فالوقت الذي يستغرقه في العمل لوحده بطريقة أو بأخرى كالقراءة، الكتابة، في المنزل، في المكتبة وفي وسائل النقل ...إلخ، يفوق بكثير الوقت الذي يتعلمه في السياق الاجتماعي (الدروس، محاضرات، عمل جماعي...)، لهذا سعى **Winne** إلى إظهار أهمية الوضعيات والحالات التي يكون فيها المتعلم بالمعنى الدقيق للكلمة منفردا، فالمقاربة التي يتبناها Winne ، هي الأكثر معرفية في التعلم المنظم ذاتيا، وهذا ما تبقى من التراث في البحوث حول ما وراء المعرفة.

إن تقويم النشاط المعرفي في القسم، حسب **Winne** يعتمد على نوعية الحكم الذي يحدث أثناء الدرس (حكم على مستوى التحكم في الدرس)، وبعد النشاط (حكم في الثقة في الإجابة المعطاة). إن وضعية التعلم أو حل المشكلات هي أيضا منظمة عن طريق الحكم، والذي نسميه الحكم ما وراء معرفي، التي تتدخل أثناء النشاط والتي يمكنها أن تقوم درجة التحكم في المهمة. **(Cosnefroy, 2011, p28)**

سمي هذا النموذج أيضا بالمراحل الأربعة، وهو نموذج معالجة المعلومات للتنظيم الذاتي للتعلم، ويصف الدور الذي يقوم به التلميذ أو المتعلم في التحكم والمراقبة من خلال أربعة مراحل دورية للتنظيم الذاتي للتعلم هي تحديد المهمة، وضع الأهداف والخطط، تبنى الإستراتيجيات والتقييم.

### 1.1.8- تحديد المهمة:

يقوم هذا المتعلم بمعالجة معلومات المهمة وخصائصها من مصدرين هما: معلومات المهمة ويقوم المتعلم بتفسيرها اعتمادا على بيئة المهمة مثل قائمة أهداف المتعلم، والمصدر الثاني، هي ظروف العمليات المعرفية وهي المعلومات التي يسترجعها المتعلم من ذاكرته طويلة المدى وتقديره للمعلومات السابقة والذكريات عن مظاهر الذي سببته مهام متماثلة، وفعالية الذات و الإعـزاءات المرتبطة بالقدرة، وبمجرد أن تصبح المعلومات عن ظروف المهمة والعمليات المعرفية نشطة في الذاكرة العاملة **mémoire de travail**، يقوم المتعلم بدمجها معا لتكوين تعريف محدد المهمة.

### 2.1.8- وضع الأهداف والخطط :

يحدد التلميذ هدفا ويضع خطة لتحقيقها، والأهداف لها بروفيلات عن المستويات ويعبر كل مستوى في بروفيل الهدف عن قيمة يتم في ضوئها مراقبة النواتج أثناء أداء المهمة والتحول إلى المرحلة الثانية، يمكن يحدث الأهداف مع التقدم في أداء المهمة ذاتيا.

### 3.1.8- تبني الاستراتيجيات:

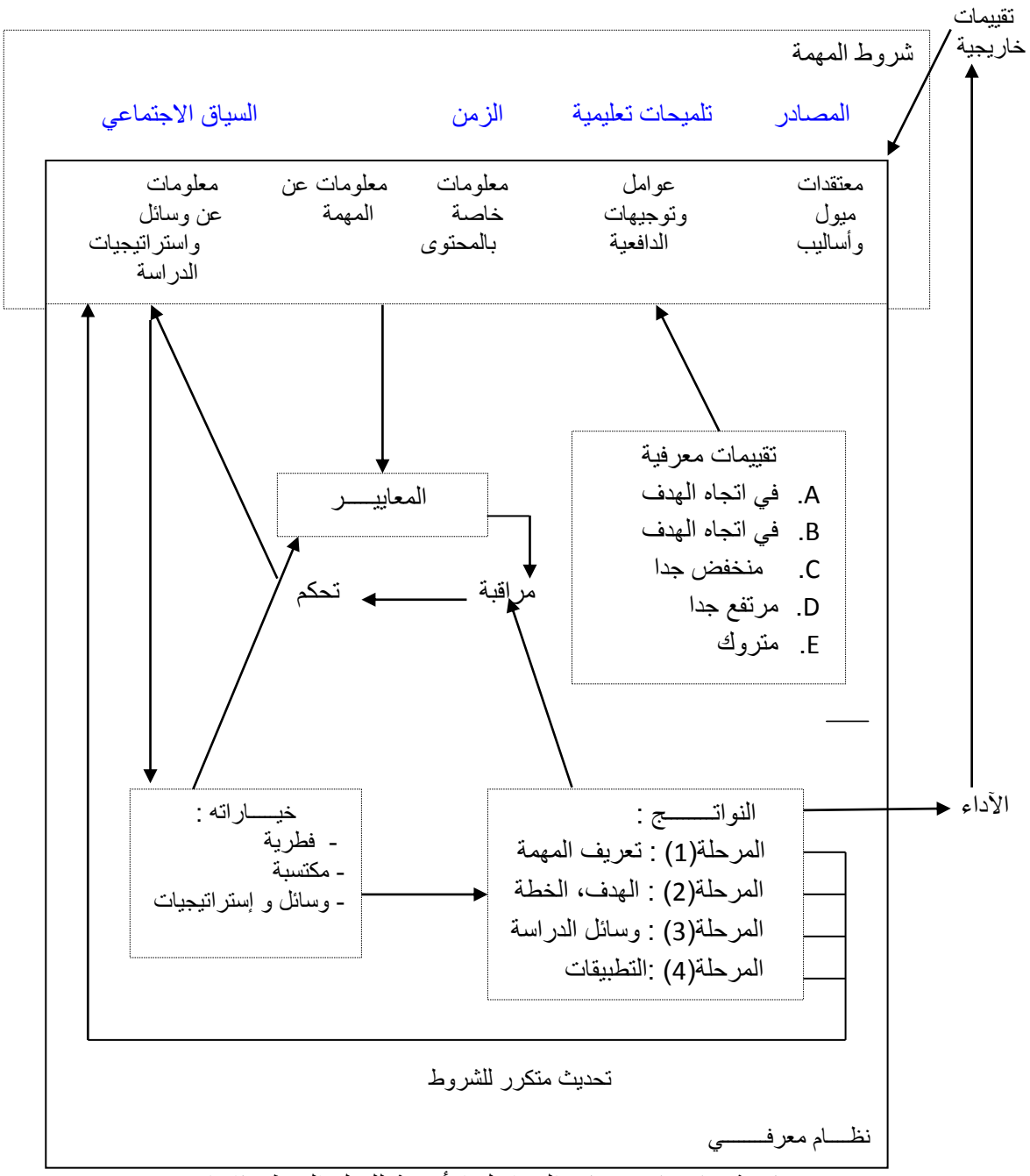
يقوم المتعلم بتطبيق الوسائل والاستراتيجيات التي تم تحديدها في المرحلة الثانية، ويتم نسخ المعلومات في الذاكرة العامة، من الذاكرة طويلة المدى المرتبطة بتحديد التلميذ المهمة، وكل إنجاز يمكن تحقيقه عن طريق استخدام وسيلة أو إستراتيجية لها مظاهر مشابهة الأهداف يمكن نمذجتها بنفس الشكل كبروفيل للهدف من المرحلة الثانية، وعن طريق المراقبة تتم مقارنة شكل بروفيلات الهدف وتوليد تغذية راجعة داخلية.

### 4.1.8- التقييم:

يتكون من استخدام معلومات ما وراء المعرفة و مراقبة ما وراء المعرفة (المعلومات عن العمليات المعرفية) و خاصة المراقبة لتقييم الفرد لأدائه ولتقدير المطابقة بين الأهداف المبدئية للفرد والأداء النهائي،

وحين يوجد تباين بين الأهداف والأداء النهائي للفرد، فإن هذا يستلزم العودة إلى المرحلة الأولى من الأداء لإزالة هذا التباين، وتستمر عملية التنظيم الذاتي للتعلم حتى يحدث التوافق بين الأداء وأهداف التعلم التي وضعها الفرد. ( **علي نمر،2007،ص37**)

وفيما يلي شكل يوضح نموذج المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعلم




**شكل رقم (07):** نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا

**Winne & Perry (2000)**

في نموذج **Nelson** الذي يستند إليه **Winne**، تضمنت ما وراء المعرفة في ركيزتين أساسيتين.

**الركيزة الأولى:** تسمى (المراقبة)، والتي بفضل الحكم ما وراء المعرفي يكون الفرد على دراية بما يحدث في النشاط الحالي.

**الركيزة الثانية:** هي (الضبط) والتي على أساس المعلومات التي تقدمها عملية المراقبة، تتدخل في النشاط الحالي، تقوم بتعديله، أو إحجامه، أو تخصيص المزيد من الوقت لإستعابه. إن التمييز بين وقتين لما وراء المعرفة يشير إلى أنه لا يمكن الضبط بدون مراقبة ذاتية، فالضبط هي اللحظة التي يمكننا بالإستراتيجيات المتاحة، تعديل النشاط الحالي، لهذا فهو تابع لمعلية المراقبة؛ فالمراقبة إذن هي العملية المفتاحية أو الرئيسية لاتخاذ القرار الذي يسمح بالتكييف مع الظروف المتغيرة للنشاط الحالي.

لقد قدم **Winne (1998)** اقتراحين أساسيين:

– لا نستطيع أن لا ننظم ذاتيا: ذلك أن أي سلوك تعلمي يمكن تحليله على أنه سلسلة من اتخاذ القرارات، فالمتعلم لا يتدخل بطريقة عشوائية، إنه يمارس على الدوام الخيرات التي تمليها (المعايير)، هذه المعايير متنوعة بالرغم من أنها ليست بالضرورة واعية عندما تنشط **(Winne, 2000)**، فالمشكلة هنا ليست في المعرفة لماذا بعض المتعلمين منظمين ذاتيا، بينما البعض الأخر لا يفعل؟ و لكن في معرفة لماذا هناك عند البعض فعالية، بينما البعض الأخر لا؟ ما هي إلا المعايير المستخدمة في المراقبة، واللامراقبة، في حد ذاتها التي تمثل المشكلة، لأننا لا نستطيع أن ننظم ذاتنا بكل فعالية انطلاقا، من معايير متساهلة وغير متشددة، أو استخدام إستراتيجيات غير ملائمة مع المهمة محل التنفيذ. **(Cosnefroy, 2011, p28)**

والتعلم المنظم ذاتيا يفلت جزئيا من الشعور، وذلك لعدة أسباب :

**أولا :** مستوى الخبرة المحققة تسمح في بعض الأحيان بالاستخدام التلقائي للمراقبة والضبط الماوراء معرفي، عندما يتمكن المتعلم بشكل كاف من بعض الاستراتيجيات الشرطية المرتبطة.

**ثانيا:** بالإضافة إلى ذلك كل متعلم يمتلك معتقدات حول طبيعة المعرفة، وطبيعة التعلم، ومعتقدات حول المنهجية التي تؤدي وتمكن من التعلم الفعال.

**تعقيب:**

لقد ركز هذا النموذج على عملية المراقبة الذاتية لما لها دور في الحكم الماوراء المعرفي، وما تولده من تعديل السلوك المعرفي، وذلك من خلال مقارنة الفارق بين الأداء والمعايير المعتمدة، لضبط عملية التعلم. إلا أنه لم يعطى أهمية للدافعية التي تعتبر عنصرا أساسيا في عملية التعلم المنظم ذاتيا فهي التي تحفز المتعلم وتجعله مثابرا وراغبا في عملية التعلم، وبدونها يشعرون باليأس في مواصلة التعلم ومواجهة المهام التي تتسم بالتحدي، ضف إلى ذلك إذا لم يدرك المتعلم قيمة المهمة الحالية، لا تتم عملية المراقبة وهذا ما

نلاحظه عند البعض يخفضون المعايير ويكتفون لأنفسهم بنواتج أقل، كما نجد آخرين يحافظون على معاييرهم ولكنهم يشعرون باليأس.

### 2.8- نموذج Pintrich تأثير أهداف الانجاز:

إن أبحاث **Pintrich** تتطابق مع أعمال **Winne**، باعتبار نموذج الما وراء معرفي لـ **Nelson** هو المرجع الأساسي لكيلهما، لكن الاختلاف مع نموذج **Winne** يتمثل في أثر عوامل الدافعية.

لقد أعطى **Pintrich** أهمية بالغة لأهداف الانجاز في سياق التعلم المنظم ذاتيا. بصفة عامة، فالإطار النظري الذي تبناه **Pintrich** يرتكز على فكرة أننا لا نستطيع أن نفرق بين سياقات التنظيم الذاتي، وسياقات الدافعية، فخصائص الدافعية الأولية تحدد نوع التنظيم الذاتي الذي سينفذه.

في تصور صارخ للعلاقة الوثيقة بين الدوافع الأولية والتعلم المنظم ذاتيا مقدم في فصل مكتوب في دليل التنظيم الذاتي نشر من طرف **Zeidner & Boekaerts** تحت عنوان: "أثر توجهات الأهداف على التعلم المنظم ذاتيا"، وفي محتوى الكتاب فصل طورا فيه معا إطارين نظريين: الأول لتنظيم سياقات التعلم المنظم ذاتيا والأخر في إعادة التفكير في تنظيم أهداف الإنجاز، ويعنى بأهداف الانجاز، أهداف توجه نشاط في سياقات معينة، على سبيل المثال سياقات التعلم التي يمكن تقييمها بعبارة الفشل أو النجاح. **(Cosnefroy,2011, p27).**

يرى **Pintrich**، أن الطالب خلال قيامه بصياغة اختياره الدراسي وفق مشروعه الشخصي يمر بمراحل أربعة متتالية، وهذه المراحل ليست منظمة تنظيما خطيا أو هرميا. إذ يمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي، مما يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة، فضلا عن كون بعض المهام لا تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا وإنما يتم فيها الأداء بشكل تلقائي نتيجة خبرة الطالب السابقة.
**(مشري ، 2013، ص183)**

لقد **عرض Pintrich** نموذجه، والذي يمثل إطارا عاما مفاهميا للتعلم المنظم ذاتيا، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (06):** مراحل و مجالات التعلم المنظم ذاتيا حسب نموذج **Pintrich**

| المراحل | مجالات تنظيم التعلم | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **المعرفة** | **الدافعية/ الوجدان** | **سلوك** | **السياق** |
| **التخطيط و التنشيط** | • وضع الهدف، تنشيط المعرفة السابقة، تنشيط ما وراء المعرفية. | • تبنى توجه الهدف.<br>• حكام عن الفعالية.<br>• سهولة الأحكام على التعلم.<br>• إدراك صعوبة المهمة.<br>• تنشيط قيمة المهمة. | • تخطيط الوقت والجهد<br>• التخطيط لملاحظة السلوك ذاتيا. | • فهم المهمة.<br>• فهم السياق. |
| **المراقبة** | • الوعي ما وراء معرفي ومراقبته. | • الوعي بالدافعية و الوجدان ومراقبتها. | • الوعي بالجهد ومراقبته.<br>• استخدام الوقت والحاجة للمساعدة. | • مراقبة تغير المهمة وظروف السياق. |
| **الضبط** | • اختيار الاستراتيجيات<br>• المعرفية للتعلم. | • اختيار وتبني إستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان. | • الملاحظة الذاتية للسلوك.<br>• زيادة أو نقص الجهد. | • تغيير المهمة أو إعادة النظر فيها. |
| **رد فعل وتأمل** | • أحكام معرفية.<br>• العزو. | • ردود أفعال وجدانية.<br>• العزو. | • المثابرة، التوقف.<br>• سلوك الاختيار. | • تغيير أو ترك السياق.<br>• تقييم المهمة.<br>• تقييم السياق. |

**(Pintrich, 2000, p454)**

من خلال الجدول السابق يتضح أن تفكيرنا وبحثنا حول التعلم المنظم ذاتيا يمر بأربعة مراحل هي:

**المرحلة الأولى:** تتضمن هذه المرحلة التخطيط وتحديد الأهداف، كذلك تفعيل التصورات، والمعرفة المتعلقة بالمهمة، والسياق والذات في علاقتها بالمهمة.

**المرحلة الثانية:** تتعلق بعمليات المراقبة المختلفة، التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي من جوانب مختلفة من الذات أو المهمة و السياق.

**المرحلة الثالثة:** تنطوي هذه المرحلة على جهود لمراقبة وتنظيم الجوانب المختلفة للذات والسياق.

**المرحلة الرابعة:** تمثل أنواعا مختلفة من ردود الفعل، والانعكاسات على الذات والمهمة والسياق.

تمثل الأعمدة الأربعة من الجدول السابق، مجالات مختلفة للتنظيم والتي يمكن للمتعلم (الشخصية الذاتية) محاولة مراقبتها، و ضبطها، فالأعمدة الثلاثة الأولى من المعرفة، الدافعية/الوجدان، والسلوك، تعكس التقسيم الثلاثي التقليدي من مجالات مختلفة من الأداء النفسي، ويمكن أن تكون الحدود الفاصلة بين هذه المناطق غامضة، لكن صالحة لمناقشتها بشكل منفصل، خاصة وأن الكثير من البحوث النفسية التقليدية

ركزت على مختلف المناطق بمعزل عن مناطق أخرى، وكما أن المتعلم يحاول ضبط نفسه، وتنظيم معرفته، و دافعيته، وسلوكه فإن هناك أفرادا آخرين في البيئة مثل المعلمين والأقران، أو الآباء والأمهات في محاولة أخرى لتنظيم معرفة الفرد، ودافعية وسلوكه، من خلال توجيهه، في صورة، ما هي المهمة التي تؤديها؟ وكيف ولماذا تؤديها؟، وبشكل عام فإن خصائص السياق(خصائص المهمة، والتغذية الراجعة، والتقييم) يمكن أن تسهل أو تقيد محاولات الفرد لتنظيم تعلمه ذاتيا.

**(Pintrich, 2000 , p455)**

**تعقيب:**

يعتبر **نموذج Pintrich**، من أفضل نماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ذلك لأنها نظرة واضحة، وواقعية، لهذا وفق إلى حد بعيد في تحليل مراحل التعلم الذاتي، وتأكيده على مكونات الدافعية، وما وراء الدافعية، والسلوك وترجم ذلك ببناء مقياس **(1991)**، يعد الأكثر استخداما في قياس التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية. وينفرد **Pintrich** عن المنظرين الآخرين، في أنه يعتبر النشاط التعلمي على علاقة مع فن التعليم، وهكذا فإن الدخول في الدرس قد يرافقه تنشيط معايير خاصة به، على سبيل المثال: ممنوع التكلم مع الغير، العمل مع الغير يعتبر غش، هذا المعلم يقول دائما الحقيقة ... إلخ، هذه التصورات تمثل فك شفرات، توقعات المعلم وغالبا الجو التعلمي العام داخل القسم، لقد أضاف أيضا تصورات للخصائص الشخصية للمعلم، وعلاقته مع الطالب، حماسه وعدله في معاملته مع الطلاب، ومجمل هذه التصورات تُأثر في طريقة إشراك المتعلم في النشاطات المقترحة، سواء من خلال الدرس في القسم أو من خلال أنشطة المنجزة في المنزل.

### 3.8- نموذج التعلم التكييفي أو نموذج الطبقات الثلاث:

تقول **Boekaerts (1999)** سألني مجموعة من الأساتذة قبل عدة أشهر، هل يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتيا كمرادف للتعلم المثالي والناجح؟ فأوضحت لهم أن مثل هذه المعادلة، لن تعمق فهمهم، ولا تحسن طريقة تعليمهم، لأن مصطلح التعلم الناجح، ليس لديه أي قوة تفسيرية، فالتعلم المنظم ذاتيا هو بناء قوي، لأنه يسمح للباحثين أولا؛ بوصف مختلف المكونات التي هي جزء من التعلم الناجح. ثانيا، لشرح التفاعلات المتبادلة والمتكررة التي تحدث بين المكونات المختلفة. وثالثا، لربط التعلم والانجاز مباشرة بالذات، بمعنى بناء الهدف، والدافع، والمرح، والعاطفة، بالإضافة إلى هذه المزايا، فإن لديه أيضا عيوب. فالمشكل في البناء المعقد، إذ يقع التعلم المنظم ذاتيا، عند تقاطع العديد من البحوث المختلفة، ولكل منها تاريخها الخاص وهذا يعني أن هناك اختلاف شاسع في وجهات النظر بين الباحثين تبعا لتراثهم المعرفي، فكل له طريقته الخاصة،

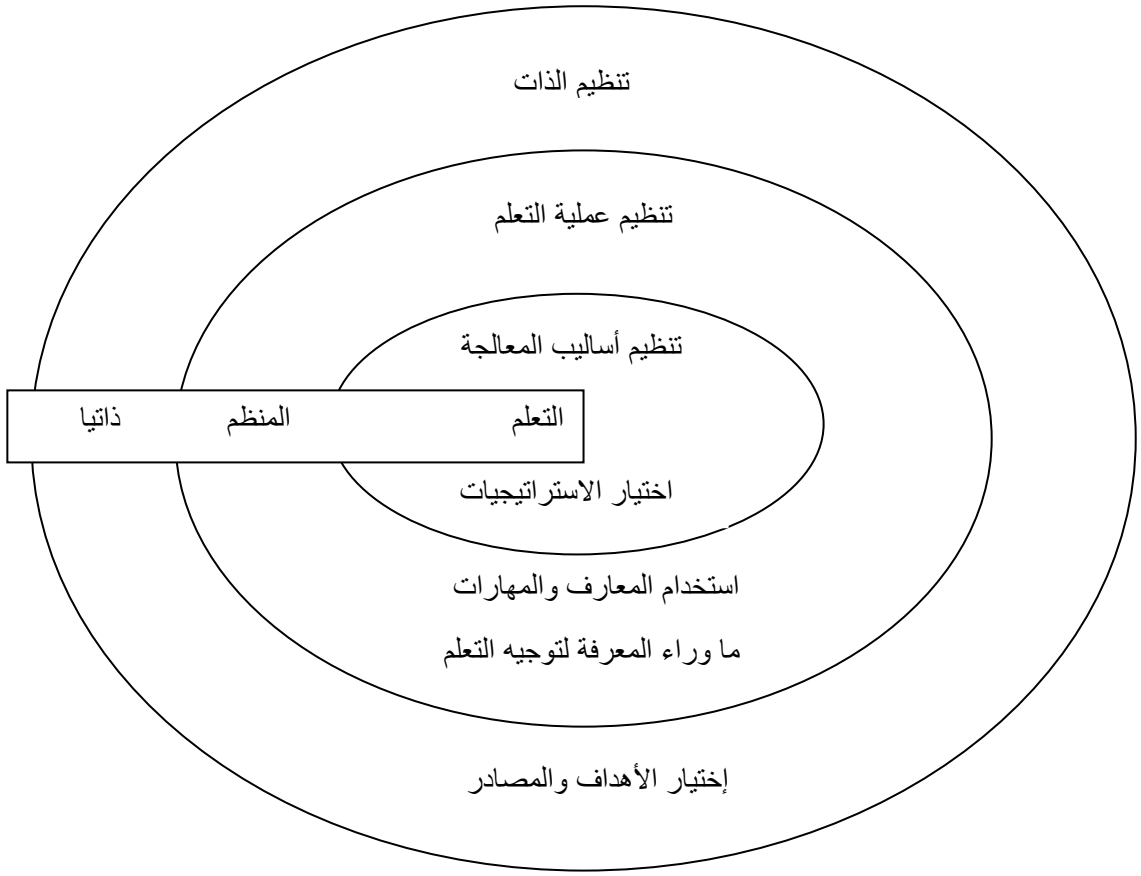
وذلك باستخدام مصطلحات وشعارات مختلفة لأوجه متماثلة من التعقيد، فالنقاش يجب أن ينصب حول معرفة كيف ساهمت ثلاث مدارس مختلفة في التفكير المتمثلة في:

**1-** نظرية أنواع التعلم.

**2-** نظرية أساليب الماوراء معرفي والتنظيم.

**3-** نظريات الذات ، والسلوك الموجه عن طريق الهدف.

في فهمنا للتعلم المنظم ذاتيا، وشكلت بناء معرفتنا، فقد بات واضحا بأن التعلم المنظم ذاتيا ليس حدثا، بل بدلا من ذلك يشير إلى سلسلة من العمليات المعرفية ذات صلة متبادلة وفعالة، تعمل معا على مكونات مختلفة من المعلومات، ونظام المعالجة الآلي ، كما هو مبين في الشكل التالي:




**شكل رقم (08):** نموذج الطبقات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا **(Boekarets, 1999, p449)**

لقد أصبح من الواضح أنه من بين القضايا الرئيسية في التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة الطالب على الاختيار والدمج والتنسيق بين الاستراتيجيات المعرفية بطريقة فعالة. وتعتبر أساليب التعلم ، مميزة لتنظيم

وضبط العمليات المعرفية، كما أنها تبحث في تحديد الطريقة المثلى التي يعالج الطالب المعلومات المدرسية، وتعتبر المعلومات المكتسبة حول الطريقة المثلى للتعلم الطالب (الطبقة الداخلية في الشكل السابق) أساسية في وصف طبيعة عملية تنظيم التعلم ذاتيا، إلا أنها غير كافية لأننا في حاجة إلى معرفة ما إذا كان الطلاب يدركون الاختيار، في أساليب المعالجة البديلة، حيث أن الاختيار أحد المظاهر الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا. **(Boekaerts, 1999, p449)**

جانب آخر للتعلم المنظم ذاتيا هي قدرة الطلاب على توجيه التعلم الخاص بهم (الطبقة الوسطى في الشكل السابق) فقد كرس الباحثون الذين يعملون في إطار التراث الماوراء المعرفي، الكثير من الاهتمام لهذه العمليات التنظيمية، إنهم يعرفون التعلم الناجح على أنه تحصيل معلومات ما وراء معرفية التي تنظم تعلم الفرد، وتسهل اكتساب مهارات والمعرفة في مجال محدد، وقد أعتبر المتعلمين الناجحين قادرين على نقل المعرفة والاستراتيجيات المكتسبة بسرعة من موقف معين إلى مواقف أخرى. ضف إلى ذلك تعديل وتوسيع هذه الاستراتيجيات أثناء تعلمه، ومن بين هذه الاستراتيجيات ما وراء معرفية: التوجيه، التخطيط، التنفيذ للمراقبة، التقييم، التقويم. **(Boeckaerts, 1999, p449)**

ميزة أخرى حديثة في التعلم المنظم ذاتيا والتي لم تذكر من قبل، هي مشاركة الطلاب والتزامهم بالأهداف التي تم اختيارها ذاتيا، وهذا يشمل قدرتهم على القيام بأنشطة مختلفة ومستقبلية في ضوء رغباتهم واحتياجاتهم وتوقعاتهم وقدرتهم على حماية أهدافهم من البدائل المتنوعة. و تجدر الإشارة إلى أنه نادرا ما يسعى الطلاب إلى أهداف وحيدة، وهم يميلون إلى تحقيق أهداف متعددة، التي هي جزء من هيكل الأهداف المعقدة، لهذا نلاحظ بعض الطلاب، قادرين على متابعة أهداف متعددة، وفي نفس الوقت ينتقلون بمهارة فيما بينها. في حين يعطى طلاب آخرون انطباعا بأنهم على متابعة أهداف متعددة في وقت واحد، فهم يصغون أهدافهم بشكل متسلسل وفي ترتيب هرمي، وبالتالي فإن الأهداف المهنية، فرصة أكبر في السعي للتحقيق من الأهداف الأقل وضوحا التي يمكن تأجيلها بسهولة.

إن عملية التعلم المنظم ذاتيا تتطلب رغبة الطلاب وإرادتهم في تحديد مظاهر متعددة للذات (كالالتزام الذاتي، والاندماج الذاتي، وتحديد الموارد) كأهداف التنظيم الذاتي (الطبقة الخارجية في الشكل السابق). **(Boekerts, 1999, p450 )**

**تعقيب:**

طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، لكنها مكملة لبعضها البعض وهي: منطقة تجهيز المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، التي تعبران عن الجانب المعرفي. ومنطقة تنظيم الذات التي تمثل الجانب الدافعي.

أحد المميزات الأساسية لهذا النموذج، هو إعطاء دور كبير للتوقعات الذاتية وذلك بتخصيص معنى لموقف التعلم وفقا لرغبة ذاتية، التي تقوم بدورها بتنشيط الأهداف؛ هذه الأخيرة تعبر عن رغبة الفرد واحتياجاته وتوقعاته وقدرته على حماية أهدافه من البدائل المتنوعة. هذا ما يجعل الطالب ملتزم بتحقيق هذه الأهداف لأنه تم اختيارها ذاتيا.

