جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

علاقة عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسي باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية تعليم و تكوين

إعداد الطالبتان:

عواد فطمة الزهرة

خرميمون مريم

إشراف الأستاذة:

بوبكري ليلى

السنة الدراسية: 2016-2017

كلمة الشكر

أولا و قبل كل شيء نشكر الله عز وجل الذي وفقنا و أعاننا على اتمام هذا العمل ذا نقدر

إلى تقدّر للنجاح معناه، لذا نقدر جهودك فأنت أهل للشكر و التقدير

فلك منا كل الثناء و الاحترام على ما بذلته من جهود

وما نملك إلا أن نقول لك جزاك الله خيرا

الأستاذة بوبكري ليلى

ولا يفوتنا أن نتوجه بالشكر و التقدير لكل من كانت له يد عون و مساعدة لإتمام هذا العمل

و وفاءا و عرفانا بالجميل نتوجه بالشكر و التقدير و بكل حب و امتنان

لكل من شجعنا من قريب او من بعيد و لو حتى بسؤال

فطمة الزهرة ـ مريم

إهداء

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى كل أفراد عائلتي

أعمما و أخوالا كبيرا و صغيرا

إلى ابنة خالي "فطمة الزهرة" رفيقتي في هذا العمل

إلى كل الأصدقاء و الزملاء

إلى كل من ساعدني في إتمام هذا العمل

و إلى الأستاذة "بوبكري ليلى"

التي أشرفت على هذا العمل

و كانت أحسن السند لنا

مريم

إهداء

إلى رمز الحب و الحنان أمي أغلى ما في الوجود

إلى أبي رمز الشجاعة و الأمان سندي في هذه الحياة

رعاهما الله و أطال في عمرهما.

إلى أختي الغالية" شهناز "التي أتمنى لها

النجاح في حياتها

إلى أخي الوحيد" محمد "حفظه لله لنا و أطال عمره

إلى جدتاي" زهرة " و" يمينة"

إلى كل أفراد عائلتي صغيرا و كبيرا، أعماما وأخوالا.

إلى خطيبي و عائلته

إلى روح جدي الطاهرة" بابأحمد "وروح عمتي الزكية" ويزة" رحمةالله عليهما

إلى كل صديقاتي و كل الزملاء

إلى ابنة عمتي" مريم "رفيقتي في هذا العمل.

وبصفة خاصة إلى الأستاذة" بوبكري "التي كان لها الفضل في توجيه هذا

البحث

وإلى كل من يعرفني من بعيد أو من قريب.

أهدي هذا العمل المتواضع

فطمةالزهرة

فهرس المحتويات

إهداء

كلمة الشكر

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة..... أ ـ ب

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة:

1ـإشكالية الدراسة.....5

2ـفرضيات الدراسة.....8

3ـأهداف الدراسة.....9

4ـأهمية الدراسة.....9

5ـ تحديد المفاهيم الاجرائية.....9

الفصل الثاني: عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين

تمهيد.....13

1 ـ مفهوم العزو.....13

2ـ نظريات العزو.....14

1.2ـنظرية Hieder(1958).....14

2.2ـ نظرية العزو لـ(1974)Wiener.....16

3.2ـ نظرية(1973) Kelly.....18

3ـتطبيقات العزو في مجال التنبؤ بالنجاح و الفشل حسب Wiener.....19

4ـالنجاح الدراسي.....20

5ـمحددات النجاح ادراسي.....21

6ـتعريف الفشل الدراسي.....23

7ـ أسباب الفشل الدراسي.....24

خلاصة.....25

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم الميتامعفرية

تمهيد.....27

1ـمهفهوم ما وراء المعرفة.....27

2ـ مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة.....29

3ـ المبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة.....31

4ـ أنواع استراتيجيات ماوراء المعرفة.....32

5ـنماذج استراتيجيات ماوراء المعرفة.....34

1.5ـ النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف و التنظم الذاتي (1994).....34

2.5ـ نموذج (1978-1987)Brawan.....35

3.5ـ نموذج Paris &al (1990).....36

4.5ـ نموذج Flavell (1993).....38

5.5ـ نموذج Pintrch(2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا و مواضيع التعلم.....39

6ـ الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.....41

خلاصة..... ...41

الفصل الرابع: التعليم العالي

تمهيد.....44

1ـ تعريف التعليم العلي.....44

2ـ التعليم العالي في الجزائر.....45

3ـ أهداف التعليم العالي.....47

4ـ أهيمية التعليم العالي.....49

5ـ وظائف الجاامعة.....50

6ـ خصائص الطالب الجامعي.....51

خلاصة.....52

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....56

1ـ منهج الدراسة.....56

2ـ الدراسة الاستطلاعية.....56

3ـ الدراسة الأساسية.....61

4ـ أداة الدراسة.....63

5ـ كيفية جمع البيانات.....69

6ـ كيفية تحليل البيانات.....70

7ـ حدود الدراسة.....70

خلاصة.....71

الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد.....73

1ـ عرض و تحليل و مناقشة النتائج.....73

1.1ـ عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....73

2.1ـ عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضة الثانية.....75

3.1ـ عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضة الثالثة.....77

4.1ـ عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضة الرابعة 79

5.1ـعرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضة الخامسة.....81

ـ استنتاج عام.....84

ـ اقتراحات.....56

ـ قائمة المراجع

ـ الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية قبل و بعد التعديل	57
(2)	معامل الارتباط بين البنود و المقياس ككل	58
(3)	درجة ثبات أبعاد مقياس الاستراتيجيات كل بند بالبعد الذي ينتميه	59
(4)	ثبات و صدق مقياس عزو النجاح و الفشل الدراسيين	60
(5)	درجات صدق و ثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	61
(6)	توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس	62
(7)	توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى الدراسي	62
(8)	جوانب عزو النجاح و عدد و أرقام المفردات في كل جانب	65
(9)	جوانب عزو الفشل وعدد وأرقام المفردات في كل جانب	65
(10)	ثبات و صدق مقياس عزو النجاح و الفشل الدراسيين	66
(11)	أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	67
(12)	عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية قبل و بعد التعديل	68
(13)	درجة ثبات كل بند مع البعد الذي ينتميه	69
(14)	درجات صدق و ثبات مقياس استراتسجيات التعلم الميتامعرفية	69
(15)	العلاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	73
(16)	العلاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	75
(17)	دلالة الفروق في عزو النجاح الدراسي	77
(18)	دلالة الفروق في عزو الفشل الدراسي	79
(19)	دلالة الفروق في عزو استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	81

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(1)	مخطط Heider للعزو	14
(2)	مكونات ما وراء المعرفة حسب Flavell	39

مقدمة:

يشهد القرن الحالي انفجارا معرفيا هائلا، إذ تتزايد المعرفة و تتعدد طرق و وسائل الحصول عليها فقد أصبح يتسم بالتطور العلمي السريع أين أصبحت المؤسسات التربوية تولي الأهمية الكبرى لجعل الطلبة يكتسبون أكبر قدر ممكن من المعرفة و المعلومات و تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التربوية التي تسعى جاهدة لمواكبة التطورات في مختلف المجالات و تسهر على توفير كل الاحتياجات اللازمة من أجل تحقيق النجاح للطلبة و منهم من يصل إلى أعلى و أقصى مراتب النجاح بينما يواجه البعض الآخر مشكلات في تعلمهم تحول دون نجاحهم مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم و يكون إنجازهم أقل مما يتوقعه منهم الأساتذة .

و في هذا السياق نجد الطلبة يميلون إلى تبرير نتائجهم و تعليلها و عزوها لأسباب مختلفة تكون وراء نجاحهم أو فشلهم.

و لتفادي و تجنب الفشل و تحقيق النجاح نجد أن الاهتمامات التربوية تنصب حول تطوير عملية التعليم و إعداد متعلم قادر على بناء المعلومة و معالجتها و تحويلها إلى معرفة حتى يكون تعلمه منهجيا و منظّما نابعا من مجهوده الخاص.

إن كل ذلك لا يتحقق إلا من خلال الاعتماد على استراتيجيات تعليمية تعلمية مناسبة عن طريق الانتقال من من التركيز على استراتيجيات تعتمد على الحفظ و التسميع إلى استراتيجيات تركز على إيجابية المتعلم و دوره النشط، وعلية فإن من بين مسؤولية التربية الحديثة تنحصر في تعليم المتعلم كيفية التعلم و استخدام أنواع المهارات و المعارف التي يتحصل

عليها وكذا التفكير في كيفية التفكير، مما يعني الاهتمام و التركيز على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

و على هذا الأساس جاءت محاولتنا في هذه الدراسة عن عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين وعلاقتها باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر، و قد تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين قسم خاص بالجانب النظري و قسم خاص بالجانب التطبيقي، حيث تضمّن القسم الأول أربع فصول، خصص الفصل الأول منه للجانب للإطار العام للدراسة الذي يحتوى على إشكالية الدراسة و فرضيات و أهداف و أهمية الدراسة و تحديد المفاهيم الأساسية.

أما الفصل الثاني فقد تطرق إلى مفهوم العزو و نظريات العزو و تطبيقات العزو في مجال التنبؤ بالنجاح و الفشل حسب Wiener، أيضا مفهوم النجاح الدراسي و محدداته و كذا الفشل الدراسي و أسبابه، بينما تطرق الفصل الثالث إلى استراتيجيات العلم الميتامعرفية حيث تناول مفهوم ما وراء المعرفة، مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة و المبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة و أنواعها و نماذجها و الأهمية التربوية لها، في حين جاء الفصل الرابع لعرض تعريف التعليم العالي، التعليم العالي في الجزائر، أهدافه وأهميته و وظائف الجامعة و خصائص الطالب الجامعي.

أما فيما يخص الجانب الثاني فقد تضمّن فصلين خصص الفصل الأول منه للإجراءات المنهجية للدراسة و اشتمل على منهج الدراسة و الدراسة الاستطلاعية و أداة جمع البيانات و كيفية جمعها و كذلك على كيفية تحليل البيانات و حدود الدراسة، في حين جاء الفصل الثاني لعرض و تحليل و مناقشة النتائج، وصولا إلى صياغة الاستنتاج العام الذي لخصنا فيه ما تم تقديمه في هذه الدراسة وما تم التوصل إلية من نتائج.

