International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.4 pp: 797-815

Aug (2024)

Article 10

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف

Self-Organized Learning and its Relationship to Self-Efficacy and Problem Solving for Intermediate School Students in Taif Province

عبدالله فريح الحارثي

Abdullah Fraih Alharthi

ماجستير علم النفس التربوي- المملكة العربية السعودية

Master's degree in educational psychology, Kingdom of Saudi Arabia

fhafh@hotmail.com

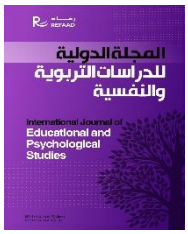
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/5/28	2024/4/15	2024/3/20

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.10

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف

Self-Organized Learning and its Relationship to Self-Efficacy and Problem Solving for Intermediate School Students in Taif Province

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

المنهجية: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الأدوات الآتية: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس حل المشكلات، من إعداد الباحث، هذا وقد تكونت العينة من (316) طالبًا من المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

النتائج: توصلت النتائج إلى أن درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، وأن درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، وأن درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الخلاصة: توصي الدراسة بإدراج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ضمن الاستراتيجيات المتبعة في خطة المنهج وتنفيذ الدروس، توجيه المعلمين والطلاب للاطلاع على الأبحاث الحديثة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا، الاهتمام بتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وتنميتها لديهم، إقامة دورات تدريبية لأسلوب حل المشكلات للطلاب، من قبل مراكز التدريب والبرامج الصيفية.

الكلمات المفتاحية: *التعلم المنظم ذاتيًا؛ الكفاءة الذاتية؛ حل المشكلات؛ المرحلة المتوسطة.*

Abstract:

Objectives: The study aims to investigate self-regulated learning and its relation to self-efficacy and problem-solving skills among intermediate stage students in South Taif Province.

Methods: The study utilized measurements for self-regulated learning, self-efficacy, and problem-solving, developed by the researcher. The sample consisted of 316 intermediate stage students from Taif Province.

Results: The findings indicated that the level of self-regulated learning among intermediate school students in Taif Province was high. Similarly, the levels of self-efficacy and problem-solving skills were also high. There was a positive and statistically significant correlation between self-regulated learning and problem-solving skills among the students.

Conclusions: The study recommends incorporating self-regulated learning strategies into the strategies used in curriculum planning and lesson implementation, guiding teachers and students to explore recent research in the field of self-regulated learning, focusing on enhancing and developing students' self-efficacy, and organizing training courses on problem-solving methods for students through training centers and summer programs.

Keywords*: Self-regulated learning; Self-Efficacy; problem solving; Intermediate stage.*

المقدمة:

اهتم المختصين في المجال التربوي والتعليم بالفرد كونه محور العملية التعلمية وركيزتها، والتعرف على مواطن الضعف ومعالجتها، وتعددت أساليب التعلم، وأثروا الميدان بذلك، ولضمان إشراك جميع الأفراد في التعلم، زاد الاهتمام بالتعلم الاستراتيجي، واتجه كثير من الباحثين ورجال التربية، بتمكين المتعلم بمهام أكثر أثناء تعلمه.

ويرى جامل (2003، ص 11) "أن التعلم الذاتي واحدًا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر ودعت المناهج الدراسية إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، وباعتباره مؤشرًا لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية".

ويعطي التعلم المنظم ذاتيًا (Self - regulatory learning) المتعلم مهامًا أكثر، ويكون نشطًا فعالًا في عملية التعلم، حيث يتعرف بنفسه على الأهداف المراد تحقيقها، ويتسم تعلمه بالتخطيط المنظم، ويمكنه التحكم والضبط بالعملية التعلمية وتوجيهها.

وقد دعا كثيرٌ من المربين والباحثين مثل (Pintrich, 2000) و (Schunk, 1991) إلى الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتسليط الضوء عليه ودراسة جوانب ترتبط بالتعلم المنظم ذاتيًا ارتباطًا وثيقًا مثل المكونات والاستراتيجيات والخصائص.

وذكر الكلثم (2015، ص 10) أن اهتمام الباحثين والتربويين بالتعلم المنظم ذاتيًا كان نابعًا من النتائج الملموسة التي شوهدت على أرض الواقع نتيجة استخدام استراتيجياته ومكوناته.

وبهذا يشير (Zimmerman, 1998. P. 73) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه ويستطيع القيام بتنظيم تصرفاته وانفعالاته وأفكاره ذاتيًا حتى يحقق هدفه من التعلم.

وأما (Pintrich, 2000. P. 453) فيرى بأنه عملية هادفة ونشطة يضع المتعلم أهدافه التعليمية ثم يحاول المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية حيث توجهه وتقييده أهدافه وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

ويلاحظ حاجة الفرد للكفاءة الذاتية، والشعور بفاعليته، نحو تعلمه وأهدافه، مما يساعد على زيادة الدافعية لديه، ورفع مستوى المثابرة، والإصرار والتحدي، وهو بذلك أدعى للإبداع المتميز والأداء الجيد وتحقيق الانجاز.

وتؤثر الكفاءة الذاتية في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء، فالاعتقاد بوجود مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق مثل هذه الأهداف، أما حالة الاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهله تجنبًا للفشل (الزغول، 2013، ص 154).

وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية بشكل بارز في نظريات التعلم، وتمت دراستها بشكل أوسع، والتعرف على جوانبها، حيث تتضح أهميتها لدى الفرد في شعوره بأنه قادر على تنفيذ التعلم بنجاح، لأنه يميل إلى اختيار المهمات والأنشطة والواجبات التي يعتقد بأن لديه الكفاءة الذاتية للنجاح فيها، ويكون فيها ذو إنتاج جيد ومرضي، ويصبح لديه دافعية أقوى نحو التعلم، ويوجه جهوده إلى تحقيق أهدافه، ويتغلب على المشكلات التي قد تواجهه، مختصرًا بذلك كثيرًا من الوقت والجهد الضائع.

ويواجه الفرد في مراحل التعلم المختلفة العديد من المشكلات مما قد تسبب له الإحباط، وتدني مستواه التحصيلي، وتفقده الدافعية نحو التعلم، والرغبة لمواصلة مراحل الدراسة، وربما التسرب التعليمي، وعجزه عن مواصلة تعلمه الذي لا غنى عنه، فتحول دون النجاحات المتوقعة.

حيث ذكر (Ormord, 2016. P. 587) "إن تدريس مهارات حل المشكلات بشكل عام (معرفي وما وراء معرفي) يمكن أن يكون مساعدًا، ويمكّن للتدريب على مهارات الدراسة أن يكون فعالًا، ويبدو أنه يحسّن التعليم والتحصيل في الغرفة الصفية وبالمثل يمكن للمتعلم مهارات حل المشكلات العامة أن تعزز قدرة الطلبة على حل المشكلات بنجاح".

فحل المشكلات أسلوب إبداعي يساعد الفرد على التفكير، ويحفز الدافعية التي من شأنها مواجهة المشكلات وحلها بطريقة أكثر فاعلية ورسوخًا للموقف، خصوصًا بأنه يفيد في قانون انتقال أثر التعلم، بشكل ملحوظ.

ونتيجة لما حظي به التعلم المنظم ذاتيًا، من اهتمام الباحثين والمختصين بالمجال التربوي والميدان التعليمي، حيث قاموا بدراسة التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بعدة متغيرات مثل، اتخاذ القرار والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، رأى الباحث ضرورة دراستها وربطها بمتغيرين هما الكفاءة الذاتية وحل المشكلات، فقد تسهم هذه الدراسة بإعطاء صورة واضحة عن طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال مهنة الباحث كمعلم ومعايشة واقع التعليم عن قرب، فقد لاحظ أن المعلم يتحمل النصيب الأكبر في مهمة التعليم، والاعتماد على المعلم بشكل كبير كأحد ركائز العملية التعليمية، ولاحظ أيضًا حاجة الطلاب في تبصيرهم بمهارات من شأنها أن تعود عليهم بالنفع في مراحل تعلمهم، وما يتضمنه التعلم المنظم ذاتيًا من دور هام في العملية التعليمية، وأنها تحقق أهداف التعلم بشكل يكون المتعلم فيه أكثر نشاطًا ومركزية، ويكون مشاركًا فعالًا، ويكون له دوره البارز، وأنه يعد من أساليب التعلم الجيد، وأكثر بعدًا عن الطرق التقليدية المستهلكة.