## 4.8- نموذج Corno، علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالإرادة:

ترى **Corno** أن المدرسة هي المكان الميثالي للسياق الإداري، نظرا لطبيعة الأنشطة المفروضة. **(Cosnefroy, 2011, p44)**

تعرف **Corno** التعلم المنظم ذاتيا، اعتمادا على العديد من العوامل الشخصية والبيئية، بما في ذلك القدرة المعرفية والتكييف البيئي. إلا أنها لا تساوي بين الخبرات المكتسبة والتعلم المنظم ذاتيا، وتقول أيضا بأننا لا نعتقد أن التعلم الذاتي نتيجة للتكييف الآلي، أو المحفزات الداخلية مثل: الفعالية المدركة، وبالتالي يمكن تعريفه بشكل أفضل على أنه استيعاب العملية التعليمية و استراتيجيات إدارة المهام، إلى جانب القدرة على حشدها والحفاظ عليها عندما تتطلب الأوضاع. **( Zimmerman, 1989, p119)**

إن تعلم الطالب داخل حجرة الدراسة، يتطلب القدرة على التركيز والإنتقال بين الأنشطة المدرسية، وذلك لمواجهة العديد من الإنحرافات المحتملة. هناك عوامل بيئية مثل: المهام الغير مناسبة، وتداخل الأقران، وكذا العوامل الشخصية مثل: الارتباك وتغيير الأهداف، إلا أنه نرى أن هناك قدرة إرادية في الحفاظ على التركيز في مواجهة العقبات، لذلك فإن الجوانب الإرادية للتعلم المنظم ذاتيا، هي الآليات التي تساهم في ضبط التركيز وتقديم المساعدة في مواجهة العقبات البيئية والشخصية أمام التعلم الأكاديمي.

وهي عمليات ما وراء معرفية ، وما وراء الدافعية، وما وراء الوجدانية، لأنها حماية ومراقبة لكل هذه الحالات النفسية. لهذا ينظر إلى الإرادة على أنها شرط ضروري ولكن غير كافي للتعلم المنظم، ويمكن اعتبارها مفتاح التعلم الفعال. **( Zimmerman, 1989, p120)**

لقد وضع **kuhl** ستة استراتيجيات إرادية ثم أضافت إليها **corno** بعد تعديلها، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم(07):** إستراتيجيات الإرادة في التعلم المنظم ذاتيا.

| عمليات مستترة من ضبط الذات | عمليات علنية لضبط الذات والبيئية |
|---|---|
| أ- **ضبط المعرفة:** | أ- **ضبط موقف المهمة:** |
| 1- ضبط الانتباه* | 1- ضبط المهام |
| 2- ضبط الترميز * | 2- ضبط المكان |
| 3- ضبط معالجة المعلومات* | **ب- ضبط الآخرين في إعداد المهمة:** |
| **ب- ضبط الانفعال*** | 1- ضبط الأقران |
| **ج- ضبط الدافعية** | 2- ضبط المعلمين |
| 1- زيادة الحافز | |
| 2- العزو | |
| 3- التعليمات | |

* الاستراتيجيات الإرادية التي وضعها **kuhl (1985)**، فهو لم يحدد بين العمليات الفرعية لضبط البيئة.

إن الفحص الدقيق لاستراتيجيات الإرادة الستة التي وضعها **Kuhl** (الموضحة في الجدول السابق والتي تحمل علامات نجمة)، تبين أن العديد منها هي جهود للضبط الذاتي المستتر، فالاهتمام بالمعلومات وترميزها، على سبيل المثال: عند رفعها مستوى ما وراء معرفي، تصبح شكلا من أشكال التحكم الذاتي المعرفي، إضافة إلى الضبط الواعي للعاطفة والانفعال، وذلك بالتفكير في النتائج الإيجابية والسلبية، إذ يمكن أن يقوم الفرد بإدارة الجوانب العاطفية المتوقعة من المهمة. إن كيفية تدخل الفرد في الضبط الذاتي المستتر الناجح، كانت محور ما يسمى بالمقابلات المعرفية في علم النفس العيادي.

وتنطوي الفئة الرئيسية الثانية من الاستراتيجيات في الجدول السابق والتي أضافتها **corno**، على جهود لضبط الذات من خلال التحكم في البيئة، وتعديل أو تكييف المهام حتى يتمكن الفرد من العمل بمزيد من الفعالية ، كالتغييرات في مواقف المهمة (كتغيير المهمة نفسها، أو تغيير المكان، مثل متى ؟ و أين سيتم

إكمال المهمة، وتتضمن أيضا تغيير سلوك الآخرين الذين يدعمون المهمة، كطلب المساعدة من المعلم أو تهدئة صديق مشتت الانتباه. **( Zimmerman, 1989, p119 )**

تستمر استراتيجيات الإرادة في النمو خلال المراهقة، بناء على الوعي المتزايد بخصائص الفرد الخاصة متضمنة :المعرفة، الدافعية، الوجدان، وهذه العمليات النهائية تتأثر بشكل مباشر بالممارسات الاجتماعية في المنزل، أو أي مكان آخر، والتدريب الناجح على الاستراتيجيات الإرادة سوف يتضمن نوع التوجه الواقعي، وتعليمات النمذجة، التي تميز أكثر صور التدريب فعالية، على الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية.
**( شفيق السيد، 2009 ، ص139)**

- **تعقيب :**

نلاحظ من خلال هذا النموذج أن هناك تقارب بين وجهة نظر **Corno & Boekearts** وكلاهما اعتمد على **أعمال Kuhl** في تفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا. لقد أعطيا اهتماما خاصا بالفضاء المدرسي و بالأخص حجرة الدراسة، أين يرتفع ويظهر جليا الجهد المدرسي. و نلاحظ أيضا أن **Corno** لم تبني نموذجها على مراحل كبقية النماذج الأخرى، إذ كان هدفها الأساسي شرح وتوضيح الآليات التي تدير استمرارية المهام. إضافة إلى ذلك لقد أعطت أولوية للإستراتيجيات ضبط الإرادة المستترة والعلنية في التعلم المنظم ذاتيا .

الانتقاد الذي يمكن توجيهه إلى هذا النموذج، هو الفصل بين الإرادة والدافعية وجعل الدافعية عامل صغير، وأن الضبط الإرادي مستقل عن الدافعية، إلا أننا نرى العكس؛ فالدافعية تعتبر المحرك الأساسي للإرادة، خصوصا الدافعية الداخلية، أما الانتقاد الثاني، فإن هذا النموذج يعتبر أن الأهداف التي يضعها المتعلم هي أهداف نهائية، لكن الواقع يعكس ذلك؛ فالضغط الناتج على استمرارية المهمة، يتطلب تعديل الأهداف لكي يكون النشاط فعال، والتسلح بالقدرة على مواجهة العقبات التي تعترض المهمة.

أما الانتقاد الثالث فإن الاهتمام بعمليات التعلم داخل حجرة الدراسة، هو تقصير للتعلم المنظم ذاتيا، فالاستقلالية التي هي لب التعلم المنظم ذاتيا تتطلب من المتعلم الاستمرار في التعلم خارج أسوار المدرسة، وضبط البيئة خارج حجرة الدراسة، خصوصا وأن الوقت الذي يقضيه المتعلم في الخارج أكبر بكثير من الوقت المخصص للدراسة، ضف إلى ذلك تغييب دور الآباء في ضبط الإرادة المدرسية.

### 5.8- نموذج المراحل الدورية للتعلم الأكاديمي Zimmerman :

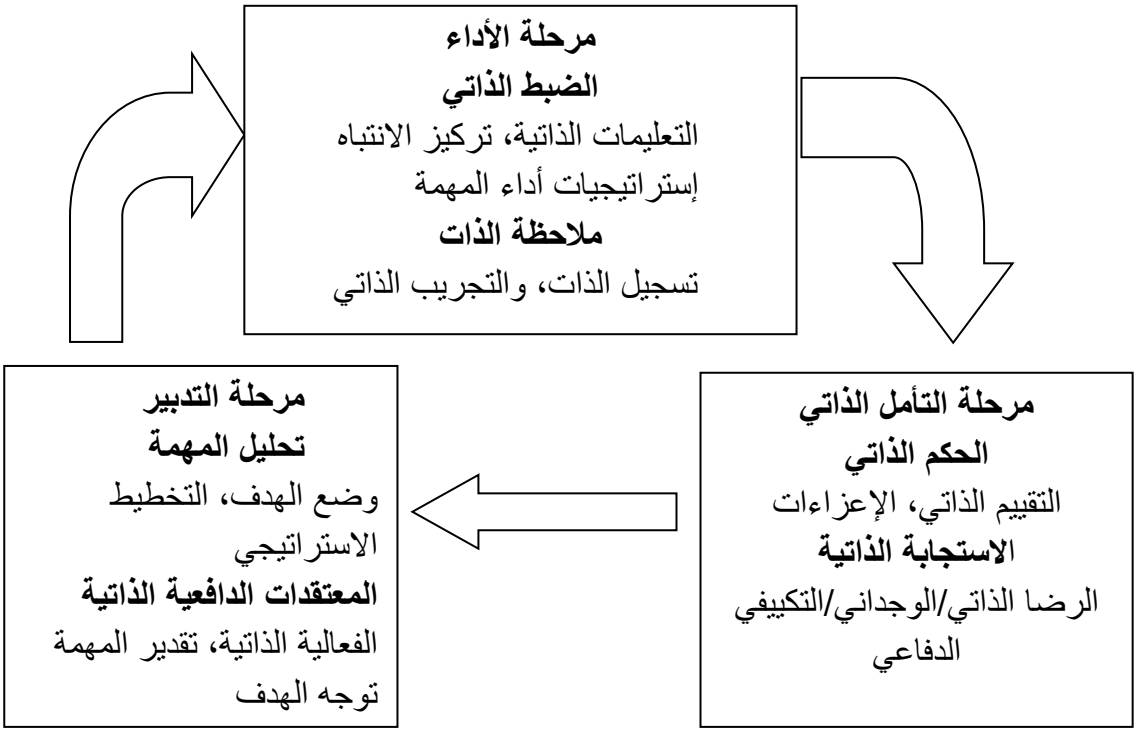
قدم **Zimmerman (1989)**، نموذجا يعتمد على النظرية الاجتماعية المعرفية لـ **Baudura (1986)**، ينظر إلى التنظيم الذاتي للتعلم على أنه عملية توجيه للذات يقوم خلالها التلاميذ بالتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية، وهي عملية دائرية، لأن التغذية الراجعة الناتجة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة، وهذه التعديلات ضرورية لأن العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم والأداء، وينبغي ملاحظتها ومراقبتها، **وقدم Zimmerman** ثلاث حلاقات من التوجيه الذاتي تتضمن مراقبة الحالة الداخلية للفرد وسلوكه وبيئته وهي ما أطلق عليها الأشكال الثلاثية للتنظيم وهي:

أ- **تنظيم العوامل الشخصية:** و هو تنظيم ذاتي خفي يتضمن مراقبة وتعديل الحالة المعرفية والوجدانية، مثل استخدام التخيل لاستدعاء المعلومات أو الاسترخاء.

ب- **التنظيم الذاتي للسلوك:** و هو عمليات ملاحظة الذات والأداء القابلة للتطبيق ، مثل طرق التعلم.

ج- **التنظيم الذاتي للبيئة:** و تشير إلى ملاحظة وتعديل الظروف البيئية. **(علي نمر، 2007 ،ص32).**

يقول **( Pintrich ,2002 , p67 )**، أن البحث في بنية و وظائف عمليات التعلم المنظم ذاتيا، يقودنا إلى سؤال أساسي حول كيفية استخدام الطالب لهذه العمليات، وهل يندمج الوعي الذاتي ومعتقداته الدافعية، لخلق متعلم منظم ذاتيا؟ يرى علماء النفس الاجتماعي أن بنية عمليات التعلم المنظم ذاتيا تتكون من ثلاث مراحل دورية هي: مرحلة التدبر **Forethought**، و مرحلة **الأداء Performance**، أو الضبط الإرادي **volitionale control** ، و مرحلة التأمل الذاتي **Self-reflection** .والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم (09):** المراحل الدورية والعمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا

1- **مرحلة التدبر:**

هناك فئتان رئيسيتان من عمليات مرحلة التدبر هما: تحليل المهمة والدافعية الذاتية.

فتحليل المهمة ينطوي على تحديد الأهداف والتخطيط الإستراتيجي، و وضع الهدف يشير إلى التصميم على نواتج محددة للتعلم، أما التخطيط الإستراتيجي فيشير إلى اختيار إستراتيجيات التعلم أو الطرق المصممة لتحقيق هذه الأهداف، إلا أن وضع الهدف أو تحديده والتخطيط الإستراتيجي، يتأثران بعدد من المعتقدات المعرفية مثل فعالية الذات للمتعلم، وتوجهات الهدف والاهتمام الداخلي بالمهمة أو تقييمها.
**(Zimmerman, 1998 , p2)**

2- **مرحلة الأداء:**

تضم هذه المرحلة أيضا فئتين رئيسيتين هما: الضبط الذاتي، وملاحظة الذات. يشير الضبط الذاتي إلى تسخير أساليب أو إستراتيجيات محددة تم اختيارها أثناء مرحلة التدوير، بحيث تساعد المتعلمين على التركيز على المهمة وجعل أدائهم أفضل، وتتمثل هذه العمليات في: تركيز الانتباه حيث يؤكد منظروا الإرادة على حاجة المتعلمين إلى حماية رغبتهم في التعلم من المشتتات، والتعليمات الذاتية تشير إلى اكتشاف الفرد بنفسه كيف يتقدم خلال مهمة التعليم. والتخيل يعتبر طريقة فعالة لتحسين التعلم والإسترجاع.

**(Zimmerman، 1998, p3)**

تشير الملاحظة الذاتية إلى الأحداث الشخصية للتسجيل الذاتي أو التجريب الذاتي لمعرفة سبب هذه الأحداث، وتشير أيضا إلى الشكل الخفي من المراقبة الذاتية، كنتيجة للتتبع المعرفي للأداء الشخصي.
**( Zimmerman, 2002, p68 )**

**3- مرحلة التأمل الذاتي:**

هناك فئتان رئيسيتان في هذه المرحلة هما :الحكم الذاتي والاستجابة الذاتية، ويشير أحد أشكال الحكم الذاتي، المتمثل في التقييم الذاتي، إلى مقارنة المعلومات التي تمت مراقبتها ذاتيا مع معيار أو هدف محدد، كما أن العزوات السببية للنتائج تعتبر نوعا أخر من الحكم على الذات مثل عزو الأداء الضعيف إما إلى قدرة الفرد المحدودة، أو إلى نقص الجهد المبذول. وهذه العمليات تنتج العديد من الاستجابات الذاتية مثل: الرضا عن الذات، الذي يشير إلى إدراك الرضا أو عدم الرضا، والحالة الوجدانية المرتبطة بأداء الفرد، والوضع الدفاعي التكيفي يمثل استنتاجات ناتجة من رد فعل الذاتي القائمة على الأداء التي توجه الأفراد إلى أنماط جديدة وأفضل لأداء التنظيم الذاتي مثل وضع هدف جديد أو تغيير الإستراتيجية.
**(Zimmerman, 2002, p69)**

كما يمكن الإشارة كذالك وفق هذا النموذج لأهمية خصائص الطالب الشخصية وإمكانات بيئة المادية والاجتماعية في سلوك الاختيار، فمن وجهة نظر **Zimmerman** في الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتي يمكن القول أن اختيار الطالب لفرع التكوين المناسب لا يعتمد على خصائص الطالب الشخصية فقط رغم أهميته، ولكن للبيئة المحيطة المادية والاجتماعية دورا لا يقل أهمية عن خصائص الطالب وما يبذله من سلوك في إطار الاختيار، مما يدل على أنه دالة لتفاعل متبادل لكل هذه العوامل وليس لعامل واحد فقط، بل ويزيد من أهمية كل عامل على حدى. **(مشري ، 2013، ص183)**

**تعقيب :**

يعتبر نموذج **Zimmerman** ، من النماذج الأكثر انتشارا والأكثر قبولا، في مجال التعلم المنظم ذاتيا، باعتماده على النظرية المعرفية الاجتماعية، التي تعتبر من أفضل النظريات التي قامت بتحديد مفهومه، وعملياته واستراتيجياته وخصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا.

لقد أعطى هذا النموذج أهمية خاصة لعملية تحليل الأهداف؛ بمعنى تحديد أداء معين الذي يمكن تحقيقه والوصول إليه، في سياق معين وفي وقت محدد، وقد **رسم Zimmerman** المراحل الثلاث السالفة الذكر، لتحقيق هذه الأهداف، أما فيما يخص استراتيجيات تنظيم الدافعية، **فإن Zimmerman** أعطى مكانة

هامة، في اختيار المكافأة الذاتية، فالفرد يحفز نفسه بنفسه بمكافأة حسب نوع العمل الذي قام به مثلا: إذا نجحتُ في فهم درس التاريخ في غضون ساعتين سوف أكافأ نفسي بمشاهدة فلمي المفضل. هذه المكافآت المحفزة تقوي الشعور بالفعالية الذاتية، لأنها مقترنة بالنجاح. إلا أن المثير للدهشة هو عدم وجود إستراتيجية لتنظيم الشعور بالفعالية الذاتية، خاصة وأن هذا النموذج اعتمد على نظرية المعرفية الاجتماعية، التي أعطت أهمية كبيرة للفعالية الذاتية. لهذا نرى أن عملية التدوير بين المراحل الثلاث لا يمكن أن يتم ما لم يتسلح المتعلم بالشعور بالفعالية الذاتية.

***تعقيب عام على كل نماذج التعلم المنظم ذاتيا:**

تتفق معظم هذه النماذج رغم اختلاف منطلقاتها النظرية، على أن التعلم المنظم ذاتيا يتكون من مكونات هي: المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية، كما اتفقت أغلبية النماذج على أهمية المراقبة ما وراء المعرفية وهذا ما يولد التغذية الراجعة التي تعتبر جزء رئيسي في عملية التعلم الذاتي، كما نلاحظ أن بعض النماذج أعطت أهمية للمعتقدات المعرفية كأحد العوامل المؤثرة في عملية التعلم، والتي تساعد الطالب على اختيار إستراتيجية تعليمية أو تعديلها، أو إبقائها.

**9- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

تشير العديد من الدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا أنه لا يعد سمة عامة، فلا يتوقع من الأفراد أن يندمجوا في التعلم المنظم ذاتيا في كل الأحوال بدرجات متساوية؛ بمعنى أن التعلم المنظم ذاتيا لا يعني إما الشيء أو اللاشيء، أي أنه لا يصنف الفرد هنا على أنه إما منظم ذاتي لتعلمه أم لا، وإنما الاهتمام هنا يكون بمستوى قدرة الفرد على استخدام مدى واسع من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وكلمة "إستراتيجية" مشتقة من كلمة يونانية تعني: "الفن الشامل أو العام" وإتسع معناها منذ العصر اليوناني (قبل الميلاد) ليشمل فن القيادة العسكرية البحرية والبرية. وتتميز الإستراتجية في المجال العسكري بـ: "التكتيك"؛ حيث تعني هذه الكلمة فن إدارة المعارك الصغيرة، في حين تعني "الإستراتجية" فن إدارة الحرب بكل أبعادها أو فن إدارة المعركة الحاسمة في حرب ما. ومنه تعددت تعريفات مصطلح الإستراتيجية بالموازاة مع الاستخدامات الكثيرة التي عرفتها. **(مشري ، 2013، ص195)**

ويرى **Perry (1981)** أن كلمة إستراتيجية تشير إلى تناسق الأساليب والخطط التي يتم اختيارها، أو تكوينها من بين عدة بدائل متاحة لتدبر نوع معين من المباحثات البيئية، والاستراتيجيات تعتبر سائدة على الأسلوب. **(Perry, 1981, P106)**

أما الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم، فتعرف بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم. **(قطامي وآخرون، 2000، ص587)**

فالغرض الأساسي من إستراتيجيات التعلم هو أن يتعلم الطلاب، كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها: متعلم مستقل **Independent Learner** ومتعلم إستراتيجي **Strategic learner** ومتعلم منظم ذاتيا **Self regulated learner** **( عبد الحميد جابر، 1999، ص308)**

وفي هذا الصدد يرى **Zimmerman (1989)** أنه لكي يكون التعلم منظما ذاتيا، فإنه لابد أن يتضمن تعلم الطلاب إستراتيجيات محددة لانجاز الأهداف الأكاديمية على أساس من إدراكات فعالية الذات. **(شفيق السيد، 2011، ص174)**

وتختلف هذه الاستراتيجيات عن بعضها البعض في:

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

ب- بعض هذه الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية والبعض الأخر يعد إستراتيجيات ظاهرية أو صريحة.

ج- بعض هذه الاستراتيجيات يتصف بالنوعية أي يصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع جديدة من المهام والمواقف.

د- بعضها شعوري، والبعض الآخر يتم بطريقة سريعة آلية خارج نطاق الشعور إلا أن العلامة المميزة للأداء الاستراتيجي في التعلم الأكاديمي تتمثل في الضبط الشعوري للأداء عن معالجة المهام.

**(رشوان ، 2006، ص54)**

لقد وضع **Zimmerman & Martinez-Pons (1986)** تصنيف الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وجاءت كمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي، وذلك في القسم العادي، وليس في ظروف مضبوطة وعملية، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلاب مدارس الثانوية العامة، حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، وقد وجدا أدلة على استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعا من الاستراتيجيات كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (08):** إستراتيجيات التنظيم الذاتي

| الإستراتجية | تعريفها |
|---|---|
| 1- التقييم الذاتي<br>**Self - evaluation** | وهي عبارات تشير إلى تقييمات نابعة من الطالب لجودة ما يؤديه من أعمال مثل: "لقد تحققت من عملي لأتأكد بأنني قمت به بشكل صحيح" |
| 2- التنظيم والتحويل<br>**Organizing transforming** | هي عبارات تدل على إعادة التنظيم يقوم بها الطالب بشكل واضح أو ضمني للمواد التعليمية لتحسين التعلم مثل: "لقد وصفت مخططا قبل البدء في الكتابة " |
| 3- وضع الهدف والتخطيط<br>**Goal-setting and planing** | عبارات تشير إلى وضع الطالب للأهداف التعليمية أو الأهداف الفرعية، وتخطيط الوقت، وإتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف مثل: "أبدء. المراجعة قبل أسبوعين من الامتحان" |
| 4- طلب المعلومات<br>**Seeking information** | عبارات توضح جهود الطالب ليحصل على المعلومات الخاصة بالمهمة من مصادر غير اجتماعية عند القيام بواجب مثل "قبل البدء في كتابة بحث، سأذهب إلى المكتبة لأحصل على معلومات متعلقة بالبحث" |
| 5- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة<br>**Keeping records and monitoring** | عبارات تدل على الجهود التي يبذلها الطالب من اجل تسجيل الأحداث أو النتائج مثل: "أسجل الملاحظات عن المناقشات التي تجري في الفصل وأحتفظ بقائمة للكلمات التي أخطأت فيها" |

| | |
|---|---|
| 6- البنية البيئية<br>**Environmental structuring** | عبارات تدل على جهود الطالب لاختيار أو تنظيم الموقف الطبيعي ليجعل التعلم أسهل مثل: "أبتعد عن أي شيء يشتت انتباهي "أو" أغلق الراديو كي أركز فيما أفعله" |
| 7- مكافأة الذات<br>**Self- consequences** | عبارات تدل على تنظيم الطالب أو تصوره للمكافأة أو العقاب على النجاح أو الفشل مثل: "إذا أجبت جيدا على الاختبار سأذهب لمشاهدة فيلم" |
| 8- التسميع والاستظهار<br>**Rehearing and Memorizing** | عبارات تدل على جهود الطالب لحفظ مادة من خلال الممارسة الصريحة أو ضمنية مثل: "عند مراجعة لاختيار الحساب سأكتب المعادلة عدة مرات حتى أحفظها" |
| 9-11- طلب المساعدة الاجتماعية<br>**Seeking social assistance** | عبارات تدل على جهود الطالب في طلب المساعدة من الأقران (9)، أو المعلمين (10)، أو الكبار (11) مثل: "إذا واجهت صعوبة في حل مسألة في الرياضيات أطلب المساعدة من زميلي" |
| 12-14- مراجعة السجلات<br>**Reviewing records** | عبارات تدل على جهود الطالب في إعادة قراءة الاختبارات (12)، أو المذكرات (13)، أو الكتب(14) |
| 15- أخرى<br>**Others** | تشير إلى سلوك التعلم الذي يحدث من خلال المعلمين أو الوالدين أو تعبيرات شفهية غير الواضحة |

**(Zimmerman, & Martines-Pons, 1986, p617-618)**

ومن أكثر التصنيفات اعتمادا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأوسعها انتشارا، نجد تصنيف **Pintrich & al**، والذي يتضمن إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، وإستراتيجيات إدارة الموارد. والذي على أساسه تم بناء مقياس لقياس هذه الاستراتيجيات **(M. S. L. Q)**

**Motivated strategies learning questionnaire**، هذه الأداة التي سوف نعتمدها في الجانب الميداني لقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

**أولا: الاستراتيجيات المعرفية: Cognitive strategies**

تمثل الاستراتيجيات المعرفية خططا أو طرقا عامة يستخدمها الأفراد في الأنشطة العقلية المعرفية سواء بشعور أو بدون شعور، حيث تشكل طرقا للإدراك والتفكير والتذكر وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتكون هذه الاستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب ويمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر

عن المتعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق بالتكرار، والتنظيم والإتقان **(فتحي الزيات، 2001، ص255)**

وتعتبر الاستراتيجيات المعرفية لتعلم المنظم ذاتيا أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في تحصيل الطلبة، إذ باستخدامها بفعالية يمكن أن تسهم في رفع مستوى التحصيل، وتزيد من فاعليتهم، وتحسن أهدافهم. **(Williams, 1996, p77)**

تنقسم الاستراتيجيات المعرفية إلى إستراتيجيات معرفية سطحية وإستراتيجيات معرفية عميقة؛ وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، والاستراتيجيات العميقة تتعلق بالإتقان والتنظيم والتفكير الناقد، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
**( شفيق السيد، 2009، ص178)**

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية العديد من الاستراتيجيات الفرعية، كالتكرار والإتقان، والتنظيم والتفكير الناقد.

1- **إستراتجية التكرار: Rehearsal strategies**

يرى **جابر عبد الحميد جابر** أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة الملاحظات في الهامش تعتبران إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد، يمكن تدريسهما للطلاب لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا. **(جابر عبد الحميد، 1999، ص320)**

وتشير هذه الإستراتجية إلى الجهد المبذول من طرف المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلم المعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها، أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان، أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين، وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. **(رشوان، 2006، ص55)**

ويكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة، وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة بدلا من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، ويفترض أن تؤثر هذه الإستراتيجية على الانتباه،

وعمليات التشفير، ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات داخلية بين المعلومات أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموها. **(عزت عبد الحميد، 1999، ص 108-109)**

2- **إستراتجية الإتقان: Elaboration stratégies**

تستعمل هذه الإستراتيجية لجعل المعلومات ذات معنى ولبناء ارتباطات بين المعلومات الموجودة في مادة التعلم والمعرفية الحالية للمتعلم. إستراتيجيات التوسيع أو الإتقان لمهام التعلم الأساسية تشتمل على خلق الخيال العقلي، استخدام تقنيات معينات الذاكرة، كربط المعلومات العشوائية بالمعرفة الفردية ذات المعنى، أما بالنسبة لمهام التعلم المعقدة فإنها تحتوي على إستراتيجيات مثل: إعادة الصياغة، التلخيص، إيجاد المتشابهات، ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، الأسئلة، محاولة تدريس المعلومات لشخص أخر. **(Weinstein, & al, 2000, p731-732)**

هذه الإستراتيجية تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المد عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وتتضمن إعادة الصياغة، والتلخيص، وابتكار التشابه، والمقارنة، وأخذ الملاحظات المبتكرة وتساعد المتعلم على التكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

**(عزت عبد الحميد، 1999، ص109)**

وعملية الإتقان هي عملية إضافة تفصيل إلى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدا، وتساعد هذه الاستراتيجيات في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة. تستخدم هذه الإستراتيجية خططا تصويرية موجودة في العقل لتضفي معنى على المعلومات الجديدة. **(جابر عبد الحميد، 1999، ص322)**

3- **إستراتيجية التنظيم: Organisation strategies**

تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى الموارد الجديدة، وذلك في الأساس بفرض بنيات تنظيمية جديدة على المواد. وإستراتجية التنظيم قد تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو التصنيفات وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر، وتتألف أيضا من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق من بين معلومات أكثر. و من إستراتيجيات التنظيم الشائعة، تلخيص مخطط للموضوع **Outlining** و عمل خرائط **mapping**، ومعينات الذاكرة **mnemonics**.

**(جابر عبد الحميد، 1999، ص325)**

وتساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع، واختصار، وانتقاء الفكرة الأساسية في الفقرة أثناء القراءة، وتحتاج إلى مزيد من الجهد، واندماج المتعلم في المهمة، وتؤدي إلى أداء أفضل لدى المتعلم. **(عزت عبد الحميد ، 1999، ص109)**

تشير **Hofer & al (1998)** بأن الاستراتيجيات التنظيمية لمادة التعلم الأساسية تشتمل على تصنيف وانتقاء الفكرة الرئيسية من النص أو تجميع المعلومات المرتبطة وفقا لخصائص عامة، أو علامات. أما الاستراتيجيات التنظيمية لمهام التعلم المعقدة فتشمل تحديد أو تخطيط المعلومات وخلق علاقات مكانية باستخدام إستراتيجيات، مثل شبكة ترتبط ببعضها تخطيط خريطة للأفكار الهامة، أو تركيبات شارحة للنصوص وأن هذه الاستراتيجيات عادة تؤدي إلى فهم أعمق للمادة المتعلمة عن إستراتيجيات التسميع. **(جلجل، 2007، ص287).**

**4- إستراتيجية التفكير الناقد: Critical thinking strategies**

تتضمن إستراتيجية التفكير الناقد محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واع وضبط صريح وبتخطيط مسبق، كأن يحاول الطالب أن يستحضر بشكل واع كل ما يعرفه عن فرع التكوين الذي ينوي اختياره بطرح سؤال أو عدد من الأسئلة عن نفسه، تساعده على ضبط هذه المعارف وحسن التعامل مع المهمة الجديدة وحل المشكلات المرتبطة بها، وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة، والوصول إلى قرارات.