نهاية بتقديم مجموعة من الاقتراحات في ضوء ما تم التعرض إليه أثناء إنجاز الدراسة.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

1ـ إشكالية الدراسة:

تؤدي خبرات الطلبة الاجتماعية و الأكاديمية دورا محوريا في تشكيل أفكارهم و بنيتهم المعرفية و سلوكهم فالطلبة أثناء عملية تعلمهم قد تتكرر لديهم خبرات النجاح فتولد شعورا بالثقة و الربط المنطقي بين النتائج و الأسباب و كذلك الرضا عن الحياة و العلاقات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها و قد تواجههم خبرات متكررة للفشل نتيجة الصعوبات و المشكلات التي تعترضهم خلال عملية التعلم تحول بينهم و بين تحقيق أهدافهم و بالتالي قد تولد لديهم مشاعر التشاؤم و انعدام الثقة و عدم الرضا عن حياتهم و علاقاتهم و مسيرتهم الأكاديمية و على هذا فهم يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل و ذلك بعزوها إلى عوامل عدة فمنهم من يرجعها إلى عوامل داخلية متعلقة بشخصيتهم أو عوامل خارجية متعلقة بالبيئة المحيطة بهم، هذا ما تؤكده دراسة محمد مصطفى أبو عليا(1989) أن الطلبة الذين يتفق أداؤهم و توقعاتهم يعزون نجاحهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة وسهولة المهمة و الجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلبة الذين لا يتفق أداؤهم و توقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة (الجهد الوقتي المرتفع، الحظ الجيد و المزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلبة الذين يتفق أداؤهم و توقعاتهم (الصافي، 2000)، و يعمل هذا العزو دليلا للطلبة حول توقعاتهم للنجاح أو الفشل لتلك المهمات في المستقبل، فالطلبة الذين ينجحون في مادة ما و يعزون نجاحهم فيها إلى جهدهم المبذول فإنّهم سيستمرون في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل، و إذا فشلوا في مادة أخرى و عزو فشلهم إلى كره المعلم لهم فإنهم لن يبذلوا فيها جهدا في المستقبل لأنهم يتوقعون بأنهم مهما بذلوا من جهد فإنهم لن ينجحوا بسبب معلم تلك المادة (غباري، 2008)، هذا ما تؤكده دراسة (غباري، 2012) أن الطلبة يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة و الجهد، بينما يعزون خبرات فشلهم إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد و الحظ و مساعدة الآخرين، كما أنها تؤكد عدم وجود فروق في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي و الخارجي ،

فالطلبة يعزون الفشل إلى عوامل خارجية أو إلى عوامل داخلية مستقرة باعتبارها عوامل لا يمكن التحكم فيها و بالتالي يستسلمون للفشل باعتقادهم أنهم لا يملكون القدرة اللازمة للنجاح، كما أن الطلبة الناجحين يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية و لا يعتقدون أن للعوامل الخارجية دورا في نجاحهم كما تؤكد دراسة (الصافي، 2000) أن الطلبة المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم و تفوقهم الدراسي إلى الجهد و القدرة و المواد الدراسية و الاختبار و المزاج و المعلم و أخيرا الحظ و أن الطلبة المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم و تأخرهم الدراسي إلى بعض الجوانب التي تتمثل في المعلم و الحظ و المواد الدراسية و الاختبار و المزاج و القدرة و الجهد. كما أن هده العوامل الداخلية و الخارجية تلعب دور كبير في تقدير الطلبة لذواتهم و هذا ما أشارت إليه دراسة (حمامة، 2011) أن هناك علاقة بين العوامل الداخلية و الخارجية لعزو النجاح و الفشل الدراسيين و تقدير الذات.

هذا يؤدي بنا للقول أن التطور العلمي السريع الذي يميز العصر الحالي، أصبح يلزم على الطلبة الإطلاع عل موضوعات التعلم و مهاراته و تنمية تفكيرهم و من أهمها موضوع ما وراء المعرفة الذي يتضمن بعض العمليات و الأفكار المعقدة و التي غالبا ما تكون مجردة، وكثيرا من هذه العمليات و الأفكار لا يتم تعلمها بشكل خاص في قاعات الدراسة، لذلك فالطلبة يكتسبون معلومات و مهارات ما وراء المعرفة ببطء و الكثير من خبرات التعلم (أبوعلام، 2004)، كما أن عمليات التفكير الميتامعرفية، هي عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط و المراقبة و التقويم لأداء الطلبة في حل المشكلات، و هي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه و إدارة مهارات التفكير المختلفة العامة في حل المشكلة، و هي أحد أهم مكونات معالجة المعلومات (مجدى، 2004) فموضوع ما وراء المعرفة يهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم و تنظيم ذاته، و بالتالي مواكبة الكم الهائل و اللامحدود من المعارف و المعلومات التي تسمح لهم بدعم ممارساتهم التعليمية و تطوير تفكيرهم و هذا ما تؤكده دراسة عفانة

و رشوان (2004) بأنه يوجد أثر كبير في استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تطوير مستوى الطلبة و أنواع التفكير لديهم (رشوان، 2004).

و عليه أصبحت استراتيجيات ما وراء المعرفة أحد التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي و خاصة بعد أن أثبتت الدراسات العديدة أن الاعتماد على هذه الاستراتيجية يُمكّن الطلبة من الفهم الأعمق للمادة الدراسية و ترسيخ المعلومة و حفظها لمدة أطول و هذا ما أكدته دراسة (Blank, 2000) التي أظهرت تفوق مجموعة الطلبة التي تستعمل دورة التعليم ما وراء المعرفة عن المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية للتعلم فضلا عن فعاليتها في الإبقاء على أثر التعلم لفترة أطول.

فالإستراتيجيات الميتامعرفة تُمكّن الطلبة من فهم المادة التعليمية و فهم تفكيرهم و تفسير سلوكاتهم للتكيف مع ذاتهم و مع الآخرين، و تنمية الكثير من الجوانب في تصميم شخصيتهم مما يساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تتعرضهم و تساعدهم في تبرير و تفسير فشلهم و نجاحهم الدراسي، فإذا كانت الإستراتيجية المعتمدة في التدريس تتناسب و قدرات الطلبة فإنها تساعدهم في المثابرة و هذا ما تؤكده دراسة (Normandeau & Gobeil, 1998) أن الطلبة يفضلون تفسير مسارهم الدراسي الموجه نحو النشاط، و هذا نظرا لأنهم يعزون نتائجهم بصفة كبيرة إلى الاستراتجيات الفعالة على حسب قدراتهم الخاصة، فحسب الباحثان كان هذا النوع من العزو يعمل على إحداث أثر إيجابي على المثابرة و مواظبة التلاميذ (Veronica, 2007)، فكلما كان الطلبة أكثر وعيا بالإستراتيجيات التي يستخدمونها لحل المشكلات كانوا أكثر كفاءة، مع ذلك فكثيرا ما يقوم الطلبة بإتباع التعليمات المقدمة أو تنفيذ المهام دون التساؤل عن سبب القيام بها و نادرا ما يتساءلون عن الاستراتيجيات المستعملة في التعليم أو عن كفاءة أدائهم و الأغلب أنهم لا يستطعون توضيح أو شرح الإستراتيجيات التي يستخدمونها عند حل مشكلة ما (مجدى، 2004).

فتعلم المهارات الميتامعرفية يعطي القدرة للطلبة على عزو نجاح تعلمهم إلى ذاتهم و تزيد ثقتهم بقدراتهم و تتيح لهم الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائهم ومساعدتهم على نقل المهمات إلى خبرات أخرى، و تزويدهم بمفتاح لتحسين تكيفهم و تنظيم سلوكهم و بناء وعي يتعلق بنمو الإستراتجية بتحليل المهمة و اصدار الأحكام (عبد الهاشمي و الدليمي، 2008) في حين عدم تمكن الطلبة من الإستراتجيات الميتامعرفية يجعلهم يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية بعيدة عن ذواتهم بهدف التقليل من حدة الفشل على نفسيتهم و من أجل حماية الذات و الرفع من قيمتها.

و لهذا قمنا بالتقرب من المشكلة التربوية لمعرفة العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة االجزائرية المحلية و ارتأينا طرح التساؤلات التالية:

ـ هل توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟

ـ هل توجد فروق في كل من عوامل عزو النجاح الدراسي و عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية حسب المستوى الدراسي (ليسانس وماستر)؟

2ـ فرضيات الدراسة:

ـ توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين عوامل عزو النجاح الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

ـ توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

ـ توجد فروق دالة احصائيا في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس، ماستر).

ـ توجد فروق دالة احصائيا في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس، ماستر).

ـ توجد فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس، ماستر).

3ـ أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر، و الكشف عن الفروق في كل من المتغيرات (عوامل عزو النجاح و عوامل عزو الفشل و استراتيجيات التعلم) لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسسانس و ماستر).

4ـ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث كونه يسهم في إبراز العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وكذا إظهار دور كلا من المتغيرين في الحياة الأكادمية وخاصة مجال التعليم، وبالإضافة إلى إسهام هذا الموضوع في زيادة المعرفة النظرية و التطبيقية و إثراء المعلومات حول المتغيرين، وكونها مسايرة للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بأهمية ما وراء المعرفة ومهاراتها، وفي القيمة التي تضفيها هذه الدراسة على الدراسات السابقة التي لم تتناول دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين.

5ـ تحديد المفاهيم اجرائيا:

ـ عزو النجاح الدراسي: هو عملية معرفية ينسب إليها الطالب أسباب نجاحه الدراسي إلى عوامل القدرة و الجهد و الحظ و المعلم و المزاج و الوحدات الدراسية، هو الدرجة الإيجابية التي يتحصل عليها الطالب في مقياس عزو النجاح الدراسي من إعداد الباحث عبد الله بن طه الصافي(2000) و الذي كيفه الباحث حمامة كريم (2011).

ـ عزو الفشل الدراسي: عملية معرفية ينسب إليها الطالب أسباب فشله الدراسي إلى عوامل القدرة و الجهد و الحظ و المعلم و المزاج و الوحدات الدراسية، هو الدرجة السالبة التي يتحصل عليها الطالب في مساره الدراسي و في مقياس عزو الفشل الدراسي من إعداد الباحث عبد الله بن طه الصافي(2000) و الذي كيفه الباحث حمامة كريم (2011).

الاستراتجيات الميتامعرفية: هي عمليات التفكير التي يستخدمها الطلبة قبل و أثناء و بعد التعلم و المتمثلة في التخطيط والمراقبة و التنظيم و تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة من خلال المقياس الذي تم إعداده من طرف الطالبتين عواد فطمة الزهرة و خرميمون مريم سنة (2017) تحت إشراف الأستاذة بوبكري و الذي يتكوّن من (29) بند.

الجانب النظري

الفصل الثاني
عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين

تمهيد:

إن الطلبة أثناء تعلمهم تواجههم مشكلات و مواقف قد تؤدي بهم إما للفشل أو لتحقيق النجاح الدراسي، فيلجأ الطلبة إلى تبرير سلوكاتهم و نتائجهم و إسنادها لأسباب مختلفة منها المتعلقة بشخصيتهم و منها المتعلقة بالبيئة المحيطة بهم، هذا ما يعرف بعملية العزو الذي يعتمد عليها الطلبة في تفسير نجاحهم أو فشلهم الدراسي، لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم العزو و بعض النظريات المفسرة له و مفهوم النجاح المدرسي و محدداته و الفشل وبعض الأسباب التي تؤدي إليه.

1ـ مفهوم العزو:

يشير مفهوم العزو إلى العملية التي يختار فيها الشخص أسبابا معينة لسلوك ما سواء كان هذا السلوك صادر من الفرد ذاته أو من الاخرين.