وذكر العمري (2013، ص 96) أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية، خاصة أن الطالب هو محورها الأساسي، فالطالب في التعلم الذاتي يكون أكثر نشاطًا، لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائمًا يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقًا فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا أيضًا في وظيفته الفعّالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والتي تعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان، 2010، ص 19).

ويشير إبراهيم (2013، ص 116) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا أصبح طريقة مألوفة لنمذجة تعلم الطلاب داخل الفصل الدراسي ويعد أحد أسباب هذه الألفة هو أن التعلم المنظم ذاتيًا يعطي مستوى من الاستقلالية والنشاط للمتعلم ويقوم كل من المعلمين والمربين والوالدين بتقييمه كما أنه يعد منبئًا جيدًا بالنجاح الأكاديمي، وبالنظر إلى البحث التربوي وجد أن التعلم المنظم ذاتيًا له قيمة كبيرة حيث أنه يتضمن عوامل كثيرة مختلفة تؤثر على تعلم الطلاب في المواقف الأكاديمية كما أنه يعد جانبًا هامًا للتحصيل والأداء الأكاديمي للمتعلم داخل حجرة الدراسة".

ويؤكد يونس (2011، ص 43) أنه "اتضح تأثير الإيمان بالكفاءة في إدارة الأنشطة المدرسية للنجاح الأكاديمي أكثر فأكثر في دراسة طولية حديثة جدًا تناولت 412 طفل تمت متابعتهم منذ مرحلة المراهقة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة، وأظهرت النتائج المستقاة من هذه الدراسة كيف تشجع الكفاءة الذاتية الأكاديمية الملحوظة في المدارس الإعدادية على المزيد من التحصيل الدراسي".

كما أن حل المشكلات تعتبر قدرة يمكن تعلمها، إلا أن الطلاب غالبًا ما يتعلمون بالطرق التقليدية ويصرفون جل جهدهم على عمليات الحفظ والاسترجاع وحل الواجبات الروتينية، فهم يعانون من تدني مستوى حل المشكلات، فالطلاب بحاجة إلى التعرف على طرق حل المشكلات (الرفوع وآخرون، 2009 ص 187).

من خلال ما سبق عرضه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟**

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- ما درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- ما درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- التعرف إلى درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- التعرف إلى درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- التعرف إلى درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- الكشف إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **التعلم المنظم ذاتيًا Self - regulatory learning:**

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات العلم المنظم ذاتيًا أنه يعرف بأنه عملية بناءة نشطة تعتمد على الذات حيث يضع المتعلم أهداف التعلم والتخطيط والمراقبة الذاتية وتقييم عملية التعلم.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية بناءة نشطة تعتمد على الذات حيث يضع المتعلم أهداف التعلم والتخطيط والمراقب الذاتية وتقييم عملية التعلم.

- **الكفاءة الذاتية Self - efficacy:**

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات الكفاءة الذاتية فإنها تعرف بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

- **حل المشكلات Problem solving:**

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات حل المشكلات فإنه تعرف بذل الفردللجهد والتبصر عند مواجهة مشكلةٍ ما، والبحث عن الطرق المؤدية إلى الحل، من أجل تحقيق الأهداف.

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها بذل الفرد للجهد والتبصر عند مواجهة مشكلة ما، والبحث عن الطرق المؤدية إلى الحل، من أجل تحقيق الأهداف.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعلم المنظم ذاتيًا، والكفاءة الذاتية، وحل المشكلات.
- الحدود المكانية: مدارس محافظة الطائف التابعة لإدارة تعليم الطائف.
- الحدود البشرية: طلاب المرحلة المتوسطة (بنين).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 1439 / 1440 هـ

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

أولًا: مفهومه، نشأته، أهميته

نشأة التعلم المنظم ذاتيًا:

يعتبر bandura من أوائل من أشار إلى التنظيم الذاتي في نظريته التعلم الاجتماعي، حيث يشير إلى مبدأ قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة.

وقد ذكر رشوان (2006: 5) في هذا الصدد "أن هناك تأثيرًا لآراء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تفسير تطور وتحسن القدرة على التنظيم الذاتي وكذلك في التعرف على العمليات المحددة للتعلم المنظم ذاتيًا مثل الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف".

ويؤكد على هذا (Ormord, 2016. P, 507) بقوله "أن التعلم المنظم ذاتيًا له جذور في التعلم الاجتماعي المنظم، فظهور معنى التعلم المنظم ذاتيًا كمفهوم بدون مسمى قد أتى ضمنيًا في عدة نظريات في مجال علم النفس التربوي، حيث أسهمت نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية التعلم الاشراط الإجرائي وآراء فيغوتسكي في بلورة فكرة هذا المصطلح".

وقد أشارت النظرية المعرفية إلى التنظيم الذاتي، والضبط الذاتي، وكيف تؤثر في الأفراد عند التعلم واختيارهم للأساليب، كما أن التكيف والملاءمة والاستيعاب من مفاهيم هذه النظرية أيضًا.

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

يلاحظ عند تعريف التعلم المنظم ذاتيًا أن العلماء والباحثين قد اتفقوا في مجمل المعنى مع اختلافهم فيه لفظيًا إلى حدٍ ما، وبالتالي يمكن القول بأن المفهوم لم يكن محل خلاف وتشعب في المعنى، بل كان الاختلاف لفظيًا.

حيث عرفه بني مفرج (2014, ص531) بأنه السلوكات والاجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه التي يخطط لها ذاتيًا، أما سناء أحمد (2013، ص 120) فقد عرفته بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافه ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق الأهداف ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات، وعرفه (Corsi, 2010, P 59) بأنه عبارة عن مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تسريع وتنشيط مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، بينما عرفه جلجل (2007، ص 236) بأنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون المتعلم فيها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه وذلك خلال استخدامه الأفعال لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات مصادر التعلم وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

ويُلاحَظ في التعريفات السابقة وجود اتفاق إلى حدٍ كبير في تعريف التعلم المنظم ذاتيًا، ويمكن حصر المفاهيم المجمع عليها في كل تعريف وهي: (عملية نشطة، وضع الأهداف، ذاتية التحكم، ضبط العملية التعليمية).

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

وفي ظل تطور العصر والإقبال الهائل على التعلم، اتجه الباحثون والمختصون لاحتضان المتعلم إلى بيئة خصبة للتعلم، وأكثر مرونة وتفاعلية، وأكثر بعدًا عن الطرق التقليدية، حيث كان لهم توجه بتقليل مهمة المعلم، ليصبح موجهًا ومرشدًا للمتعلم وبمثابة الميسر له والمقيل العثرات في مسيرة التعلم، وكان المقصد جعل المتعلم أكثر نشاطًا، وتمكينه من دور فعال في العملية التعلمية، وإعطائه مهمات أكثر.

وبهذا الصدد تشير سناء أحمد (2013، ص 113) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا عملية بناءة نشطة يستطيع الطلاب من خلاله مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، وذلك عكس التعليم التقليدي الموجه من المعلم الذي يسوده التركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس".

ويؤكد جامل (2003، ص 23) أن التعلم المنظم ذاتيًا "يسمح للمتعلم بتجزئت الوقت ويسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه، في سعية لتحقيق الأهداف الموضوعة، كما أنه يتيح للمتعلم فرصة التعلم في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو الدراسة المستقلة، ووفقًا لسرعته الذاتية"، ويرى الباحث أن مبدأ الفروق الفردية يعد من أهم المبادئ التي يراعيها التعلم الذاتي.

ويلخص (Corsi, 2010. P. 59) من خلال دراسته أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نقاط:

- تحقيق تحصيل أفضل للطلبة.
- انخفاض في المشكلات السلوكية.
- تقليل العبء التدريسي عن المعلم.
- اندماج الطلبة بصورة أفضل في عملية التعلم.
- ربط الجانب النظري بالجانب العملي في المادة.

وذكر جامل (2003، ص 25) بأن التعلم المنظم ذاتيًا "يتميز بأنه يسمح للتلميذ بتقويم وتوجيه نفسه ذاتيًا، ولا ينقل الطالب من وحده إلى أخرى إلا بعد أن يتم إتقانه للوحدة موضع الدراسة، ويعد التقويم الذاتي في رأي الكثيرين من الشروط الضرورية لتدعيم الاستقلالية لدى المتعلم".