والتفكير الناقد يمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ويمكنه فهم الأسباب والارتباطات التي تكمن من وراء الحقائق، حيث تساعد هذه الإستراتيجية بالرجوع للمصادر الموثوقة، التي من الممكن أن يقبلها كدليل عن سماع الخبر، أو عند الحاجة لمعرفة صدق المعلومة. **( مشري، 2013، ص200 )**

ويشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات، والتوصل إلى قرارات وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز.

**(عزت عبد الحميد، 1999 ص109)**

**ثانيا الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: Metacognitive strategies**

تأتي الاستراتيجيات الماوراء معرفية بعد الاستراتيجيات المعرفية، وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك. **(عزت عبد الحميد، 1999،ص108)**

ويقصد بالميتامعرفية تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، ولقد قدم **John flavel (1985)** تعريفا أكثر اكتمالا حين كتب قائلا: إن ما بعد المعرفة أو ما وراءها هي: "معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه... وتشير ما بعد المعرفة، إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف".

وتتفق معظم الثقافات على أن ما وراء المعرفة مكونان: معرفة **Knowledge** عن التكوينات المعرفية الإدراكية **Cognition**، و ميكنزمات تنظيم الذات مثل الضبط المعرفي **Cognitive control** والمراقبة **Monitoring**، وتتألف المعرفة عن التكوينات المعرفية من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره، وكذلك معرفته بالاستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة. **(جابر عبد الحميد، 1999، ص329)**

تضم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، ثلاث إستراتيجيات فرعية هي: إستراتجية التخطيط، والمراقبة، والتنظيم.

1- **إستراتجية التخطيط: Planing strategies**

تشتمل عملية التخطيط على انتقاء الاستراتيجيات الملائمة وتحديد الموارد التي تؤثر على الأداء، مثال ذلك عمل تنبؤات قبل القراءة وتسلسل الإستراتيجية وتحديد الوقت قبل بداية إحدى المهام، وتظهر هذه القدرة عندما يقوم الفرد بعمل من الأعمال بناء على الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وامتلاك هذه المهارة، له أهمية كبيرة في جميع المستويات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

**(رشيد البكر، 2002 ص149)**

إذا فالتخطيط هو اختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر التي تؤثر على الأداء مثلا: التنبؤ قبل القراءة، تسلسل الإستراتجية، تحديد الوقت، الانتباه بشكل اختياري قبل البدء بالعمل، وقد تبين من خلال الدراسات أن المتعلمين الخبراء لديهم معرفة أكبر للقيام بالتخطيط لتعلمهم قبل البدء بها، وأن القدرة على التخطيط يتم تطويرها وتحسينها في مرحلتي الطفولة والمراهقة. **(Schraw & Graham, 1997, p6)**

وتساعد إستراتجية التخطيط الطلاب على أن يقرروا أين ومتى، يطبقون إستراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار، وتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية، وعمليات التلخيص، كما أنها تساعد الطلاب وتشجعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم وضبط تعديل جهدهم بناء على ذلك. **( شفيق السيد، 2009، ص185)**

2- **إستراتجية المراقبة: Monitoring strategies**

إن مراقبة تفكير الفرد وسلوكه يعد جزءا تكامليا للتعلم المنظم ذاتيا، وهو نوع من الممارسة الانعكاسية الذاتية **Self-reflective practice** فالطلاب ينبغي أن يراقبوا تعلمهم حتى ينظموه، وبعض أنشطة المراقبة تشتمل على الانتباه أثناء عملية قراءة نص أو أثناء الاستماع لمحاضرة، الاختبار الذاتي من خلال استخدام أسئلة لمادة النص وذلك لمراجعة فهم المحاضرة، واستخدام إستراتيجيات أخذ الامتحان (مثل مراقبة السرعة والتكيف مع الوقت المتاح).

فإستراتيجيات المراقبة تلاحظ فشل المتعلمين في الانتباه أو الفهم، وتذكرهم بسد هذا القصور أو الفشل باستخدام الاستراتيجيات التنظيمية. **(جلجل، 2007، ص276)**

إن عملية حدوث المراقبة يعني أن الفرد يستقبل نوعين من المداخلات مصدرها الحس الماوراء معرفي، فالأول يضم أهداف المهمة أو المشكلة التي يتعامل معها الفرد والثاني هو وصف للحالة المعرفية للفرد أثناء قيامه بالمهمة، وعند قيام الفرد بالمقارنة بين هذين المصدرين ينتج لديه تغذية راجعة (ماذا يعرف ولا يعرف، مدى إنجازه للأهداف، ووعيه بالمهمة)، ما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل ومعالجة الصعوبات إن وجدت. **( خالد أحمد، 2011، ص32)**

3- **إستراتجية التنظيم: Regulation**

تعتبر إستراتيجيات التنظيم الذاتي ذات صلة قوية بإستراتيجيات المراقبة، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم وأدائهم في ضوء بعض الأهداف أو المحكات، فإن عملية المراقبة هذه تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطلاب، لكي يعودوا بسلوكهم إلى نفس الخط الذي يتماشى مع الهدف أو يقترب أكثر من المحك.

فعندما يسأل الطلاب أنفسهم أسئلة عند القراءة ليراقبوا فهمهم ثم يعودون ويعيدون القراءة لجزء معين من النص، فإن إعادة القراءة في هذه الحالة تعتبر إستراتيجية منظمة.

ومثال أخر للإستراتيجية المنظمة ذاتيا، يحدث عند القراءة، وهو عندما يبطئ الطالب ويتمهل في سرعة قراءته للنص وذلك عندما يواجه صعوبة، أو عندما لا يشعر بألفة مع النص، وبالطبع فإن مراجعة أي نوع من المادة التعليمية (مذكرات، محاضرة ، واختبارات سابقة وأوراق) و لتي لا يتذكرها الطالب جيدا أو لا يفهمها جيدا أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحان يعكس إستراتيجية منظمة ذاتيا بشكل عام.

**( شفيق السيد، 2009، ص187)**

**ثالثا: إستراتيجيات إدارة الموارد: Resource management strategies**

تشير إستراتيجيات إدارة المصادر إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وتساعد هذه الاستراتيجيات على التكيف مع بيئتهم وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم. **(رشوان، 2006، ص58)**

ويشير **Orange (1999)** إلى أن إستراتيجيات إدارة المصادر تساعد الطلاب في تعديل بيئتهم لتلاءم أهدافهم و احتياجاتهم، وقد وجد أن كثيرا من طلاب الجامعة يحتاجون إلى مساندة في تنظيم إدارة الوقت والبحث عن المساعدة. **(جلجل، 2007، ص 279)**

1- **إدارة بيئة ووقت الدراسة: Régulating time and study environement**

تتضمن هذه الإستراتيجية إدارة الوقت، ووضع جدول أعمال، والتخطيط، وإدارة وقت الدراسة، وهذا يتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت الدراسة فقط، ولكن أيضا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت،ووضع أهداف واقعية، وتتنوع إستراتيجية إدارة الوقت في المستوي من الدراسة والاستذكار ليلا، إلى جدول الأعمال

الأسبوعي والشهري، وتشير بيئة الدراسة إلى الوضع الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدراسي وينبغي أن تكون بيئة المتعلم منظمة وهادئة وبعيدة نسبيا عن المشتتات السمعية والبصرية. **(عزت عبد الحميد، 1999 ص110)**

حسب **Pintrich**، فإن هذا يتطلب الاحتفاظ بأجزاء من الوقت للدراسة واستخدام وقت الدراسة بصورة أكثر فعالية ووضع أهداف حقيقية، وهي تتراوح في المستوي من عمل جداول لوقت واحد في اليوم للدراسة أو أي خطط للدراسة أسبوعية شهرية. **(Pintrich, 1991, p27)**

2-**تنظيم الجهد: Effort regulation**

تتعلق إستراتيجية تنظيم الجهد بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم، والانتباه نحو المشتتات والمهام غير الممتعة، وإدارة الجهد هي إدارة الذات، وتعكس تعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى ولو كانت صعبة، وتنظيم الجهد مهم للنجاح الأكاديمي، ولا يفيد فقط في تحقيق الهدف، بل أيضا ينظم الاستخدام المتصل لاستراتيجيات التعلم. **(عزت عبد الحميد، ص110)**

هذه الإستراتجية تصف قدرة الطالب على ضبط جهده وانتباهه على الرغم من المشتتات والمهام غير الشيقة وهي لا تعكس فقط، الإصرار على إتمام أهداف دراسة الفرد حتى وإن كانت هناك صعوبات أو مشتتات، ولكنها تشير أيضا إلى تنظيم الطالب في الاستخدام المستمر لاستراتيجيات التعلم.
**(Pintrich, 1991,p27)**

3-**تعلم الرفاق: Peer learning**

يشير إلى التعاون مع الرفاق، أو استخدام الحوار مع الرفاق لمساعدة المتعلم في توضيح فهم مادة المقرر وإنجاز إستبصارات لم يكن ليحصل عليها بمفرده . **(Pintrich,1991, p27)**

وتعتبر جماعة الرفاق والتفاعلات بين الطلاب، سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلم، والمتعلم المنظم ذاتيا يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق، حيث يستفيد من الرفاق ويستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي، وتتعلق هذه الإستراتجية بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء. **(مشري سلاف، 2013، ص205)**

**4-طلب المساعدة:Asking for help**

تعتبر إستراتيجية طلب المساعدة من الاستراتيجيات الهامة في عملية التعلم، فالطلبة المنظمون ذاتيا يعرفون متى ولماذا وممن يطلبون المساعدة. كما تعتبر إستراتيجية سلوكية لأنها تعكس سلوك الطالب الخاص به؛ وأيضا تعتبر ضبطا للسياق، لأنها بالضرورة تستلزم عملية تدبير الحصول على المساعدة. لهذا تعتبر سلوكا اجتماعيا أيضا. **(محمد الخولي، 2013، ص96)**

وموقف طلب المساعدة يتضمن صراعا بين الحاجة لتخفيف الصعوبة الحالية بطلب المساعدة من الآخرين وبين الحاجة لحماية صورة الذات كشخص كفىء ومعتمد على نفسه وذلك بالإحجام عن طلب المساعدة، ويعتبر السلوك الناتج محصلة للقوة النسبية لهذين الاتجاهين السلوكيين. **( شفيق السيد، 2005، ص66)**

**خلاصة:**

يتضح مما سبق أن التعلم المنظم ذاتيا هو أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعليم، خصوصا في المرحلة الجامعية؛ أين يعتمد الطالب على ذاته في اكتساب المعرفة. ونظرا للكم الهائل للمعومات المتوفرة في مختلف المجلات في العصر الحالي، نتيجة التقدم التكنولوجي المتمثلة في رقمنة المعلومات وسهولة نقلها عن طريق الانترنت، استلزم على الطالب إظهار مزيدا من الوعي بمسؤوليته في كيفية التعامل مع هذا القدر من المعلومات وتنظيمها وترتيبها واختيار الطرق لمعالجتها، كما أوجب عليه جعل التعلم ذا معنى بحيث ينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات، ويرغب في التغيير ويستمتع بالتعلم، ويكون مثابرا وواثقا من نفسه وموجه نحو هدف.

فالمُتعلم المنظم ذاتيا ذو شخصية متوازنة ناضجة من الناحية السلوكية والوجدانية و يكون نشيطا أثناء عملية التعلم، أكثر من مجرد مستقبل سلبي للمعلومة ويظهر درجة عالية من الضبط لتحقيق الأهداف ويجب أن ينظم الطالب ليس فقط أفعالهم، بل أيضا دوافعهم ومعارفهم الخاصة بالمعرفة.

# الجانب التطبيقي

الفصل السادس:

# الإجراءات المنهجية

**تمهيد**

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة والعينة المستمدة منه

3- التعريف بأدوات البحث

4- الدراسة الاستطلاعية

5- إجراءات جمع البيانات

6- المعالجة الإحصائية

**الخلاصة**

**تمهيد:**

إنّ الشروع في أي بحث مهما كانت طبيعته، يستلزم من الباحث في البداية الشعور بالمشكلة وبأهمية دراستها، والتحقق من وجودها في المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يشكل ميدان البحث، بعد ذلك يتطلب منه التسلح بمنهجية معينة لمعالجتها والمعتمدة أساسا على أدوات وبيانات وتقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة.

**1- منهج الدراسة:**

تعني كلمة منهج من منظور البحث العلمي الطريقة أو الأسلوب أو الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة. **( الرشيدي، 2000، ص 21).**

عند **حسن الجبالي** تعني الطريقة العلمية والقواعد التي تتبع في ترتيب الإجراءات للتوصل إلى الإجابات عن تساؤلات البحث، وذلك للحصول على متغيرات البحث وما يتبع ذلك من التوصل للقوانين والنظريات التي تؤدي إلى التعميم الصحيح أو التوصل إلى الحلول الناجحة للمشكلات النفسية والاجتماعية القائمة التي يتصدى لها البحث. **( الجبالي، 2003، ص 41).**

ونظراً لأن موضوع البحث يتناول أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند طلاب الجامعة، فإنّ المنهج الملائم هو المنهج الوصفي؛ أي دراسة الموضوع من الناحية الوصفية، وهي الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، وأحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من حقائق قديمة وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشفه الجوانب التي تحكمها، وتتمثل هذه الطريقة المنظمة في وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها، وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة للوصول إلى نتائج.

**(محمد شفيق، 1994، ص 104).**

وحسب **Robert** فإن البحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، أي محاولة ربط الوصف بالمقارنة والتفسير، الأمر الذي يساعد على فهم هذه الظواهر والقدرة على التنبؤ بحدوثها، وبناءا على ذلك، فإننا نصف الحقائق ونحلل البيانات ثم نفسر العلاقة بينها ونستخلص النتائج . **(Robert, 1998, p 45)**

**2- مجتمع الدراسة والعينة المستمدة منه:**

**2-1 – مجتمع البحث:**

يتألف مجتمع البحث من طلاب وطالبات العلوم الاجتماعية والنفسية بجامعات جزائرية، حيث يزاولون دراستهم في طور التدرج ويتوزعون على ثلاث جامعات من الوطن وهي : (جامعة تيزي وزو، جامعة قسنطينة2، والمركز الجامعي بأفلو). ويبلغ عددهم أكثر من 5000 طالبا وطالبة، وهم طلبة داخليون و

خارجيون من مختلف ولايات الوطن، يختلفون فيما بينهم في الظروف البيئية، و الإقتصادية و الإجتماعية. لقد كان اختيارنا لهذه الجامعات الثلاث قصدياً، و ذلك مراعاةً للتوزيع الجغرافي، حتى تكون العينة ممثلة– إلى حد ما– للجميع جامعات الوطن:

- جامعة " قسنطينة2 " : تمثل جامعات المنظقة الشرقية والداخلية .
- جامعة " تيزي وزو " : تمثل جامعات المنطقة الوسطى والساحلية .
- المركز الجامعي " بأفلو" : تمثل جامعات المنطقة الغربية والصحراوية .

كما هو موضح في الخريطة التالية:

**رسم بياني رقم(10)**: يوضح توزيع الجغرافي لمجتمع البحث

كما يمكن تلخيص أفراد مجتمع البحث حسب توزيعهم في الجامعات والجنس في الجدول التالي:

**جدول رقم ( 09) :** توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعات والجنس.

| الجامعات / الجنس | جامعة قسنطينة2 | جامعة تيزي وزو | المركز الجامعي أفلو | كل الجامعات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الذكور** | 138 | 370 | 467 | 975 | %18.76 |
| **الإناث** | 1350 | 1780 | 1090 | 4220 | %81.24 |
| **المجموع** | 1488 | 2150 | 1557 | 5195 | 100 |
| **النسبة المئوية** | %28.64 | %41.38 | %29.97 | %100 | |

## 2.2- عينة الدراسة :

لقد ركزت الدراسات السابقة على عينات من مرحلة التعليم الجامعي مثل:

Hofer 1994، Paulsen & Feldman 1999/2007، Shreiber 2004، Whitmine 2004، Anderson 2005، Braten & Stromso 2005، Dahl & al 2005، Hammann 2005، Schommer-Aikins 2005/2006/2007/2008، Barnar & al 2008، Phan 2008، Marrs & Benton 2009 **(شفيق السيد، 2011 ص 220).**

لذا تتكون عينة الدراسة الحالية من طلبة وطالبات السنة الثانية والثالثة من الطور الأول، موزعين على ثلاث كليات بمختلف الشعب والتخصصات هي:

- كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بالمركز بجامعة " تيزي وزو ".
- كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بالمركز الجامعي " أفلو ".
- كلية العلوم النفسية و التربوية بجامعة قسنطينة "2".

تتراوح أعمارهم تقريبا بين 18 و31 سنة. وهم طلبة داخليون و خارجيون ولهم ظروف بيئية وجغرافية و إقتصادية مختلفة.

يشترط في عينة البحث أن تكون عينة ممثلة، ويفضل أن يصل عدد أعضاء عينة البحث إلى 10٪ فما فوق من مجموع مجتمع البحث. **(زرواتي، 2007، ص334)**

هذا ما تم التقيد فيه في هذا البحث. إذ وصل عدد أعضاء عينة البحث إلى أكثر من 10٪ من مجموع المجتمع الأصلي، حيث قدر عدد أفراد العينة 500 طالب وطالبة، منهم 407 طالبة، و93 طالب، أختيروا بطريقة المعاينة الحصصية العشوائية.

حيث يرى **موريس أنجرس** أن المعاينة الحصصية تعتمد على بعض مميزات مجتمع البحث التي نسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العينة. وإن استعمالها يتطلب امتلاك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث.( **صحراوي وآخرون، 2006، ص 312)**

أما العينة العشوائية فيقصد بها أن تكون فرص اشتراك كل فرد من أفراد مجتمع البحث معروفة ومحددة. **( فاروق شوقي ، 2005، ص 177)**

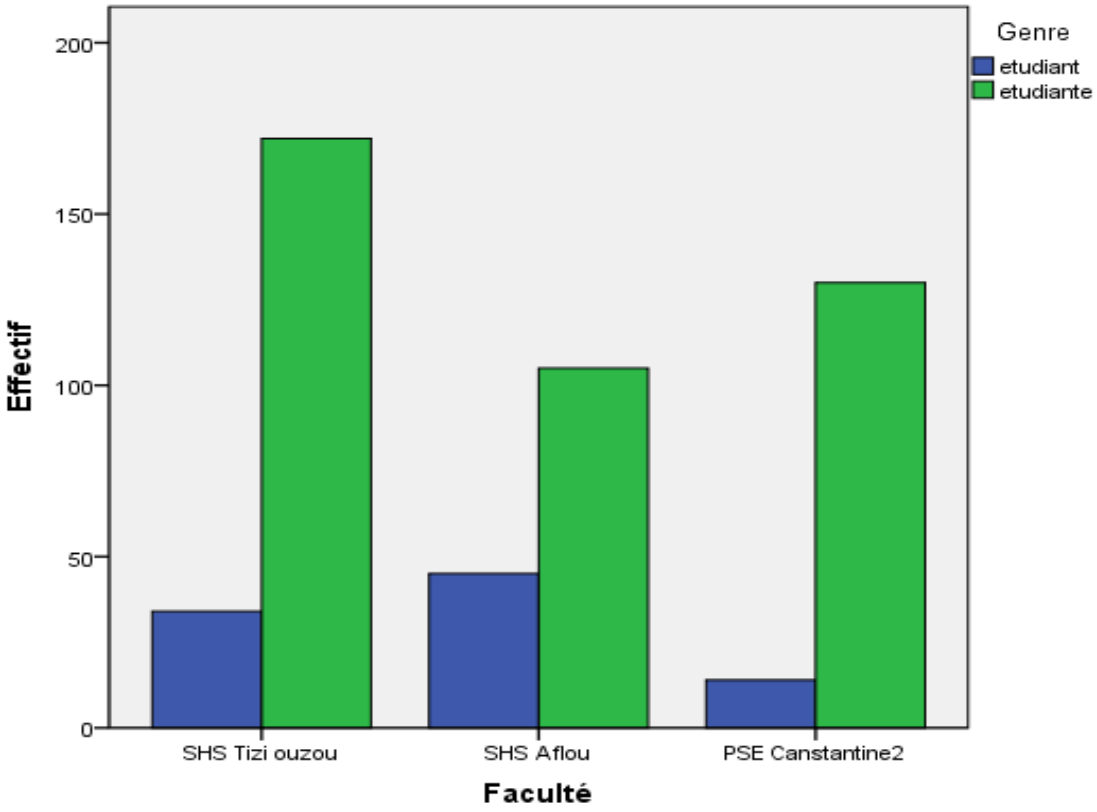
إذاً قسمنا مجتمع البحث إلى حصص وهم طلبة ثلاث كليات الطور الأول موزعة على ثلاث جامعات عبر الوطن. قمنا بتحديد نسبة الطلبة في كل كلية. بالنسبة للمجموع الكلي لطلبة ثلاث كليات (كما هو موضح سابقا في وصف مجتمع البحث).

وتم اختيار عينة عشوائية حسب نسبة تواجدهم في كل كلية، كما أخذنا بعين الاعتبار نسبة الذكور ونسبة الإناث ومستوى السنة الثانية والثالثة في كل كلية ، وللحصول على عينة عشوائية ممثلة اخترنا العينة في المكتبة المركزية لكل كلية أين افترضنا وجود طلبة من مختلف الأقسام والتخصصات. ولقد استثنينا طلبة السنة الأولى من الدراسة. لأنها مرحلة التكيف مع التعليم الجامعي. ضف إلى ذلك طبيعة الموضوع التي تفترض أن طلبة سنة أولى يمتلكون معتقدات معرفية ساذجة، ولم تتضح لهم بعد الإستراتيجية التي يتبعونها في تعلمهم الذاتي. لأن اختيار هذه الإستراتيجيات مرتبطة بشكل أكبر بنتائج نهاية السنة الدراسية.
والجدول التالي يمثل عينة الدراسة :

**جدول رقم (10)** : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعات والجنس.

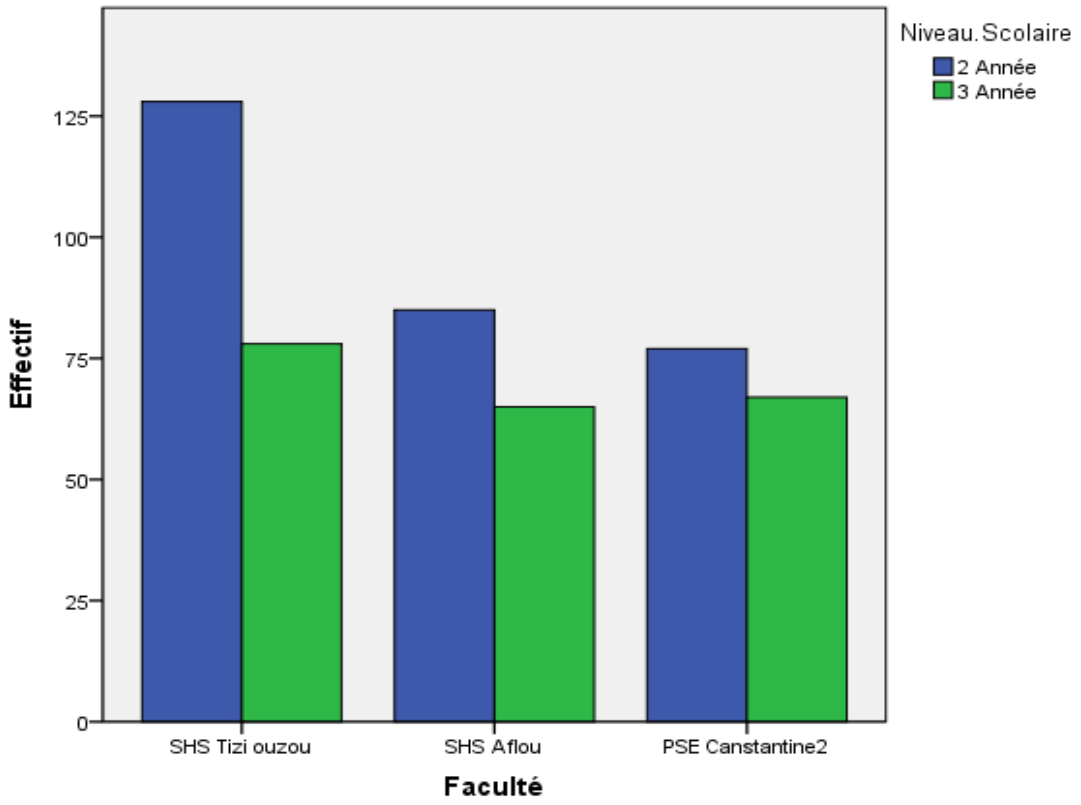
| الجامعات / الجنس | جامعة قسنطينة "2" | جامعة تيزي وزو | المركز الجامعي بأفلو | العدد الكلي | النسبة ٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| **الذكور** | 14 | 34 | 45 | 93 | ٪18,6 |
| **الإناث** | 130 | 172 | 105 | 407 | ٪81,4 |
| **المجموع** | 144 | 206 | 150 | 500 | ٪100 |
| **النسبة٪** | ٪28,8 | ٪41,2 | ٪30 | ٪100 | |

- **توزيع أفراد العينة حسب الجنس :**




**رسم بياني رقم (09):** يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس في كل كلية.

- **توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي :**




**رسم بياني رقم (10):** يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي في كل كلية.

**3- التعريف بأدوات البحث :**

إن تحديد الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراسته، أو بناءها بطريقة علمية صحيحة، في غاية الأهمية؛ كونه يزيد من صحة النتائج والاطمئنان عليها. وفي الدراسة الحالية استعمل الباحث ثلاثة أدوات لجمع المعلومات اللازمة من مجتمع البحث وهي: مقياس المعتقدات المعرفية، مقياس التوجهات الدافعية ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**3-1- مقياس المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs scale (EBS) ( من تعريب وتقنين الباحث) ملاحظة:**

بعد إطلاعنا على الأدب النظري لمفهوم المعتقدات المعرفية، استنتجنا أن المقياس الأكثر استخداما لقياس هذا المتغير في التسعينات وأوائل القرن الواحد والعشرين. هو المقياس الذي بنته **Schommer ( 1990 )**، ولاعتذار حصولنا عليه في الجزائر، قمنا بالاتصال مباشرة بصاحبة المقياس عن طريق البريد الإلكتروني حيث قامت بإرسال النسخة الأصلية لنا، مع مجموعة من المقالات التي نشرتها حول الموضوع. إلا أنه بعد القراءات المتعددة التي قمنا بها في مجال قياس المعتقدات المعرفية، اتضح لنا أن العديد من الباحثين والمختصين انتقدوا هذا المقياس، خصوصا الباحثان **Wood & Kardach** اللذان انتقدا تحليل الأبعاد الفرعية على النحو الذي اقترحته **Schommer ( 1990)**. و كانت حجتهم في ذلك أن هذا المقياس لا يمكن أن يحدد أهمية كل بند بالنسبة لمختلف الأبعاد. ضف إلى ذلك فإن المقياس طويل يتكون من 80 بند. لهذا قمنا بالاتصال بـ **Kardach** عن طريق البريد الإلكتروني وتحصلنا على المقياس الذي طورته مع **Wood** سنة **2002**، هذا الأخير هو الذي اعتمدنا عليه في الدراسة الحالية.

**1.1.3-التعريف بالمقياس ووصفه:**

صمم هذا المقياس من طرف **Wood & Kardach(2002)**. يتكون هيكل مقياس **(EBS)** من مجموعة من بنود مقياس **Schommer (1990)**، والذي أعاد صياغته **Jeng & al (1993)**. في المجمل المقياس مكون من (80) بند، (29) منها هي بنود مشتركة بين المقياسين أي (مقياس**Schommer** ومقياس **Jeng & al**)، و(29) أخرى مأخوذة حصريا من مقياس **Schommer** و(22) الباقية مأخوذة من مقياس **Jeng & al**، وبعض البنود أعيدت صياغتها بعد عرضها على المحكمين.

لقد كان التحليل مركزا أولا على الإتساق الداخلي، وكان معامل**Alpha** (0,80) مع ارتباطات كل بعد، بالدرجة الكلية للمقياس، متفاوتة من (0,08-) إلى (0,50)، (6) بنود لها ارتباطات سالبة و(10) أخرى لها إرتباط أقل من(0,10)، تم حذف هذه البنود (16) من المقياس الكلي، وبقي (64) بند. بعد ذلك قاموا باستخدام التحليل العاملي الذي بين أن 38 من 64 بند، تفي بالمعايير للوصول إلى الإشباع على عامل فوق(0,35).