كما يطلق على عملية العزو بـ المعزيات السببية و التي من خلالها يمكن أن يصل إلى التفسيرات السببية للأفعال التي يقوم بها الفرد نفسه و أيضا الآخرين في البيئة الاجتماعية و على الرغم من أن هذه التفسيرات قد تكون صحيحة أو خاطئة إلا أنها تؤثر في استجابات و قرارات الفرد مع ذاته و مع الآخرين، كما أن تلك التفسيرات تخدم وظيفة حيوية لتعامله مع متطلبات بيئته، و في ضوء ذلك يتضح أن المعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا و اتجاهنا نحو سلوكنا أو الآخرين، فالفرد يقوم بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ أو يتحكم في العالم من حوله أو لكي يبرر أفعاله و سلوكه أو لكي يمكنه من التوافق النفسي و الاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه (Vallerand & Bouffard, 1985).

فالعزو هو عملية إسناد يسند إليها الفرد أعماله و تصرفاته و سلوكاته و كذلك نجاحه أو فشله في القيام بعمل ما، فيعتمد على هذه العملية ليفسر تلك السلوكات و يبررها بهدف

إحداث التوازن و التوافق بينه و بين نفسه من جهة و بينه و بين البيئة الاجتماعية المحيطة به من أخرى.

إن نظرية العزو تشير إلى العملية التي يعزو فيها الشخص أسبابا معينة لسلوك ما سواء كان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين كما أن نظرية العزو أو الاسناد تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها ايجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك و الأحداث في بيئتهم و أن لهذه التفسيرات تأثير كبير في أنواع أخرى من السلوك.

بمعني آخر يمثل العزو أحد العمليات الرئيسية و الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي و الداخلي(Vallerand & Bouffard, 1985).

2ـ نظريات العزو:

2.1ـ نظرية Heider (1958):

يفترض **Heider** أن الأفراد يعزون أسباب نجاحهم و فشلهم، محاولة منهم ربط سلوكاتهم بالعوامل و الظروف المؤدية له، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة و أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى و لو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعات الأفراد و يقسم **Heider** الأفراد إلى قسمين:

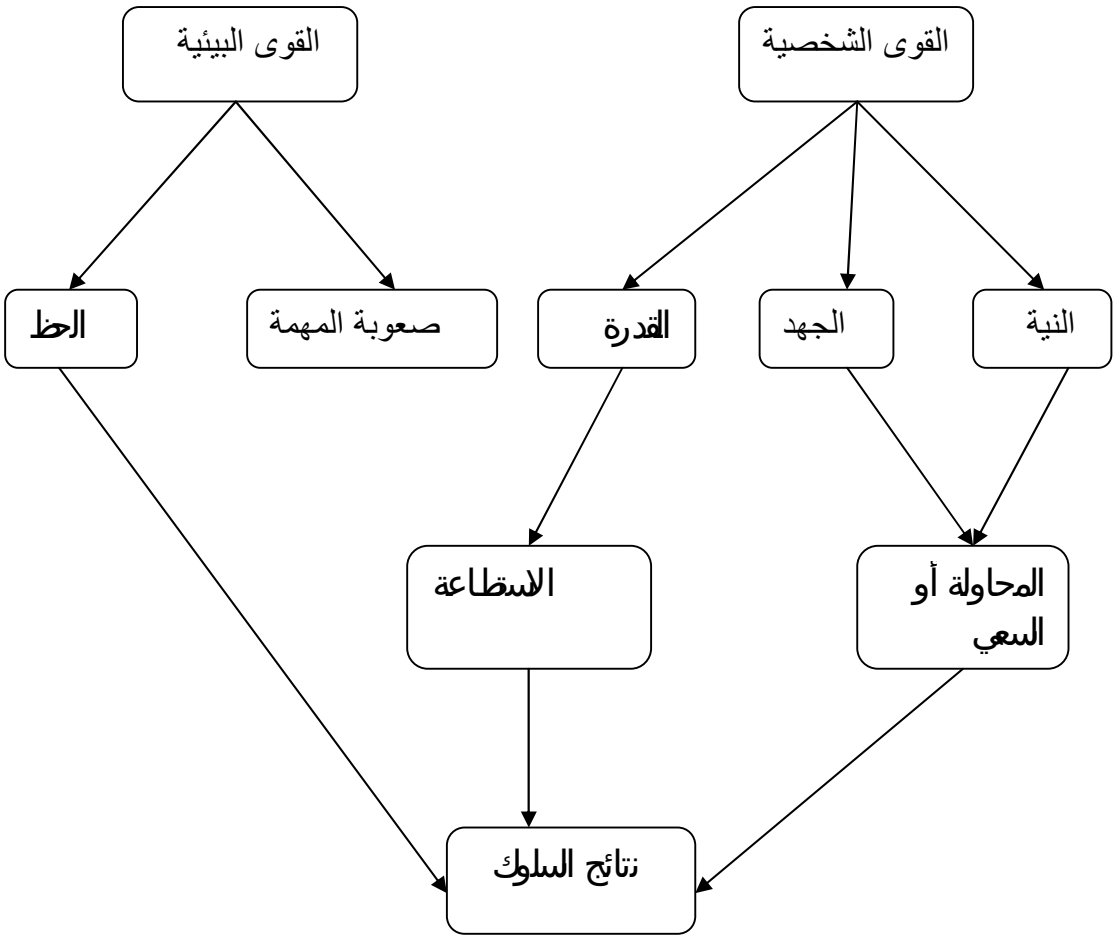
ـ أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ و الصعوبة.

ـ أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد و القدرة.

أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة بيئية و أخرى شخصية حسب المعادلة التالية: حدوث السلوك يؤدي إلى قوى بيئية و أخرى قوى شخصية، فحسب هذه المعادلة إذا ما كانت القوى البيئة لها تأثير قوي على الأفراد و تتحكم في سلوكاتهم نجد الأفراد ينقسمون لفئتين:

ـ فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم و يقاومون القرارات و يظهرون إصرارا و عنادا و مقاومة للاعزاء و التأثير عليهم.

ـ فئة تظهر الاستسلام و الرضى والقبول بالأمر الواقع (ورد في: مدور، 2004)



شكل رقم (1): يوضّح مخطط Heider للعزو.

يظهر لنا من خلال الشكل أن القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفر الدافع و القدرة لأن غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر وينقسم عامل الدافع إلى القصد، الذي يشير إلى ما يريد الفرد أن يفعله و الجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك.

أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية و القوى البيئية من ناحية أخرى فإذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذا

حاول عندئذ سيكون سبب السلوك الشخصي، أما إذا كان تأثير القوى الخارجية أقوى سيكون سبب السلوك غير شخصي.

و المهم مما سبق فإن فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية حسب الباحث **Heider** أن الأولى يظهر تأثيرها في المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة القصد و الجهد، أي أن الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد و يحدث بتأثير مجهوده الخاص و سماته الشخصية، كما أنها من ناحية أخرى ترسخ لدى الفرد اعتقاد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة و بين شعور الفرد بالمسؤولية، هذا ما يسمى بالعزو السببي الشخصي و قدم **Heider** ثلاثة أفكار كان لها تأثير خاص على تطور النظرية في هذا المجال و هي:

ـ إننا حين نشاهد الآخرين يقومون بسلوك ما نميل إلى البحث عن خصائص نزوعية (ميول، دوافع أو رغبات) دائمة لديهم لنعزو إليها مسؤولية ما قاموا به من سلوك.

ـ إننا نميز بين الأفعال المقصودة و الأفعال غير المقصودة.

ـ إننا نميل لأن نعزو السلوك لأسباب تكون موجودة لدى ظهور السلوك و تغيب بغيابه (مكلفين و قروس).

2.2ـ نظرية العزو لـ (1974) Weiner:

افترض **Weiner** أن الناس يعزون نجاحهم و فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية متأثرا في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هيدر وروتر و لقد اشارت أبحاثهم إلى أن معتقدات الفرد حول النجاح و الفشل تعد عامل مهم في فهم السلوكيات المرتبطة بالتحصيل و قد افترض نموذج العزو لتفسير التحصيل وضمن النموذج مركز الضبط: الناتج السلوكي يؤدي إلى القدرة و الجهد و صعوبة المهمة و الحظ. في محاولته لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر أن الناتج السلوكي بين (فشل أو نجاح) له محددات ترتبط بإنجاز الفرد و هذه

المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكانيته أو مستوى قدراته وكمية الجهد المبذول ودرجة صعوبة المهمة و إتجاه الحظ، ذلك أنه ن المفترض أن الناتج السلوكي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح أو الفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترضة و إلى صعوبة المهمة المدركة، كذلك تقدير الجهد الذي سيبدل و الحظ المتوقع وإذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظره و وجهة نظر كل من هيدر وروتر في تفسير الفرد السببي للناتج السلوكي، يشير إلى أن القدرة و الجهد يصفان خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي الذين يعزون أسباب نجاهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو جهودهم و بهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية أما عزو الناتج السلوكي (نجاح أو فشل) إلى صعوبة المهمة أو الحظ هو من خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي و بذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن ضبط المسؤولية الشخصية، و يصنف **Wiener** الأسباب التي يعزوها الطلبة إلى نجاحهم و فشلهم إلى ثلاث مجموعات رئيسية و هي:

ـ مجموعة الأسباب الداخلية (عوامل لدى الشخص نفسه) مع المسببات الخارجية مثل صعوبة المهمة، اتجاهات المدرس، الحظ و المساعدة من الآخرين.

ـ مجموعة الأسباب الثابة أو الدائمة و غير الدائمة مثل القدرة و هي ثابتة و المزاج من النوع غير الثابت.

ـ مجموعة الأسباب التي تخضع للضبط و التي لا تخضع للضبط، فأنت تستطيع أن تتحكم في بكمية المساعدة التي تحصل عليها و لكنك لا تستطيع أن تتحكم بكمية الحظ أو المزاج ساعة الامتحان.

3.2ـ نظرية Kelly(1973) :

صاغ (1973) **Kelly** نظريته لوصف و تفسير كيفية وصول الشخص إلى عزو سببي لسلوكه وسلوك الآخرين و الأحداث البيئية المحيطة و قد أوضح أن عملية العزو السببي عملية معقدة و مركبة يجب أن تأخذ في الحسبان الأسباب العديدة التي يترتب عليها أثر معين و قدم **Kelly** معالجة و تحليلا لفروض جديدة حيث عرض نوعين من المفاهيم في شرح العزو السببي هما:

ـ **النوع الأول:** المفاهيم المتنوعة أو المتلازمة و تطبق في المواقف التي يتوفر فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات عديدة لعمل استنتاجاته.

ـ **النوع الثاني:** المفاهيم المحددة الشكل و هي المفاهيم التي تطبق في المواقف التي يتوفر فيها لدى الشخص القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة (عبد الله و خليفة، 2001).

و من خلال هذين النوعين قدم **Kelly** نموذجين لتفسير عملية العزو و هما :

ـ عملية التلازم في الاسناد:

أوضح **Kelly** أن الأثر لا يسند دائما إلى سبب واحد و يكون انتساب أثر السلوك لسبب ما (الشخص أو البيئة) معتمدا على الملاحظة بأن الأثر و السبب يحدثان معا دائما.

و أشار إلى أن أي سلوك يمكن ان نجد له ثلاث أنواع من الأسباب هي المنبهات الخارجية، الملاحظ أي شخص آخر والموقف أو السياق الذي يحدث فيه .