ويعتبر التعلم المنظم ذاتيًا من أكثر الطرق تفاعلية، وذلك لتمركز عملية التعليم على المتعلم، حيث يبدي المتعلم مزيدًا من الوعي تجاه تعلمه، لأنه يعتمد على ذاته في وضع أهدافه ويسعى لتحقيقها. ويكون مشاركًا فعالًا، ويسهم بشكل لافت في تعلمه، ويكسب استمرارية التعلم، فيحقق قانون انتقال أثر التعلم في مواقف أخرى، كما يتيح للمتعلم اكتشاف قدراته والتعرف على إمكاناته، وتطويرها، ويكون أكثر نشاطًا وتفاعلًا في العملية التعلمية، ويعد مؤشرًا إيجابيًا لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والتحكم والضبط وتوجيه عملية التعلم، ويساعد المتعلم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية ويكون أكثر وعيًا نحو تعلمه.

كما أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعلمية، وله دورٌ كبيرٌ في تحقيق أهداف التعلم، ويراعي الفروق الفردية لأن المتعلم يختار أنسب الطرق المتوافقة مع قدراته من أجل تحقيق الأهداف، ويكون فيها المتعلم مراقبًا وموجهًا عطفًا على أنه متعلم، فيقوم بمهام من شأنها رفع الكفاءة الذاتية والشعور بالمسؤولية، ومعايشة أحداث التعلم من مكان قريب لبيئة التعلم.

ثانيًا: النظريات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا

إن التعلم المنظم ذاتيًا قام على أسس علمية استمدت من عدة نظريات سيكولوجية في علم النفس، كان لها الأثر الواضح على تشكل مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا، وكل نظرية حاولت أن تسهم في بلورة التعلم المنظم ذاتيًا (الكلثم، 2015: 13).

وقد ذكر Zimmerman (في علوان، 2014 ص 289) أن النظرية المعرفية ترى أن تنظيم الذات يؤثر في طريقة تفكير الأفراد وتعلمهم وأسلوب معالجتهم للمعلومات فالمتعلمون لم يعودوا متلقين فحسب، بل أصبحوا معالجين فاعلين لها ومنظمين، وأنه كلما طور المتعلم مستويات أعلى من الأبنية المعرفية يصبح أكثر مهارة في إدارة الذات.

في حين أشار (الحسينان، 2010 ص 20) بأن نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة تعد من أهم النظريات التي أسهمت إسهامًا عظيمًا في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية وخاصة نموذج سكنر من ناحية أخرى، ويرى Bandura أنَّ معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، وذكر أيضًا أن من أساسيات سكنر التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك.

وقد ذكر الزغول (2013، ص 143) أن آليات التعلم الاجتماعي يتضمن ثلاث آليات رئيسة هي العمليات الإبدالية والعمليات المعرفية وعمليات التنظيم الذاتي، ويرى أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكاتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا السلوك أو عدم ذلك.

ثالثًا: خصائص المتعلم المنظم ذاتيًا

ذكر عدد من الباحثين أن للمتعلمين المنظمين ذاتيًا خصائص يتصفون بها عن غيرهم، وسمات يتميزون بها، تجعلهم في أفضلية من أقرانهم.

حيث أورد (Ormord, 2016. P. 505) أن لدى المتعلمين المنظمين ذاتيًا كفاءة ذاتية عالية فيما يختص بقدراتهم على انجاز مهمة التعلم ويستخدمون استراتيجيات متعددة لإبقاء أنفسهم على المسار ويذكرون أنفسهم بأهمية القيام بالعمل، ويعطون أنفسهم كفاءة ذاتية "حديث حماسي" أو تقديم مكافأة لأنفسهم بعد انتهائهم، وعندما يكون الطلبة متعلمين منظمين ذاتيًا فإنهم يضعون أهدافًا أكاديمية عالية لأنفسهم ويتعلمون بفاعلية أكبر ويحققون مستويات تحصيل أعلى.

وتضيف سناء أحمد (2013، ص 121) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا يجعل التلاميذ يتسمون بالأداء الأكاديمي المرتفع في مجال التحصيل الدراسي واكتساب المهارات والقدرة على استدعاء المعلومات والمعارف ويجعلهم أيضًا مخططين جيدين واكفاء لعملية التعلم ويستثمرون التغذية الراجعة في تعديل مسار تعلمهم بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية وبالتالي يتسمون بالمرونة حيث يقومون بتعديل سلوكهم تبعًا لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي كما أنه يجعل التلميذ مسؤولًا مسؤولية كاملة حول تعليم نفسه بنفسه ويساعد على توظيف العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتوظيف المصادر بما يسهم في تحقيق الأهداف تحقيقًا دقيقًا".

وأشار إبراهيم (2013، ص 138) أن من خصائص المتعلم المنظم ذاتيًا "يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفاعلية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الايجابية نحو المهمة كالرضا والحماس وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي".

إن أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا يساعد الطلبة على التعلم ويساعد على تسريع وتنشيط مهارات التفكير العليا لدى الطلبة معتمدة على نقاط القوة الفطرية لديهم. (Corsi, 2010. P. 59).

بناء على ما سبق يمكن الإشارة إلى بعض الخصائص التي يتسم بها الطلاب المنظمون ذاتيًا وهي:

- المتعلم المنظم ذاتيًا ذو حصيلة علمية أكثر وأيضًا أكثر كفاءة ذاتية.
- المتعلم المنظم ذاتيًا لديه دافعية أكبر نحو التعلم.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يمكن له معرفة نتائجه قبل إعلان النتائج.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يتقن عدة مهارات سلوكية ومعرفية ووجدانية.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك ثقة بالنفس والاعتماد على الذات.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يتميز بمهارات التفكير العليا.
- المتعلم المنظم ذاتيًا مشارك فعال في الأنشطة.

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية

أولًا: نشأته ومفهومه

ركز عدد من العلماء على الذات وأهمية دورها وأثرها البالغ في النشاط الإنساني أمثال فرويد وإريكسون منذ وقت مبكر، ولكن أهملت الكفاءة الذاتية فيما بعد، وبعد فترة من الزمن بدأت النظريات تركز على الذات والعوامل الداخلية في الفرد وقدروا قيمته في تكوين الأداء وما يلعبه من دور هام في القيام بكثير من المهمات.

ويشير في هذا الصدد العتوم وآخرون (2014، ص 125) بأنها تعد أحد المفاهيم التي قدمها Bandura في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم".

ويؤكد عبدالرازق (2015، ص 491) أنها تكوين نظري وضعه Bandura 1977 ، كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك.

ويتضح بأن الفضل في ظهور هذا المفهوم يعود إلى Bandura ، فكان أول من أشار إلى مبدأ الكفاءة الذاتية، وتأثيرها على دوافع وسلوك الفرد، لإنجاز أهدافه.

مفهوم الكفاءة الذاتية:

عرفها عبدالرازق (2015، ص 491) بأنها توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة، أما العتوم وآخرون (2014، ص 125) ذكروا بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه، فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وقد عرفها الرفوع وآخرون (2009، ص 182) بأنها تتضمن الأحكام التي يصدرها الشخص واعتقاداته القائمة حول فاعليته وقدرته في التغلب على المواقف الحياتيه والمشكلات بطريقة ناجحة وفعّالة، ويعرفها الزيات (2001، ص 489) بأنها اعتقاد الفرد أو إدراكه لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية.

ومن خلال ما سبق من التعريفات يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية هي معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته، وأنها تؤثر إلى حدٍ كبير على سلوكه و دوافعه، تبعاً لاعتقاده بها، فعند اعتقاده وشعوره بوجود مستوىً عالٍ وكافٍ في الكفاءة الذاتية فإنه ينعكس على جودة أدائه، وزيادة الدافعية لديه، ورغبته نحو تحقيق أهدافه، وحل مشكلاته، بشكل أفضل، وعند شعوره بتدني مستوى الكفاءة الذاتية لديه، فإنه سيشعر بالإحباط وضعف في الأداء والدافعية، عند تنفيذ المهام والواجبات.

ويمكن أن يعرفها الباحث بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

ثانيًا: أنواع الكفاءة الذاتية

- الكفاءة الذاتية العامة.
- الكفاءة الذاتية الخاصة أو الموقفية.