مع الحد الأدنى من التطابق مع عوامل أخرى. و أخيرا بين تحليل البنود الأساسية، وجود خمسة عوامل هي "سرعة اكتساب المعرفة" و"بنية المعرفة" والتي تتشابه مع الأبعاد التي اقترحتها **Schommer** (1990)، مع ظهور ثلاثة أبعاد جديدة هي: بنية وتعديل المعرفة، وخصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية. **(Terrazas & Walter, 2009, p149)**

إذن يتكون هذا المقياس في النهاية من 38 عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- سرعة اكتساب المعرفة **Speed of knowledge acquisition (8)** بنود.
- بنية المعرفة **Structure of knowledge (11)** بند.
- البنية المعرفية والتعديل **Knowledge construction and modifical (11)** عبارة.
- خصائص الطلبة الناجحين **Characteristics of successful students (5)** عبارات.
- الحقيقة الموضوعية **Objective truth (3)** بنود.

وهي نوع من التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد على مقياس مكون من خمس بدائل (أوافق بشدة، أوافق، إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) والتصحيح يتم بالترتيب ( 5,4,3,2,1 ). توزع البنود على أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

المقياس كما هو موضع في الجدول التالي:

**جدول رقم(11)** : توزيع بنود مقياس المعتقدات حسب الأبعاد الفرعية.

| الأبعـــاد | البنـــود |
|---|---|
| سرعة إكتساب المعرفة | 38, 34, 24, 18, 16, 11, 7, 3 |
| بنية المعرفة | 36, 33 , 31, 30, 28, 26, 21, 13, 12, 5, 4 |
| البنية المعرفية والتعديل | 37, 32, 25,23 ,22, 20, 15, 10, 8, 6, 2 |
| خصائص الطلبة الناجحين | 35, 29, 19, 17, 14 |
| الحقيقة الموضوعية | 28, 9, 1 |

كما يحتوي المقياس على 5 بنود سلبية تصحح بطريقة عكسية هي البنود التي تحمل الأرقام التالية: 27,18,15,14,4.

### 2.1.3- الخصائص السيكومترية للمقياس في صورتة الأولية:

تشير النتائج إلى أن مقياس المعتقدات المعرفية في صورته الأصلية يمتاز بقدر عال من الصدق والثبات. حيث حسب الثبات بمعامل ألفاكرونياخ وكانت نتائج المقاييس الفرعية كالتالي: سرعة اكتساب المعرفة(0,74)، بنية المعرفة(0,72)، البنية المعرفية والتعديل(0,66)، خصائص الطلبة الناجحين(0,58)

والحقيقة الموضوعية (0,54). هذا ما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الإتساق الداخلي، أما الصدق فقد بلغ درجة عالية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

### 2.3- مقياس توجهات الدافعية : Motivation Orientation Scale (M.O.S)

#### 1.2.3- التعريف بالمقياس ووصفه:

وهو من إعداد **cain (2008)**، تعريب " **السيد محمد أبو هاشم** " : يتكون من (30) بند موزعة على بعدين رئيسيين هما:

- توجهات الدافعية الداخلية **Intrinsic motivation orientation**. ويتكون من 17 بند لقياس ثلاثة أبعاد فرعية هي:
- التحدي **Challenge**، **(6)** بنود.
- حب الإستطلاع **Curiosity**، **(6)** بنود.
- التمكن المستقل **Independent mastery**، **(5)** بنود.
- توجهات الدافعية الخارجية **Extrinsic motivation orientation**، ويتكون من **(13)** بند لقياس بعدين هما:
- العمل السهل**Easy work (7)** بنود.
- الإعتماد على الأستاذ **Dependence on professor (6)** بنود.

وهي نوع من التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدرج (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلا حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وتعطى الدرجات **(1,2,3,4,5)**. وبالإضافة إلى الدرجة الفرعية للأبعاد يكون للمقياس درجتان، الأولى للدافعية الداخلية، والثانية للدافعية الخارجية.

**جدول رقم(12):** توزيع بنود مقياس توجهات الدافعية.

| المقيـــاس الفرعـــي | الأبعـــاد | البنـــــود |
|---|---|---|
| **التوجه الدافعي الداخلي** | التحدي | 28, 21, 17, 12, 7, 1 |
| | حب الإستطلاع | 30, 24, 22, 15, 10, 3 |
| | التمكن المستقل | 29, 25,18, 9, 4 |
| **التوجه الدافعي الخارجي** | العمل السهل | 26, 23, 19, 16, 14, 13, 6 |
| | الإعتماد على الأستاذ | 27, 20, 11, 8, 5, 2 |

#### 2.2.3- الخصائص السيكومترية:

تشير النتائج إلى تمتع مقياس توجهات الدافعية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على عينة مكونة من (208) طالبا وطالبة، فكانت قيم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق(0,74)، لكل من الدافعية الداخلية

والخارجية، وكانت قيم معامل ألفا (0,90) للدافعية الداخلية، و(0,78) للدافعية الخارجية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة " الفاريماكس " تشبع بنود مقياس الدافعية الداخلية على ثلاث عوامل، تفسر معا(55,4٪) من التباين الكلي. بينما تشبعت بنود مقياس الدافعية الخارجية على عاملين يفسران معا (47,7٪) من التباين الكلي.

قام **محمد أبو هاشم** بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على (5) من أعضاء هيئة التدريس المختصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقا لآرائهم. وللتحقق من صدق وثبات مقياس توجهات الدافعية قام " أبو هاشم " بإتباع الخطوات التالية:

**أ-الإتساق الداخلي:** تم التحقق من الإتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:
- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل بند ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0,27 , 0,72) وهي دالة إحصائيا.
- حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بين (0,26 , 0,61) ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية بين (0,84 , 0,88) وجميعها دالة.

**ب- الصدق:** تحقق أبو هاشم من الصدق العاملي لمقياس توجهات الدافعية باستخدام التحليل العاملي، بطريقة الاحتمال الأقصى، والتي أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات الدافعية.

**جـ- الثبات:** تم حساب معامل " ألفاكرونياخ " لبنود كل بعد على حدى فكانت لأبعاد الدافعية الداخلية (0,68 , 0,55 , 0,61)، ولأبعاد الدافعية الخارجية (0,69 , 0,58)، وكانت قيمة معامل " ألفاكرونياخ " لمقياس الدافعية الداخلية (0,82) ولمقياس الدافعية الخارجية (0,62) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات. **(محمد أبو هاشم، 2010، ص 130، 132).**

### 3.3- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

#### 1.3.3- التعريف بالمقياس ووصفه:

أُعد هذا المقياس من طرف **Pintrich & al (1991)**، وهو في الأصل مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم **Motivation strategies for learning questionnaire (MSLQ)**، ينقسم المقياس إلى قسمين أساسين: الدافعية واستراتيجيات التعلم، حيث يشتمل قسم الدافعية على (31) عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقرر الدراسي، بينما يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على (31) عبارة تتعلق باستراتيجيات التعلم المختلفة المعرفية **cognitive**، وما وراء المعرفية **Metacognitive** التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم،

بالإضافة إلى ذلك يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على (19) عبارة تتعلق بإدارة الطالب لمختلف المصادر وبالتالي يتكون هذا المقياس من (81) عبارة. أخذنا فقط القسم الثاني، أي مقياس إستراتيجيات التعلم، الذي يتكون من (50) عبارة.

المقياس في صورته الأجنبية عبارة عن أداة للتقرير الذاتي، من منظور معرفي اجتماعي، يتم الإجابة على عبارات المقياس وفق سلم متدرج يتكون من (7) بدائل، يصحح من (1) إلى (7)، حيث يشير الرقم واحد إلى عدم انطباق العبارة على الفرد على الإطلاق بينما يشير الرقم (7) إلى انطباق معنى العبارة تماما على الفرد المستجيب.

وتتوزع البنود على أبعاد المقياس كمايلي:

**جدول (13)** : توزيع بنود مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب الأبعاد الفرعية.

| الأبعـــاد | المقاييـس الفرعـــية | البنـــــود |
|---|---|---|
| **الإستراتيجيات المعرفية** | – إستراتيجيات التكرار | 41, 28, 15, 8 |
| | – إستراتيجية الإتقان | 50, 38, 36, 33, 31, 22 |
| | – استراتيجية التنظيم | 32, 18, 11, 1 |
| | – إستراتيجية التفكير الناقد | 40, 35, 20, 16, 7 |
| **إستراتيجيات ما وراء المعرفية** | – إستراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي | 30, 26, 25, 24, 23, 13, 10, 5, 2 47,45، 48 |
| **إستراتيجية إدارة الموارد** | – إستراتيجية إدارة البيئية ووقت الدراسة | 49, 46, 42, 39, 34, 21, 12, 4 |
| | –إستراتيجية تنظيم الجهد | 44, 29, 17, 6 |
| | –إستراتيجية تعلم الرفاق | 19, 14, 3 |
| | –إستراتيجية طلب المساعدة | 43, 37, 27, 9 |

كما يحتوي المقياس على 5 بنود سلبية تصحح بطريقة عكسية وهي البنود التي تحمل الأرقام التالية: 49, 46, 29, 26, 21, 9, 6,2.

### 2.3.3- الخصائص السيكومترية:

يتمتع المقياس في صورته الأجنبية، بثبات عال وصدق جيد، حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البنـاء لهذا المقياس، حيث انحصـرت قيمة معامـلات الارتباط ما بين **( 0,52 و 0,80)**. كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد. **(Pintrich & al, 1993,p 801-813)**

**4- الدراسة الاستطلاعية:**

الدراسة الاستطلاعية هي مرحلة تجريب مكونات الأدوات بعد إعدادها وصياغتها، وذلك للتأكد من مدى صلاحيتها و ملاءمتها. كما أنها توفر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع وهو يعالج الظاهرة. **(غريب، 1997 ص 71)**

تهدف هذه الدراسة الأولية إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع المعلومات المطلوبة وكذلك التأكد من صدقها ونقصد به قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه، وثباتها الذي يشير إلى درجة استقرار نتائج الأداة إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد. وتفيد الدراسة الاستطلاعية، الباحث في استعمال أدواته والتعرف على مجتمع البحث الذي هو بصدد دراسته. **(عدس، 1999، ص 74)**.

قمنا بالدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (50) طالبا وطالبة، السنة الثانية والثالثة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة " تيزي وزو" في مختلف التخصصات، وكانت خصائصها كالتالي:

**جدول رقم(14)** : توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السنة والجنس.

| السنـــة / الجنـــس | الثانيـــة | الثالثـــة | المجمـــوع |
|---|---|---|---|
| **الذكـــور** | 12 | 13 | 25 |
| **الإنـــاث** | 13 | 12 | 25 |
| **المجمـــوع** | 25 | 25 | 50 |

**1.4- أهداف الدراسة الإستطلاعية:**

- ترجمة مقياس المعتقدات المعرفية (EBS)، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتطبيقها على عينة الاستطلاعية، وذلك للتأكد من فهم الطلبة لعبارات المقياسين، وجوانبه المختلفة (صياغة البنود، صياغة التعليمة، بدائل الإجابة، طريقة التطبيق وظروفه).
- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة (الصدق والثبات).
- التأكد من وضوح لغة المقاييس، والتعرف على الظروف الملائمة، التي سيتم فيها إجراء البحث كالزمان والمكان المناسبين للتطبيق، كذلك تحديد التطبيق (جماعية، أو فردية).
- تحديد الفترة الزمنية التي سوف يستغرقها الطلبة في الإجابة على المقاييس الثلاثة.

**2.4- نتائج الدراسة الإستطلاعية:**

**1.2.4- ترجمة مقياس المعتقدات المعرفية من تصميم Wood & Kardach(2002) ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، من تصميم Paul Pintrich (1991):**

لقد تمت ترجمة المقياسين إلى اللغة العربية حسب الخطوات التالية:

**الخطوة الأولى:** قام الباحث بترجمة المقياسين من اللغة الإنجليزية الأصلية، إلى اللغة العربية، وذلك بالاستعانة بالمعرفة الشخصية في اللغتين، وبعض القواميس الإنجليزية العربية، و Google traduction، مع التركيز على المعنى الذي تحمله كل عبارة.

**الخطوة الثانية:** قام الباحث بعرض الصيغتين الإنجليزية والعربية على أستاذين من علم النفس، وأستاذ علم الاجتماع، يتقنون اللغتين، وقمنا بإعادة صياغة بعض الكلمات والعبارات وفقا لاقتراحاتهم.

**2.2.4- دراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاث:**

- **مقياس المعتقدات المعرفية:**

**الصدق:** يقصد به أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه ولا يقيس سمة أو خاصية أخرى، وللتأكد من صدق هذا المقياس استخدمنا طريقتين: **طريقة الصدق الظاهري، وطريقة الصدق البنائي.**

بالنسبة للصدق الظاهري تم عرض الصيغة المترجمة للتحكيم على عدد من الأساتذة من ذوي الاختصاص بلغ عددهم 08 أساتذة من جامعة الجزائر، تيزي وزو، و بجاية.

و بغض النظر عن بعض الملاحظات البسيطة التي قدمها المحكمين، فإن أغلبهم أكدوا أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

أما بالنسبة للصدق البنائي والذي يعني درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، فقد تم الاستعانة بنتائج عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت كالآتي:

**جدول رقم (15):** معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية.

| الأبعـــــاد | إرتبـاط الأبعـــاد بالدرجة الكلية للمقياس | N | الدلالة |
|---|---|---|---|
| سرعة إكتساب المعرفة | **0,51 | 50 | 0,000 |
| بنية المعرفة | **0,73 | 50 | 0,000 |
| البنية المعرفية والتعديل | **0,67 | 50 | 0,000 |
| خصائص الطلبة الناجحين | **0,57 | 50 | 0,000 |
| الحقيقة الموضوعية | **0,58 | 50 | 0,000 |

* (دال عند 0.05) ** (دال عند 0.01)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0,51 و 0,73)، وهي نتائج دالة عند 0,000، ولهذا نقول أن هذا المقياس يتمتع بصدق مقبول.

- **الثبات:**

يقصد بالثبات أنه إذا كررنا المقياس سوف يعطي تقديرات ثابتة أي، إذا أعددنا الإجراء تحصلنا على نتائج متسقة. **( الأنصاري، 2000، ص11)**

وللتأكد من ثبات المقياس الحالي إستخدم الباحث طريقتين: طريقة معامل ألفاكرونياخ، وطريقة التجزئة النصفية.

فبالنسبة للطريقة الأولى: تم حساب معامل ألفاكرونياخ لبنود كل بعد على حدى، وتراوحت بين( 0,68 و0,72). وكانت قيمة معامل ألفاكرونياخ لمقياس المعتقدات المعرفية ككل (0,71)، وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات.

أما بالنسبة للطريقة الثانية: استخدمنا طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى قسم يحمل الأرقام الزوجية وقسم آخر يحمل الأرقام الفردية، لقد اخترنا هذه الطريقة لسببين: الأول لربح الوقت، أم السبب الثاني هي إجراء النصفين في تأني، بحيث تتوحد ظروف الإجراء توحيدا تاما. ولقد كانت نتيجة معامل Guttman (0,65) وهذا ما يدل أن المقياس عال الثبات.

- **مقياس توجهات الدافعية:**

- **الصدق:** للتأكد من صدق مقياس توجهات الدافعية لـ Cain(2008).

إستخدمنا طريقتين: طريقة الصدق الظاهري، وطريقة الصدق البنائي.

**أولا:** طريقة الصدق الظاهري: تم عرض مقياس توجهات الدافعية من تصميم Cain، وترجمة" أبو هاشم". على عدد من أساتذة علم النفس بلغ عددهم 08 أساتذة. من جامعة الجزائر، تيزي وزو، وبجاية، وكالمقياس السابق قدموا بعض الملاحظات البسيطة والشكلية، تم أخذها بعين الاعتبار، كما أكد 08/08 من المحكمين أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

**ثانيا:** طريقة الصدق البنائي: تم حساب درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام نتائج الدراسة الاستطلاعية وكانت المعاملات كالتالي:

**جدول رقم (16)** : معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

| الأبعـــاد | الدافعيـــة الداخليـــة | الدافعيـــة الخارجيـــة | الدرجـة الكليـة للمقيـاس |
|---|---|---|---|
| **التحدي** | 0,68** | | |
| **حب الإستطلاع** | 0,76** | | |
| **التمكن المستقل** | 0,76** | | |
| **العمل السهل** | | 0,90** | |
| **الإعتماد على الأستاذ** | | 0,70** | |
| **الدافعية الخارجية** | | | 0,50** |
| **الدافعية الداخلية** | | | 0,71** |

* (دال عند 0.05) ** (دال عند 0.01)، N=50

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معاملات الارتباط لأبعاد الدافعية الداخلية كانت(0,76 ,0,76 , 0,68). ولأبعاد الدافعية الخارجية(0,70 , 0,90).

وكان معامل الارتباط بين المقياس الفرعي للدافعية الداخلية والمقياس ككل هو(0,71). أما معامل ارتباط بين المقياس الفرعي للدافعية الخارجية والمقياس ككل هو(0,50). جميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **الثبات:**

على غرار المقياس السابق استخدم الباحث طريقتين لحساب ثبات هذا المقياس وهي: طريقة معامل ألفاكرونياخ، وطريقة التجزئة النصفية.

**أولا: طريقة معامل ألفاكرونياخ:** تم حساب معامل ألفاكرونياخ المقياس ككل وكانت النتيجة(0,67)، وهو معامل يدل على أن الثبات عال.

**ثانيا: طريقة التجزئة النصفية:** حيث كان معامل Cuttman بين القسم الفردي والقسم الزوجي 0,74.

- **ملاحظة:** يستخدم معامل Cuttman عند عدم تساوي تباين درجات الأفراد بين النصفين الفردي والزوجي، وعدم تساوي معامل ألفاكرونياخ.

- **مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

➢ **الصدق:** أيضا للتأكد من صدق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا استخدمنا طريقتين: طريقة الصدق الظاهري، وطريقة الصدق البنائي.

**أولا: طريقة الصدق الظاهري:** تم عرض مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. الذي ترجمناه إلى اللغة العربية، على عدد من أساتذة، علم النفس بلغ عددهم 08 أساتذة، من جامعة الجزائر، تيزي وزو، وبجاية وقدموا الملاحظات التالية:

– أغلب المحكمين أكدوا على الانتقال من 7 بدائل إجابة إلى 5 بدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أعارض، أعارض بشدة).

– حذف البند رقم (26): « كثيرا ما أجد نفسي أنني قرأت درس، لكن لا أعرف ما يحتويه» .

وبغض النظر عن هاتين الملاحظتين التي قدمها المحكمين، فإن جلهم أكدوا على أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

**ثانيا: طريقة الصدق البنائي:** تم حساب درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام نتائج الدراسة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط المتحصل عليها:

**جدول رقم(17):** معامل الارتباط لكل بعد( إستراتيجية) بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا.

| الإستراتيجيات | معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس | N | الدلالة |
|---|---|---|---|
| **التكرار** | **0,69 | 50 | 0,000 |
| **الإتقان** | **0,88 | 50 | 0,000 |
| **التنظيم** | **0,70 | 50 | 0,000 |
| **التفكير الناقد** | **0,81 | 50 | 0,000 |
| **التنظيم وما وراء المعرفة** | **0,85 | 50 | 0,000 |
| **إدارة الوقت** | **0,62 | 50 | 0,000 |
| **تنظيم الجهد** | **0,65 | 50 | 0,000 |
| **تعلم الأقران** | **0,81 | 50 | 0,000 |
| **طلب المساعدة** | **0,73 | 50 | 0,000 |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط بين كل إستراتيجية والدرجة الكلية للمقياس منحصرة بين(0,62 و0,88). وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أنه يمكن الاعتماد على هذا المقياس في هذه الدراسة، لأنه يتمتع بصدق مرتفع.

- **الثبات:** استخدم الباحث نفس الطرق التي استخدمها في حساب ثبات بصدق مرتفع.

**أولا: طريقة معامل ألفاكرونياخ:** تم حساب معامل ألفاكرونياخ للمقياس ككل وكانت النتيجة(0,91)، وهو معامل عال جدا مما يدل على أن المقياس عال الثبات.

**ثانيا: طريقة التجزئة النصفية:** نظرا لتساوي التباين بين القسم الفردي والزوجي، وتساوي معامل ألفاكرونياخ بين الجزئين. تم الأخذ بنتيجة معامل**Spearman Brown** لقسمين غير متساويين (القسم الفردي 25 بند، القسم الزوجي 24 بند) وكانت النتيجة(0,89)، مما يدل على أن المقياس له ثبات مرتفع.

### 3.2.4- إستنتاجات أخرى من الدراسة الإستطلاعية:

- تأكد لنا وضوح عبارات المقاييس الثلاثة لعينة الدراسة الاستطلاعية، و هو شيئ مهم للحصول على نتائج موضوعية
- يمكن تطبيق المقاييس الثلاثة بطريقة جماعية أو فردية. إلا أنه من الأفضل تطبيقها بطريقة جماعية لاقتصاد الوقت والجهد.
- تحديد الوقت المستغرق في تطبيق كل مقياس، فبالنسبة لمقياس المعتقدات المعرفية(10) دقائق، (07) دقائق لمقياس توجهات الدافعية، و15 دقيقة لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بحيث تم اعتماد معيار عند انتهاء 75% من طلبة عينة الدراسة الاستطلاعية، من الإجابة على المقياس، فإنه الوقت الذي سوف نعتمده في التطبيق النهائي.
- ضرورة توضيح أهداف الدراسة، حتى يستعد أفراد العينة، للتقيد بالخطوات المنهجية في تطبيق المقاييس الثلاثة.

### 5- إجراءات جمع البيانات:

بعد أن تم ترجمة أدوات البحث، والانتهاء من تقنينها، وأصبحت صالحة وجاهزة لجمع البيانات عن متغيرات البحث، وبعد أن حددنا المنهج الوصفي كمنهج متبع في إجراء بحثنا، اتبعنا خطوات التطبيق التالية:

**1**- اخترنا عينة من مجتمع طلاب كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلية العلوم النفسية والتربوية بثلاث جامعات عبر الوطن، وتم أخذ بعين الاعتبار توزيعها الجغرافي لكي تكون ممثلة لكل جامعات الوطن، قدر

حجم العينة بـ (500) طالب وطالبة، أختيروا بطريقة الحصصية العشوائية، ذلك بأخذ نسبة الطلبة في كل كلية بالنسبة للعدد الكلي للطلبة في الكليات الثلاث كما تم احترام نسبة الذكور والإناث والمستوى الثاني والثالث في كل كلية.

**2**- تطبيق المقاييس الثلاثة على طلاب وطالبات السنة الدراسية من العام 2016/2015 (نهاية شهر فيفري حتى نهاية شهر أفريل)، وكان التطبيق في مكتبة كل كلية حتى تكون العينة عشوائية. مع شرح التعليمات جيدا وتحديد وقت الإجابة لكل مقياس.

**3**- جمع أدوات البحث بعد الإجابة عليها، واستبعاد الأدوات التي لم تكتمل الاستجابة عليها، أو التي تم الاستجابة عليها بطريقة غير صحيحة.

**4**-تم تفريغ البيانات اعتمادا على الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS19، حيث تم معالجتها وترتيبها حسب كل فرضية.

**5- المعالجة الإحصائية:**

إن الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعد على تحليل والتفسير والحكم، لذا استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **SPSS19:**

1- معامل الارتباط **(Pearson)** البسيط : وهو معامل يكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرين.

2- معادلة **Spearman Brown:** لحساب التصحيح الطولي لمعامل الإرتباط بين درجات نصفي المقياس.

3- معادلة **Guttman:** يستعمل في حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية في حالة عدم تساوي التباين بين القسم الفردي والزوجي.

4- اختبار **Kolmogorov-Smirnov:** للتأكد من التوزيع الطبيعي للدرجات المتحصل عليها في المقاييس الثلاثة.

5- الإنحدار المتعدد: يستخدم للتنبؤ بمتغير انطلاقا من متغيرات أخرى، استخدمناه في تحليل الفرضية الأولى والرابعة.

6- اختبارT: وهو اختبار معلمي يقيس الفروق بين مجموعتين، استخدمناه في تحليل الفرضية الثانية والثالثة.

7- إختبارLevene: يستعمل للتّأكد من تجانس المجموعات.استخدمناه في تحليل الفرضية الثانية والثالثة.

8- المتوسط الحسابي: وهو مجموع الدرجات على عدد أفراد العينة، استخدمناه في تحليل الفرضية الثانية والثالثة، لمعرفة اتجاه الفروق لصالح مجموعة ما.

9- الانحراف المعياري: يستخدم لمعرفة معدل انحرافات الدرجات على المتوسط الحسابي.

**خلاصة:**

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى وصف المنهج المتبع، وذلك طبقا لما يتماشى وطبيعة الدراسة، وقمنا بوصف مجتمع الدراسة والعينة المنتقاة منه وطريقة اختيارها، كما قمنا بتحديد الهدف من الدراسة الاستطلاعية ووصف أدوات البحث ثم نتائج الدراسة الاستطلاعية. كما تم التطرق إلى إجراءات التطبيق النهائي، وخطوات جمع البيانات، مع تبيان أهم الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث. كل ذلك من أجل الوصول إلى نتائج على أعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الوثوق بها. وفي الفصل الموالي يتم عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات.

الفصل السابع:

# عرض وتحليل و مناقشة النتائج

**تمهيد**

1-عرض و تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-عرض و تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3-عرض و تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

**خاتمة**

**توصيات و الاقتراحات**

**تمهيد:**

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الجانب الميداني للدراسة، و بعد جمع البيانات و تصنيفها و ترتيبها سنحاول في هذا الفصل، عرض وتحليل مناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال مختلف المعالجات الإحصائية وفق مقتضيات فرضيات الدراسة .

## 1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

### 1.1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

كان محتوى الفرضية الأولى: يمكن التنبؤ باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا انطلاقا من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

**ملاحظة:** قبل الشروع في إختبار هذه الفرضية تم التأكد من توفر جميع شروط عملية التنبؤ المتمثلة:

- التعامل مع بيانات كمية ضمن مستوى قياس مسافات.
- التوزيع الإعتدالي لكل المتغيرات المستقلة والتابعة.
- تباين درجات المتنبئ والمنبئ به متقاربان.
- عدد أفراد العينة يفوق 100 تم إختيارهم عشوائيا.
- علاقة خطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

بعد التأكد من توفر جميع شروط التنبؤ، و قصد التحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على تحليل التباين للانحدار المتعدد Anova، وذلك لمعرفة هل نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أم هي راجعة للأخطاء. وكانت المتغيرات المستقلة هي أبعاد المعتقدات المعرفية ( سرعة اكتساب المعرفة، البنية المعرفية، البنية المعرفية و التعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية)، أما المتغيرات التابعة فكانت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة). حيث جاءت النتائج كالتالي:

- **بالنسبة لاستراتيجيات التكرار:**

**جدول رقم (18):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التكرار.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد R-deux |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1892,68 | 5 | 378,58 | 322,85 | 0,000 | 0.76 |
| البواقي | 579,19 | 494 | 1,17 | | | |
| الكلي | 2471,89 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي322,85 ، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (19):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التكرار.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 8,68 | 0,37 | | 23,251 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | 0,049 | 0,012 | 0,112 | 4,251 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,094 | 0,007 | 0,457 | 14,288 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,090 | 0,005 | 0,435 | 17,419 | 0,000 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | *0,05- | 0,018 | 0,07- | 3,254- | 0,001 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,06 | 0,024 | 0,71 | 2,545 | 0,011 |

*القيمة السالبة للمعامل البائي تعني أنه كلما زادت درجة اعتقاد الطالب في أن الطلبة الناجحين يولدون كذلك- أي يستطعون أن يفهموا بسرعة، يتذكرون الحقائق بسهولة وينجزون المهام بسرعة وبأقل جهد- نقص استخدامه لإستراتجية التكرار.

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل أبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التكرار. كما نلاحظ أن الثابت دال إحصائيا عند 0,000.

ولقد فسرت أبعاد المعتقدات المعرفية 76 % من التباين في درجات إستراتجية التكرار، حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد) 0,76.