ـ النموذج الصوري للعزو:

و أوضحه بالاعتماد على مبدأين هما مبدأ النقصان و مبدأ الزيادة

ـ **مبدأ النقصان:** يشير إلى أن دور سبب معين في إنتاج أثر ما سوف يهمل إذا ما و جدت أسباب أخرى محتملة كما أن العزوات و الإسنادات الداخلية ستكون ضعيفة إذا ما و جدت الأسباب الخارجية و العكس صحيح (ورد في: حمامة،2011).

ـ **مبدأ الزيادة:** يمكن من التنبؤ و تدعيم العزو الداخلي عندما يأخذ السلوك مكانا في سياق يتضمن صعوبات خارجي (عبد الله و خليفة،2001).

و يقترح **Kelly** ثلاثة معايير لفهم اختير الأشخاص للعزو الداخلي أو العزو الخارجي في تفسير سلوك ما وتتمثل في:

ـ **التمييز:** يشير إلى المعلومات المتعلقة باستجابة الفرد للمثير.

ـ **الإجماع:** يتمثل في المعلومات و المعطيات المتعلقة باستجابات أو ردود أفعال الآخرين لنفس المثير.

ـ **الاستقرار:** و يتمثل في المعطيات الخاصة باستجابة الشخص عبر الزمن.

و قد خلص كيلي إلى أن عزو السلوك لعوامل داخلية يكون عندما تكون درجة التميز و الاجماع منخفضة و درجة الاستقرار عالية، في حين يعزى السلوك لعوامل خارجية عندما تكون درجة التميز و الاجماع عالية و درجة الاستقرار منخفضة.

3ـ تطبيقات العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل حسب Wiener:

أكّد أن معتقدات الفرد حول أسباب نجاحه و فشله التحصيلي تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية و أدائه النهائي عليها فاعتقادات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله الأكاديمي أمر ذو أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيلي و مستواه فغالبا ما يتأثر أداء الطالب إيجابا أو سلبا باعتقاداته حول أسباب النجاح أو الفشل و قد وضح **Wiener** أن هذه الأسباب هي ما يسمى العزو موضحا أنها تتمايز في ثلاثة أبعاد:

ـ **موقع السبب (داخلي/خارجي):** فقد يعزو بعض الطلبة أسباب فشلهم أو نجاحهم إلى عوامل داخلية أو عوامل موجودة فيهم كالجهد و القدرة، بينما يعزوها إلى عوامل خارجية كالحظ.

ـ **الاستقرار (مستقر/ غير مستقر):** يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابتا أو متغيرا فقد يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتا نسبيا أي أنها لا تتغير كثيرا في المستقبل القريب كالقدرة، بينما يعتقد البعض الآخر أن عوامل نجاحهم و فشلهم متغير كالحظ و الجهد.

ـ **إمكانية التحكم (يمكن التحكم به/لايمكن التحكم به):** فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة لسيطرة يمكن التحكم بها وضبطها كالجهد، بينما يعتقد البعض الآخر أسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم و لا يهل السيطرة عليها كاتجاهات المعلم وصعوبة المهمة (Atom, Sulaeiman , 2013).

و بما أنّنا نتحدث عن موضوع عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسي فإنّنا سنعرض مفهوم النجاح الدراسي و محدداته و تعريف الفشل الدراسي و أسبابه فيما يلي:

4ـ مفهوم النجاح الدراسي:

يرى **Bouchard** أن مفهوم النجاح الدراسي يشير إلى وضعية الوصول إلى الأهداف المدرسية المرتبطة بالتحكم في المعارف المحددة، كما هو اكتساب التلميذ لبعض المعارف و القيم و الاتجاهات و السلوكات التي تسمح له بالاندماج الاجتماعي و المشاركة الكاملة في التحولات الاجتماعية (Bouchard & Amant, 1996).

فالنجاح الدراسي هو تحقق الأهداف التربوية المنشودة والمقررة في المقررات الدراسية وكذلك القدرة على التحكم في المعارف والقيم والاتجاهات باعتبارها أساسية ومهمة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

جاء في موسوعة علم النفس أن النجاح يشير إلى وضعية الشخص الذي وصل إلى هدف كان قد حدده من قبل أو إلى تحقيق مهمة لمؤسسة ما (Sillamy, 1980).

و هذا يعني أن النجاح هو بلوغ هدف معين و محدد مسبقا.

5ـ محددات النجاح:

5-1ـ المحددات الشخصية و القدرات العقلية:

يعتبر التلميذ هو العامل الأول للنجاح حيث يتأثر بنمو الذكاء و القدرات العقلية كالتخيل و الذاكرة و التفكير الاخرى و هي قدرات تلعب دور كبير في تفعيل الأداء الدراسي للتلميذ (عيسوي، 1984).

5-2ـ المحددات الاجتماعية الأسرية:

لا شك أن الأسرة تمثل الخلية الأولى المسؤولة عن تربية الطفل و إعداده للنجاح والتحصيل الجيد فبيئة المنزل و المناخ العائلي هي أقوى العوامل المؤثرة على تعلم الطفل في المدرسة و رغبته في التعلم و يتضمن المحيط العائلي مجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

ـ **الخلفية القتصادية:** تعتبر الوضعية الاجتماعية الاقتصادية من أهم العوامل المؤثرة على النجاح الدراسي، فتدهور الوضعية الاقتصادية للأسرة يدفع الآباء إلى تركيز اهتماماتهم على تحسين المستوى المعيشي و صرف اهتماماتهم عن متابعة أبنائهم و توفير الدعم المادي والمعنوي لنجاحهم و بالتالي تكون لدى التلاميذ اتجاهات سلبية نحو الدراسة و التخلي عنها لمساعدة آبائهم على لقمة العيش (شراز، 2006).

ـ **الخلفية الثقافية:** يلعب المستوى الثقافي للأسرة دورا بارزا في تكوين شخصية الطفل وتحديد معالمها و سماتها مستقبلا و أنها الخلية التي تقوم بنقل الثقافة الإيجابية و القيم إلى الأبناء قصد مساعدتهم على التوافق النفسي الاجتماعي في مختلف مجالات الحياة، فالعائلة

ذات المستوى الثقافي و التعليمي الجيد تساعد طفلها على التكيف الجيد داخل المحيط المدرسي و التوافق الذي يعد أحد عوامل تحقيق النجاح المدرسي.

ـ **الخلفية الانفعالية العاطفية:** يعتبر الأب و الأم مصدر الطاقة العاطفية للأبناء وانعدامهما أو غياب أحدهما على التوازن الانفعالي للطفل و المراهق مما يسبب له الفشل الدراسي كما أن التفكك الأسري بمختلف أشكاله (الطلاق، فقدان الأباء، الغياب المتكرر لأحدهما) إعاقة النمو الذهني والتحصيل الدراسي للطفل لذا تبقى الوحدة داخل الأسرة والعلاقات الايجابية المبنية على القيم الايجابية في تكوين الشخصية الفاعلة لديه أهمية في النجاح الدراسي (ورد في: منصوري، 2005).

5ـ3ـ المحددات المدرسية و التربوية:

تعد المدرسة من أهم العوامل المؤثرة على النجاح، باعتبارها المؤسسة التي يمارس فيها التلميذ العملية التعليمية التعلمية و باعتبارها نظام اجتماعي تربوي تشتمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي أهمها:

ـ **خصائص المعلم:** يمثل المعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية و هو أحد المدخلات الاستراتيجية الضامنة لنجاح الدراسي، فلابد أن يتوفر المعلم على الصفات التي تؤهله للقيام بدوره الفاعل و تشمل الإعداد العلمي و التحكم في مهارات التعلم و التعليم و الاتجاهات الاجابة نحو مهنة التعليم، كما لابد أن تتوافر لديه عدد من القيم الأساسية كتقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه و التخطيط لأهداف العمل و تنظيم أساليب تنفيذها و تقدير قيمة الوقت و استثماره بشكل جيد و كذلك الصدق و الإخلاص في الأداء و تقبل النقد (خليفة، 2001).

ـ **المناخ المدرسي:** يمثل المناخ المدرسي أحد الجوانب المؤثرة على تحصيل التلاميذ و تحديد نجاحهم أو فشلهم الدراسي، فللمناخ المدرسي الإيجابي تأثيرا واضحا على مخرجات

العملية التربوية، فهو يؤثر على تحصيل الطلبة و سلوكهم و قيمهم و اتجاهاتهم و يعتبر من العوامل الأساسية المهمة لنجاح أي برنامج دراسي (خليفة، 2001).

ـ المناهج التربوية: تعتبر المناهج التربوية أحد المؤشرات التي يعتمد عليها في قياس مدى نجاح التلميذ فالمنهاج الجيد والفعال هو المنهاج القادر على تفجير طاقات التلميذ الإبداعية و غرس القيم التربوية الايجابية في حياته لتجعله متشبعا بحب العلم كقيمة في ذاته ومتمتعا بانجازاته و نجاحاته فهو كفيل بتحقيق الظروف الملائمة للنجاح (غياث، 1984).

4.5ـ المحددات القيمية:

تلعب القيم كموجهات لسلوك و محفزات له دورا حيويا في تفعيل الأداء المدرسي للتلميذ فهي تشعره بأهمية النشاط الذي يقوم به و تجعله قادرا على الالتزام بتحقيق أهدافه المسطرة من أجل النجاح كما تمثل نوعية القيم التي يتبناها المنطلق الأساسي لسلوكه و أنماط تفكيره المستقبلية (غياث، 1984).

فالنجاح المدرسي يعد من أهم الاهداف التي يسعى الطلبة لتحقيقها إذ يتأثر بعدة عوامل منها المتعلقة بالطلبة ذاتهم كقدراتهم العقلية و الشخصية المختلفة و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة ، كذلك يتأثر بالعوامل المدرسية المتعلقة بخصائص المعلم و المناخ والمنهاج المدرسي التي تساهم بشكل كبير في النجاح أو الفشل الدراسي.

6ـ تعرف الفشل الدراسي:

هو عبارة عن إخفاق في اجتياز الامتحان وعدم التفوق فيه، قد يكون جزئيا أو كليا و ترافقه مشاعر نفسية و احباط و تنجر عنه مواقف اجتماعية سلبية و بالتالي يصبح الفشل حالة بيداغوجية، بحيث يعد عقابا معنويا و الذي يؤدي إلى الملل و كره الدراسة (حمود، 1994).

7ـ أسباب الفشل الدراسي:

ـ الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ: و هي الأسباب المحايثة لبنيته الجسمية والنفسية.

ـ الأسباب الخارجية التي تعود لبنية التلميذ و التي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج و تشكل محيطه الاجتماعي و الثقافي.

ـ الأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة و النظام التعليمي و التي تشكل محيطه التربوي.

ـ أيضا ما يسود بين التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية و يعتبر المناخ العدواني داخل الصف مناخا منفرا للتعلم أو الاستمرار في الصف أو في المدرسة عموما.

ـ نوع التنظيم داخل الصف و الذي قد يحول دون حرية الحركة و التواصل بين التلاميذ و الشعور بالتفوق و التفرد مما يجعل جو الصف خاليا من التعاون و الأمن.

ـ التباين في أعمار التلاميذ و أجسامهم مما قد يتيح لمجموعة من التلاميذ الفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الضعفاء منهم.