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية.
- الكفاءة الذاتية المدركة.

ثالثًا: أبعاد الكفاءة الذاتية

وهي ما حددها Bandura وبين أنه بموجبها تتغير الكفاءة الذاتية تبعًا لها، وهذه الأبعاد هي:

- مقدار الكفاءة: يقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويتعلق هذا المستوى بتعقد وصعوبة المشكلة، وهي تتطلب أداءً شاقًا غالبًا.
- عمومية الكفاءة: ويقصد بها انتقال الكفاءة الذاتية من موقف سابق إلى موقف لاحق مشابهه له، فالفرد عندما ينجح في إنجاز مهمة ما، فإنه يقوم بنفس الأداء في مواقف أخرى.
- قوة الكفاءة: ويقصد بها مدى قوة الكفاءة الذاتية من ضعفها، وذلك عند ملاحظة الفرد لأشخاص يقومون بمهمة ما بصعوبة، فإن ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة لا تعيقه هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالنجاح عند أداء نفس المهمة، بينما ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة يحبط جراء هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالفشل عند أداء نفس المهمة.

رابعًا: مصادر الكفاءة الذاتية

ذكر Bandura أربعة مصادر للكفاءة الذاتية:

- الانجازات الأدائية: وهي تعتمد على خبرات الفرد السابقة والتي تعلمها مدى الحياة، وعند القيام بالمهام بنجاح يكسب الفرد ثقة بالنفس وشعور بالارتياح مما يعطيه دافعية لإنتاجات مستمرة، وهذا أهم المصادر وهو مصدر تعلم مباشر، أي أن الإنجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفعالية الذاتية، ويعتبر هذا المصدر أكثر المصادر تأثيرًا على كفاءة الذات.
- الخبرات البديلة: يكسب الفرد بعض المهارات بطريقة غير مباشرة أي التعلم بالنمذجة والاقتداء وملاحظة الآخرين، وذلك من خلال الملاحظة أثناء المشاركات والأنشطة متعلمًا من الأقران بعض المهارات.
- الإقناع اللفظي: حيث يتأثر الفرد من الألفاظ التي تلقى عليه، فعند الإشادة والتبجيل والتشجيع من الآخرين حين يقوم بمهمة ما، فإنه يكسبه نوعًا من الترغيب في الأداء والقيام بالمهمة، فهناك علاقة ارتباطية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع الكفاءة الذاتية.
- الحالة النفسية: تتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى الاستثارة الانفعالية، حيث يتكون لدى الفرد عوامل داخلية تعطيه المؤشرات عند الأداء لبعض المهمات مثل شعوره بالقلق عند الشعور بصعوبة المهمة، والارتياح عند الشعور بسهولة المهمة.

المحور الثالث: حل المشكلات

أخذت حل المشكلات حيزًا كبيرًا في مجال التربية والتعلم، كما أنها تشكل مكوناً أساسياً في عملية التعلم، عطفًا على حياتنا اليومية، إذ لا بد من مجابهة مصاعب الحياة بحل المشكلات، وفي التعلم يمر بالمتعلم مواقف وعقبات تحتاج إلى الحل، رغبة في استمرار عملية التعلم، وكسب مهارات إضافية إلى جوهر التعلم.

وقد قامت بعض نظريات التعلم على أساس حل المشكلات، وكشف مواقع الغموض، وتجاوزها، نجد ذلك في نظرية المحاولة والخطأ والاستبصار ونظريات معالجة المعلومات.

وتعزى طريقة حل المشكلات إلى العالم الأمريكي جون ديوي John Dewey ، وتعتبر هذه الطريقة بمثابة استراتيجية واسعة وليست مجرد طريقة محدودة، وتستخدم غالبًا من اجل الإسهام في تحقيق أهداف عامة للتربية أكثر من استخدامها لتحقيق أغراض محدودة في إطار درس معين. (اليماني، 2009، ص 109).

أولًا: مفهوم حل المشكلات

عرف الشيباني (2015، ص 393) حل المشكلات بأنها قدرة الفرد على حل المشكلات التي يواجهها والتعامل مع المشكلة بدقة مع بذل الجهد والوقت المعقول لحلها وإدراكه أن هناك خطوات هامة يجب إتباعها عند حل المشكلة، وعرفها إسماعيل (2011، ص 37) بأنها مهارة تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة ووضع البدائل المناسبة للحل ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ثم تقييم الحل واستخدامه في مواقف أخرى مختلفة، بينما عرفها الزغول وآخرون (2008، ص 269) بأنها الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث في ما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف.

ثانيًا: أنواع المشكلات

تتفاوت أنواع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، فتنوعها بناءً على طبيعة المشكلة من درجة الصعوبة وسهولتها، أو من وضوح المشكلة أو غموضها، وتتنوع من حيث الحلول مثل إمكانية الحل القصير المدى والحل الذي يستغرق وقتًا أطول، أو الحل البسيط والحل الذي يحتاج إلى جهد وبذل.

حيث ذكر جروان (2007، ص 95) تصنيف Reitman 1965 والذي حصر المشكلات في خمسة أنواع مستنداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

- مشكلات تكون فيها المعطيات و الأهداف واضحة و محددة جيدًا.
- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جدًا، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة.
- مشكلات تكون معطياتها غير واضحة، بينما الأهداف واضحة و محددة.
- مشكلات تكون المعطيات و الأهداف فيها غير واضحة.
- مشكلات الاستبصار.

كما أن هناك تصنيف آخر لأنواع المشكلات قدمه Greeno 1978 في البداية، ثم وسعه مع Simon 1988 ليضم أربعة أنواع، وهي:

- مشكلات التحويل: المعطيات واضحة والمطلوب محدد جيدًا.
- مشكلات التنظيم: جميع عناصر المشكلة موجودة مع وصف عام للمطلوب.
- مشكلات الاستقراء: المعطيات عبارة عن عدة أمثلة وشواهد والمطلوب هو اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعطيات.
- مشكلات الاستنباط: المعطيات عبارة عن مقدمات أو فروض، والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب منطقيًا أو لا تترتب على المقدمات.

ثالثًا: استراتيجيات حل المشكلات

ذكر العتوم (2014 ص 305) أن هناك بعض الاستراتيجيات التي تساعد على حل المشكلات بطريقة منظمة، فهي تعتبر عملية متتابعة ومتكررة وليست على خطوات بشكل خطي، فالفرد عند حل المشكلة يسير للأمام والخلف بشكل مستمر بين الخطوات، كما أنها لا تسير بنفس الترتيب، فقد تختلف وتتباين تبعًا لطبيعة المشكلة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- استراتيجيات تساعد على فهم المشكلة.
- استراتيجيات تساعد على تسهيل المهمة.
- استراتيجيات تساعد على تحديد سبب المشكلة.
- استراتيجيات تتضمن مساعدات خارجية للمساعدة على تحديد الحلول المحتمة.
- استراتيجيات تساعد على العمل بشكل مثالي أثناء حل المشكلة.

وأشار (Ormord. 576. 2016) إلى بعض الاستراتيجيات والتي تساعد على حل المشكلات وهي كما يلي:

- الحلول الحسابية: وذلك باستخدام سلسلة متتابعة من العمليات الخاصة، واستخدام خطوة تلو خطوة لحل المشكلة، وهذه الاستراتيجية عادة تكون في مجال خاص، ولا تنطبق في أماكن أخرى.
- الاستدلال: لا تحل كل المشكلات بالنظام الحسابي فقد تكون مضيعة للوقت وغير موصلة للحل الصحيح، فالاستدلال استراتيجية عامه لحل المشكلات.
- العصف الذهني: وهي توليد عديدًا كبير من الأفكار والاحتمالات والمنهجيات الممكنة نحو المشكلة.

كما اقترح جروان (2007، ص 90) عددًا من الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها عند مواجهة المشكلات، حيث لخصها في ما يأتي:

- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة، والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما.
- تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.
- وضع خطة حل المشكلة.
- تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة.