**معادلة التنبؤ بإستراتجية التكرار** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

نص المعادلة هو : $\hat{Y} = b(X) + a \pm See$

وبالتعويض نتحصل على المعادلة التالية:

**إستراتيجية التكرار=8,68- 0,04 (سرعة اكتساب المعرفة)+0,09 (البنية المعرفية)+0,09 (البنية المعرفية و التعديل)- 0,05(خصائص الطلبة الناجحين)+0,06 (الحقيقة الموضوعية)± 1,08**

- **بالنسبة لاستراتيجيات الإتقان:**

**جدول رقم (20):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية الإتقان.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد R-deux |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 2413,49 | 5 | 482,69 | 98,53 | 0,000 | 0,49 |
| البواقي | 2420,04 | 494 | 4,89 | | | |
| الكلي | 4833,54 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 98,53، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (21):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية الإتقان.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 20,29 | 0,84 | | 24,15 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,06 | 0,17 | −0,14 | −3,95 | 00,00 |
| **بنية المعرفة** | −0,12 | 0,009 | −0,44 | −12,85 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,04 | 0,1 | 0,16 | 4,35 | 00,00 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | 0,37 | 0,03 | 0,03 | 1,01 | 0,311 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,26 | 0,04 | 0,24 | 6,18 | 0,010 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات الإتقان ماعدا بعد "خصائص الطلبة الناجحين" فانه غير دال. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل والحقيقة الموضوعية 49 % من التباين في درجات إستراتجية الإتقان، حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد) 0,49

**معادلة التنبؤ بإستراتجية الإتقان** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية الإتقان=20,29− 0,06(سرعة اكتساب المعرفة)−0,12(البنية المعرفية)+0,04 (البنية المعرفية و التعديل)+0,26(خصائص الطلبة الناجحين)±2,21.**

- **بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم:**

**جدول رقم (22):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على التنظيم

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد R-deux |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1667,64 | 5 | 333,52 | 124,7 | 0,000 | 0,55 |
| البواقي | 1321,26 | 494 | 2,67 | | | |
| الكلي | 2988,91 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي124,7، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (23):** يبين نتائج نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التنظيم

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 17,64 | 0,52 | | 33,33 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | -0,13 | 0,01 | -0,37 | -11,36 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,07 | 0,007 | 0,35 | 11,18 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,007 | 0,007 | 0,03 | 1,01 | 0,313 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | -0,16 | 0,02 | -0,25 | -8,05 | 0,000 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,10 | 0,02 | 0,12 | 3,67 | 0,000 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتجية التنظيم، ماعدا بعد "**البنية المعرفية و التعديل**" فانه غير دال. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية ،الحقيقة الموضوعية و**خصائص الطلبة الناجحين** 55% من التباين في درجات إستراتجية التنظيم، حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد)0,082

**معادلة التنبؤ بإستراتجية التنظيم** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية التنظيم=17,64-0,13 (سرعة اكتساب المعرفة)+0,07(بنية المعرفة)-0,1 (خصائص الطلبة الناجحين)+0,10(الحقيقة الموضوعية) ±1,63**

- **بالنسبة لإستراتيجيات التفكير الناقد:**

**جدول رقم (24):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على التفكير الناقد.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد R-deux |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 2571,83 | 5 | 514,36 | 199,06 | 0,000 | 0,66 |
| البواقي | 1276,44 | 494 | 2,58 | | | |
| الكلي | 3848,27 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 199,06، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء، و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (25):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التفكير الناقد.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 14.90 | 0,68 | | 21,73 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,15 | 0,01 | −0,37 | −13,29 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,09 | 0,01 | 0,34 | 6,88 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,07 | 0,01 | 0,23 | 4,98 | 0,000 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | −0,02 | 0,02 | −0,02 | −0,73 | 0,46 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,09 | 0,03 | 0,07 | 2,64 | 0,000 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التفكير الناقد ماعدا بعد "خصائص الطلبة الناجحين" فانه غير دال. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل والحقيقة الموضوعية 66% من التباين في درجات إستراتجية التفكير الناقد، حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعددR (معامل التحديد) 0,66.

**معادلة التنبؤ بإستراتجية التفكير الناقد** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية التفكير الناقد=14.90 −0,15(سرعة اكتساب المعرفة)+0,09 (بنية المعرفة) +0,07 (البنية المعرفية و التعديل) +0,09 (الحقيقة الموضوعية) ±1,60.**

- **بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة :**

. **جدول رقم (26):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة .

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد R– deux |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 6531,38 | 5 | 1306,27 | 57,38 | 0,000 | 0,36 |
| البواقي | 11244,40 | 494 | 22,76 | | | |
| الكلي | 17775,79 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 57,38، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (27):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 37,69 | 2,04 | | 18,43 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,28 | 0,03 | −0,33 | −8,31 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,08 | 0,03 | 0,16 | 2,33 | 0,020 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,14 | 0,04 | 0,22 | 3,40 | 0,001 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | −0,14 | 0,07 | −0,06 | −1,87 | 0,061 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,04 | 0,10 | 0,01 | 0,39 | 0,692 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة ،ماعدا بعدي "خصائص الطلبة الناجحين و**الحقيقة الموضوعية**" فإنهما غير دالان. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، **البنية المعرفية و التعديل** 36% من التباين في درجات إستراتجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة ، بحيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد) 0,36.

**معادلة التنبؤ بإستراتجية من التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتجية التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة =37,69−0,28(سرعة اكتساب المعرفة)+0,08(بنية المعرفة)+0,14 (البنية المعرفية و التعديل) ±4,77.**

- **بالنسبة لإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة :**

**جدول رقم (28):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1988,70 | 5 | 397,74 | 43,96 | 0,000 | 0,30 |
| البواقي | 4469 | 494 | 9,04 | | | |
| الكلي | 6457,70 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي43,96، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (29):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 26,43 | 1,24 | | 21,24 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,11 | 0,02 | −0,24 | −5,29 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | −0,002 | 0,02 | 0,006 | −0,09 | 0,929 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,10 | 0,02 | 0,31 | 4,8 | 0,000 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | −0,10 | 0,05 | −0,08 | −2,14 | 0,32 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,18 | 0,06 | 0,127 | 2,69 | 0,007 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة ،ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين " فإنهما غير دالان. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة و التعديل، والحقيقة الموضوعية 30% من التباين في درجات إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة، بحيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد) 0,30

**معادلة التنبؤ إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية التفكير الناقد=26,43−0,11(سرعة اكتساب المعرفة) +0,10(بنية المعرفة) + 0,18(الحقيقة الموضوعية) ±3**

**بالنسبة لإستراتيجية تنظيم الجهد:**

**جدول رقم (30):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية تنظيم الجهد.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1142,17 | 5 | 228,43 | 74,23 | 0,000 | 0,42 |
| البواقي | 1520,17 | 494 | 3,07 | | | |
| الكلي | 2662,34 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 74,23، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (31):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية تنظيم الجهد.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 11,92 | 0,68 | | 17,44 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,09 | 0,01 | −0,33 | −7,93 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | −0,01 | 0,01 | 0,09 | −1,47 | 0,14 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,04 | 0,01 | 0,21 | 3,4 | 0,001 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | −0,01 | 0,02 | −0,02 | −0,67 | 0,50 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,25 | 0,03 | 0,32 | 7,6 | 0,000 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية تنظيم الجهد،ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين " فإنهما غير دالان. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة والتعديل، **الحقيقة الموضوعية**، 42% من التباين في درجات إستراتيجية تنظيم الجهد، بحيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد $R^2$ (معامل التحديد) 0,42.

**معادلة التنبؤ إستراتيجية تنظيم الجهد** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية تنظيم الجهد**=11,92- **0,09**(**سرعة اكتساب المعرفة**) +**0,04**(**بنية المعرفة و التعديل**) + 0,25(**الحقيقة الموضوعية**) ±**1,75**.

- **بالنسبة لإستراتيجية تعلم الرفاق:**

**جدول رقم (32):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية تعلم الرفاق.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1313,50 | 5 | 262,7 | 97,54 | 0,000 | 0,50 |
| البواقي | 1331,66 | 494 | 2,69 | | | |
| الكلي | 2645,16 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 97,54، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (33):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية تعلم الرفاق.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 9,25 | 0,68 | | 13,62 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,07 | 0,01 | −0,26 | −6,33 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,09 | 0,009 | 0,52 | 10,48 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | −0,008 | 0,01 | −0,04 | −0,81 | 0,418 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | 0,02 | 0,02 | 0,03 | 0,99 | 0,318 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,01 | 0,03 | 0,02 | 0,48 | 0,625 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على تعلم الرفاق، ماعدا الأبعاد التالية: "**البنية المعرفية و التعديل**، خصائص الطلبة الناجحين، **الحقيقة الموضوعية** " فإنها غير دالة. كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

ولقد فسر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، 50% من التباين في درجات إستراتيجية تعلم الرفاق، بحيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد $R^2$ (معامل التحديد) 0,50.

**معادلة التنبؤ إستراتيجية تعلم الرفاق** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية تعلم الرفاق=9,25 – 0,07(سرعة اكتساب المعرفة) +0,09(بنية المعرفة) ±1,64.**

**بالنسبة لإستراتيجية طلب المساعدة:**

**جدول رقم (34):** يبين نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على لإستراتيجية طلب المساعدة.

| المصدر التباين | مجموع المربعات SS | درجة الحرية df | متوسط المربعات MS | قيمة F | الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 1840,13 | 5 | 368,02 | 75,96 | 0,000 | 0,43 |
| البواقي | 2393,33 | 494 | 4,84 | | | |
| الكلي | 4233,46 | 499 | | | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي75,96، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,000، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء. و الجدول التالي يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول رقم (35):** يبين نتائج معاملات التنبؤ لتأثير أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية طلب المساعدة.

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائيB | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتاβ | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | 20,17 | 0,83 | | 24,04 | 0,000 |
| **سرعة اكتساب المعرفة** | −0,11 | 0,01 | −0,33 | −7,63 | 0,000 |
| **بنية المعرفة** | 0,04 | 0,01 | 0,17 | 3,52 | 0,000 |
| **البنية المعرفية و التعديل** | 0,03 | 0,01 | 0,13 | 2,70 | 0,004 |
| **خصائص الطلبة الناجحين** | −0,26 | 0,03 | −0,30 | −8,62 | 0,000 |
| **الحقيقة الموضوعية** | 0,07 | 0,03 | −0,07 | −1,97 | 0,049 |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0,000 لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على إستراتيجية طلب المساعدة . كما نلاحظ أيضا أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى 0,000.

و لقد فسر الاعتقاد في كل الأبعاد مجتمعة، 43% من التباين في درجات إستراتيجية طلب المساعدة، بحيث بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد$R^2$ (معامل التحديد) 0,43.

**معادلة التنبؤ إستراتيجية طلب المساعدة** من أبعاد المعتقدات المعرفية هي كالتالي:

**إستراتيجية طلب المساعدة =20,17−0,11(سرعة اكتساب المعرفة)+0,04 (بنية المعرفة) +0,03(بنية المعرفة و التعديل)−0,26(خصائص الطلبة الناجحين)+0,07(الحقيقة الموضوعية) ±2,20.**

انطلاقا مما سبق نستنتج أن الفرضية الأولى قد تحققت في معظم جوانبها كالأتي:

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التكرار انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية الإتقان انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعد "البنية المعرفية و التعديل".**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التفكير الناقد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية".**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية، ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين "**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تنظيم الجهد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين.**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تعلم الرفاق انطلاقا من بعدي "سرعة اكتساب المعرفة والبنية المعرفية فقط".**

**– يمكن التنبؤ بإستراتيجية طلب المساعدة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.**

**2.1- مناقشة و تفسير الفرضية الأولى:**

يتضح من جدول 18 إلى جدول 34، أن الفرضية الأولى قد تحقق في معظم جوانبها؛ حيث اتضح أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إنطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية ، وهذه النتيجة تعكس التوجه النظري لهذا البحث، حيث ترى **Hofer** أن الأعمال الحديثة في السياقات الأوروبية تقترح أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتعمقة، هم أكثر إحتمالا أن يستخدموا إستراتيجيات معرفية و سلوكية فعالة. كما يرى كل من **Richter & Schmid** أن المعتقدات المعرفية تعتبر خصائص ثابتة نسبيا للمتعلم والتي تؤثر على عمليات التعلم، وهذا التأثير قد يكون مباشرا عندما نستخدمها كمعايير يتم في ضوئها تقييم ثبات ومدى صدق المعلومات المراد تعلمها؛ فعلى سبيل المثال :نجد أن الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، قد يؤدى على تفسيرات متحيزة للمعرفة والتي تقلل من خاصية التجريب بالنسبة للمعرفة، ومن ناحية أخرى فإن المعتقدات المعرفية قد تؤثر بشكلٍ غير مباشر أيضا على عمليات التعلم عن طريق تنظيم استخدام استراتيجيات التعلم، حيث نجد أن المعتقدات المعرفية المتعمقة ترتبط باستخدام أقل لاستراتيجيات التعلم المعرفية السطحية، واستخدام أكبر لاستراتيجيات التعلم المعرفية العميقة.

**( شوقي السيّد، 2011، ص 259)**

سنحاول مناقشة النتائج وتفسيرها من خلال هذه النقاط:

1- يعتبر الاعتقاد في سرعة اكتساب المعرفة منبأً لكل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، هذا وقد جاء المعامل البائي سالبا لكل من إستراتجية " الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، ما وراء المعرفة، إدارة وقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم مع الرفاق و طلب المساعدة " أما إستراتيجية التكرار فكانت موجبة.

هذه نتيجة منطقية عند فئة طلاب الجامعة، فالمعامل البائي السالب يدل على أن الطلبة يعتقدون أن التعلم لا يحدث بسرعة وإنما هي عملية معقدة و متدرجة تتطلب الجهد و الوقت و المثابرة، لهذا يستخدمون استراتيجيات أكثر عمقا، و أكثر مواءمة مع هذا الاعتقاد، خصوصا في تخصصات العلوم الإنسانية و الاجتماعية المحددة المجال؛ أين يتطلب على الطالب التعامل مع مجموعة من الأفكار والمعلومات في غالب الأحيان متعارضة و مجردة فبالتالي يستوجب عليه تنظيم أفكاره و ربطها فيما بعضها البعض حتى يستوعب المعلومة.

إلّا أنه جاءت إستراتيجية التكرار موجبة؛ و هذه أيضا نتيجة منطقية من وجهة نظر أن التكرار يعبر عن حفظ المعلومة عن ظهر قلب، وهذا يؤدي إلى الإعتقاد في التعلم السريع بغض النظر عن

فهم النص، إلاّ أنه هناك وجهة نظر أخرى متعارضة ترى أن الأفراد الذين يمتازون بمعتقدات معرفية معقدة يستخدمون إستراتجية التكرار. وفي هذا الصدد يرى **جابر عبد الحميد جابر(1999):**" أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة وكتابة الملاحظات في الهامش، تعتبران إستراتجيتين لإعادة سرد يمكن تدريسهما للطلاب لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

كما يرى كل من **Pintrich & Degroot (1990)** أن المتعلم المنظم ذاتيا يمارس العديد من الاستراتيجيات التي تعمل على تقوية المشاركة المعرفية الفاعلة أثناء عملية التعلم، الأمر الذي يساعد في الحصول على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي. ومن هذه الاستراتيجيات التسميع والتفسير والتنظيم.**( الجراح، 2010، ص 344)**

2- يعتبر الاعتقاد في بنية المعرفة منبأً لكل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدا إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة، وجاء المعامل البائي موجب لكل من إستراتجية " التكرار، التنظيم، التفكير الناقد، ماوراء المعرفة، تعلم الرفاق وطلب المساعدة"؛ هذا يعني أن الطلبة الذين يتَبنون هذه الإستراتيجيات يعتقدون أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة وغير مشوشة. بينما جاء المعامل البائي سالب كل من "إستراتيجية الإتقان وتنظيم الجهد". أي من يستخدم هاتان الإستراتيجيتان يعتقد أن المعرفة متكاملة وغامضة ومعقدة، وأحيانا لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

وهذه أيضا نتيجة منطقية، فإستراتجية التكرار والتسميع وسرد المعلومات تكون سهلة عندما يعتقد الطالب بأن المعرفة منفصلة عن بعضها البعض وهنا يتم تخزينها و حفضها عن ظهر قلب – دون الاهتمام بالفهم– في الذاكرة على شكل ملفات منفصلة منظمة (إستراتجية التنظيم) التي تتضمن في بعض الأحيان معالجة أعمق للمادة من خلال إستخدام خطط وأساليب متعددة مثل الأشكال التوضيحية أو عمل خريطة مفاهيم لتنظيم المادة المتعلمة بطريقة معينة. أما الإعتقاد بالمعرفة المترابطة لا يتواءم مع هذه الإستراتجية لكونه يتطلب فهم المعلومة وربطها بمعلومات سابقة وبناء تراكيب فيما بينها.

وبالنسبة لإرتباط الاعتقاد في المعرفة المنفصلة بإستراتيجية التفكير الناقد، فهي أيضا نتيجة منطقية فكلما زاد الاعتقاد بالمعرفة المنفصلة زاد الشك والجدل وفي هذا الصدد يرى **(2002) Rouhotie** أن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة أحد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم، وغالبا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد، هذا الأخير يبدو أنه محدد بالمجال أو فرع من فروع الدراسة.**(Rouhotie, 2002, p 43)**

كما ارتبطت إستراتجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة بالمعرفة المنفصلة ، وهي نتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه **شفيق السيد (2009)** حيث يرى "أن هذه الإستراتجية مرتبطة بالمعرفة المتصلة والمنفصلة معا؛ فالتخطيط والمراقبة والتنظيم هي عمليات تتطلب الطريقتين معا، و إستخدام أي منهما يساعد المتعلم على فحص النص، وتوليد أسئلة، وعمل تحليل للموضوع أو المشكلة (إستراتجية التخطيط). ومن خلال التفكير يمكن للمتعلم أن يحافظ على إنتباهه أثناء القراءة أو الاستماع ( إستراتجية التقييم). كما أنهما يفيدان المتعلم في مراقبة فهمه للنص ومن ثم يستطيع تنظيم وتعديل سلوكه كتنظيم سرعة قراءته تبعا لصعوبة المادة المتعلمة وعمل تقويم لسلوكه". ( **شفيق السيد، 2009، ص 250- 251)**

يرى الباحث أن هذا الاختلاف يمكن أن يرجع إلى نوع العينة المستخدمة في البحث، **فشفيق السيد** اعتمد على عينة من طلبة الثانوية بينما نحن اعتمدنا على عينة من طلبة الجامعة، فالتعليم الجامعي له خصوصياته تختلف عن التعليم الثانوي؛ من حيث أن الطالب موجه نحو تخصص ومجال معين وبالتالي فإن ضبط الأداء الماوراء المعرفي يكون محدد بهذا التخصص أين تكون المعلومات بديهية وثابتة ومنفصلة عن بعضها البعض.

أسفرت النتائج أيضا، عن إرتباط الاعتقاد في المعرفة المنفصلة بإستراتجيتي تعلم الرفاق وطلب المساعدة. و هذه نتيجة واقعية؛ فتعلم مع الأقران على حد تعبير **Jarvis & al (2003)**، هي عملية اجتماعية، حيث نتعلم من الآخرين في كل علاقتنا الاجتماعية، وداخل المدرسة توجد تفاعلات بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين فيما بعضهم. وتعتبر التفاعلات الاجتماعية المدعمة داخل الصف أو داخل الأسرة أو في مكان العمل، عوامل فعالة في تنمية الدافعية للتعلم، ومثل هذه العلاقات قد تنمي أو تعوق التعلم الفعال.**(Jarvis & al, 2003, p42)**

فعندما يكون إعتقاد الطالب في المعرفة المنفصلة، فإنه يتجه نحو التعلم مع الرفاق أو طلب المساعدة من الآخرين، لأن في تصوره يجب أن يعرف ما يعرفه الآخرين من معلومات منفصلة ودقيقة؛ أي اكتساب معارف جديدة بكل تفاصيلها، بغض النظر عن وضع علاقات و ارتباطات مع المعرفة السابقة، خصوصا في إستراتجية طلب المساعدة، أين يقصد الطالب الخبير في المجال(المعلم والأستاذ) لأنه يملك معرفة ثابتة و صحيحة غير قابلة للشك. لهذا يمكن أن نقول أن الاعتقاد في المعرفة المتصلة مرتبط أكثر بالتعلم الذاتي، الذي يعبر عن التحليل والتركيب المعرفي.

كما أشرنا سابقا، أمكن التنبؤ بإستراتجيتي الإتقان وتنظيم الجهد من الاعتقاد في المعرفة المتصلة. بحيث يمكن تفسير ذلك بقول (**عزت عبد الحميد،1999،ص109**)، بأن إستراتجية الإتقان تساعد على

تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة. تتضمن إعادة صياغة، تلخيص وابتكار التشابه والمقارنة، وأخذ الملاحظات المبتكرة. فهي تساعد المتعلم على التكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

و الاعتقاد في المعرفة المتصلة يتطلب وضع إستراتجية تنظيم الجهد عكس الاعتقاد في المعرفة المنفصلة، لأن الطالب يبذل طاقة فكرية كبيرة لتحليل وربط المعلومات فيما بعضها، وتعبر أيضا على قدرة الطالب للانتباه والابتعاد عن المشتتات والمهام الغير الممتعة، فإدارة الجهد هي إدارة الذات.

أما عدم إمكانية التنبؤ بإستراتجية إدارة البيئة ووقت الدراسة من الاعتقاد في بنية المعرفة، فهي نتيجة طبيعية؛ فحسب **Hofer & al (1998)** أن إدارة الطلاب لوقت الدراسة ليست إستراتجيات معرفية ، أو إستراتيجيات ما وراء معرفية والتي لها تأثير مباشر على التعلم النهائي، لكنها استراتيجيات عامة قد تساعد أو تعوق جهد الطلاب في إتمام المهام الأكاديمية.**(Hofer & al, 1998, p 69)**

3- يعتبر الاعتقاد في بناء وتعديل المعرفة منبأً لكل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدا إستراتيجيتي التنظيم وتعلم الرفاق. هذا وجاء المعامل البائي موجب لكل من إستراتجية " التكرار، الإتقان، التفكير الناقد، ما وراء المعرفة، إدارة الوقت، تنظيم الجهد وطلب المساعدة"؛ هذا يعني أن الطلبة الذين يتَبنون هذه الإستراتيجيات يعتقدون أن المعرفة مؤكدة يتلقاها الطالب بسلبية، وتقبل عند المعنى الظاهري لها. هذه نتيجة تختلف جزئيا مع ما توصل إليه **Dahl & al (2005)**، الذي يرى بعدم وجود إرتباط في المعرفة المؤكدة بإستراتيجيات التعلم المعرفية و الماوراء معرفية. وتتفق جزئيا مع ما توصل إليه شوقي **شفيق السيد (2009)**، بإرتباط الاعتقاد في المعرفة المؤكدة بإستراتجية إدارة الوقت وبيئة الدراسة فقط.

وحسب خبرة الباحث في مجال التعليم الجامعي، فإن أغلب طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية في طور التدرج يتلقون المعرفة بسلبية وبدون أي تعقيب أو نقد، وتقبل عند المعنى الظاهري لها، فهم يعتقدون أن الأساتذة مسؤولون عن توصيل المعرفة بفعالية. و يمكن تفسير ذلك بأن أغلب الطلبة هم من الإناث، يفضلن تلقي المعلومات، حيث يتميزن بالاستماع وتسجيل المعلومات لا كتساب المعرفة. و يرون أن وجهات الآخرين قد تكون صحيحة، ولديهن قابلية لتغيرن وجهات نظرهن تبعا لذلك. في المقابل نجد الذكور يتمسكون بآرائهم بشدة ويقاومون الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين.

فإستراتجيات المعرفية السطحية المتمثلة في التكرار تكون سهلة عندما يعتقد الطالب أن المعرفة مؤكدة، أي تخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى واسترجعها عند الضرورة، نفس الشيء

للاستراتيجيات المعرفية العميقة المتعلقة بالإتقان والتفكير الناقد والتي تتضمن محاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل: عمل تلخيص للمصطلحات المهمة. و عندما نتحدث عن التفكير الناقد هنا نقصد نقد طريقة فهم المعرفة وليس نقد المعرفة بحد ذاتها؛ فالمعرفة حسب نظر الطالب لا تحتاج إلى تعديل أو تقييم.

بالنسبة لإرتباط إستراتجية ما وراء المعرفة بالاعتقاد في المعرفة المؤكدة ، فيمكن تفسير ذلك بأن تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط والضبط والمراقبة تكون سهلة أيضا في المعرفة المؤكدة، هذا لا يعني بتاتاً أنها لا تستخدم في حالة الاعتقاد بنسبية المعرفة وتطورها.

كما أن إرتباط الاعتقاد في المعرفة المؤكدة بإستراتجية تسيير المصادر المتمثلة في: إدارة الوقت، وتنظيم الجهد وطلب المساعدة ، هي نتيجة منطقية؛ فالطلبة أصحاب هذا الاعتقاد ينظمون بيئة تعلمهم في فضاء خاص للمراجعة الذي يتطلب الهدوء والتركيز، لتسهيل عملية حفظ المعلومات المؤكدة والثابتة. و يمكن أن يرجع ذلك إلى نوع الأسئلة التي تطرح في الامتحانات لطلبة الطور الأول والتي في معظمها هي أسئلة مباشرة، تحث على إعادة كتابة ما تعلموه من حقائق ثابتة في الدرس. أما إذا كانت المهمة أصعب مما يعتقدون، فإنهم يزيدون من جهدهم معتمدين على أهدافهم. وهنا قد يلجؤون إلى إستراتجية طلب المساعدة مع من يضنون أنه مصدر المعرفة الثابتة. كالأستاذ أو المختص في الميدان.

بالنسبة لعدم إمكانية التنبؤ بإستراتيجياتي التنظيم وتعلم الرفاق من الاعتقاد في البنية المعرفية والتعديل، فيمكن تفسير ذلك بأن أغلبية الطلبة يعتقدون بأن المعرفة مؤكدة وثابتة، وإستراتجية التنظيم حسب **(Pintrich,1999,p 460)** تتطلب فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة بإستراتجيات التكرار؛ كما أنها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها وبناء ارتباطات فيما بينها، هذه الأخيرة يمكن أن تعبر عن إمكانية تعديل المعرفة وتطويرها. لهذا لم يُتنبأ بها. نفس الشيء بالنسبة لإستراتجية تعلم الرفاق؛ فإذا كانت المعرفة ثابتة ومؤكدة فما جدوى التعلم مع الرفاق، لأن هذا النوع من المعرفة لا يحتاج إلى مناقشات وتحليلات ويمكن أن يكون مضيعة للوقت.

4- يعتبر الاعتقاد في خصائص الطلاب الناجحون منبأً لكل من إستراتيجية "التكرار، التنظيم وطلب المساعدة" فقط. وجاء المعامل البائي سالب لإستراتجيتي التكرار والتنظيم؛ بمعنى أن الطلبة الذين يتبنون هذا النوع من الاستراتيجيات المعرفية يعتقدون أن التعلم يتطلب وقت و جهد و مثابرة ، ولا يعتقدون كثيرا في العامل الوراثي أو القدرة الفطرية؛ أي أن الطلبة الناجحون يولدون كذلك. لهذا يستخدمون إستراتجية التكرار والتنظيم، والتي يرى الباحث أنهما غير كافيتين؛ فالتعلم الفعال يحتاج إلى

استخدام العديد من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، سواء المعرفية والماوراء معرفية، ويمكن تفسير عدم إرتباط إستراتجية الإتقان،التفكير الناقد، ما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد وتعلم الرفاق، إلى أن هذا البعد ربما جاء غامضا للطلبة، فتقريبا جل طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية لهم نفس المستوى، ونفس احتمال النجاح أو الفشل، ونادرا ما نرى طلاب موهوبون في هذه الكليات. لهذا نعتقد أن الطلبة لا يملكون فكرة واضحة عن هذا المعتقد. ضف إلى ذلك، تقول **Schommer & Easter (2007)**، أن المظاهر المهمة لنظرية المعتقدات المعرفية، هي أن أبعادًا مختلفة للمعتقدات المعرفية تؤثر على التعلم، وبالتالي لا يجب أن يتوقع الباحثون أن كل المعتقدات المعرفية سوف تتنبأ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. **(Schommer & Eastar, 2007, p 3)**

أسفرت النتائج أيضا إلى أن المعامل البائي لإستراتجية طلب المساعدة جاء موجب؛ أي من يستخدم هذه الإستراتجية يعتقد أن الطلبة الناجحون يولدون كذالك، وأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد. و هي نتيجة تتناقض مع ما توصلا إليه كل من **(Nist & Holschuh, 2005, p84)**، اللذان يريان أن أصحاب القدرة الثابتة لن يبذلوا مزيدا من الجهد للتعلم، ويكونوا أقل طلبا للمساعدة في حالة عدم الفهم، وأكثر انسحابا. إلا أنه نرى العكس؛ فالطالبة الذين يعتقدون أن القدرة على التعلم فطرية، هم أكثر طلبا للمساعدة، لأنهم لم يولدوا بهذه المواصفات، فبالتالي يجب أن يغطوا على هذا النقص باستخدام هذه الإستراتجية، ويضنون أن الطلبة الموهوبين، لا يحتاجون للمساعدة؛ لأنهم ناجحون بالفطرة.

5- يعتبر الاعتقاد في إمكانية الوصول إلى الحقيقة منبأً لكل إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ما عدا إستراتجيتي ما وراء المعرفة وتعلم الرفاق. هذا وجاء المعامل البائي موجب لإستراتجية التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، إدارة البيئة، تنظيم الجهد و طلب المساعدة. هذا يعني أن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات يعتقدون بوجود حقيقة موضوعية، يمكن أن نعرفها إذا حاول العلماء الوصول إليها. في هذا الصدد تقول **(Schommer, 1990, p502)**، أنه كلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، توصلوا إلى استنتاجات مطلقة. و حسب **(Hofer & Pintrich, 1997, p 104)**، فإن أصحاب الاعتقاد المطلق يعتبرون المعرفة مطلقة و مؤكدة، ويصرون على أن الحقائق والخبرة هما أساس المعرفة، ويظهرون درجة عالية من التأكد حول معتقداتهم الخاصة.