ـ طول المقررات في جميع المواد و تكدس بعضها بشكل غير متوازن و العطل السنوية (عطلة نهاية الطورين الأول و الثاني و عطل الأعياد الدينية و الوطنية).

ـ غياب التلاميذ و مغادرتهم المدارس بشكل جماعي حتى قبل الانتهاء من المقرر للتهيؤ للامتحانات خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية و اخلاء المؤسسات و افراغها لتنظيم الاختبارات الموحدة.

ـ انشغال المدرسين بالحصص المخصصة لتصحيح الاختيارات و الاجتماعات ومجالس الصفوف.

ـ البداية المتأخرة نسبيا للسنة الدراسية في العديد من المؤسسات و التوقف عن الدراسة السابق لأوانه (الدريج، 1998).

خلاصة:

مما سبق نستخلص أن العزو عملية معرفية يلجأ إليها الطلبة لتبرير و تفسير نجاحهم و فشلهم الدراسيين، فقد يعزوه إلى عوامل داخلية أو خارجية، ولكن غالبا ما يعزون نجاحهم إلى العوامل الداخلية متعلقة بذاتهم بينما يعزون الفشل إلى عوامل خارجية، فالعزو في النجاح و الفشل الدراسي يلعب دورا مهما في فهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي و تحديد أسباب فشلهم أو نجاحهم، كما أن النجاح المدرسي تعززه عدة عوامل و محددات و أن للفشل الدراسي أسباب مختلفة تحول دون تحقيق النجاح المرغوب فية .

الفصل الثالث
إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية

تمهيد:

تعد الاستراتيجيات الميتامعرفية عمليات تفكير يقوم بها المتعلم بغية معرفة طبيعة عملية التعلم قبل وأثناء وبعد التعلم، فضلا على مساعدة الطلبة في تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم لمدى تقدهم. سنتناول في هذا الفصل استراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تبحث فيما يتعلمه الطلبة وعن الكيفية التي يتعلمون بها في ظل السياسة التربوية التعليمية التي تعتبر الطلبة عنصر فعال وإيجابي في بناء معارفهم وتعلماتهم، بحيث تم التركيز على مفهوم ما وراء المعرفة واستراتيجياتها و مبادئها و أنواعها و الأهمية التربوية لها.

1ـ مفهوم ماوراء المعرفة:

يعرفها عبد الباري (2003) بأنهاالقدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد و ملائمة أفعاله لتساير الخطة ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم(عبد الباري،2003).

يركز هذا التعريف على التخطيط لعملية التعلم ومراقبة الفرد أفعاله ما إذا كانت مسايرة للخطة لتنفذ في عملية التعلم.

يعرفها الفرماوي و رضوان (2004)، بأنها الاستبصار الذاتي الذي يقوم به الفرد تجاه مجاله المعرفي وتجاه بنائه المعرفي وتجاه عملياته المعرفية وما يتشبع ذلك من تحكم في هذه العمليات مستخدما في ذلك مهارات الإدارة المعرفية من تخطيط و مراقبة اختبار الاستراتيجية الملائمة، و اتخاذ القرارت و التوجيه و الميتامعرفي(الفرماوي ورضوان، 2004).

هذا يعني استخدام الفرد للمهارات المعرفية من تخطيط و مراقبة و التنظيم لمجاله المعرفي من خلال الاستبصار الذاتي.

يعرف Flavell(1976) ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد بما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة و المعلومات لديه و كل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات و تستند إلى التقويم النشط و ضبط العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أوالمعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس (ورد في: قلي،2004). فما وراء المعرفة هي وعي الفرد بكل ما يتعلق بعملياته المعرفية و ما ينتج عنها والتي تعتمد أساسا على التقويم و التي تعتمد أساسا على التقويم و التخطيط و التنظيم بغية تحقيق هدف معين.

ويذكر Wing (1986) أن ماوراء المعرفة تعبر عن الوعي الاستنباطي و دوافعه و مشاعره وأنها تشمل على عدة مهارات أهمها التنبؤ و المقارنة و الفحص و مراقبة الذات و التناسق و الضبط التأملي وجميعها تسهم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على حل المشكلات و دراسته وتعلمه وهذه المهارات مهمة بالنسبة للفرد لعدة أسباب أهمها أنهاتزوده بأسباب إخفاقه في فهم الموضوعات، تسهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل، فإخفاق الكثير من الطلاب وتدني مستوياتهم في التحصيل سببه الأول هو ضعف مهارات ما وراء المعرفة لديهم، تساعدفي القدرة على الاحتفاظ و الاستدعاء و تعد مهارة عامة للتعلم(رشوان،2006).

تشمل ما وراء المعرفة على مهارات أهمها التنبؤ و الفحص و مراقبة الذات التي تساهم في تنمية قدرات الفرد التعليمية المعرفية.

و يعرفهاHenson&Eller(1999)أنها مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية و أساليب التعلم و التحكم الذاتي التي تستخدم قبل و أثناء و بعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية(Henson&Eller, 1999).

فما وراء المعرفة هي الإجراءات التي يتبعها المتعلم للتعرف على بيئته المعرفية قبل وأثناء وبعد عملية التعلم وتنسيقها لتنمية مهاراته وعملياته المعرفية.

و قد عرف(1990)Gombert ما وراء المعرفة بأنها المجال الذي يتضمن معرفة الفرد الاستبطانية و الواعية لحالته الخاصة و لعملياته المعرفية، وقدرة الفرد على مراقبة و تخطيط عملياته المعرفية بغية إنجاز قصد أو هدف محدد (ورد في: قلي، 2004).

يقصد بهذا التعريف قدرة الفرد على التخطيط و المراقبة من أجل تحقيق هدف ما من خلال معرفته الواعية بحالته الخاصة.

تشير(1994)Barbra بأن الميتامعرفية هي التفكير في التفكير، أو وعي الأفراد بالمعلومات التي لديهم، و تتكون ما وراء المعرفة من مكونين هما، المعرفة حول المعرفة، و تنظيم هذه المعرفة(ورد في: عبد الباري،2010).

أي أن ما وراء المعرفةهي وعي الأفراد بتفكيرهم ومعلوماتهم القبلية وتتكون ما وراء المعرفة من المعرفة حول المعرفة وتنظيمها.

يتضح مما سبق ذكره أن ما وراء المعرفة عمليات تحكم عليا و مهارات عقلية معقدة، تعني معرفة الطلبة ووعيهم وإدراكهم لما يقمون بتعلمه أي قدرة الفرد على التفكير في تفكيرهم و قدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم فعالة ومناسبة لحل المشكلات ومعالجة المعلومات.

2ـ مفهوم استراتجبات ما وراء المعرفة:

يعرفها الشربيني والطنطاوي(2006) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم و عملياته و أغراضه، و الوعي بالإجراءات و الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة

و التحكم الذاتي في عملية التعلم و توجهها، و بذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه و معتقداته و عمليات التفكير في تحويل المفاهيم و الحقائق إلى معاني يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات(الشرباني والطنطاوي، 2006).

هذا التعريف يعني أن المتعلم يقوم في تعلمه و ذلك من خلال تعلمه الذاتي باستخدام معارفه القبلية وعمليات التفكير التي تساعده في حل ما يواجهه من مشاكل.

عرفها علي(2004) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم و عملياته و أغراضه، و الوعي بالإجراءات و الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة و التحكم الذاتي في عملية التعلم و توجيهها(علي، 2004).

فحسب هذا التعريف الميتامعرفية هي إجراءات تمكن المتعلم من التعرف على طبيعة التعلم لتحقيق التحكم الذاتي في التعلم و توجيهه.

و يشير دعدور (2002) إلى أن استراتيجيات مافوق المعرفة تعني قدرة الفرد على معرفة ما يعرفه أي أن الاختبارات الذهنية أو الاجراءات الإدارية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه و تعني بالمهام التالية:التخطيط و التنظيم للتعلم، و مراقبة التعلم و تعني مراقبة كل العمليات و الأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم و تتطلب درجة عالية من الوعي و الشعور عند المتعلم، و تقويم المتعلم و هي المستخدمة في مراقبة عملية التعلم(دعدور،2002).

هي قدرة الفرد على معرفة ما لا يعرفه وذلك من خلال التخطيط للتعلم و مراقبة كل العمليات التي يقوم بها عند التعلم و تقويم عملية التعلم.

يتضح من التعريفات السابقة أن الإستراتيجيات الميتامعرفية هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطلبة أثناء تعلمهم، بالاعتماد على ذواتهم و معارفهم القبلية، و استخدام تلك

المعارف في بناء و تنظيم معارفهم الجديدة، و مراقبة وتقويم تعلمهم، و الإعتماد عليها لمواجهة المواقف و المشكلات التي تعترضهم، فالإستراتيجيات الميتامعرفية تؤكد على الدور الإيجابي للطلبة في اكتساب المعرفة.

3ـالمبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم وتعلم ماوراء المعرفة:

أشار جابر (1999) إلى عدة مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم ماوراء المعرفة من هذه المبادئ:

ـ مبدأ العملية Process: حيث يتم التأكد على أنشطة التعلم و عملياته أكثر من نواتجه

ـ مبدأ التأمليةReflectivity: حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، و أن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته، و العلاقة بين هذه الاستراتيجيات و المهارات و أهداف التعلم

ـ مبدأ الوظيفةFuctionality: حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة و المهارات و وظيفتها.

ـ مبدأ التشخيص الذاتي Self_Diagnosis: حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه و تشخيصه و مراجعته.

ـ مبدأ المساندة Scaffolding: بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

ـ مبدأ التعاونCooperation: و يهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

ـ مبدأ المرمى أو الهدف Gool: حيث ينبغي الإهتمام و التأكد من مرامي التعلم العليا، و التي تتطلب تعمقا معرفيا للأهدافالمعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.

ـ مبدأ المفهوم أو التصور القبلي Preconception: و يعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم و على مفاهيمه السابقة.

ـ مبدأ تصور التعلم Learning conception: و يعني بضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم و مفاهيمه الحالية. (جابر، 1999)

4ـ أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هناك مجموعة من استراتجيات ما وراء المعرفة و هذه الاستراتيجيات هي:

ـ الوعي بالذات (الوعي الذاتي): و يقصد بها استخدام الوعي الذاتي كطريقة تعلم و تفكير، و كافتراض عندما يعرف الطلبة أنماط تفكيرهم و أنماط تعلمهم و استراتيجياتهم في حل المشكلة، فهذا يجعل منهم متعلمين أكثر فعالية، و هنا يمكن للمعلم استخدام نشاط يطلق عليه معرفة الذات حتى يستطيع مساعدة الطلبة على معرفة أنفسهم و الوعي بقدراتهم و ميولهم و استعداداتهم.

ـ تنظيم (ضبط) الذات:ويقصد به زيادة مسؤولية الطلبة عند التخطيط و ضبط التعلم نابعا من المتعلم نفسه وليس من الآخرين، أما دور المعلم في تعليم الطلبة هذه المعرفة فيكون بالتركيز على تدريب الطلبة في تحمل المسؤولية،ومتابعة عملياته الذهنية و الوعي بها، و يكون ذلك بتدريب الطلبة على مهارة ضبط الذات باستخدام العديد من الاستراتجيات.