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات سابقة متعلقة بـ (التعلم المنتظم ذاتيًا)

- **أما دراسة علوان (2014)** فقد هدفت إلى معرفة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة وكانت العينة 300 طالب وطالبة مطبقةً مقياسًا المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.
- **وقام المالكي (2014)** بدراسة للتعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وكان قوام العينة 423 وقد طبق ثلاث مقاييس، مقياس التلكؤ الأكاديمي لماكسويلي ومقياس التعلم ذاتي التنظيم لتويرينج واختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين درجة التلكؤ الأكاديمي ومتغير التعلم ذاتي التنظيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- **وقد أجرت سناء أحمد (2013)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي حيث كانت العينة مدرسة مجمع 25 يناير ومدرسة كامل مرسي كامل الصفين وقد طبقت مقياس اختبار الفهم القرائي ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين التلاميذ مرتفعي التعلم المنظم ذاتيًا وبين التلاميذ منخفضي التعلم المنظم ذاتيًا لصالح التلاميذ مرتفعي التعلم المنظم ذاتيًا.

ثانيًا: دراسات سابقة متعلقة بـ (الكفاءة الذاتية)

- **وقام الغامدي (2015)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوك الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العقيق بمنطقة الباحة وتكونت الدراسة من عينة قوامها 360 طالبًا وقد استخدم الباحث في دراسته أداتين هما مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس السلوك الاجتماعي من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا وموجبة بين الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي وبعدية (التعاون والقيادة).
- **أما دراسة الشريف (2014)** فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجات الإرشادية والكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتكونت العينة من 208 طالب وطالبة مستخدمًا مقياسي الحاجات الإرشادية والكفاءة الذاتية وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية.

ثالثًا: دراسات سابقة متعلقة بـ (حل المشكلات)

- **هدفت دراسة بخيت (2016)** إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين حيث كانت العينة 250 طالب وطالبة استخدام الباحث في دراسته مقياسي الاتزان الانفعالي وحل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين كل من الاتزان الانفعالي ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز.
- **وأجرى السديري (2015)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي ومهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم على عينه عددها 419 طالبة واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس كفاءة التمثيل المعرفي ومقياس حل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كفاءة التمثيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم.
- **وقد قام الرفوع وآخرون (2009)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن وتكونت العينة من 320 طالب وطالبة مطبقين مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس القدرة على حل المشكلات فيما توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها تبين أن المنهج الوصفي التحليلي، هو المنهج المناسب لهذه الدراسة لكونه يصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا، والمنهج الوصفي يهتم بتجميع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، لتحديد أوصاف دقيقة لظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها (العساف، 2006).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، المنتظمون في الدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439 هـ.

عينة الدراسة:

نظرًا لقيام الباحث ببناء أدوات في دراسته الحالية، فقد استخدم عينتين هما: العينة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الأساسية.

أولًا: العينة الاستطلاعية

تم اختيار العينة الاستطلاعية لأجل التحقق من ملاءمة الادوات وسهولة فهمها، وتناسق العبارات، والتعرف على نواحي القصور في الفقرات وتعديلها، بعد جمعها، ولحساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

وكان عدد العينة الاستطلاعية (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وبعد تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية تم الاطمئنان إلى ملاءمة المقاييس ومناسبة تعليماتها، وسهولة فهمها.

ثانيًا: عينة الدراسة الأساسية

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة (العينة العشوائية الطبقية) من مجتمع الدراسة مع مراعاة نسب خصائص المجتمع، وبلغت عينة الدراسة (380) طالبًا، حيث تم توزيع أدوات الدراسة عليهم جميعًا، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت العينة الفعلية المسترجعة الصالحة للتحليل (316) استبانة من أصل (380) وبنسبة أكبر من (83 %) وبفاقد قدره (64) استبانة وبنسبة تقارب (17 %) والتي كانت إجاباتها ذات نسق معين وموحد أو لم تكن مكتملة الإجابة. وفيما يلي وصفًا لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (المرحلة الدراسية، العمر)، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من حيث المرحلة الدراسية والعمر

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
المرحلة الدراسية	أول متوسط	97	%30.7
	ثاني متوسط	138	%43.7
	ثالث متوسط	81	%25.6
المجموع		**316**	**% 100**
العمر	12 سنة	14	%4.4
	13 سنة	97	%30.7
	14 سنة	139	%44
	15 سنة	66	%20.9
المجموع		**316**	**% 100**

أدوات الدراسة:

كانت الدراسة الحالية في التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات، ولذلك استخدام الباحث الأدوات الآتية:

- مقياس التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد الباحث.
- مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث.
- مقياس حل المشكلات من إعداد الباحث.

استخدم الباحث أداة الاستبانة بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وفيما يلي وصف لأداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، حيث اشتمل القسم الأول على البيانات الأولية للمشاركين بالدراسة، والتي تمثلت بالآتي:

1- المرحلة الدراسية (أول متوسط، ثاني متوسط، ثالث متوسط).

2- العمر.

أما القسم الثاني فقد اشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية وهي: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس حل المشكلات:

1. **مقياس التعلم المنظم ذاتيًا: واشتمل على (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:**
   - البعد الأول: **الأهداف والتخطيط**: واشتمل على (5) فقرات، وجاءت أرقامها (1- 5).
   - البعد الثاني: **التنظيم الذاتي**: واشتمل على (20) فقرة، وجاءت أرقامها (6- 25).
   - البعد الثالث: **إدارة المصادر**: واشتمل على (3) فقرات، وجاءت أرقامها (26- 28).
   - البعد الرابع: **المراقبة والتقويم**: واشتمل على (4) فقرات، وجاءت أرقامها (29- 32).
2. **مقياس الكفاءة الذاتية: واشتمل على (18) فقرة في بعد واحد، وجاءت أرقامها (1- 18).**
3. **مقياس حل المشكلات: واشتمل على (16) فقرة في بعد واحد، وجاءت أرقامها (1- 16).**

وتمت الإجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي كالآتي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) وتم تحديد استجابة واحدة على كل فقرة وتتراوح الدرجة على كل فقرة ما بين درجة واحدة إلى الدرجة (5) بمعنى إذا كانت الإجابة (أوافق بشدة =5، أوافق =4، محايد=3، أرفض = 2، أرفض بشدة = 1).

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

صدق وثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بعددٍ من الطرق وهي:

1. الصدق الظاهري

تم تصميم الاستبانة بخطوات عدة بهدف الحصول على المعلومات اللازمة بما يخدم اهداف الدراسة، ثم تم تصميم الاستبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (6) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المقياس الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم، تم الاعتماد على نسبة اتفاق بين المحكمين بأكثر من (80%) حيث أجريت التعديلات المطلوبة، وتم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية، كما يوضحه الملحق.

2. صدق الاتساق الداخلي والثبات للاستبانة

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة من خارج عينة الدراسة، وتمت الإجراءات التالية:

- **مقياس التعلم المنظم ذاتيًا**

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد / الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، والجدول التالي (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	الأهداف والتخطيط	5 فقرات	**0.58
2	التنظيم الذاتي	20 فقرة	**0.60
3	إدارة المصادر	3 فقرات	**0.52
4	المراقبة والتقويم	4 فقرات	**0.49

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يُظهر جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية، قد تراوحت بين (0.49 – 0.60) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية، والجدول التالي (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع درجة البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع درجة البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	**0.56	**0.50	17	**0.56	**0.54
2	**0.59	**0.53	18	**0.60	**0.59
3	**0.60	**0.55	19	**0.64	**0.60
4	**0.61	**0.58	20	**0.68	**0.66
5	**0.64	**0.60	21	**0.57	**0.55
6	**0.58	**0.56	22	**0.55	**0.50
7	**0.55	**0.51	23	**0.50	**0.49
8	**0.63	**0.55	24	**0.55	**0.46
9	**0.49	**0.39	25	**0.59	**0.54
10	**0.56	**0.52	26	**0.58	**0.55
11	**0.53	**0.50	27	**0.54	**0.50
12	**0.66	**0.61	28	**0.50	**0.47
13	**0.65	**0.63	29	**0.63	**0.62
14	**0.59	**0.56	30	**0.70	**0.69
15	**0.57	**0.54	31	**0.50	**0.49
16	**0.68	**0.66	32	**0.49	**0.44

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية؛ قد تراوحت بين (0.39 – 0.70)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

كما تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا على العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" للعينة الاستطلاعية
1	مقياس التعلم المنظم ذاتيًا	0.91
1-1	البعد الأول: الأهداف والتخطيط	0.89
2-1	البعد الثاني: التنظيم الذاتي	0.84
3-1	البعد الثالث: إدارة المصادر	0.78
4-1	البعد الرابع: المراقبة والتقويم	0.80

يُظهر جدول (4) معاملات الثبات المقدرة بمعادلة ألفا كرونباخ "α" لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا في العينة الاستطلاعية، حيث جاء معامل ثبات الكلي للمقياس (0.91)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.78- 89)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **مقياس الكفاءة الذاتية**

لحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية، والجدول التالي (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.47	10	**0.45
2	**0.44	11	**0.47
3	**0.48	12	**0.59
4	**0.51	13	**0.53
5	**0.53	14	**0.50
6	**0.50	15	**0.45
7	**0.37	16	**0.42
8	**0.45	17	**0.44
9	**0.40	18	**0.49

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يظهر من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية؛ قد تراوحت بين (0.37 – 0.59)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس.

ولتقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (6).

جدول (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" للعينة الاستطلاعية
2	مقياس الكفاءة الذاتية ككل	0.88

يُظهر جدول (6) أن معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بلغ (0.88)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **مقياس حل المشكلات:**

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات، والجدول التالي (7) يوضح ذلك.

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.50	10	**0.49
2	**0.51	11	**0.52
3	**0.55	12	**0.49
4	**0.57	13	**0.55
5	**0.52	14	**0.57
6	**0.54	15	**0.50
7	**0.59	16	**0.40
8	**0.60	17	**0.49

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات؛ قد تراوحت بين (0.40 – 0.60)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (8).

جدول (8): معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" للعينة الاستطلاعية
3	مقياس حل المشكلات ككل	0.83

يُظهر جدول (8) أن معامل ثبات مقياس حل المشكلات بلغ (0.83)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986). وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية كما هو موضح في الملاحق.

تصحيح أدوات الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاث مقياس خماسي التدرج، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي:

- (أرفض بشدة) أعطيت درجة واحدة.
- (أرفض) أعطيت درجتين.
- (محايد) أعطيت 3 درجات.
- (أوافق) أعطيت 4 درجات.
- (أوافق بشدة) أعطيت 5 درجات.

ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه للمقياس الخماسي تم حساب القيم (الأوزان) كما في جدول (9).

جدول (9): حساب الأوزان لدرجة المو افقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه وفقًا للمقياس الخماسي

المتوسط المرجح		درجة المو افقة	المستوى
من	إلى		
1	1.79	أرفض بشدة	مرتفعة جدًا
1.80	2.59	أرفض	مرتفعة
2.60	3.39	محايد	متوسطة
3.40	4.19	أوافق	منخفضه
4.20	5	أوافق بشدة	منخفضه جدًا

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تنفيذ المعالجات الاحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (20) Statistical package for Social Sciences (SPSS) V20 كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) لتقدير معاملات الثبات.

- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المقاييس الفرعية الثلاث، والانحرافات المعيارية للتعرف على التباين في استجابات المشاركين في الدراسة على كل فقرة من الفقرات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وكل من الكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحافظة الطائف ولجميع الأبعاد، ويوضح الجدول التالي درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

جدول (10): المتوسط الحسابي لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا وفقًا للأبعاد.

الرقم	أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	المستوى
1	البعد الأول: الأهداف والتخطيط	4.16	أوافق	مرتفع
2	البعد الثاني: التنظيم الذاتي	3.93	أوافق	مرتفع
3	البعد الثالث: إدارة المصادر	3.85	أوافق	مرتفع
4	البعد الرابع: المراقبة والتقويم	4.08	أوافق	مرتفع
5	**الدرجة الكلية**	**4.01**	**أو افق**	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق أن درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (4.01). وجاءت جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة (أوافق)، فتكون درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

كما وجاء أعلى الأبعاد (البعد الأول: الأهداف والتخطيط) حيث حاز على متوسط حسابي بلغ (4.16)، تلاه (البعد الرابع: المراقبة والتقويم) بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ثم جاء (البعد الثاني: التنظيم الذاتي) بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وأخيرًا جاء (البعد الثالث: إدارة المصادر) بمتوسط حسابي بلغ (3.85).

ويفسر الباحث هذه النتيجة والتي جاءت بدرجة (أوافق)، بأن الطلاب في المرحلة المتوسطة وخاصة الطلاب المنظمون ذاتيًا على وعي بالنظر إلى المستقبل، ولديهم اهتمام بتحديد توجهاتهم الدراسية، ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها، والطلاب المنظمون ذاتيًا على قدر كافي بإدراك أهمية التخطيط وتنظيم المهام والواجبات الملقاة عليهم، وأهمية ترتيب الوقت، وأكفاء لتحقيق الأهداف الموضوعة بشكل أفضل، كما أن الطلاب المنظمون ذاتيًا يستخدمون استراتيجيات التنظيم والتخطيط الجيد، واختيار أساليب متنوعة للتعلم ومناسبة لقدراته وإمكاناته، والتنافسية مع الأقران وترتيب مكان المذاكرة، وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين والأهل عند الضرورة، وأن عملية التقويم الذاتي لعملية التعلم أمر هام وأساسي وهو بذلك يمكنهم ملاحظة نقاط الضعف والبحث عن معالجتها، وتعزيز نقاط القوة، لكي يستطيع الطالب الحصول على الدرجات المرتفعة في مسيرته العلمية، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصائص العمرية لعينة الدراسة وهي مرحلة المراهقة، حيث أنهم في هذه المرحلة يظهرون علامات الاستقلالية عن الأسرة، ويحاولون إثبات الذات واتخاذ القرار المناسب من خلال أنفسهم، والتحكم والضبط وتحمل المسؤولية ويتضح بأن التعلم المنظم ذاتيًا، يجعل الطلاب يتسمون بالأداء المرتفع، والحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم وتحقيق مزيدًا من النجاح، ويجعلهم في حماس مستمر للقيام بالمهام المتوقعة منهم، والتطلع إلى اكتساب مهارات ومعلومات ومعارف جديدة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المستوى
11	أشعر بارتياح عند تحقيق درجات عالية	4.65	0.77	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
3	اهتم بتحسين المستوى التعليمي لديّ	4.57	0.75	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
18	أشعر بالرضا عند القيام بالمهمة الصعبة بنجاح	4.57	0.86	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
6	اختار طريقة الحفظ التي تناسب قدراتي	4.42	0.82	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
1	اضع أهدافا لنفسي استطيع تحقيقها	4.40	0.82	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
2	اعرف المستوى التعليمي لديّ	4.39	0.80	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
12	أتعلم بمفردي عندما لا أحتاج للمساعدة	4.37	0.95	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
5	استطيع حفظ دروسي بمفردي	4.30	0.95	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
4	أتقبل نفسي كما هي	4.16	1.10	أوافق	مرتفع
16	اشعر بإحباط عند الفشل في الاختبار	4.11	1.21	أوافق	مرتفع
15	أحب منافسة زملائي في الصف	4.10	1.09	أوافق	مرتفع
13	أحاور معلمي وزملائي في الصف	4.00	1.04	أوافق	مرتفع
8	معلوماتي في المواد الدراسية كثيرة	3.95	0.98	أوافق	مرتفع
10	استمتع في حل المسائل	3.94	1.11	أوافق	مرتفع
14	اعرف ماذا اعمل في المواقف المفاجئة	3.91	1.10	أوافق	مرتفع
7	أميل إلى المهمات الصعبة	3.60	1.18	أوافق	مرتفع
9	يمكن لي إعادة شرح معلمي لزملائي	3.60	1.23	أوافق	مرتفع
17	اشعر بالإحباط من تعليقات زملائي	3.12	1.51	محايد	متوسط
	الدرجة الكلية	**4.12**	**أو افق**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة **الكفاءة الذاتية** لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، فبهذا تكون درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