بالنسبة لعدم ارتباط إستراتيجيات الماوراء معرفية بهذا النوع من الاعتقاد، فهي نتيجة متوقعة، لأن الإعتقاد أن الحقيقة مطلقة لا يحتاج إلى الضبط والمراقبة وتحليل المهمة أو تنشيط المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة، لأن الحقائق و المعلومات واضحة ودقيقة. إذن ما على الفرد إلا استخدام الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات إدارة الموارد لفهم هذه الحقيقة الموضوعية. نفس الشيء بالنسبة

لعدم ارتباط هذا الاعتقاد بإستراتجية تعلم الرفاق، فإذا كانت الحقيقة مطلقة وموضوعية فما جدوى المشاركة في مناقشة ومجادلة مع الآخرين.

## 2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

### 1.2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

كان نص الفرضية الثانية: تختلف درجات كل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية و الخارجية) لدى طلبة الجامعة.

لمعرفة أي نوع من الإختبارت الإحصائية اللازمة للتحقق من صحة هذه الفرضية والفرضية التي بعدها، قمنا بالتحقق من إعتدالية التوزيعات بإستعمال إختبار **(Kolmogoov-smirnov)** وكانت النتائج كالأتي:

**جدول رقم(36):**التحقق من التوزيع الإعتدالي لمتغيرات الفرضيات.

| المتغيرات | درجة الحرية df | إختبار Kolmogoov-smirnov | |
|---|---|---|---|
| | | الإحصاءات | الدلالة |
| سرعة اكتساب المعرفة | 500 | 0,087 | 0,065 |
| بنية المعرفة | 500 | 0,251 | 0,079 |
| البنية المعرفية والتعديل | 500 | 0,245 | 0,112 |
| خصائص الطلبة الناجحين | 500 | 0,102 | 0,122 |
| الحقيقة الموضوعية | 500 | 0,149 | 0,099 |
| إستراتجية التكرار | 500 | 0,097 | 0,139 |
| إستراتجية الإتقان | 500 | 0,910 | 0,108 |
| إستراتجية التنظيم | 500 | 0,140 | 0,080 |
| إستراتجية التفكير الناقد | 500 | 0,117 | 0,159 |
| إستراتجية ما وراء المعرفة | 500 | 0,072 | 0,066 |
| إستراتجية تنظيم الوقت | 500 | 0,070 | 0,095 |
| إستراتجية تنظيم الجهد | 500 | 0,112 | 0,237 |
| إستراتجية تعلم الأقران | 500 | 0,128 | 0,190 |
| إستراتجية طلب المساعدة | 500 | 0,137 | 0,248 |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيم كلها غير دالة، وبالتالي يمكن القول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه يجب إستخدام إختبار إحصائي معلمي لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات وهو إختبار (T) ,

و قصد التحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار T، وذلك لمعرفة هل هناك الفروق ذات دلالة إحصائية في درجات كل إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة باختلاف توجهاتهم الدافعية. وكانت المتغيرات المستقلة هي توجهات الدافعية ( الداخلية والخارجية)، أما المتغيرات التابعة فكانت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة). حيث جاءت النتائج كالتالي:

**جدول رقم(37):** يوضح نتائج الفروق في درجات كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التوجهات الدافعية( الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة.

| الإستراتجية | نوع التوجه الدافعي | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار | الداخلي | 353 | 14,82 | 2,8 | 0,67 | 0,42 | 1,21 | 498 | 0,22 (غيردالة) |
| | الخارجي | 147 | 14,49 | 2,58 | | | | | |
| الإتقان | الداخلي | 353 | 22,46 | 3,82 | 0,51 | 0,47 | 1,67 | 498 | 0,09 (غيردالة) |
| | الخارجي | 147 | 21,84 | 3,64 | | | | | |
| التنظيم | الداخلي | 353 | 15,99 | 2,79 | 1,13 | 0,28 | 2,36 | 498 | 0,01 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 15,33 | 2,85 | | | | | |
| التفكر الناقد | الداخلي | 353 | 18,27 | 2,76 | 0,002 | 0,96 | 3,16 | 498 | 0,002 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 17,41 | 2,78 | | | | | |
| ما وراء المعرفة | الداخلي | 353 | 40,16 | 5,97 | 0,91 | 0,33 | 2,62 | 498 | 0,009 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 38,67 | 5,30 | | | | | |
| إدارة الوقت | الداخلي | 353 | 26,92 | 3,71 | 3,53 | 0,06 | 2,27 | 498 | 0,02 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 26,12 | 3,25 | | | | | |
| تنظيم الجهد | الداخلي | 353 | 12,61 | 2,33 | 1,97 | 0,16 | 3,92 | 498 | 0,00 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 11,73 | 2,12 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعلم الرفاق | الداخلي | 353 | 10,58 | 2,32 | 0,46 | 0,49 | 0,45- | 498 | 0,65 (غيردالة) |
| | الخارجي | 147 | 10,68 | 2,24 | | | | | |
| طلب المساعدة | الداخلي | 353 | 14 | 3,07 | 7,23 | 0,007 | 2,74- | 498 | 0,006(دالة) |
| | الخارجي | 147 | 14,78 | 2,41 | | | | | |

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

- **بالنسبة لإستراتيجية التكرار:**

يتبين من خلال هذا الجدول أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,67 ، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,42.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 1,21عند مستوى الدلالة 0,22و درجة حرية 498، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية التكرار باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب الجامعة.

- **بالنسبة لإستراتيجية الإتقان:**

نستنتج من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,51، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,47.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 1,67عند مستوى الدلالة0,09 و درجة حرية 498،أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية الإتقان باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب الجامعة.

- **بالنسبة لإستراتيجية التنظيم:**

نستخلص من خلال الجدول أعلاه أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 1,13، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,28.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 3,16عند مستوى الدلالة و درجة حرية 498، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية الإتقان باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) .و جاءت الفروق لصلح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص إستراتيجية التكرار؛ حيث بلغ متوسطهم 15,99 و بانحراف معياري قدره 2,79، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي15,33 و بانحراف معياري قدره 2,85.

- **بالنسبة لإستراتيجية التفكير الناقد:**

يتضح من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,002، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,96.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 2,36عند مستوى الدلالة0,002 و درجة حرية 498، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية التفكير الناقد باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) .و جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص إستراتيجية التفكير الناقد؛ حيث بلغ متوسطهم 18,27 بانحراف معياري قدره 2,76، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي17,41 و بانحراف معياري قدره 2,78.

- **بالنسبة لإستراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة:**

يتضح من خلال الجدول رقم (37) أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,91، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,33.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 2,62 عند مستوى الدلالة0,009 و درجة حرية 498، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) .و جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص إستراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة ؛ حيث بلغ متوسطهم 40,16 بانحراف معياري قدره 5,97، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي38,67 و بانحراف معياري قدره 5,30.

- **بالنسبة لإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة:**

يتضح من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 1,97، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,06.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 2,27عند مستوى الدلالة0,02 و درجة حرية 498، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية إدارة البيئة ووقت الدراسة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) .و جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص إستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة ؛ حيث بلغ متوسطهم 26,92 بانحراف معياري قدره3,71، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي26,12 و بانحراف معياري قدره3,25 .

- **بالنسبة لإستراتيجية تنظيم الجهد:**

يتضح من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 1,97، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,16.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 3,92عند مستوى الدلالة0,00 و درجة حرية 498، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية تنظيم الجهد باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية). و جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص إستراتيجية تنظيم الجهد؛ حيث بلغ متوسطهم 12,61 بانحراف معياري قدره2,33، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي11,73 و بانحراف معياري قدره2,12.

- **بالنسبة لإستراتيجية تعلم مع الأقران:**

يتضح من خلال الجدول السابق أن العينتين غير متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 7,23 ، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ -0,45عند مستوى الدلالة0,65و درجة حرية 498، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية تعلم مع الأقران باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية).

- **بالنسبة لإستراتيجية طلب المساعدة:**

يتضح من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,46 ، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,007.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين غير متجانستين و غير متساويتين، فقد قدرت بـ 2,74-عند مستوى الدلالة0,006 و درجة حرية 498، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية طلب المساعدة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية). ). و جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي فيما يخص إستراتيجية طلب المساعدة؛ حيث بلغ متوسطهم 14,78 بانحراف معياري قدره2,41، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي 14 و بانحراف معياري قدره2,41.

من خلال ما سبق يمكن أن نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت جزئيا كالأتي:

**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التكرار،الإتقان وتعلم الرفاق) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة,**

**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة و تنظيم الجهد ) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي,**

**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية طلب المساعدة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي.**

### 2.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يتضح من جدول رقم 37 أن الفرضية الثانية قد تحققت جزئياً؛ حيث إتضح وجود فروق في درجات بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف توجهات الدافعية، سواء لصالح أصحاب التوجه الدافعي الداخلي، أو أصحاب التوجه الدافعي الخارجي. وفي هذا الصدد يرى **Vermut (1998)** أن إختيار إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا السطحية أو العميقة يتوقف على نوع التوجه الدافعي الذي يمتاز به الطالب .**(Cosnefroy, 2011,p 80)**

إلا أن النتائج أسفرت أيضا عن عدم وجود فروق في درجات بعض الإستراتيجيات بإختلاف توجهات الدافعية. وسوف نحاول مناقشة هذه النتائج من خلال النقاط التالية:

1- أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في درجات إستراتجية (التكرار، الإتقان وتعلم الرفاق) باختلاف توجهات الدافعية. وهذه نتيجة منطقية ،لأن أغلبية الطلبة يستعملون هذه الإستراتجيات السطحية بغض النظر عن توجههم الدافعي، فإستراتجية التكرار تستعمل لتحديد وتشفير المعلومة بطريقة حرفية، و الهدف منها تخزين المعلومات عن طريق التكرار النشط. كما يكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة، و تمثل مدخلا سطحيا للتعلم، بحيث لا تعبر عن التفكير التأملي في المعنى، و ليس لها تأثير على الإنتباه و العمليات المتضمنة إكتساب المعرفة، و لا تساعد المتعلم على تكوين إرتباطات داخلية بين المعلومات أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة( **حمودة،2017، ص311)**

كما تسمح إستراتيجيات الإتقان بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى، وهي طرق تعليمية يستعملها الطالب أثناء تعلمه يركز فيها على تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات، وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام بإستخراج الأفكار الأساسية و أخذ النقاط الهامة أثناء الدرس وتلخيص وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص.**(بن يوسف،2008، ص90)**

أما إستراتجية تعلم الأقران فهي تعبر عن التعلم الجماعي وذلك بمشاركة المتعلم في الأنشطة و المناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن الإستراتيجيات الثلاث السابقة يمكن أن يستخدمها أغلبية الطلبة لأنها إستراتيجيات معرفية سطحية ولا يمكن أن تعبر عن نوع التوجه الدافعي.

2- أسفرت النتائج أيضا عن وجود فروق في درجات إستراتجية(التنظيم، التفكير الناقد، ما وراء المعرفة، تنظيم البيئة ووقت الدراسة وتنظيم الجهد) لصالح التوجه الدافعي الداخلي. وهي أيضا نتيجة منطقية على حد قول **الجراح (2010)** الذي يصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوو دافعية عالية، لأن لديهم إستعداد أكبر للمشاركة و المثابرة لفترة طويلة عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا أكبر من أولائك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الإستراتيجيات المعرفية و ماوراء المعرفة والقدرة على إعادة الترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية و إستقلالية.( **قسيم الهيلات،2015،ص373)**

نفس النتيجة توصل إليها **إسماعيل النرش(2003)** حيث تم تأكيد تأثير الدافعية الداخلية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. ويقول أيضًا يمكن تفسير التأثير الإيجابي للتوجهات الدافعية الداخلية في ضوء المعتقدات التي يدركها الطلاب نحو قيمة وأهمية موضوع التعلم، وتوفير الجو المناسب للتعلم، ومحاولة البحث عن المعلومات من أجل عملية التعلم ذاتها.

يرى الباحث أن إستراتيجية (التفكير الناقد، ما وراء المعرفة، تنظيم البيئة ووقت الدراسة و تنظيم الجهد) هي إستراتيجيات عميقة تتطلب دافعية داخلية مرتفعة؛ فإستراتيجيات التفكير الناقد هي عملية عميقة تُنشط المعرفة السابقة حتى يتم إستخدامها في المواقف الجديدة و التي يمكن أن تحدث تلقائيا، كما يمكن أن تتم بطريقة مُخططة ومنظمة من جانب المتعلم. وتتضمن إستراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتجية التخطيط والمراقبة والتنظيم: مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة وضبط الفهم، وعمل تغييرات أو تكييفات في التعلم. و بالنسبة لتنظيم الوقت؛ فهنا يقوم المتعلم بجدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الإستخدام الأمثل له، فالوقت من محددات التعلم الذاتي، لذا إن لم يشعر الطالب بضغط الوقت وعدم كفايته لأعمال المطلوبة فلا يلجأ لتنظيمه.أما إستراتجية تنظيم الجهد تشير إلى قدرة المتعلم وكفاءته في التعامل مع الفشل، وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى. مع الإحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم من التشتت الذي حدث له بسبب الصعوبات والمعوقات التي واجهته. فهذه الإستراتجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أكثر إيجابية للأداء.**(حمودة،2017، ص315-316)**

لذا نعتقد أن هذه الإستراتيجيات لا يمكن أن تتم ما لم يتسلح الطالب بقوة داخلية تدفعه إلى حب الإستطلاع وتعلم المهام الصعبة ومهام التحدي والمثابرة وتوجهه نحو الإتقان و الإندماج في المهمة. مما يجعله يرغب في المشاركة في النشاط ويستمتع بالعمل في سبيل تحقيق أهداف سطرها من قبل.

3- أسفرت النتائج أيضا على وجود فروق في درجات إستراتجية طلب المساعدة بإختلاف توجهات الدافعية، لصالح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي، وهذه أيضا نتيجة واقعية ومنطقية، إذا انطلقنا من أبعاد الدافعية الخارجية المتمثلة في التوجه نحو العمل السهل و الإتكال على الأستاذ أو على الأخرين. فالطالب الذي يمتاز بهذا التوجه من المحتمل أن ينظر إلى طلب المساعدة كوسيلة مفيدة لإتمام المهمة وجلب إستحسان الأستاذ، وهي إستراتيجية فعالة في تحقيق أهداف شخصية، وتعتبر سلوكاً إجتماعيًا في حالة الحصول على المعلومات من الآخرين لزيادة الفهم، أو سلوكا فرديا في حالة الحصول على المساعدة من الكتب أو الأنترنت أو مصادر أخرى تتضمن جهودا ذاتية.

وتعتبر إستراتجية طلب المساعدة ظاهرة نفسية معقدة؛ ففي بعض الأحيان تعتبر خبرة إيجابية لمتلقي المساعدة وترتبط بإستجابات مناسبة، وأحيانا أخرى تعتبر خبرة سلبية مهددة للذات خاصة إذا كانت المهمة سهلة للطالب. كما تعبر أيضا عن صراع داخلي بين الحاجة لتخفيف الصعوبة الحالية بطلب المساعدة من الآخرين والحاجة لحماية صورة الذات كشخص كفء و معتمد على نفسه لذلك يحجُم عن طلب المساعدة ؛ فمتلقي المساعدة يشعر بعدم الكفاءة، وعدم الثقة في النفس و الإتكالية.

وفي هذا الصدد ترى **Bulter (1998)** أن أسباب تجنب المساعدة متعددة الأبعاد يمكن تحديدها في ثلاث توجهات هي: توجه الإستقلال الذاتي و الإتقان المستقل وتوجه التركيز على القدرة الشخصية.

**(شفيق السيد،2005، ص78-80)**

هذه التوجهات الثلاث السالفة الذكر هي أبعاد الدافعية الداخلية لذلك يحجمون عن طلب المساعدة. إلّا أنه هناك من له رأي مغاير، حيث يقول **(Bulter, 1995, p261)** أن طلب المساعدة يمكن أن يلائم كلا من أهداف الإنجاز الداخلية والخارجية؛ فطلب المساعدة قد لا يوجه فقط بالكفاح الداخلي لتنمية الكفاءة والتطور، لكنه يوجه أيضا بالأهداف الخارجية للتغلب على المهمة أو الحصول على الثواب المتوقف على المهمة؛ أي أن إستراتجية طلب المساعدة يمكن أن تستخدم من طرف الطلبة المدفوعين داخليا أو خارجيا على حد سواء.

## 3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

### 1.3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

كان نص الفرضية الثالثة:

تختلف درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية و الخارجية) لدى طلبة الجامعة.

و قصد التحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبارT ، وذلك لمعرفة هل هناك الفروق ذات دلالة إحصائية في درجات كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة باختلاف توجهاتهم الدافعية. وكانت المتغيرات المستقلة هي توجهات الدافعية ( الداخلية والخارجية)، أما المتغيرات التابعة فكانت أبعاد المعتقدات المعرفية ( سرعة اكتساب المعرفة، البنية المعرفية، البنية المعرفية و التعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية). حيث جاءت النتائج كالتالي:

**جدول رقم(38):** يوضح نتائج الفروق في درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف التوجهات الدافعية( الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة.

| | نوع التوجه الدافعي | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سرعة اكتساب المعرفة | الداخلي | 353 | 21,82 | 3,67 | 0,26 | 0,60 | 3,48− | 498 | 0,001 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 23,03 | 3,56 | | | | | |
| البنية المعرفية | الداخلي | 353 | 41,07 | 4,30 | 0,44 | 0,50 | 0,22 | 498 | 0,82 (غيردالة) |
| | الخارجي | 147 | 40,97 | 4,19 | | | | | |
| البنية المعرفية والتعديل | الداخلي | 353 | 38,67 | 4,33 | 5,30 | 0,02 | 3,03 | 315,58 | 0,003 (دالة) |
| | الخارجي | 147 | 37,50 | 3,72 | | | | | |
| خصائص الطلبة الناجحين | الداخلي | 353 | 16,72 | 2,70 | 0,26 | 0,60 | 1,24 | 498 | 0,21 (غيردالة) |
| | الخارجي | 147 | 16,39 | 2,82 | | | | | |
| الحقيقة الموضوعية | الداخلي | 353 | 9,58 | 1,70 | 0,14 | 0,70 | 0,15 | 498 | 0,87 (غيردالة) |
| | الخارجي | | 9,56 | 1,65 | | | | | |

يتبين من خلال الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة لبعد سرعة اكتساب المعرفة:**

نستخلص من خلال الجدول أعلاه أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,26، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,60.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 3,48−عند مستوى الدلالة0,001 و درجة حرية 498، و هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد سرعة اكتساب المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) .و جاءت الفروق لصلح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي فيما يخص بعد سرعة اكتساب المعرفة؛ حيث بلغ

متوسطهم 23,03 و بانحراف معياري قدره 3,56، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الداخلي 21,82 و بانحراف معياري قدره3,67 .

- **بالنسبة لبعد بنية المعرفة:**

نستخلص من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,44، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,50.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 0,22 عند مستوى الدلالة0,82 و درجة حرية 498، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد بنية المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية).

- **بالنسبة لبعد بنية المعرفية والتعديل:**

نستخلص من خلال الجدول السابق أن العينتين غير متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 5,30، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,02.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين غير متجانستين وغير متساويتين، فقد قدرت بـ 3,03 عند مستوى الدلالة0,03 و درجة حرية 315,58، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد بنية المعرفية والتعديل باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية). و جاءت الفروق لصلح الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي فيما يخص بعد البنية المعرفية والتعديل؛ حيث بلغ متوسطهم 38,67 و بانحراف معياري قدره 4,33، بينما بلغ متوسط الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الخارجي 37,50 و بانحراف معياري قدره3,75 .

- **بالنسبة لبعد خصائص الطلبة الناجحين:**

نستخلص من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ0,26، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,60.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 1,24عند مستوى الدلالة0,26 و درجة حرية 498، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد خصائص الطلبة الناجحين باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية).

- **بالنسبة لبعد الحقيقة الموضوعية:**

نستخلص من خلال الجدول السابق أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـ 0,14، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت0,70.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتين، فقد قدرت بـ 0,15 عند مستوى الدلالة0,87 و درجة حرية 498، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد الحقيقة الموضوعية باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية).

من خلال ما سبق نستنتج الفرضية الثالثة قد تحققت جزئيا كالأتي:

**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بُعد (بنية المعرفة ،خصائص الطلبة الناجين و الحقيقة الموضوعية) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة,**

**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بُعد سرعة اكتساب المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي,**

**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بُعد تفسير والتعديل المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي.**

**2.3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

يتضح من جدول رقم 38 أن الفرضية الثالثة قد تحققت جزئيا؛ حيث اتضح وجود فروق في درجات بُعد سرعة إكتساب المعرفة لصالح التوجه الدافعي الخارجي. كما بينت النتائج وجود فروق في درجات بعد البنية المعرفية والتعديل لصالح التوجه الدافعي الداخلي. واسفرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في درجات بُعد( بنية المعرفة، خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية ) بإختلاف توجهات الدافعية. وعلى نفس منوال الفرضيات السابقة سنحاول مناقشة نتائج هذه الفرضية بإتباع الخطوات التالية:

1- بالنسبة لوجود فروق في بُعد سرعة إكتساب المعرفة لصالح التوجه الدافعي الخارجي، فهي نتيجة متوقعة؛ فالطلبة الذين يعتقدون أن التعلم يحدث بسرعة يمتازون بتوجه دافعي خارجي، وكما قلنا سابقا يستخدمون إستراتيجيات سطحية كالتكرار والإتقان. وهذه نتيجة تتفق مع دراسة **أبو هاشم (2010)**، الذي توصل إلى وجود إرتباط موجب ودال بين سرعة إكتساب المعرفة والتوجهات الدافعية الداخلية

والخارجية، وكانت الارتباطات مرتفعة مع توجهات الخارجية مقارنة بالداخلية. كما توصل **Paulsen & Feldmen (1999)** إلى وجود إرتباط موجب بين التوجه الدافعي الخارجي وكل من المعرفة البسيطة والتعلم السريع.( **أبو هاشم،2010، ص139)**

هذا يعني أن الطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة بسيطة والتعلم يحدث بسرعة والقدرة على التعلم ثابتة تكون توجهاتهم الدافعية خارجية، وهؤلاء الطلبة يجدون صعوبة في المثابرة على أداء المهمة، ولا يفكرون في طرق مختلفة عند الفشل في المحاولة الأولى، وكلما زاد إعتقادهم في التعلم السريع زاد فهمهم الضعيف للنص وقل تحصيلهم الدراسي. في المقابل الذين يرون أن المعرفة معقدة والتعلم يحدث تدريجيا أو أن القدرة على التعلم يمكن أن تتحسن بمرور الوقت، تكون توجهاتهم داخلية.

2- بالنسبة لإختلاف درجات بعد تفسير والتعديل المعرفة لصالح التوجه الدافعي الداخلي، فإنها أيضا نتيجة متوقعة ومنطقية، وتتفق أيضا مع دراسة أبو **هاشم(2010) الذي** توصل إلى وجود إرتباط موجب ودال بين بعد البنية المعرفية و التعديل و توجهات الدافعية الداخلية.( **أبو هاشم،2010، ص139)**

معنى هذا أن الطلبة الذين لديهم إعتقاد مرتفع في أن المعرفة نامية بشكل ثابت، وتبنى بشكل شخصي وفعّال ولابد أن تخضع للتساؤل والشك، يمتازون بدافعية داخلية مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك في قول **Kardash & Howell (2000)**، حيث تقولان أنه: كلما قَلَ اعتقاد الأفراد بأن المعرفة مؤكدة، قلت اعتقاداتهم الأولية فيما يتعلق بموضوع معين، وكلما استمتعوا بالمهام التي تتسم بالتحدي المعرفي، زاد إحتمال كتابتهم لإستنتاجات تعكس الطبيعة التجريبية غير القاطعة لأدلة المختلطة المقدمة في النص الذي يقرؤونه، وعلى النقيض من ذلك، فالأفراد ذوو الإعتقادات القوية في يقينية المعرفة، ويعلنون عن كراهيتهم بشكل ذاتي للمشاركة في مهام التحدي والمثابرة، كانوا أكثر ميلاً إلى كتابة استنتاجات توضح التشبيه المتحيز.**(شفيق السيد، 2011، ص85)**

3- بيّنت النتائج أيضا عدم وجود فروق في درجات كل من بُعد (بنية المعرفة ،خصائص الطلبة الناجحين و الحقيقة الموضوعية) باختلاف توجهات الدافعية الداخلية والخارجية. تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة **أبو هاشم (2010)**، حيث توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين بعد بنية المعرفة والدافعية الداخلية، أكثر من إرتباطها بالدافعية الخارجية. وبوجود علاقة إرتباطية موجبة بين بعدي خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية بالدافعية الخارجية.

بالنسبة لعدم وجود فروق في درجات هذه الأبعاد الثلاثة بإختلاف توجهات الدافعية، فربما هذا راجع إلى أنها ترتبط أكثر بالجانب المعرفي للفرد، و أن تأثيرها متوازن على الجانب الوجداني.المتمثل في الدافعية الداخلية والخارجية.

**الخاتمة:**

انحصر اهتمام هذا البحث في نقطة مفصلية في بحوث علم النفس المدرسي والتربوي، ضمن استراتيجيات رفع من مستوى التعليم الجامعي الجزائري وتحقيق جودته، وذلك بجعل الطالب الركيزة الأساسية في أي عملية تعليمية.

ويكتسي هذا التمفصل في كونه يدرس موضوعا حساسا في المنظومات التربوية الحديثة، التي تعمل جاهدة على تطوير كفاءة طلابها، في خضم التقدم والتنوع العلمي والمعرفي، والذي يمتاز بكم هائل من المعلومات في كل المجالات. ضف إلى ذلك فإنه لا يستطيع أحد أن يُنكر أن النمو الاجتماعي والاقتصادي في أي دولة من الدول مرتبط بالعلم، ولا يُنكر كذلك دوره في التقدم والنهوض بالدول. و البحث العلمي هو أحد أهم مستحدثات العلم الحديث الذي يساعد على تطور المجتمع؛ لأنه الركيزة الأساسية في تطور أي مجتمع.

و تزداد أهمية هذا البحث من حيث أن هذا الجانب، أي تأثير المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، لم يحظ بالاهتمام اللازم في البيئة الجزائرية وحتى العربية، ولم يدرس دراسة مستفيضة، وما تزال بعض جوانبه تحتاج إلى التحليل و التفسير، مع العلم أن البحث الحالي يتناول قسط كبير من هذه الجوانب المتمثلة في دراسة أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية ) على تسعة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا.

وبخلفية نظرية متكاملة والتي اعتمدت على النظرية المعرفية الاجتماعية، أجاب هذا البحث بطريقة منهجية عن إشكاليته الرئيسية والتي تتعلق بإمكانية التنبؤ بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا انطلاقا من أبعاد المعتقدات المعرفية ، وهل تختلف هذه الاستراتجيات باختلاف توجهات الدافعية الداخلية والخارجية، والتي تحتاج إلى الاهتمام الكبير من قبل القائمين على التعليم الجامعي في الجزائر، لفهم كيفية تأسيس الجودة في الجامعات الجزائرية.

لقد تم دراسة و معالجة هذا الموضوع في عدة جوانب. و لأجل وضع تفسير علمي ومنهجي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي وبناء ثلاث فرضيات في هذا الإطار.

لقد اتضح من خلال النتائج البحث الحالي تحقق الفرضيات الثلاث جزئيا كالتالي:

تبين لنا من خلال معالجتنا الإحصائية للفرضية الأولى أنه يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا انطلاقا من كل أو بعض أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، و جاءت النتائج كالتالي:

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التكرار انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية الإتقان انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعد "البنية المعرفية و التعديل".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التفكير الناقد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا "بعد خصائص الطلبة الناجحين".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية، ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين "

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تنظيم الجهد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية ماعدا بعدي "بنية المعرفية و خصائص الطلبة الناجحين.

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية تعلم الرفاق انطلاقا من بعدي "سرعة اكتساب المعرفة والبنية المعرفية فقط".

– يمكن التنبؤ بإستراتيجية طلب المساعدة انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.

أما فيما يخص الفرضية الثانية فتوصلنا إلى وجود اختلاف في درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف توجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. فجاءت النتائج كالتالي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التكرار،الإتقان وطلب المساعدة) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استراتيجيات (التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، إدارة البيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد و تعلم الأقران) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إستراتجية طلب المساعدة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي.

وجاءت الفرضية الثالثة بوجود اختلاف في درجات أبعاد المعتقدات المعرفية باختلاف توجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة. وكانت النتائج كالتالي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد (بنية المعرفة ،خصائص الطلبة الناجين و الحقيقة الموضوعية) باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة الجامعة,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد سرعة اكتساب المعرفة باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الخارجي,

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد البنية المعرفية والتعديل باختلاف توجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح فئة الطلبة الذين يمتازون بالتوجه الدافعي الداخلي.