ـ متابعة (مراقبة) الذات:يقصد بالمتابعة هنا مراقبة المتعلم بالتقدم الذي يحدث و متابعة جميع الخطوات وتفصيل أي خطوة و الحكم الجيد و الرديء فيها، و فيما إذا كان المتعلم بحاجة لاستراتيجية جديدة أو إذا كان هناك تغير في الهدف(الدليمي و عبد الهاشمي، 2008) .

ـ **النمذجة مع التوضيح:** يعد التعليم بالقدوة من أفضل أساليب التعلم نجاحا و أكثرهم فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو المعلم أثناء قيامه بالعمل، ويستطيع المعلم استخدام هذه الاستراتيجية بمبادرة منه أو بانتهاز الفرصة عندما يطرح أحط الطلبة مشكلة أو سؤالا معينا، و يتلخص دور المعلم في إبراز مهارات ما وراء المعرفة عن طريق ايضاح سلوكاته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية.

ـ **التعليم المباشر:**لاتختلف استراتيجية التعليم المباشر لمهارات التفكير ماوراء المعرفة عن تلك التي تستخدم في تعلم مهارات التفكير الأساسية، فالمعلم الذي ينوي تعليم مهارة التخطيط مدخل لتعليم باقي مهارات التفكير ماوراء المعرفة يتطلب منه أن يسير في عرضه وفق الخطوات الآتية:

ـ يكتب المعلم اسم المهارة (التخطيط)، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سؤف يدرس لعرض مهارة التفكير المطلوبة.

ـ يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطته مبتدأ في الأهداف ثم إجراء التنفيذ.

ـ يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة و يشاركه الطلبة في اغناء الموضوع و اقتراح بعض العقبات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ.

ـ المشاركة الثنائية للطلبة: يجري تطبيق هذه الاستراتيجية أولا بإشراف مباشر من المعلم داخل الصف، و لاحقا تستخدم من الطلبة أنفسهم، باستخدام نظام المجموعات بحيث تحتوي كل مجموعة على طالبين فقط و يقوم أحد الطالبين في كل مجموعة بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عال، في حين يطلب من الطالب الآخر أن يسمع بانتباه شديد ويدقق في كل ما يسمع أو يرى من أقوال زميله و أفعاله، بمعنى أن يفكر حول تفكير زميله

و نظرا لأهمية دور الطالب المستمع في تمثيل مهارات ما وراء المعرفة، فينبغي على المعلم أن يحدد مهمته بوضوح تام قبل البدء بالعمل (الدليمي وعبد الهاشمي، 2008).

5ـ نماذج استراتيجيات ما وراء المعرفة:

5-1ـ النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

قدم هذا النموذج من قبل Pintrich& All(1990،1991،1994) و زملاءه في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية و المعرفية و لذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية و الآخر بالمكونات الدافعية و التي يمكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

المكونات المعرفية تتضمن المعرفة و ما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية (المعرفة المستقرة في البنية المعرفية) و الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم و التفكير و هذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية و المعرفة الاجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة بينما المعرفة الاجرائية تتضمن المعرفة بطرق تعلم و تذكر و فهم تلك المعلومات أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط و المراقبة و التنظيم.

و يفترض في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات هي:

ـ الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب في التعلم و التذكر و الفهم و تتمثل في (التسميع و التفصيل و التنظيم أو التحويل والتفكير الناقد).

ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة و تتمثل في (التخطيط والمراقبة).

ـ استراتيجيات إدارة المصادر (رشوان، 2006).

يتضح من خلال هذا النموذج أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تعتبر مكونا من مكونات التعلم المنظم ذاتيا التي يمكن أن تؤثر فيه أو تحدد عملياته، كما يفترض بينتريش و زملائه أن ما وراء المعرفة فئة من استراتيجيات هذا التعلم التي تعنى بالتخطيط و المراقبة و التنظيم إضافة للاستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات إدارة المصادر.

2.5ـنموذج (1978ـ1987) Brawan للضبط و المراقبة:

يركز(Brawan(1978, 1987على الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة أي التسيير النشط للسيرورات العقلية من خلال الضبط الذاتي و المراقبة، هذا الجانب من ما وراء المعرفة يبعثنا على مجموعة من القرارات و السلوكات الإستراتيجية و التي يستخدمها الشخص أثناء نشاط معرفي بغرض المراقبة و الضبط و تتم هذه العملية وفق المراحل التالية:

ـ **التخطيط:** يشمل على تقدير النتائج المتوقعة، توقع مراحل الإنجاز.....إن التخطيط يشمل قراراتنا حول الطرق التي سيتم بها معالجة المعلومات.

ـ **نشاطات المراقبة:** و تشمل مراقبة و مراجعة فعالية النشاط الحالي الذي يقوم به الشخص، و يقصد بالمراجعة مراجعة و مطابقة النتائج الحالية بتقديراتها السابقة.

ـ **الضبط:** و يتم في هذه المرحلة متابعة أو التخلي أو تصحيح الاستراتيجية المختارة لتنفيذ المهمة.

ويعتبر Brawan أن نشاطات تسيير السيرورات المعرفية غير مستقرة لأنها تتغير بتغير المهمات هذا من جهة كما يعتبرها لا شعورية(ورد في: قماز،2011).

يتبين من خلال هذا النموذج أهمية الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة الذي يستخدمه المتعلم أثناء ممارسته للعملية المعرفية و التي تتم عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي من تخطيط ومراقبة وضبط.

3.5ـنموذج Paris & al:

أكد Paris & al (1990) **على** أهمية إدماج الخصائص العاطفية و الدافعية التي يتميز بها العقل البشري، كما أكدوا على الجانب الشعوري والاجتماعي للتفكير ما وراء المعرفة و هذا النموذج يفترض ثلاث عمليات تتمثل في:

1.3.5ـ المعلومات و ضبط الذات و تتضمن ثلاث عوامل:

ـ **الالتزام:** و تتعلق بالاختيار الواعي للموضوع و الالتزام بأداء المهمة.

ـ **الإتجاهات:** إن الاتجاهات تستثير دوافع ايجابية نحو الإقبال على أداء المهمة و تشمل على:

المثابرة، بذل الجهد في معالجة الموضوع، يعرف و يستطيع استخدام موارده المعرفية، التعلم عن طريق الفشل.

ـ **الانتباه:** و تتمثل في التصنيف و القدرة على تحديد الصلات و المرونة.

2.3.5ـ معرفة و ضبط العملية و تتضمن:

ـ **المعرفة التصريحية:** و هي المعرفة الضرورية لأداء المهمة و تتضمن معرفة الفرد بذاته و معرفة العوامل المؤثرة في أدائه.

ـ**المعرفة الاجرائية:** و تتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها.

ـ **المعرفة الشرطية:** و تشير إلى لماذا يريد الفرد القيام بالمهمة؟ و لماذا يستعمل هذه الاستراتيجية؟

3.3.5ـ ضبط عمليات التفكير و تتضمن:

ـ **التخطيط:** و يتضمن اختيار مسار الهدف و اختيار الإجراءات.

ـ **التنظيم:** و يتضمن فحص التقدم و مراجعة المسارات و الإجراءات و الأهداف و المصادر.

ـ **التقويم:** و تتضمن هذه العملية تقييم المعرفة الراهنة و وضع الأهداف و اختيار المصادر.

بالنسبة لهذا النموذج فإن التفكير ما وراء المعرفة هو سلوك ملاحظ يمكن التأكد منه و قابل للقياس(قماز،2011).

يفترض هذا النموذج أن لما وراء المعرفة ثلاث مكونات تتفرع بدورها إلى مكونات فرعية و تتمثل في معلومات الفرد حول ذاته و تحكمه فيها وتتضمن الحس بالإلتزام و الإتجاهات و الإنتباه، معلومات الفرد عن عملياته المعرفية و تشمل محتوى معلوماتي إجرائي و شرطي و تقريري، كذلك مهارات الضبط التنفيذي التي تحتوي على التخطيط و التنظيم و التقويم.

4.5ـ نموذج Flavell& al(1993):

يصنف فلافل وآخرون مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية انظر مخطط رقم (2) صفحة (39) تتمثل في:

1.4.5ـ المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفة: يذكر فلافل أن هذا المحتوى عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة و قد خزنت في الذاكرة طويلة المدى و بعض هذه المعلومات تعتبر تقريرية و بعضها إجرائية كما قد تكون هذه المعلومات إجرائية تقريرية في آن واحد وقد ينقسم المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي إلى أقسام فرعية كالآتي:

ـ معلومات ما وراء معرفية متعلقة بالأشخاص.

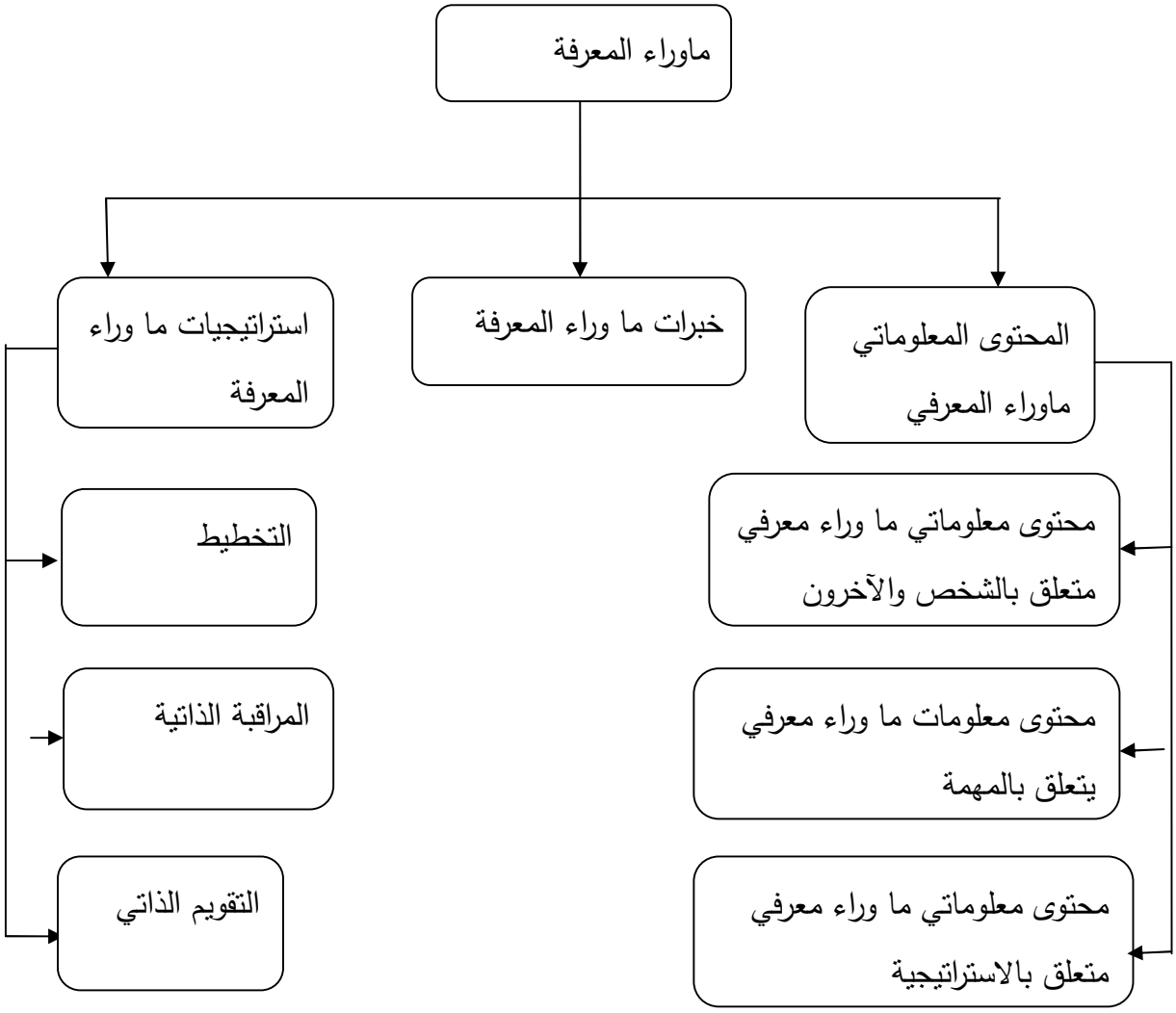
ـ معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالمهمة.