ويفسر الباحث أن الدعم الذي يتلقاه الطالب سواء من الأهل أو من المدرسة والمعلمين، قد أدت إلى تنمية الكفاءة الذاتية لديه، وجاءت بدرجة (أوافق)، كما أن الإنجازات الناجحة التي يمر بها الطالب تنمي لدية الكفاءة الذاتية، وزيادة القدرة على التحكم في الضغوط الحياتية، والتهيؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به، وأن الفرد يعتمد في المواقف المختلفة على خبراته السابقة وقدراته الممكنة، كما أنه يكرر المحاولات الناجحة في مواقف سابقة على مواقف أخرى مشابهه، كما أن المدرسة تحمل الكثير من التأثيرات المنعكسة على الكفاءة الذاتية، وما تتضمنه من هيكلة التعليم، والمنافسة والتمارين الصفية، وعند مساعدة الفرد، وتحفيزه ، كل ذلك من شأنه أن يرفع الكفاءة الذاتية لديهم.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المستوى
6	أثق بأن لكل مشكلة حل	4.41	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
8	اختار أسهل الطرق لحل المشكلات	4.38	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
13	اكرر المحاولات حتى أصل إلى الحل	4.37	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
7	اهتم بطريقة حل المشكلة	4.21	0.97	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
2	احدد المشكلة بدقة عالية	4.12	0.97	أوافق	مرتفع
9	اقترح أكثر من حل عندما تواجهني مشكلة	4.10	1.06	أوافق	مرتفع
12	اراعي عند حل المشكلة الطريقة المناسبة لها	4.09	0.99	أوافق	مرتفع
4	أجيد التعامل مع حل المشكلات	4.00	0.96	أوافق	مرتفع
5	احل مشكلاتي بمفردي	3.91	1.10	أوافق	مرتفع
1	لدي رغبة في مواجهة المشكلات	3.81	1.27	أوافق	مرتفع
3	اشعر بالقلق عندما تواجهني مشكلة	3.76	1.20	أوافق	مرتفع
14	اتقبل أي حل للمشكلة	3.72	1.32	أوافق	مرتفع
15	اشعر بالإحباط عندما أفشل في حل المشكلة	3.64	1.39	أوافق	مرتفع
11	استشير زملائي عندما تواجهني مشكلة معقدة	3.61	1.29	أوافق	مرتفع
10	اكرر نفس الحل في المشكلات المتشابهه	3.60	1.14	أوافق	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.98**	**أو افق**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، فتكون درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

ويفسر الباحث أن طلاب المرحلة المتوسطة قد مروا بتجارب عديدة خلال سنوات دراساتهم السابقة، كما أن متابعة الأهل والمدرسة قد عزز لديهم مهارة حل المشكلات، وأصبح لديهم قدرة أكثر بالتفكير والبحث عن الحلول عند مواجهة المشكلات، خاصة أنهم الآن في مرحلة المراهقة، حيث أصبحوا يعتمدون على أنفسهم في مواجهة مشاكلهم والتفكير في الحل بمفردهم، والربط بين المواقف المختلفة، ويظهرون التحدي مع أنفسهم في تجاوز المشكلات.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا	الكفاءة الذاتية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الأهداف والتخطيط	**0.40	0.000
البعد الثاني: التنظيم الذاتي	**0.60	0.000
البعد الثالث: إدارة المصادر	**0.35	0.000
البعد الرابع: المراقبة والتقويم	**0.60	0.000
الدرجة الكلية	**0.65**	**0.000**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

يتضح من جدول السابق وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا (البعد الأول: الأهداف والتخطيط، البعد الثاني: التنظيم الذاتي، البعد الثالث: إدارة المصادر، البعد الرابع: المراقبة والتقويم، والدرجة الكلية) وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث جاءت معاملات الارتباط (0.40، 0.60، 0.35، 0.60، 0.65) على التوالي بمستوى دلالة (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000) على التوالي.

ويفسر الباحث وجود العلاقة الارتباط الموجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا بمختلف أبعاده وبين الكفاءة الذاتية، كونهما مشتركان في عدد من الافتراضات وبينهما أوجه شبه، في الاعتماد على الذات، والتنظيم، وأن كلًا منهما يهتم بالمراقبة الذاتية، وتقييم المواقف، واستخدام الإمكانات المتاحة والمتوفرة، وعمليات التنبؤ، فبالتالي كلما كان الطالب يمتلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كلما زاد إحساسه بالكفاءة الذاتية، وذلك لقدرة الطالب على تحديد الموقف التعليمي وتحديد الجهد اللازم للتمكن من الموقف، والمثابرة للوصول إلى الهدف فإن النتيجة تكون الزيادة من الشعور بالكفاءة الذاتية، وبالمقابل فإن الشعور بالكفاءة الذاتية يؤدي بدوره إلى تحديد جيد لكل المواقف التعليمية والجهد والمثابرة من أجل النجاح.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا	حل المشكلات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الأهداف والتخطيط	**0.30	0.000
البعد الثاني: التنظيم الذاتي	**0.40	0.000
البعد الثالث: إدارة المصادر	**0.20	0.001
البعد الرابع: المراقبة والتقويم	**0.40	0.000
الدرجة الكلية	**0.43**	**0.000**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

يتضح من جدول (14) وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا (البعد الأول: الأهداف والتخطيط، البعد الثاني: التنظيم الذاتي، البعد الثالث: إدارة المصادر، البعد الرابع: المراقبة والتقويم، والدرجة الكلية) وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجود علاقة ارتباط موجبة، وإن كانت منخفضة كما هو موضح في الجدول السابق إلا أنها تشير بوجود علاقة وأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث جاءت معاملات الارتباط (0.30، 0.40، 0.20، 0.40، 0.43) على التوالي بمستوى دلالة (0.000، 0.000، 0.001، 0.000، 0.000) على التوالي.

ويفسر الباحث أن المتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك عددًا من المهارات المعرفية، وبعض الخبرات السابقة، وذلك بحسب المرحلة العمرية، والتي تساعده في إنجاز مهامه التعليمية، وتلعب دورًا هامًا في التغلب على مشكلاته، وهذا يعني وجود أثر للتعلم المنظم ذاتيًا على حل المشكلات، حيث تساعد المتعلم بشكل كبير في التخطيط لوضع أهدافه وتنظيم الاستراتيجيات التي يستخدمها في حل المشكلات التي قد تواجهه أثناء مسيرته التعليمية.

ملخص النتائج:

- أن درجة **التعلم المنظم ذاتيًا** لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.01).
- أن درجة **الكفاءة الذاتية** لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12).
- أن درجة **حل المشكلات** لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98).
- وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

التوصيات:

- إدراج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ضمن الاستراتيجيات المتبعة في خطة المنهج وتنفيذ الدروس.
- توجيه المعلمين والطلاب للاطلاع على الأبحاث الحديثة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا.
- الاهتمام بتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وتنميتها لديهم.
- إقامة دورات تدريبية لأسلوب حل المشكلات للطلاب، من قبل مراكز التدريب والبرامج الصيفية.

مقترحات خاصة بالدراسة:

- إجراء دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز.
- إجراء مزيدًا من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيًا.
- إجراء دراسة لمعرفة دور الكفاءة الذاتية في رفع أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، أديب مصطفى توفيق. (2013). *مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الحليل الأعلى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان. الأردن.

أحمد، سناء محمد حسن. (2013). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*: (4)، 109. 144.

إسماعيل، سهير السعيد جمعه.(2011) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*: (117)، 26- 56.

أورمورد، جوني إيلز. (2016). *التعلم الإنساني*. (فاضل خشاوي، مفيد حواشين، نبيلة دودين، مترجم). دار الفكر.

بخيت، مالك يوسف مالك. (2016). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان. السودان.

بني مفرج، أحمد يوسف. علاونة، شفيق فلاح. (2014). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*: (3)، 528- 538.

جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (2003). *التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية اتجاهات معاصرة (ط 2)*. دار المناهج.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط.3). دار الفكر.

جلجل، نصره محمد عبدالمجيد. (2007). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، (1)، 257 - 322.

الحسينان, إبراهيم بن عبدالله. (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للمتعلم*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز*. (ط 1). عالم الكتب.

الرفوع، محمد أحمد. القيسي، تيسير خليل. القرارعة أحمد عودة. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. *المجلة التربوية: الكويت*، (93)، 181- 214.

الزغول، رافع النصير. الزغول, عماد عبدالرحيم. (2008) *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبدالرحيم. (2013). *نظريات التعلم*. (ط.1) . دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *مداخل ونماذج النظريات*. دار النشر للجامعات.

السديري، منى عبدالله. (2015). *كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. القصيم. القصيم.

الشريف، محمد يوسف. (2014). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*: 156.- 172.

الشيباني، مريم حجاب عديس. (2015). الاندفاع - التروي وعلاقته بسلوك حل المشكلات لدى بعض طالبات جامعة الطائف. *مجلة الدراسات العربية في علم النفس*: (3)، 385 - 418.