بصفة عامة ، تمكننا من خلال هذا الاستنتاج العام للبحث من تحقيق الهدف الرئيسي منه؛ أي معرفة أثر أبعاد المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى طلبة الجامعة الجزائرية.

و في الأخير نعتبر هذه الدراسة ما هي إلّا محاولة أولى. وبالنظر إلى صعوبة الموضوع وتعدد أبعاده فإنه يدعو المهتمين لدراسة مثل هذه الجوانب وجوانب أخرى، حتى يتم تعميم نتائجها و الإستفادة أكثر من توصياتها. وإننا لمقتنعون بأنها ستفتح أفاقا أمام المسؤولين على التعليم الجامعي للعمل في سبيل تحقيق جودة التكوين. كما أنها ستقدم إستبصارات جديدة للباحثين في هذا المجال تفيد في وضع فرضيات، ستساهم بعد التحقق منها في الوصول إلى إقتراحات من شأنها أن ترفع من المستوى التكوين الجامعي في الجزائر.

**توصيات واقتراحات:**

في ضوء النتائج المتوصل إليها، اقترحنا التوصيات التالية:

- توعية القائمين على العملية التعليمية في التعليم العالي والبحث العلمي، بضرورة اعتماد برامج ومناهج دراسية تساعد على تطوير المعتقدات المعرفية للطلاب الجامعة.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية للطلاب الجامعات لمساعدتهم في فهم معتقداتهم المعرفية وتوجيهها نحو فهم ذاتهم، لاختيار أفضل الإستراتجيات التعليمية تؤدي بهم إلى تحصيل أفضل.
- توعية طلبة الجامعة بمختلف الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء معرفية وحتى استراتيجيات إدارة الموارد، لتنظيم أنفسهم وفقا لقدراتهم المعرفية.
- ضرورة تنظيم ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية فيما يخص موضوع المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحث الباحثين على ربطهما بمتغيرات أخرى التي قد تأثر على العملية التعليمية.

كما نقترح تكملة هذا البحث في الجوانب التالية:

-- تكملة الدراسة بالتحقق من أثر التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي و مستوى المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- التحقق من أثر التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي و توجهات الدافعية الداخلية والخارجية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- التحقق من أثر التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية على أبعاد المعتقدات المعرفية.

- التحقق من التفاعل بين القيم الفردية و المعتقدات المعرفية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

# قائمة المراجع

- القرآن الكريم

**1- المراجع باللّغة العربية:**


- إبراهيم إبراهيم أحمد.(2005). **الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي ونوع الطلاب المرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس. مكتبة زهراء الشرق. العدد 29. الجزء 1.

- إبراهيم أبو العلا سوسن .(2000). **أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية. جامعة القاهرة.

- أبو هاشم السيد.(2010).**المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية –الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.** ورقة عمل للمؤتمر العلمي الثامن "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليمة الواقع والطموح" جامعة الزقازيق، مصر. 21-2010/04/22.

- أحمد عزت راجح .(1968). **أصول علم النفس.** دار الكتاب العربي. ط7. مصر.

- بدوي منى حسن السيّد.(2007). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة.** مجلة كلية التربية جامعة عين شمس عدد 31,ج1. (ص ص275-341).

- بشير صالح الرشيدي.(2000). **مناهج البحث العلمي، رؤية تطبيقية مبسطة.** دار الكتاب الحديث.الكويت.ط1.

- بقطر شيرى. (2007). **المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق .وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم .** ملخص رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الزقازيق. القاهرة. مصر.

http://www.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=10043747

- بقيعي نافز أحمد. (2013). **المعتقدات المعرفية وحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين**. مجلة الدراسات في العلوم التربوية. العدد 40. ملحق 3.

- البكر رشيد النوري. (2000).**تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي**. مكتبة الرشد. ط1. الرياض.

- بن عبد الله الحسينان إبراهيم. (2010).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**. أطروحة دكتوراه في علم النفس،كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

- بن يوسف أمال.(2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**. مذكرة ماجيستير في علوم التربية. قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا. جامعة الجزائر.

- البوهي فاروق شوقي .(2005). **أساليب ومناهج البحث في التربية و علم النفس**. الشركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق. الإسكندرية. مصر.

- تيغزة محمد بوزيدان. (2009). **إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة والمعتقدات المعرفية والتفكير الناقد كنماذج**. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

- جابر عبد الحميد جابر. (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب العاشر القاهرة. دار الفكر العربي.

- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى .(1989).**معجم علم النفس والطب النفسي**. القاهرة. مطابع الزهراء.

- حسن الجبالي. (2003). **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. مكتبة لأنجلو مصرية. مصر. ط1.

- الحسني نادية السيد.(2001). **علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية و وجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.** مجلة كلية التربية ببنها. (ص ص226-286)

- حلمي فرير فاطمة. (1995). **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي.** مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد 22.(ص ص159-191).

- حمد السبعاوي، علي الجرجري. (2012). **التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.** مجلة جامعة تكريت للعلوم. المجلد .19 العدد11. العراق.

- حمودة عبد الواحد حمودة. (2017). **النموذج البنائي لتفضيلات أساليب البديل وبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.** مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي. كلية التربية.المجلد33.ع 7.جامعة أسيوط.(ص ص،282-378)

- خطاطبة حسين. (2015). **المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.** قسم علم النفس والإرشاد النفسي .كلية التربية. جامعة اليرموك.

- خليل الربيع، ذياب الجراح. (2011). **المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس و المستوى الدراسي.** دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك(الأردن). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد التاسع، العدد2.

- خليل المعايطة.( 2000).**علم النفس التربوى.** دار الفكر. ط1.عمان.

- رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز.** عالم الكتب. القاهرة.

- زرواتي رشيد.(2007). **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.** دار الهدى لطباعة والنشر والتوزيع. عين مليلة الجزائر.ط1

- سارة السيد محي عبد العظيم محمد. (2013). **الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة و المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام.** رسالة ماجستير في التربية جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية في علم النفس.

- سالم محمد عوض سالم، أمل عبد المحسن زكي. (2009). **المعتقدات المعرفية و بعض استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة.** مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد 3، العدد3. دار المنظومة.

- سلاف مشري.(2013). **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر.** أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- سهير السعيد جمعة اسماعيل.(2011). **فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير في التربية. تخصص علم النفس التربوي. جامعة المنصورة.

- سهير محفوظ، حصة فخرو. (1992). **مستوى الحاجة إلى العون الأكاديمي وعلاقته بالأسلوب المعرفي.** مجلة كلية التربية. جامعة عين الشمس. العدد1، الجزء 2.

- سهيلة عبد الرضا ، همام رزاق حمود.(2012). **بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين.** مجلة كلية التربية .جامعة المستنصرة. بغداد. العدد 48 .

- السيد حافظ، سليمان عطية. (2006). **فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية المجلد 16. العدد68. جامعة بنها. (ص ص165-203).

- السيد عبد الحليم محمد و آخرون. (1990). **علم النفس العام.** دار غريب، القاهرة.

- عبد الرحمان عدس. (1999). **أساسيات البحث التربوي**. دار الفرقان للنشر والتوزيع.عمان. ط3.

- عبد الرحمن عدس. (1999).**علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**. ط2. دار الفكر. عمان.

- عبد الرحمن عدس، محي الدين توق. (1994). **المدخل إلى علم النفس**. ط 5. دار الفكر. عمان.

- عبد العظيم محمد.(2013). **الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام**. ملخص رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. معهد الدراسات والبحوث التربوية،.جامعة القاهرة، مصر.

- عبد الكريم غريب. (1997). **منهج وتقنيات البحث العلمي**. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب.

- عبد اللطيف خليفة.(2000). **الدافعية للإنجاز**. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. مصر.

- عبد الله الصوفي. (1997). **معجم التقنيات التربوية**. دار المسيحة . ط1.عمان.

- عزت عبد الحميد محمد.(1999). **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد33. (ص ص103-152).

- عطية كمال إسماعيل.(2000). **العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري**. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة المنوفية. سلطنة عمان. العدد2.(ص ص251-286 ).

- علي صكر جابر الخزاعي. (2013). **محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة**.كلية التربية. قسم العلوم التربوية والنفسية. جامعة القادسية.

- علي عبد المقصود هانم.(2009). **أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعي الزقازيق.** مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد 70.

- فتحي الزيات.(2001). **علم النفس المعرفي الجزء الأول (دراسات وبحوث)**.دار النشر للجامعات. القاهرة.

- فتحي مصطفى الزيات.(2004). **سيكولجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي.** دار النشر للجامعات. ط2. القاهرة.

- فؤاد أبو حطب، أمال صادق. (2000).**علم النفس التربوي.** مكتبة الأنجلو المصرية. ط1. القاهرة.

- كمال الدسوقي. (1988). **ذخيرة علوم النفس**. القاهرة. الدار الدولية للنشر والتوزيع.

- لطفي عبد الباسط إبراهيم.(1996). **مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي.** مجلة البحوث التربوية. جامعة قطر. العدد 10.

- محمد الخولي ماجدة.(2014). **أثر برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير الأكاديمي على المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة الصف الثامن.** أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

- محمد السيد محمد على نمر. (2007). **أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير في التربية. قسم علم النفس التربوي. جامعة الزقازيق. مصر.

- محمد زايد نبيل. (2006). **المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي.** مجلة دراسات تربوية و اجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان.العدد(3).(ص ص 191-233)

- محمد زايد نبيل .(2005). **العلاقات السببية بين أبعاد الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية لتلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي باستخدام نموذج المعادلة البنائية.** المؤتمر

العلمي الثالث. النماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة 15-16 مارس. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

- محمد شفيق. (1994). **البحث العلمي خطواته المنهجية للبحوث الاجتماعية**. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

- مسعد ربيع عبد الله أبو العلا .(2003). **الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلبة كلية التربية بسلطنة عمان**. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة بنها.

- مصطفى حسن باهي، أمينة شبلي. (1998). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. مركز الكتاب للنشر.مصر.

- مصطفى قسيم الهيلات، عبد الله محمد رزق، أحمد يوسف الخواجا.(2015).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، دراسة مقارنة بين الطلبة الموهبين والغير الموهوبين**. ورقة عمل للمؤتمر الثاني للموهوبين. كلية التربية الخاصة.جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- ممدوح الكناني وأحمد الكندري. (2005). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. دار حنين للتوزيع والنشر. عمان.

- منسي محمود عبد الحليم.(2003). **المدخل إلى علم النفس التعليمي**. مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية.

- نبيل محمد زايد.(2003) . **الدافعية والتعلم**. مكتبة النهضة المصرية . ط1.القاهرة .

- وليد شوقي شفيق السيد. (2009). **طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**. رسالة دكتوراه في فلسفة التربية .قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر

- وليد شوقي شفيق السيد. (2005).**النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** رسالة ماجستير في التربية. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

- يحيى حافظ ارتقاء. (2016). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة**. مجلة أوروك. كلية التربية. جامعة المثنى المجلد 9.العدد .1 العراق.

- يوسف قطامي ,ماجد أبو جابر ,نايفة قطامي.(2000). **تصميم التدريس.** ط1.دار الفكر عمان. الأردن.

**2- المراجع باللّغة الأجنبية:**

- Ames, C (1992).**Classrooms: Goals, structures, and student motivation**. Journal of Educational Psychology, 84, 3,( pp.261–271).

- Bandura, A. (2002). **Social cognitive theory in cultural context.** Applied Psychology: An International Review.51.2.(pp.269-290).

- Baxter Magolda, M. B. (2002). **Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). **Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind**. New York, NY US: Basic Books.

- Benoit, G (2012).**Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatises ?** Revue canadienne des sciences du comportement, Vol. 44, No. 2, (pp.158–167)

- Boekaerts, M. (1999). **Self-regulated learning: Where we are today?** International journal of educational research, *31*, 6, (pp445-457).

- Braten, I., & Stromso, H. I. (2005**). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among**

**norwegian postsecondary students**. British Journal of Educational Psychology, 75, 4, (pp539-565).

- Bromme, R. (2005). **Thinking and knowing about knowledge: A plea for and critical remarks on psychological research programs on epistemological beliefs**. In M. Hoffmann, J. lenhard, & F. Seeger (Eds.), Activity and sign-grounding mathematics education. New York: Springer (pp. 191-201).

- Brophy, J. (1999). **Motivating student to learn**. McGraw-Hill companies, Inc., U. S. A.

- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2008). **Developing relational epistemology through relational pedagogy: New ways of thinking about personal epistemology in teacher education**. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures. New York: Springer (pp. 399-416.

- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). **Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles.** American Educational Research Journal, 42, 4, (pp.697-726).

- Butler, D. L. (2002). **Individualizing instruction in self-regulated learning**. Theory Into Practice**,** 41, 2, (pp.81-92).

- Butler, R., & Neuman, O.(1995): Effects **of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors**. Journal of Educational Psychology, 87, 2, (pp.261–271).

- Cano, F. (2008). **Family environment, epistemological beliefs, learning strategies and academic performance: A path analysis**. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowled, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures,). New York: Springer (pp. 219-239).

- Chédro, M. (2012). **Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : Application dans le monde académique,** thèse de doctorat de télécom école de management dans le cadre de l'école doctorale SDS, en association avec l'université d'Evry – Val d'Essonne.

- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). **Changes in epistemological beliefs in elementary science students**. Contemporary Educational Psychology, 29, 2,(pp.186-204)

- Corno, L &, Mandinach,E.B.(1983).**The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation**. Educational Psychologist,V18 N 2, (pp.88-108)

- Corno, L. (1989). **Sell-regulated learning: A volitional analysis**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.New York: Springer (pp. 111-141).

- Cosnefroy , L.(2011). **L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes,** *Savoirs*, 2010/2 n° 23,( pp. 9-50).

- Cosnefroy, L. (2011).**L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation.** Presses universitaires de Grenoble.

- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). **Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?** British Journal of Educational Psychology**,** ***75***, 2, (pp.257-273).

- De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). **Knowing what to believe: The relevanc of students' mathematical beliefs for mathematics education**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 297-320).

- Dowson, M , McInerney , D and Nelson , G (2006**).** An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students Motivational Goal Orientations**.** Educational Psychology, 26 (6), (pp. 781-811).

- Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2006). **Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition,** In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), (Se) motiver à apprendre Paris : PUF (pp. 64-74).

- Eccles, J. S, & Wigfield, A. (2002). **Motivational beliefs, values, and goals.** Annual Review of Psychology, *53*, (pp109–132.)

- Elder, A. D. (2002**). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal

epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 347-363)

- Gage, N. L., & Berliner, D. C.(1984).**Educational psychology.**3 Ed., Houghton Mifflin company, Boston.

- Garst , W & Ried , D (1999) **. Motivational orientations: evaluation of the education participation scale in a nontraditional doctor of pharmacy program** .American journal of pharmaceutical education, 63, (pp300-304).

- Gnoth, J, & Juric, B. (1996). **Students 'motivation to study introductory marketing.** Educational Psychology, 16, 4, (pp389–406).

- Grejoire- gill,M. & Ashton, P. & Algina, P (2004).**Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study.** Contemporary Educational, 29, (pp.164-185)

- Hammer, D. M., & Elby, A. (2002). **On the form of a personal epistemology**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowled geand knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 169-190).

- Hamilton, R, & Ghatala, E. (1994). **Learning and instruction**. McGraw-Hill, Inc., N. Y.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). **The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning**. Review of Educational Research, 67, 1,(pp. 88-140). https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789718

- Hofer, B. K., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1998). **Teaching college students to be self-regulated learners**. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press. (pp. 57-85).

- Hofer, B. K. (2004). **Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college**. Contemporary Educational Psychology, 29, 2, (pp.129-163).

- Huet, N., & Escribe, C. (2004). **Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média**

**électronique chez des étudiants**. Revue des Sciences de l'Education, 30(1), (pp.177-196).

- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, O. (2003). **The theory and practice of learning** (2nd ed.). London: VA.

- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). **The reflective judgment model: Twenty years of epistemic cognition**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing.Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 37-61).

- Kuhn, D. (2003***).* Understanding and valuing knowing as developmental goals**. Liberal Education, 89, 3, (pp. 24-27).

- Kuhn, D. (2003). **Understanding and valuing knowing as developmental goals**. Liberal Education, 89, 3, (pp24-27).

- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). **Operant theory and research on self regulation**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum . (pp. 39-68)

- Muis, K. R. (2004**). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research**. Review of Educational Research, 74, 3, (pp.317-377)

- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). **Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables**. High Ability Studies, 13, 1, (pp.59-74).

- Neuville, S. (2006). **La valeur perçue des activités d'apprentissage: quels en sont les sources et les effets** ? In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), (Se) Motiver à apprendre). Paris : PUF. (pp. 85-96).

- Nist, S. L., & Holschuh, J. P. (2005). **Practical applications of the research on epistemological beliefs**. Journal of College Reading and Learning, 35, 2, (pp. 84-92).

- Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). **The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation**. A commissioned paper for the U.S. department of education project: Preparing

teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-23). http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf

- Patrick, H. & Middleton, M. (2002). **Turning the kaleidoscope: What we see when self regulated learning is viewed with a qualitative lens**. Educational Psychologist, 37, 1, (pp.27-39).

- Paulsen, M & Feldman, K (1999). **Student Motivation and Epistemological Beliefs.** New Directions for Teaching and Learning**,** 78, (pp.17- 25).

- Paulsen, M & Feldman, K (2005). **The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self – Regulated Learning of College Students: Motivational** Strategies. Research in Higher Education, 46(7), (pp.731- 768)**.**

- Paulsen, M. B & Wells, C. T (1998). **Domain differences in the epistemological beliefs of college students**. Research in Higher Education, 39, 4, (pp.365-384).

- Perry, N. E., Phillips, l. & Hutchinson, L. (2006). **Mentoring student teachers to support self regulated learning**. The Elementary School Journal, 106, 3, (pp.237-254).

- Perry, W. Jr. (1981). **Cognitive and ethical growth: The making of meaning**. In A. Chickering (Ed.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass. (pp. 76-116).

- Phan, H (2009). **Amalgamation Of Future Time Orientation, Epistemological Beliefs, Achievement Goals and Study Strategies: Empirical Evidence Established.** British Journal of Educational Psychology , 79 , (pp.155-173)

- Pintrich, P. R, & Degroot, E. V. (1990). **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance**. Journal of Educational Psychology, 82, 1, (pp.33-40).

- Pintrich, P. R. (1999). **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning**. International Journal of Educational Research, 31, (pp.459-470).

- Pintrich, P. R. (2000). **The role of goal orientation in self-regulated learning**. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press (pp. 451-502).

- Pintrich, P. R. (2004). **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students**. Educational Psychology Review, 16, 4,(pp. 385-407).

- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). **The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors**. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. CA: Academic Press. San Diego.(pp. 249-284).

- Pintrich, P.R , David, A.F, Gracia, T, Wilbert, J (1993). **Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).**Educational and Psychological Measurement, 53, (pp.801-813)

- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). **Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison**. Journal of Educational Psychology, 88, 1, (pp.87-100).

- Robert. M, (1988), **Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie**, 3 eme édition, Edissem, Paris.

- Ruohotie, P. (2002). **Motivation and self-regulation in learning**. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.), Theoretical understandings for learning in the virtual university. Hameenlinna, Finland: RCVE. (pp. 37-70).

- Schommer, M. (1990**). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension**. Journal of Educational Psychology, 82, 3,(pp.498-504).

- Schommer, M. (1994a). **An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning**. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and about text instruction.Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 25-39).

- Schommer, M. (1994b).**Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions.** Educational Psychology Review, 6, 4, (pp.293-319)

- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1994). **A comparison of epistemological beliefs between ifted and non-gifted high school students**. Roeper Review, 16, 3, (pp.207-210).

- Schommer-Aikins, M. (2004). **Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach**. Educational Psychologist, 39, 1, (pp.19-39).

- Schommer-Aikins, M. (2008**). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs**. In M. S. Khine (Ed**.),** Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures **.**New York: Springer (pp.313-333)

- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). **Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school students**. The Elementary School Journal, 105, 3, (pp.289-304)

- Schraw, G. (2001). **Current themes and future directions in epistemological research: A commentary**. Educational Psychology Review, 13, 4, (pp.451-464).

- Schraw, G., & Graham, T. (1997). **Helping gifted students develop metacognitive awareness**. Roeper Review, 20, (pp.4-8)

- Schunk, D. H. (1989). **Social cognitive theory and self-regulated learning**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.). New York: Springer-Verlag. (pp. 83-110).

- Stipek, D. (1998). **Motivation to learn from theory to practice**. 3rd Ed., Allyn & Bacon, U. S. A

- Tabak, I., & Weinstock, M. (2008***).A* **sociocultural exploration of epistemological beliefs**. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures .New York: Springer.(pp.177-195)

- Terraz.N. Watter,S ,(2009).**Conceptions de l'apprentissage et croyances épistémiques des étudiants de première année à l'université Catolica del Norte au Chili ,** Prom. Frenay, Mariane

- Valanides, N., & Angeli, C. (2008). **An exploratory study about the role of epistemological beliefs and dispositions on learners' thinking about an ill-defined issue in solo and duo problem-solving contexts**. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures. New York: Springer. (pp. 196-217).

- Vansteenkiste, M , Lens , W and Deci , E (2006). **Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self – Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation.** Educational Psychologist, 41(1), (pp.19-31).

- Weinstein, C. Husman, J. Dierkin, D. (1986).**Self- regulation interventions with a focus on learning strategies. In** M. boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds), handbook of self- regulation. San Diego, CA: Academic Press. (pp.728-747)

- Whitmire, E. (2004).**The epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior**. Information Processing and Management, 40, (pp.97-111).

- Wiliams,J. (1996). **The relation between efficacy for self-regulation learning and domain specific academic performance, controlling for test anxiety**. Journal of research and development in education, 29.2.(pp.77-80).

- Winne, P. H. (1995). **Inherent details in self-regulated learning**. Educational Psychologist***, 30***, 4,(pp. 173-187).

- Wood, P., & Kardash, C. A. (2002). **Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology.** In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 231-260).

- Zimmerman, B. J. (1989). **Models of self-regulated learning and academic achievement**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice**.** New York: Springer-Verlag (pp. 1-25). .

- Zimmerman, B. J. (1990). **Self-regulated learning and academic achievement: An overview**. Educational Psychologist, 25, 1, (pp.3-17).

- Zimmerman, B. J. (1994). **Dimensions of academic self-regulation**: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman

(Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 3-21).

- Zimmerman, B. J. (1998). **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models**. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self regulated learning: From teaching to reflective practice. New York: Guilford Press (pp. 1-19).

- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). **Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies**. American Educational Research Journal, 23, 4, (pp.614-628).

- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). **Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning**. In D. H. Schunk & J. L. Mece (Eds.), Student perceptions in the classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 185-207).

- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2001). Reflections **on theories of self-regulated learning and academic achievement**. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives .Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.(, pp. 289-308)

- Zimmerman, B. **(2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice**, Vol.41 ,No.2,(pp. 64–70)

# الملاحق

**ملحق رقم(01):**

مقياس المعتقدات المعرفية

**Epistemological Beliefs Questionnaire**

**Wood & Kardash (2002)**

**الاسم** (اذا رغبت) :.....

**الكلية** :.....

**قسم** :.....

**المستوى الدراسي:**.....

**التخصص:** .....

**الجنس : ذكر** ☐ **أنثى** ☐

السن :..... سنة

**التعليمات** : يتكون المقياس الذي بين يديك من (38) عبارة تقيس معتقداتك حول التعلم والمعرفة ، نرجو قراءة كل منها بتأن ،ثم وضع العلامة (×) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية:

| أوافق بشدة | أوافق | أوافق إلى حد ما | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|

علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ،إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة. وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها إلا الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

| رقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | أوافق الى حد ما | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمكن أن نصدق معظم الأشياء التي نقرأها أو نتعلمها | | | | | |
| 2 | الشيء الوحيد المؤكد في عملية التعلم ،هو عدم وجود معرفة يقينية مطلقة. | | | | | |
| 3 | إذا كان هناك قدرة على تعلم شيء فسيتم تعلمه فورا | | | | | |
| 4 | أحب أن تقدم المعلومات والمعارف بطريقة مباشرة ،ولا أحب الاضطرار إلى استخلاصها وقراءة ما بين السطور | | | | | |
| 5 | من الصعب التعلم من كتاب المخصص لوحدة معينة ،إلا إذا بدأت من البداية ،وفهمت جزءا كاملا | | | | | |

| رقم | الـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــعبارات | أوافق بشدة | أوافق | أوافق الى حد ما | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | تشكيل الأفكار الخاصة بك،أهم من التعلم في الكتب. | | | | | |
| 7 | تقريبا كل المعلومات التي يمكن أن أفهمها من الكتب المدرسية ، أحصل عليها من خلال القراءة الأولى. | | | | | |
| 8 | الطريقة الجيدة لفهم محتوى الكتاب ،هو أن تعيد تنظيم المعلومات وفق خطتك الشخصية. | | | | | |
| 9 | إذا حاول العلماء بكل جد ،يمكنهم أن يجدوا الإجابة عن كل مسألة تقريبا في كل التخصصات العلمية. | | | | | |
| 10 | لابد أن تقيم دقة المعلومات الموجودة في الكتاب إذا كنت على قدر كبير من الإلمام بالموضوع. | | | | | |
| 11 | سوف تحصل فقط على مجرد الخلط إذا حاولت أن توافق بين الأفكار الموجودة في الكتاب مع المعرفة السابقة التي تملكها حول الموضوع. | | | | | |
| 12 | عندما أدرس فإنني أبحث عن المعلومات المهمة و حقائق ذات قيمة نوعية. | | | | | |
| 13 | إذا التزم الأساتذة بالحقائق الموجودة في الواقع والتطبيق في الميدان بدرجة أكبر من الدروس النظرية،يمكن أن نحصل على الكثير من المعارف في الجامعة. | | | | | |
| 14 | الطالب الممتاز هو الذي يحفظ جيدا. | | | | | |
| 15 | الحكمة ليست في معرفة الإجابات ولكنها في معرفة الطريقة التي تجد بها الإجابات. | | | | | |
| 16 | العمل على حل المسائل والتمارين الصعبة لفترة طويلة من الزمن يفيد الطلبة الأذكياء فقط. | | | | | |
| 17 | يولد بعض الأفراد ذو قدرة ممتازة على الفهم وآخرون ذو قدرة محدودة. | | | | | |
| 18 | عادة ،إذا كنت سوف أفهم شيئا ما،سوف يتضح معناه من البداية. | | | | | |
| 19 | الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة. | | | | | |
| 20 | حقائق اليوم يمكن أن تكون خيال الغد. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | أقدر الأساتذة الذين ينضمون محاضراتهم باهتمام ويلتزمون بخطتهم. | | | | | |
| 22 | أهم جزء في العمل العلمي هو التفكير الدقيق. | | | | | |
| 23 | حتى النصيحة التي يقدمها الخبراء يجب أن تكون موضع نقاش وجدال. | | | | | |
| 24 | إذا لم أستطع أن أفهم شيئا ما بسرعة، فهذا يعني غالبا أنني لن أفهمه إطلاقا. | | | | | |
| 25 | أبذل أقصى جهدي لدمج المعلومات الموجودة بين فصول الكتاب المدرسي. | | | | | |
| 26 | لا أحب الأفلام التي ليس لها نهاية واضحة. | | | | | |
| 27 | يمكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة المطلقة في النهاية. | | | | | |
| 28 | إذا لم نصل إلى إجابة واضحة في حل المسائل ،فهذا مضيعة للوقت. | | | | | |
| 29 | من السهل فهم الأفكار الأساسية على الطلبة الممتازين. | | | | | |
| 30 | من الممل الاستماع إلى الأساتذة المحاضرين الذين لا يستطيعون تحديد ما يعتقدون ويؤمنون به من معارف. | | | | | |
| 31 | مهمة الأستاذ الجيد هو الحفاظ على عدم تشتيت ذهن الطلاب بعيدا عن المسار الصحيح. | | | | | |
| 32 | للجملة معنى ضئيل إلا إذا تعرفت على الموقف الذي قيلت فيه. | | | | | |
| 33 | أهم شيء في الدورات العلمية، هو أن معظم المشاكل لها حل وحيد صحيح. | | | | | |
| 34 | معظم الكلمات لها معنى واحد واضح. | | | | | |
| 35 | ليس على الطلبة الأذكياء أن يعملوا بجد لكي ينجحوا في الدراسة. | | | | | |
| 36 | عندما أتعلم ،أفضل جعل الأمور بسيطة قدر الإمكان. | | | | | |
| 37 | أجد أنه من الممتع التفكير في المسائل التي لا يمكن أن يتفق عليها الخبراء. | | | | | |
| 38 | المعلومات التي نتعلمها في الجامعة يقينية لا تتغير. | | | | | |