ـ معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالاستراتيجية.

5-4-2-الاستراتيجيات ما وراء معرفية: يحدد فلافل هذه الاستراتيجيات في ثلاث مهارات هي: التخطيط الذاتي و المراقبة الذاتية المستمرة لمدى تقدمنا نحو إنجاز المهام المعرفية بالإضافة إلى التقويم الذاتي.

5-4-3ـ الخبرات ما وراء المعرفية: يذكر فلافل أن الخبرات ما وراء المعرفية عبارة عن خبرات معرفية و وجدانية تتعلق بالعمل المعرفي كالشعور أو الإدراك المفاجئ بأن شيء ما غامض أو غير مفهوم أثناء قراءة فقرة ما، عند ذلك فإن هذه الخبرة تجعلك تفاضل بين عدة استراتيجيات لتحل الغموض كإعادة الفقرة أو إدارة التفكير فيما فهمته بالفعل أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية لترى ما إذا كان هناك شيء ما يسهم في إزالة الغموض(الفلمباني،2011).

من خلال هذا النموذج يمكن تصنيف استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى أبعاد ثلاثة تتمثل في المحتوى المعلوماتي الذي يعتبر جزء من معلومات و معارف الفرد المكتسبة قبليا و التي قد تكون إجرائية أو تقريرية أو إجرائية تقريرية معا، كما قد تكون متعلقة بالشخص أو بالمهمة أو بالاسترتيجية، كذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقويم وأخيرا الخبرات ما وراء المعرفية التي تعنى باختيار الاستراتيجية الانسب لحدوث التعلم.



مخطط رقم(2): يمثل مكونات ما وراء المعرفة حسب Flavell

(ورد في:الفلمبالي،2011)

5.5ـ نموذج Pintrich(2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم:

بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا إلا أنه يتضمن العديد من العمليات و المواضيع التي يتم فيها التنظيم ولقد قام Pintrich بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحوث و الدراسات حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة و الدافعية و السلوك و السياق المحيط و تتمثل في :

ـ **الطور الأول:** و يعرف بالطور الكشفي و يتضمن عمليات التخطيط و وضع الاهداف و فهم ادراك المهمة (المعرفة بالمهمة) و الربط بين المهمة و المعرفة الذاتية.

ـ **الطور الثاني:** و يعرف بطور الضبط أو التنفيذ ويتضمن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة و الدافعية و السلوك و السياق.

ـ **الطور الثالث:** و يعرف بطور المراقبة و يتضمن عمليات التوجيه و المراقبة المختلفة و التي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة و السلوك و الدافعية و السياق.

ـ **الطور الرابع:** ويتمثل في أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة و السياق معا أو كل على حدى (رشوان، 2006).

يفترضPintrich من خلال الدراسات و البحوث أن تنظيم المعرفة و الدافعية يتم بإتباع أربعة مراحل، تتمثل المرحلة الأولى في عمليات التخطيط وتحديد الأهداف و الفهم و الإدراك والثانية في ضبط و تنظيم مختلف مظاهر المعرفة، في حين تتمثل الثالثة في عملية التوجيه والمراقبة، أما الأخيرة فتتمثل في تأملات المتعلم في علاقته بالمهمة أو بالسياق أو بهما معا.

من خلال ما سبق ذكره يتضح أن كل نموذج قسم استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى مهارات مختلفة، إلا أننا نلاحظ أن كل هذه النماذج أجمعت على أن ما وراء المعرفة تضم كل من عمليات التخطيط و المراقبة و التنظيم أثناء القيام بمهام العملية التعلمية.

6ـ الأهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة:

أجمع التربويون على أن استخدام الطلبة استراتيجيات ماوراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، و يمكن أن تسهمفي تحقيق ما يلي:

ـ تحسن قدرة المتعلم على الإستيعاب و زيادة قدرته على التنبؤ بالمخرجات أو اللأهداف المطلوب تحقيقها.

ـ مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات و تنظيمها و متابعتها و تقييمها أثناء عملية التعلم و زيادة قدرته على استخدام المعلومات، و توظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

ـ تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل و مساعدته على تخطي الفجوة بين النظرية و التطبيق (بهلول، 2004).

كما تساعدهم أيضا في:

ـ تفهم العلاقة بين استعمالهم للاستراتيجيات و النجاح في التعلم و القدرة الربط بين المعرفة الجديدة و المعرفة القديمة.

ـ جعلهم يعتقدون أنهم مسؤولون اتجاه عملية تعليم أنفسهم و تحسين صورتهم عن ذاتهم.

ـ القيام بنمذجة تفكيرهم للآخرين و إيضاحه.

ـ تنمية انماط التفكير الأخرى كالتفكير الناقد و التفكير الإبداعي.

ـ أن يكونوا أكثر ذكاءا شخصيا واجتماعيا.

ـ أن يكونوا على وعي بتفكيرهم و يحسنوا صورتهم عن ذاتهم. (الخطاب، 2007)

خلاصة:

نستنتج أن استراتيجيات ما وراء المعرفة مجموعة الأنشطة العقلية الواعية التي يقوم بها المتعلم أثناء ممارسة العملية المعرفية، بحيث تتضمن التحكم الواعي للتعلم والتخطيط وإختيار الاستراتيجيات المناسبة وكذا مراقبة التقدم أثناء هذا التعلم لمعرفة مدى بلوغ الأهداف المحددة و المسطرة، كما تساهم على توفير بيئة تعليمة تبعث على التفكير تساهم في جعل المتعلم يقوم بدور ايجابي في جمع المعلومات و تنظيمها و متابعتها و تقييمها أثناء عملية التعلم و زيادة قدرته على استخدام المعلومات و توظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

الفصل الرابع
التعليـــم العالـــي

تمهيد:

يعتبر قطاع التعليم العالي إحدى الركائز الأساسية للقيام بمجتمع حديث و معاصر، لذا تولي الكثير من الدول خاصة في السنوات الاخيرة اهتماما بالغا لقطاع التعليم العالي والعمل

على تطويره والإنفاق عليه بشكل كبير لإحراز التطور المرغوب فيه، هذا لما للتعليم العالي من انعكاسات مباشرة على تقدم الدول في شتى مجالاتهاولما حقق من تقدم ملموس في مجال الحصول على المعرفة والتبادل العلمي و الثقافي بين الدول، لاسيما الجزائر التي قامت بإدخال العديد من الإصلاحات على قطاع التعليم العالي منذ الاستقلال.

لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التعليم العالي، أهميته، أهدافه، أهم وظائفه، خصائص الطالب الجامعي وأخيرا سنلقي الضوء على التعليم العالي في الجزائر.

1ـ تعريف التعليم العالي:

قد تعددت التعاريف حول مفهوم التعليم العالي ومن بينها نذكر:

يعرفه زرزور(2005) أنه مختلف أنواع الدراسات التكوين، أو التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد مرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية، أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة(زرزور،2005).

تعرفه اليونسكو UNESCO(1977)أنه هو كل أشكال التعليم الأكاديمية والمهنية والتقنية التي تقوم بإعداد العاملين والمعلمين في المؤسسات والجامعات والمعاهد التكنولوجية ومعاهد المعلمين(UNISCO,1998).

نستخلص أن التعليم العالي هو قمة الهرم التعليمي وأعلى مستوياته، يلي مرحلة التعليم الثانوي مباشرة، يضمن التعليم العالي والتكوين المتخصص للطلبة، بغرض تكوين الكفاءاتوالإطارات المتخصصة التي يحتاجها المجتمع، وتتطلبها مختلف المؤسسات والقطاعات من المناصب العليا وغيرها من المناصب.

تعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنميةعلى أنه مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات الحكومية والخاصة وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى،كذلك من خلال البرامج القدمة عبر الشبكات والمواد الالكترونية والهيئات والوكالات المضفية العامة والخاصة (الربيعي، 2007).

فالتعليم العالي هو مرحلة تعليمية تلي المرحة الثانوية يتم في مؤسسات التعليم المعترف بها من قبل السلطات المختصة في الدولة.

2ـ التعليم العالي في الجزائر:

إن تطور التعليم العالي وخصوصا التعليم العالي بالجزائر، مرّ بمراحل هامة نستعرض منها ما يلي:

2-1ـ التعليم العالي في العهد الاستعماري:

كانت المساجد والزوايا قبل وأثناء الاستعمار المكان الوحيد لتعليم اللغة والدين ونشر الثقافة الإسلاميةلذا عمل الاستعمار الفرنسي على القضاء على هذه المراكز، من خلال تحويل بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية، والبعض الاخر إلى مراكز نشاط الهيئات التبشيرية المسيحية، فنظام التعليم العالي يعود إلى العهد الكولنيالي بحث كان يهدف إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر، وتكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية، من أجل خدمة المتطلبات الاستعمارية وعلى هذا ظلت الجامعة الجزائرية ـ التي كانت فرنسية المنشأ والنمط ـ حتى سنة (1962) تابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية وخاصة لقوانين التعليم العالي الفرنسي(مصلح، 1982).

فالتعليم العالي في العهد الاستعماري كان تعليما فرنسيا يرمي إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين وتجهيل الجزائريين.

2.2ـ التعليم العالي بعد الاستقلال(1962ـ1970):

ورثت الجزائر غداة استقلالها تركة استعمارية ثقيلة بكل المقاييس وكان بناء دولة عصرية وحديثة يتطلب النهوض بكل القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية على حد السواء، ولم يكن ذلك ممكنا إل بتأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعلم لكل الجزائريين بدون استثناء، فمنذ الاستقلال تغيرت رسالة الجامعة الجزائري تغيرا جذريا وألقي على عاتقها القيام بمجموعة من السياسات أهمها، تميم التعليم، تعليم المرأة على وجه التحديد بالإضافة إلى جزأرة التعليم وتحريره من التبعية الثقافية والتكنولوجية و الاعتماد على الكفاءات الوطنية، إلى جانب اتباع سياسة التعريب التدريجي خصوصا في التعليم ما قبل الجامعي(رمعون، 1998).