عبدالرازق، محمد مصطفى. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية لطلاب التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*: (39)، 475- 567.

العتوم، عدنان يوسف. علاونة، شفيق فلاح. الجراح، عبدالناصر ذياب. أبو غزال، معاوية محمود. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. (ط 5). دار المسيرة.

العساف، صالح. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.4). الرياض: مكتبة العبيكان.

علوان، سالي طالب. (2014). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: (106)، 280- 333.

العمري، وصال هاني. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: (4)، 96 -127.

الغامدي، دخيل مسفر مطلق. (2015). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العقيق بمنطقة الباحة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة. الباحة.

الكلثم، حمد مرضي.(2015). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية: (103)، 1- 44.

كورسي. قلانيش (2010). *التعلم المنظم ذاتيًا : دراسة تأثير طريقة تدريس غير تقليدية في صفوف العلوم بالمرحلة الثانوية*. (منى محمد العفيفي، مترجم). (62). مجلة مدرسة العلوم. مسقط.

المالكي، عبدالعزيز حمزة. (2014). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطائف. الطائف.

اليماني، عبدالكريم علي. (2009). *استراتيجيات التعلم والتعليم* (ط.1)الأردن.

يونس، مرعي سلامه. (2011). *علم النفس الايجابي للجميع*. (ط.1). مكتبة الانجلو.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Crocker, L. & Algin, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*, Canada: Simultancously.

Pintrich.P.R.(2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.

Zimmerman. B. J. (1998). Academic Studying and the Devlopment of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33 (213), 73-86. [CrossRef]

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Ahmd, Sna' Mhmd Hsn. (2013). Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmharat Alfhm Alqra'ey Lda Tlamyd Alsf Althalth Ale'edady. Mjlh Alqra'h Walm'erfh: (4), 109. 144.

Al'emry, Wsal Hany. (2013). Drjh Amtlak Tlbh Almrhlh Alasasyh Al'elya Lmntqh Erbd Alawla Lmkwnat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Mnahj Al'elwm Fy Dw' B'ed Almtghyrat. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: (4), 96 -127.

Al'esaf, Salh. (2006). Almdkhl Ela Albhth Fy Al'elwm Alslwkyh. (T.4). Alryad: Mktbh Al'ebykan.

Al'etwm, 'Ednan Ywsf. 'Elawnh, Shfyq Flah. Aljrah, 'Ebdalnasr Dyab. Abw Ghzal, M'eawyh Mhmwd. (2014). 'Elm Alnfs Altrbwy Alnzryh Walttbyq. (T 5). Dar Almsyrh.

Alghamdy, Dkhyl Msfr Mtlq. (2015). Alkfa'h Aldatyh W'elaqtha Balslwk Alajtma'ey Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmhafzh Al'eqyq Bmntqh Albahh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Albahh. Albahh.

Alhsynan, Ebrahym Bn 'Ebdallh. (2010). Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datya Fy Dw' Nmwdj Byntrysh W'elaqtha Balthsyl Waltkhss Walmstwa Aldrasy Walaslwb Almfdl Llmt'elm. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd. Alryad.

Alklthm, Hmd Mrdy.(2015). Astkhdam Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Mqrrat Altrbyh Aleslamyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmdynh Mkh Almkrmh. Mjlh Klyh Altrbyh: (103), 1- 44.

Almalky, 'Ebdal'ezyz Hmzh. (2014). Altlk'e Alakadymy W'elaqth Balt'elm Daty Altnzym Walenjaz Alakadymy Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alta'ef. Alta'ef.

Alrfw'e, Mhmd Ahmd. Alqysy, Tysyr Khlyl. Alqrar'eh Ahmd 'Ewdh. (2009). 'Elaqh Alkfa'h Aldatyh Almdrkh Balqdrh 'Ela Hl Almshklat Lda Tlbh Jam'eh Altfylh Altqnyh Fy Alardn. Almjlh Altrbwyh: Alkwyt, (93), 181- 214.

Alsdyry, Mna 'Ebdallh. (2015). Kfa'h Altmthyl Alm'erfy W'elaqth Bmharh Hl Almshklat Lda Talbat Jam'eh Alqsym. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Alqsym. Alqsym.

Alshryf, Mhmd Ywsf. (2014). Alhajat Alershadyh W'elaqtha Balkfa'h Aldatyh Lda Tlbh Almrhlh Alasasyh. Mjlh Jrsh Llbhwth Waldrasat: 156.-172.

Alshybany, Mrym Hjab 'Edys. (2015). Alandfa'e- Altrwy W'elaqth Bslwk Hl Almshklat Lda B'ed Talbat Jam'eh Alta'ef. Mjlh Aldrasat Al'erbyh Fy 'Elm Alnfs: (3), 385 - 418.

Alymany, 'Ebdalkrym 'Ely. (2009). Astratyjyat Alt'elm Walt'elym (T.1)Alardn.

Alzghwl, 'Emad 'Ebdalrhym. (2013). Nzryat Alt'elm. (T.1) . Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.

Alzghwl, Raf'e Alnsyr. Alzghwl, 'Emad 'Ebdalrhym. (2008) 'Elm Alnfs Alm'erfy. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.

Alzyat, Fthy Mstfa. (2001). Mdakhl Wnmadj Alnzryat. Dar Alnshr Lljam'eat.

Awrmwrd, Jwny Eylz. (2016). Alt'elm Alensany. (Fadl Khshawy, Mfyd Hwashyn, Nbylh Dwdyn, Mtrjm). Dar Alfkr.

Bkhyt, Malk Ywsf Malk. (2016). Alatzan Alanf'ealy W'elaqth Bmharat Hl Almshklat Lda Altlab Almwhwbyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnsh wrh. Jam'eh Am Drman. Alswdan.

Bny Mfrj, Ahmd Ywsf. 'Elawnh, Shfyq Flah. (2014). Altwjhat Alhdfyh Lda Tlbh Jam'eh Alyrmwk W'elaqtha Balt'elm Almnzm Datya. Mjlh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: (3), 528- 538.

'Ebdalrazq, Mhmd Mstfa. (2015). Fa'elyh Brnamj Tdryby Qa'em 'Ela 'Eadat Al'eql Fy Tnmyh Alkfa'h Aldatyh Ltlab Altrbyh Alkhash. Mjlh Klyh Altrbyh: (39), 475- 567.

Ebrahym, Adyb Mstfa Twfyq. (2013). Mstwa Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmstwa Alkfa'h Aldatyh Alakadymyh Lda Tlbh Almrhlh Ale'edadyh Fy Alhlyl Ala'ela. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh 'Eman. Alardn.

'Elwan, Saly Talb. (2014). Alm'etqdat Alm'erfyh W'elaqtha Balt'elm Almnzm Datyana Lda Tlbh Aljam'eh. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: (106), 280- 333.

Esma'eyl, Shyr Als'eyd Jm'eh.(2011) Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmharat Hl Almshklat Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlh Alqra'h Walm'erfh: (117), 26- 56.

Jaml, 'Ebdalrhmn 'Ebdalslam. (2003). Alt'elm Aldaty Balmwdywlat Alt'elymyh Atjahat M'easrh (T 2). Dar Almnahj.

Jljl, Nsrh Mhmd 'Ebdalmjyd. (2007). Athr Altdryb 'Ela Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Tqdyr Aldat Waldaf'eyh Llt'elm Walada' Alakadymy Fy Alhasb Alaly Lda Tlab Sh'ebh M'elm Alhasb Alaly. Mjlh Albhwth Alnfsyh Waltrbwyh, (1), 257 - 322.

Jrwan, Fthy 'Ebdalrhmn. (2007). T'elym Altfkyr Mfahym Wttbyqat. (T.3). Dar Alfkr.

Kwrsy. Qlanysh (2010). Alt'elm Almnzm Datyana : Drash Tathyr Tryqh Tdrys Ghyr Tqlydyh Fy Sfwf Al'elwm Balmrhlh Althanwyh. (Mna Mhmd Al'efyfy, Mtrjm). (62). Mjlh Mdrsh Al'elwm. Msqt.

Rshwan, Rby'e 'Ebdh Ahmd. (2006). Alt'elm Almnzm Datyana Wtwjhat Ahdaf Alenjaz. (T 1). 'Ealm Alktb.

Ywns, Mr'ey Slamh. (2011). 'Elm Alnfs Alayjaby Lljmy'e. (T.1). Mktbh Alanjlw.