**ملحق رقم(02):** **مقياس توجهات الدافعية**

**Motivation Orientations Scale**

**(Jhon, Cain. A 2008)**

**الاسم :**.....

**الكلية :**.....

**قسم :** .....

**المستوى الدراسي :**.....

**التخصص :** .....

**الجنس :** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

**السن :**.....**سنة.**

**التعليمات:** يتكون هذا المقياس الذي بين يديك من (30) بند للتعرف على دافعيتك نحو التعلم و الدراسة ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية:

| أوافق بشدة | أوافق | أوافق إلى حد ما | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|

علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ،إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة. وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها إلا الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

| رقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | أوافق الى حد ما | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحب العمل الجاد لأنه يمثل تحدياً | | | | | |
| 2 | أحب أن يساعدني أستاذي في إنجاز واجباتي | | | | | |
| 3 | أطرح أسئلة أثناء المحاضرة لأنني أريد تعلم أشياء جديدة | | | | | |
| 4 | أحاول إكمال واجباتي بمفردي | | | | | |
| 5 | أعمل على إنهاء الواجبات لأن هذا هو المفترض أن أقوم به | | | | | |
| 6 | لا أحب حل المشكلات الصعبة | | | | | |
| 7 | أحب أن أتعلم أكبر قدر ممكن في الجامعة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | عندما ارتكب خطأ أسأل أستاذي للحصول على الإجابة الصحيحة | | | | | |
| 9 | عندما لا أفهم شيئا مًا بسرعة أحاول فهمها بنفسي | | | | | |
| 10 | أكمل مشروعاتي الإضافية لأنني أتعلم أشياء مثيرة لاهتمامي | | | | | |
| 11 | إذا تعثرت في مشكلة فأنني أطلب مساعدة أستاذي | | | | | |
| 12 | أحب أن انتقل إلى عمل جديد على مستوى أعلى من الصعوبة | | | | | |
| 13 | لا أحب الواجبات الصعبة لأنني لابد أن أعمل بجد | | | | | |
| 14 | أكمل واجباتي لأن أستاذي يأمرني بذلك | | | | | |
| 15 | أقرأ الأشياء لأنني مهتم بالموضوع | | | | | |
| 16 | أحب العمل السهلة الذي أكون متأكداً من إنني أستطيع إنجازه | | | | | |
| 17 | أحب الواجبات التي تتحداني عقليا وًتتضمن مشكلات يصعب حلها | | | | | |
| 18 | عندما ارتكب خطأ أبحث عن الإجابة الصحيحة بنفسي | | | | | |
| 19 | أقرأ الأشياء لأن أستاذي يريدني أن أقرأها | | | | | |
| 20 | أحب أن يساعدني أستاذي في تخطيط ما سأفعله بعد ذلك | | | | | |
| 21 | أحب المشكلات الصعبة لأنني أستمتع بمحاولة حلها | | | | | |
| 22 | أقوم بحل واجباتي حتى أكتشف أشياء كثيرة كنت أريد أن أعرفها | | | | | |
| 23 | أحب أن أتمسك بالواجبات سهلة الحل | | | | | |
| 24 | أعمل بجد فعلا لأنني أحب أن أتعلم أشياء جديدة | | | | | |
| 25 | إذا تعثرت في حل مشكلة أظل أحاول حتى أحلها بمفردي | | | | | |
| 26 | أحب الواجبات السهلة نسبيا لأنها تعلمني الإجابات الصحيحة | | | | | |
| 27 | أسأل أستاذي عن كيفية حل الواجبات وإنجازها | | | | | |
| 28 | أحب الواجبات الصعبة لأني أجدها أكثر إثارة | | | | | |
| 29 | أحب أن أعمل واجباتي بدون مساعدة خارجية | | | | | |
| 30 | أمارس حل المشكلات لتعلم كيفية حلها | | | | | |

**ملحق رقم(03):**

## مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

## Pintrich et al. (1991)

**الاسم** (إذا رغبت) :.....

**الكلية** :.....

**قسم** :.....

**المستوى الدراسي:**.....

**التخصص:** .....

**الجنس : ذكر** ☐ **أنثى** ☐

السن :..... سنة

**التعليمات:**

أخي الطالب/أختي الطالبة:

بداية أشكرك في الإجابة على أسئلة المقياس ،وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ،والمطلوب معرفة ما تعتقده بالفعل. فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على يسار كل عبارة.حيث تتدرج الاستجابات من ارفض بشدة غلى أوافق بشدة (**1** أرفض بشدة،**2** أرفض،**3** غير متأكد،**4** موافق،**5** موافق بشدة).لست في حاجة لكي تفكر كثيرا في كل عبارة،و لا تترك عبارة دون الاستجابة عليها،و كن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط ،و لن يطلع عليها أحد.

**أقلب الصفحة وابدأ في الإجابة.**

| رقم | العبارات | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أرفض بشدة | أرفض | غير متأكد | موافق | موافق بشدة |
| 1 | أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | أراجع دروسي عادًة في المكان الذي يساعدني على التركيز. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة ،فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | عندما تكون المعلومة غير واضحة ،فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | أستغل وقت دراستي لهذا المقرر الدراسي استغلالا جيدا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أُغير طريقة قراءتي لها. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم ،وأقرأ الدرس مرات. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج ،فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **17** | أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18** | أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم الدروس بصورة أفضل. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19** | عند مذاكرة دروسي ،فإنني في الغالب أُخصص وقتًا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20** | أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **21** | أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **22** | عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات، والقراءات، والمناقشات. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **23** | قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **24** | أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **25** | أحاول أن أُغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **26** | أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **27** | أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **28** | عندما يكون المقرر الدراسي صعبا، فإما أن أتركه ،أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **29** | عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **30** | أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **31** | أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصيات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **32** | أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **33** | لدى مكان منظم مخصص للاستذكار. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **34** | أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **35** | أحاول التلاعب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **36** | عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **37** | أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **38** | أتأكد دائما من أنني أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **39** | كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **40** | أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **41** | أحضر الدراسة بانتظام. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **42** | عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة ،فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن انتهى. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **43** | أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **44** | عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **45** | في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتًا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **46** | عندما أدرس في هذا القسم ،أحاول أن أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **47** | إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **48** | قلما أجد وقتًا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **49** | أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ملحق رقم 04: نتائج SPSS لصدق وثبات المقاييس

### 1- مقياس المعتقدات المعرفية:

### أ- الصدق:

**Corrélations**

| | | Rapidite. aquisition. conaissance | Structure. connaissance s | Structure. cognitive. modification | Caractéristiqu es.étudiants. réussi | Totale. Croyances |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rapidite.aquisition. conaissance | Corrélation de Pearson | 1 | ,969** | ,500** | ,385** | ,885** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,006 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Structure.connaissances | Corrélation de Pearson | ,969** | 1 | ,458** | ,360* | ,864** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,001 | ,010 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Structure.cognitive. modification | Corrélation de Pearson | ,500** | ,458** | 1 | ,634** | ,817** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Caractéristiques. étudiants.réussi | Corrélation de Pearson | ,385** | ,360* | ,634** | 1 | ,681** |
| | Sig. (bilatérale) | ,006 | ,010 | ,000 | | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Totale.Croyances | Corrélation de Pearson | ,885** | ,864** | ,817** | ,681** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### ب- الثبات:

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 50 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,610 | 38 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,389 |
| | | Nombre d'éléments | 19[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,605 |
| | | Nombre d'éléments | 19[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 38 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,733 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,846 |
| | Longueur inégale | | ,846 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | ,835 |

a. Les éléments sont : Itème1, Itème3, Itème5, Itème7, Itème9, Itème11, Itème13, Itème15, Itème17, Itème19, Itème21, Itème23, Itème25, Itème27, Itème29, Itème31, Itème33, Itème35, Itème37.

b. Les éléments sont : Itème2, Itème4, Itème6, Itème8, Itème10, Itème12, Itème14, Itème16, Itème18, Itème20, Itème22, Itème24, Itème26, Itème28, Itème30, Itème32, Itème34, Itème36, Itème38.

## 2- مقياس توجهات الدافعية:

### أ-الصدق:

**Corrélations**

| | | Motivation.intrinsèque | Défi | Curiosité | Maîtrise.indépendante |
|---|---|---|---|---|---|
| Motivation.intrinsèque | Corrélation de Pearson | 1 | ,867** | ,769** | ,767** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Défi | Corrélation de Pearson | ,867** | 1 | ,524** | ,521** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Curiosité | Corrélation de Pearson | ,769** | ,524** | 1 | ,344* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,015 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Maîtrise.indépendante | Corrélation de Pearson | ,767** | ,521** | ,344* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,015 | |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |

**Corrélations**

| | | Motivation.intrinsèque | Défi | Curiosité | Maîtrise.indépendante |
|---|---|---|---|---|---|
| Motivation.intrinsèque | Corrélation de Pearson | 1 | ,867** | ,769** | ,767** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Défi | Corrélation de Pearson | ,867** | 1 | ,524** | ,521** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Curiosité | Corrélation de Pearson | ,769** | ,524** | 1 | ,344* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,015 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Maîtrise.indépendante | Corrélation de Pearson | ,767** | ,521** | ,344* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,015 | |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Motivation.extrinsèque | Travail.facile | dépend.professeur |
|---|---|---|---|---|
| Motivation.extrinsèque | Corrélation de Pearson | 1 | ,902** | ,706** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 |
| Travail.facile | Corrélation de Pearson | ,902** | 1 | ,390** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,005 |
| | N | 50 | 50 | 50 |
| dépend.professeur | Corrélation de Pearson | ,706** | ,390** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,005 | |
| | N | 50 | 50 | 50 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Totale.motivation | Motivation.intrinsèque | Motivation.extrinsèque |
|---|---|---|---|---|
| Totale.motivation | Corrélation de Pearson | 1 | ,711** | ,501** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 |
| Motivation.intrinsèque | Corrélation de Pearson | ,711** | 1 | -,252 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,078 |
| | N | 50 | 50 | 50 |
| Motivation.extrinsèque | Corrélation de Pearson | ,501** | -,252 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,078 | |
| | N | 50 | 50 | 50 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**ب-الثبات:**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 50 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,671 | 30 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,455 |
| | | Nombre d'éléments | 15[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,488 |
| | | Nombre d'éléments | 15[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 30 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,591 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,743 |
| | Longueur inégale | | ,743 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | ,743 |

a. Les éléments sont : Iteme1, Iteme3, Iteme5, Iteme7, Iteme9, Iteme11, Iteme13, Iteme15, Iteme17, Iteme19, Iteme21, Iteme23, Iteme25, Iteme27, Iteme29.

b. Les éléments sont : Iteme2, Iteme4, Iteme6, Iteme8, Iteme10, Iteme12, Iteme14, Iteme16, Iteme18, Iteme20, Iteme22, Iteme24, Iteme26, Iteme28, Iteme30.

## 3- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

### أ-الصدق:

**Corrélations**

| | | Totale | Répétition | Perfection | Organisation | Pensée. critique | Autorégulation. metacognitive | Gestion. temps | Organition. effort | Apprentissage.camarades | Demande. aide |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Totale | Corrélation de Pearson | 1 | ,696** | ,880** | ,707** | ,811** | ,856** | ,620** | ,655** | ,816** | ,732** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Répétition | Corrélation de Pearson | ,696** | 1 | ,629** | ,417** | ,478** | ,585** | ,143 | ,392** | ,764** | ,456** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,322 | ,005 | ,000 | ,001 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Perfection | Corrélation de Pearson | ,880** | ,629** | 1 | ,626** | ,762** | ,647** | ,326* | ,519** | ,791** | ,691** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,021 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Organisation | Corrélation de Pearson | ,707** | ,417** | ,626** | 1 | ,707** | ,516** | ,284* | ,438** | ,416** | ,558** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,003 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,046 | ,001 | ,003 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Pensée.critique | Corrélation de Pearson | ,811** | ,478** | ,762** | ,707** | 1 | ,538** | ,502** | ,467** | ,554** | ,467** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,001 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Autorégulation. metacognitive | Corrélation de Pearson | ,856** | ,585** | ,647** | ,516** | ,538** | 1 | ,567** | ,510** | ,661** | ,628** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Gestion.temps | Corrélation de Pearson | ,620** | ,143 | ,326* | ,284* | ,502** | ,567** | 1 | ,467** | ,384** | ,289* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,322 | ,021 | ,046 | ,000 | ,000 | | ,001 | ,006 | ,042 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Organition.effort | Corrélation de Pearson | ,655** | ,392** | ,519** | ,438** | ,467** | ,510** | ,467** | 1 | ,424** | ,411** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,005 | ,000 | ,001 | ,001 | ,000 | ,001 | | ,002 | ,003 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Apprentissage. camarades | Corrélation de Pearson | ,816** | ,764** | ,791** | ,416** | ,554** | ,661** | ,384** | ,424** | 1 | ,584** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,006 | ,002 | | ,000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Demande.aide | Corrélation de Pearson | ,732** | ,456** | ,691** | ,558** | ,467** | ,628** | ,289* | ,411** | ,584** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,042 | ,003 | ,000 | |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ب-الثبات:**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 50 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,908 | 49 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,831 |
| | | Nombre d'éléments | 25[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,836 |
| | | Nombre d'éléments | 24[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 49 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,812 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,896 |
| | Longueur inégale | | ,896 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | ,896 |

a. Les éléments sont : Itème1, Itème3, Itème5, Itème7, Itème9, Itème11, Itème13, Itème15, Itème17, Itème19, Itème21, Itème23, Itème25, Itème27, Itème29, Itème31, Itème33, Itème35, Itème37, Itème39, Itème41, Itème43, Itème45, Itème47, Itème49.

b. Les éléments sont : Itème49, Itème2, Itème4, Itème6, Itème8, Itème10, Itème12, Itème14, Itème16, Itème18, Itème20, Itème22, Itème24, Itème26, Itème28, Itème30, Itème32, Itème34, Itème36, Itème38, Itème40, Itème42, Itème44, Itème46, Itème48.

**ملحق رقم(05)** : المعالجة الإحصائية للفرضيات ببرنامج SPSS

- **إختبار Kolmogorov-Smirnov للتوزيع الطبيعي:**

**Tests de normalité**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistique | ddl | Signification | Statistique | ddl | Signification |
| Vitesse.dacquisition | ,087 | 500 | ,065 | ,957 | 500 | ,045 |
| Structure.connaissances | ,251 | 500 | ,079 | ,845 | 500 | ,057 |
| Modification.connaissances | ,245 | 500 | ,112 | ,858 | 500 | ,064 |
| Etudiants.réussies | ,102 | 500 | ,122 | ,970 | 500 | ,081 |
| vérité.objective | ,149 | 500 | ,099 | ,963 | 500 | ,056 |
| Répétition | ,097 | 500 | ,139 | ,975 | 500 | ,068 |
| Maîtrise | ,091 | 500 | ,108 | ,985 | 500 | ,077 |
| Organisation | ,114 | 500 | ,080 | ,980 | 500 | ,041 |
| Pensée.critique | ,117 | 500 | ,159 | ,977 | 500 | ,057 |
| Autorégulation | ,072 | 500 | ,066 | ,985 | 500 | ,047 |
| Gestion.environnement | ,070 | 500 | ,095 | ,991 | 500 | ,033 |
| Organisation.effort | ,112 | 500 | ,237 | ,979 | 500 | ,056 |
| Apprentissage.camarades | ,128 | 500 | ,190 | ,955 | 500 | ,057 |
| Recherche.aide | ,137 | 500 | ,248 | ,957 | 500 | ,045 |

a. Correction de signification de Lilliefors

- **الفرضية الأولى:**
- **بالنسبة لإستراتجية التكرار:**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,875[a] | ,766 | ,763 | 1,083 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Modification.connaissances, Vitesse.dacquisition, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1892,681 | 5 | 378,536 | 322,859 | ,000[a] |
| | Résidu | 579,191 | 494 | 1,172 | | |
| | Total | 2471,872 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Modification.connaissances, Vitesse.dacquisition, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Répétition

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 8,687 | ,374 | | 23,251 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | ,049 | ,012 | ,112 | 4,251 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,094 | ,007 | ,457 | 14,288 | ,000 |
| | Modification. connaissances | ,090 | ,005 | ,435 | 17,419 | ,000 |
| | Etudiants.réussies | -,058 | ,018 | -,071 | -3,254 | ,001 |
| | vérité.objective | ,061 | ,024 | ,071 | 2,545 | ,011 |

a. Variable dépendante : Répétition

- **بالنسبة لإستراتجية الإتقان:**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,707[a] | ,499 | ,494 | 2,213 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Structure.connaissances, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2413,494 | 5 | 482,699 | 98,532 | ,000[a] |
| | Résidu | 2420,048 | 494 | 4,899 | | |
| | Total | 4833,542 | 499 | | | |

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2413,494 | 5 | 482,699 | 98,532 | ,000[a] |
| | Résidu | 2420,048 | 494 | 4,899 | | |
| | Total | 4833,542 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Structure.connaissances, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances

b. Variable dépendante : Maîtrise

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 20,497 | ,848 | | 24,159 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,069 | ,017 | -,144 | -3,959 | ,000 |
| | Structure.connaissances | -,122 | ,009 | -,448 | -12,852 | ,000 |
| | Modification. connaissances | ,047 | ,011 | ,165 | 4,358 | ,000 |
| | Etudiants.réussies | ,037 | ,036 | ,032 | 1,013 | ,311 |
| | vérité.objective | ,264 | ,043 | ,243 | 6,182 | ,000 |

a. Variable dépendante : Maîtrise

## بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم:

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,747[a] | ,558 | ,553 | 1,635 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Structure.connaissances, Modification.connaissances, Vitesse.dacquisition

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1667,646 | 5 | 333,529 | 124,701 | ,000[a] |
| | Résidu | 1321,266 | 494 | 2,675 | | |
| | Total | 2988,912 | 499 | | | |

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1667,646 | 5 | 333,529 | 124,701 | ,000[a] |
| | Résidu | 1321,266 | 494 | 2,675 | | |
| | Total | 2988,912 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Structure.connaissances, Modification.connaissances, Vitesse.dacquisition

b. Variable dépendante : Organisation

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 17,640 | ,529 | | 33,336 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,132 | ,012 | -,376 | -11,365 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,076 | ,007 | ,354 | 11,180 | ,000 |
| | Modification.connaissances | ,007 | ,007 | ,033 | 1,011 | ,313 |
| | Etudiants.réussies | -,166 | ,021 | -,253 | -8,052 | ,000 |
| | vérité.objective | ,106 | ,029 | ,120 | 3,678 | ,000 |

a. Variable dépendante : Organisation

- **بالنسبة لإستراتيجيات التفكير الناقد :**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,818[a] | ,668 | ,665 | 1,607 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2571,838 | 5 | 514,368 | 199,067 | ,000[a] |
| | Résidu | 1276,440 | 494 | 2,584 | | |
| | Total | 3848,278 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Pensée.critique

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 14,907 | ,686 | | 21,737 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,153 | ,012 | -,378 | -13,296 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,090 | ,013 | ,344 | 6,889 | ,000 |
| | Modification.connaissances | ,072 | ,014 | ,233 | 4,985 | ,000 |
| | Etudiants.réussies | -,020 | ,027 | -,019 | -,736 | ,462 |
| | vérité.objective | ,094 | ,035 | ,076 | 2,649 | ,008 |

a. Variable dépendante : Pensée.critique

- **بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي و ما وراء المعرفة :**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,606[a] | ,367 | ,361 | 4,771 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 6531,384 | 5 | 1306,277 | 57,389 | ,000[a] |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Résidu | 11244,408 | 494 | 22,762 | | |
| | Total | 17775,792 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Autorégulation

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 37,691 | 2,045 | | 18,435 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,282 | ,034 | -,333 | -8,313 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,087 | ,037 | ,167 | 2,336 | ,020 |
| | Modification.connaissances | ,140 | ,041 | ,229 | 3,408 | ,001 |
| | Etudiants.réussies | -,148 | ,079 | -,068 | -1,871 | ,062 |
| | vérité.objective | ,041 | ,104 | ,016 | ,398 | ,691 |

a. Variable dépendante : Autorégulation

- **بالنسبة لإستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة:**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,555[a] | ,308 | ,301 | 3,008 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,555[a] | ,308 | ,301 | 3,008 |

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,555[a] | ,308 | ,301 | 3,008 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 26,435 | 1,244 | | 21,243 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,118 | ,022 | -,241 | -5,294 | ,000 |
| | Structure.connaissances | -,002 | ,020 | -,006 | -,089 | ,929 |
| | Modification.connaissances | ,103 | ,021 | ,314 | 4,808 | ,000 |
| | Etudiants.réussies | -,106 | ,049 | -,081 | -2,146 | ,032 |
| | vérité.objective | ,181 | ,067 | ,127 | 2,698 | ,007 |

a. Variable dépendante : Gestion.environnement

- **بالنسبة لإستراتيجية تنظيم الجهد**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,655[a] | ,429 | ,423 | 1,754 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1142,170 | 5 | 228,434 | 74,233 | ,000[a] |
| | Résidu | 1520,172 | 494 | 3,077 | | |
| | Total | 2662,342 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Organisation.effort

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 11,928 | ,684 | | 17,449 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,096 | ,012 | -,332 | -7,935 | ,000 |
| | Structure.connaissances | -,017 | ,011 | -,094 | -1,471 | ,142 |
| | Modification.connaissances | ,042 | ,012 | ,216 | 3,400 | ,001 |
| | Etudiants.réussies | -,019 | ,029 | -,023 | -,672 | ,502 |
| | vérité.objective | ,255 | ,033 | ,327 | 7,610 | ,000 |

a. Variable dépendante : Organisation.effort

- **بالنسبة لإستراتيجية تعلم الرفاق:**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,705[a] | ,497 | ,491 | 1,642 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1313,501 | 5 | 262,700 | 97,452 | ,000[a] |
| | Résidu | 1331,667 | 494 | 2,696 | | |
| | Total | 2645,168 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Apprentissage.camarades

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 9,255 | ,680 | | 13,620 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,074 | ,012 | -,268 | -6,337 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,093 | ,009 | ,523 | 10,483 | ,000 |
| | Modification.connaissances | -,008 | ,010 | -,040 | -,811 | ,418 |
| | Etudiants.réussies | ,027 | ,027 | ,032 | ,999 | ,318 |
| | vérité.objective | ,016 | ,032 | ,020 | ,489 | ,625 |

a. Variable dépendante : Apprentissage.camarades

- **بالنسبة لإستراتيجية طلب المساعدة:**

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,659[a] | ,435 | ,429 | 2,201 |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

**ANOVA[b]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1840,131 | 5 | 368,026 | 75,963 | ,000[a] |
| | Résidu | 2393,331 | 494 | 4,845 | | |
| | Total | 4233,462 | 499 | | | |

a. Valeurs prédites : (constantes), vérité.objective, Etudiants.réussies, Vitesse.dacquisition, Modification.connaissances, Structure.connaissances

b. Variable dépendante : Recherche.aide

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 20,174 | ,839 | | 24,049 | ,000 |
| | Vitesse.dacquisition | -,115 | ,015 | -,333 | -7,638 | ,000 |
| | Structure.connaissances | ,041 | ,012 | ,174 | 3,526 | ,000 |
| | Modification.connaissances | ,034 | ,012 | ,132 | 2,707 | ,007 |
| | Etudiants.réussies | -,266 | ,031 | -,303 | -8,625 | ,000 |
| | vérité.objective | -,078 | ,039 | -,079 | -1,974 | ,049 |

a. Variable dépendante : Recherche.aide

## الفرضية الثانية:

**Statistiques de groupe**

| | Motivation.dominante | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Répétition | Motivation Intrinsèque | 353 | 14,82 | 2,800 | ,149 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 14,49 | 2,584 | ,213 |
| Maîtrise | Motivation Intrinsèque | 353 | 22,46 | 3,824 | ,204 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 21,84 | 3,643 | ,300 |
| Organisation | Motivation Intrinsèque | 353 | 15,99 | 2,798 | ,149 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 15,33 | 2,858 | ,236 |
| Pensée.critique | Motivation Intrinsèque | 353 | 18,27 | 2,762 | ,147 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 17,41 | 2,789 | ,230 |
| Autorégulation | Motivation Intrinsèque | 353 | 40,16 | 5,973 | ,318 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 38,67 | 5,301 | ,437 |
| Gestion.environnement | Motivation Intrinsèque | 353 | 26,92 | 3,710 | ,197 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 26,12 | 3,256 | ,269 |
| Organisation.effort | Motivation Intrinsèque | 353 | 12,61 | 2,337 | ,124 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 11,73 | 2,127 | ,175 |
| Apprentissage.camarades | Motivation Intrinsèque | 353 | 10,58 | 2,328 | ,124 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 10,68 | 2,245 | ,185 |
| Recherche.aide | Motivation Intrinsèque | 353 | 14,00 | 3,070 | ,163 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 14,78 | 2,418 | ,199 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| Répétition | Hypothèse de variances égales | ,626 | ,429 | 1,213 | 498 | ,226 | ,326 | ,269 | -,202 | ,854 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,254 | 294,464 | ,211 | ,326 | ,260 | -,186 | ,838 |
| Maîtrise | Hypothèse de variances égales | ,516 | ,473 | 1,677 | 498 | ,094 | ,621 | ,370 | -,106 | 1,349 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,711 | 285,794 | ,088 | ,621 | ,363 | -,093 | 1,335 |
| Organisation | Hypothèse de variances égales | 1,138 | ,287 | 2,361 | 498 | ,019 | ,653 | ,276 | ,110 | 1,195 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,340 | 268,043 | ,020 | ,653 | ,279 | ,104 | 1,201 |
| Pensée.critique | Hypothèse de variances égales | ,002 | ,960 | 3,163 | 498 | ,002 | ,860 | ,272 | ,326 | 1,394 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,150 | 270,823 | ,002 | ,860 | ,273 | ,322 | 1,397 |
| Autorégulation | Hypothèse de variances égales | ,916 | ,339 | 2,623 | 498 | ,009 | 1,489 | ,568 | ,374 | 2,605 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,755 | 305,724 | ,006 | 1,489 | ,541 | ,425 | 2,553 |
| Gestion.environnement | Hypothèse de variances égales | 3,533 | ,061 | 2,270 | 498 | ,024 | ,798 | ,352 | ,107 | 1,489 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,395 | 309,042 | ,017 | ,798 | ,333 | ,142 | 1,454 |
| Organisation.effort | Hypothèse de variances égales | 1,970 | ,161 | 3,924 | 498 | ,000 | ,877 | ,224 | ,438 | 1,316 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,079 | 298,335 | ,000 | ,877 | ,215 | ,454 | 1,300 |
| Apprentissage. camarades | Hypothèse de variances égales | ,460 | ,498 | -,453 | 498 | ,651 | -,102 | ,226 | -,547 | ,342 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,459 | 282,538 | ,646 | -,102 | ,223 | -,541 | ,336 |
| Recherche.aide | Hypothèse de variances égales | 7,239 | ,007 | -2,740 | 498 | ,006 | -,778 | ,284 | -1,336 | -,220 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -3,019 | 343,565 | ,003 | -,778 | ,258 | -1,285 | -,271 |

## الفرضية الثالثة:

**Statistiques de groupe**

| | Motivation.dominante | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Vitesse.dacquisition | Motivation Intrinsèque | 353 | 21,82 | 3,677 | ,196 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 23,07 | 3,563 | ,294 |
| Structure.connaissances | Motivation Intrinsèque | 353 | 41,07 | 4,300 | ,229 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 40,97 | 4,199 | ,346 |
| Modification.connaissances | Motivation Intrinsèque | 353 | 38,67 | 4,333 | ,231 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 37,50 | 3,722 | ,307 |
| Etudiants.réussies | Motivation Intrinsèque | 353 | 16,72 | 2,701 | ,144 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 16,39 | 2,820 | ,233 |
| vérité.objective | Motivation Intrinsèque | 353 | 9,58 | 1,705 | ,091 |
| | Motivation Extrinsèque | 147 | 9,56 | 1,656 | ,137 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| Vitesse.dacquisition | Hypothèse de variances égales | ,262 | ,609 | -3,485 | 498 | ,001 | -1,246 | ,358 | -1,949 | -,544 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -3,530 | 281,300 | ,000 | -1,246 | ,353 | -1,941 | -,551 |
| Structure.connaissances | Hypothèse de variances égales | ,448 | ,503 | ,227 | 498 | ,820 | ,095 | ,419 | -,728 | ,919 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,229 | 279,285 | ,819 | ,095 | ,415 | -,722 | ,912 |
| Modification. connaissances | Hypothèse de variances égales | 5,303 | ,022 | 2,851 | 498 | ,005 | 1,165 | ,409 | ,362 | 1,968 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,035 | 315,580 | ,003 | 1,165 | ,384 | ,410 | 1,921 |
| Etudiants.réussies | Hypothèse de variances égales | ,268 | ,605 | 1,246 | 498 | ,213 | ,335 | ,269 | -,193 | ,862 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,224 | 262,994 | ,222 | ,335 | ,273 | -,204 | ,873 |
| vérité.objective | Hypothèse de variances égales | ,143 | ,705 | ,155 | 498 | ,877 | ,026 | ,166 | -,300 | ,352 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,157 | 280,771 | ,875 | ,026 | ,164 | -,297 | ,349 |