3.2ـ التعليم العالي في فترة (1971 ـ 1988):

تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم حيث ظهرت لأول مرة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإصلاح التعليم العالي سنة (1970)، كما شهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة، كما تم ادخال تعديلات على مراحل الدراسة الجامعية كاتالي: مرحلة الليسانس، مرحلة الماجستير مرحلة دكتوراه العلوم (بوفلجة، 1992).

كما تميزت بتبني سياسة الاصلاحات سنة (1971) لأجل تطويروتحديث البرامج، وطرق وأساليب تكوين الاطارات الجامعية ومناهج البحث العلمي.

4.2ـ التعليم العالي في فترة (1988 ـ 1999):

شهدت هذه المرحلة تطورات ملموسة في تاريخ التعليم العالي أهم ما يميزها:

ـالجزأرة التامة لإطارات التعليم العالي.

ـ التوسع في إنشاء الجامعات وتطوير البرامج المقررة.

ـ إتمام سياسة تعريب العلوم وإنشاء مخابر البحث.

2.5ـ التعليم العالي من 1999 إلى يومنا هذا:

تعد هذه المرحلة أكثر المراحل تقدما مقارنة بسابقتها بسب الإهتمامات التالية:

ـ تبني نظام ل.م.د خلال السنة الجامعية 2004ـ2005 بموجب المرسوم 2004/11/04.

ـ اتساع الشبكة الجامعية حيث اصبحت 90 مؤسسة تغطي 47 ولاية و ارتفاع في قدرات الاستقبال البيداغوجي، و اتساع مخابر البحث وأغلبها في مجال العلوم الإنسانية (شبايكي وحفيظ، 2010).

3ـأهداف التعليم العالي:

للتعليم العالي غايات وأهداف متنوعة يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

3.1ـ الأهداف المتعلقة بالمتعلم:

ـتمكن المتعلم من الاستزادة من المعارف، والتعلم المستمر القائم على الجهد الذاتي لتنمية معلوماته و الاستمرار في هذه العملية.

ـتمكن المتعلم من القدرة على النقد و الإبداع والتصور وإدراك تداخل العلوم والمعارف، وتولد حقول معرفية باستمرار نتيجة لهذا التداخل والتفاعل مع معطيات الحياة المادية والاجتماعية و الاقتصادية (زاهر، 2000).

ـتعزيز قيم العمل و الإنتاج والجدية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلم من خلال توفير هذا النمط من القيم و السلوك في محيط التعليم، ومن خلال الممارسات المجتمعيةو الاقتصادية والسياسية و الإدارة عامة(ماهر،2005).

ـ تزويد المتعلم بالمهارات والمعارف اللازمة للحصول على عمل يناسب قدراته وتوجهاته.

ـ تمكين المتعلم من القدرات و الوسائل اللازمة للبحث عن فرص العمل، وخلق الفرص لنفسه من خلال الأعمال الحرة والمشاريع والأفكار الإبتكارية.

ـ تمكين المتعلم من القدرة على التنافس والإنجاز في عالم الشغل(زاهر، 2000).

4.3ـ الأهداف المتعلقة بالمعرفة:

ـمواكبة المناهج دوريا باستمرار، وبجرأة على تخطي التقسيمات التقليدية للتخصصات من غير تجاوز للمنهجية والعمق العلمي، بحجة تطور العلوم والمعارف.

ـمواكبة مستجدات العلوم والمعارف وتداخلها ورصد ما يبرز من تخصصات جديدة عابرة للتخصصات التقليديةوشمول ما لابد من شموله منها ضمن مناهج وبرامج التعليم العالي.

ـ إنتاج البحوث والدراسات النظرية و التطبيقية في العلوم الطبيعية والإحيائية والعلوم الاجتماعيةوالتأكيد على انطلاقها من احداث المعارف المكتسبة على مستوى العالم حتى لا تكون تكرارا غير مفيد.

ـ إدراك وحدة العلوم والمعارف وإدراك العلاقات التبادلية فيما بينها، وشمول ذلك في الحدود الموضوعية للعلوم الطبيعية و الاجتماعية والإنسانيات.

ـ إدراج القيمة الحقيقية للبحوث والدراسات تمكن من اسهامها في إضافة معارف جديدة أو تقنيات مستحدثة تنتفع بها الدول في إطار التنافس العالمي في مجال المعارف والتقنيات (ماهر، 2005).

5.3ـ الأهداف المتعلقة بالمجتمع:

ـ المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية، وعلى رأسها الوفاء باحتياجات سوق العمل في مختلف القطاعات(العامة، الخاصة، الصغيرة ، الكبيرة) والانطلاق من مبدأتغيير الاحتياجات وتنوعها وإعدادالفرد القادر على التواؤم مع تغير متطلبات سوق العمل بالتعليم المستمر والتدريب المستمر.

ـ تقوية العلاقات المتبادلة بين مؤسسات التعليم العالي و جميع قطاعات المجتمع لتتلمس كل منها احتياجات الاخرى.

ـ المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال البحوث والدراسات التطبيقية وبحوث العمليات القائمة على العلاقة المباشرة مع قطاعات الانتاج والخدمات.

ـ المساهمة في التنمية المجتمعية الشاملة من خلال توفير العاملين في مختلف المجالات المكونة للتنمية البشرية و رأس مال البشري القادرة على احداث التنمية الشاملة وضمان استمرارها، ويشمل ذلك إجراءات البحوث والدارسات ووضع الحلول لمختلف المشكلات المجتمعية(زاهر،2000).

4ـأهمية التعليم العالي:

يعتبر التعليم العالي القاعدة الأساسية لكل استثمار أصيل فهو الدعامة الأولية للأمن القومي، وجوهر المنافسة العالمية نظرا لقدرته على تخريج متخصصين قادرين على فهم ومعرفة التقدم العلمي الهائل والإنجازات التقنية وقبول التغيرات الهائلة في مختلف مجالات الحياة،تزويد المجتمع باحتياجاته من المهارات والقدران التي تتطلبها عملية التنمية التي تساهم مساهمة فعالة في تطوير المعرفة العلمية والتكنولوجية في المجتمع(دحدوح، 2008)،ويسمح بظهور واكتشاف القدرات و الطاقات البشرية الخلاقة والمبدعة التي يمكن استخدامها لاستغلال مجمل الموارد الاقتصادية، كما يمكّن التعليم العالي من اكتساب معلومات وتوظيفها وتطبيقها وبالتالي كيفية التوصل إلى المعرفة وتقبل الجديد واكتساب مهارات متنوعة عقلية و يدوية من خلال استخدام الأسلوب العلمي في التفكير و القدرة على الابتكار (حمادة، 2010).

5ـ وظائف الجامعة:

مع التطور الذي طرأ على الجامعة عبر التاريخ مازالت في قمة الهرم التعليمي في جميع الدول، لذا فالتعليم العالي أو الجامعي له ثلاث وظائف أساسية نذكرها فيما يلي:

1.5ـ البحث العلمي: وتعني وظيفة البحث العلمي نقد المعرفة وتصحيحها وتطويرها والكشف و الإختراع وتقديم الحلول العلمية الكفيلة بحل المشكلات التي تساعد على التنمية وتؤثر في الإنتاج.

2.5ـ التعليم:يمارس التعليم بشكل ضمني وظائف متكاملة كالتثقيف و التمهين و التأهيل والتربية السلوكية مما يؤدي إلى تكوين وتنمية رأس المال البشري.

3.5ـ وظيفة الجامعة في المجتمع: تقوم الجامعة بتسيير التعليم العالي و الجماهير وإشباع حجاته العلمية والثقافية وتحديد الكفاءات وترقيتها والتعاون المثمر مع المؤسسات العامة في حقول التنمية بالمجتمع فيما يتصل بالبحوث العلمية والتطبيقية والمشروعات الانتاجية لتقديم الخبرات والاستثمارات العلمية و التقنية و الفنية(زاهر، 2007).

6ـخصائص الطالب الجامعي:

يتمتع الطالب الجامعي بخصائص متنوعة نذكر أهمها:

1.6ـ الخصائص الجسمية:

يعتبر النمو الجسمي أهم جوانب النمو في هذه المرحلة، حيث يعتبر أدق مؤشر يشمل على مظهرين من مظاهر النمو الفيزيولوجي أو التشريحي، والنمو العضوي، المقصود بالنمو التشريحي هو نمو الأجهزة الداخلية غير الظاهرة للعيان التي يتعرض لها الطالب أثناء البلوغ وما بعده، وتشمل ذلك بوجه خاص نمو الغدد الجنسية، أما النمو العضوي يتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول و الوزن و العرض والتغير في ملامح الوجه وغيرها من الظواهرالتي تصطحب عملية النمو، كما يتم بروز مظاهر النضج الحركي، حيث يقترب

النشاط الحركي إلى الاستقرار والرزانة والتآزر التام،وتزداد المهارات الحسية والحركية(لعمور،2001).

2.6ـ الخصائص العقلية:

ومن الخصائص العقلية للطالب الجامعي في مرحلته العمرية هذه أن النمو العقلي قد اكتمل بحيث يتوقف عن النمو، فقد أكد علماء النفس أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالي سن 16، ولا ينمو بعد ذلك، وكل ما تشاهده من زيادة الفهم و الإدراك بعد هذا السن، إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا الذكاء الموروث. أي أن الطالب ذا قوى عقلية تجعله قادرا على تحمل المسؤوليات، وإصدار أحكام على ما يحيط به من قضايا.

ـ **زيادة التركيز**: إذ يزداد تركيز الطالب الجامعي في هذه المرحلة في الموضوعات الفكرية المتميزة، كما أن خياله يكون قد نما واكتمل ويصبح تفكيره تفكيرا فلسفيا، والميل إلى التفكير الديني والاعتماد على المنطق أكثر من الاعتماد على الذاكرة الآلية، و يلجأ إلى المناقشة والمحاججة(عبد العزيز وعبد المجيد، 1968).

ـزيادة قدرة الطالب على التحصيل، السرعة في القراءة و الإحاطة بقدر الإمكان بمصادر المعرفة وتزداد قدرته على اتخاذ القرارات والقدرة على الإتصال العقلي مع الاخرين واستخدام المناقشة المنطقية إقناع الآخرين وتطور الميول والمطامح لتصبح أكثر واقعية(لعمور،2001).

3.6ـ الخصائص النفسية:

تعتبر الخصائص النفسية أحد مظاهر النمو ومكملة له في نفس الوقت، تتأثر هذه الخصائص بالخصائص الجسمية للطالب فنمو الغدد الجنسية تضعه في موقف لا يحسد عليه، فهو بين انضباطه وتحكمه في نفسه وانصياعه للنفسوشهواتها، ونتيجة لهذا نجده سريع الانفعال وكثير التقلبات في مزاجه، فكثيرا ما ينتاب الطلبة ذلك الشعور بالخوف والقلق وحتى

الاضطراب في بعض الحالات عندما يفكرون في مستقبلهم المهني مما يبعدهم عن التفاؤل و الاستقرار، ومن ثمة نقص الفعالية.

يتأثر كذلك النمو النفسي لدى الطلبة بالعلاقات العائلية و الجو الاجتماعي السائد فيها ومعايير الجماعة التي تلعب دورا كبيرا في التأثير على انفعالاته، حيث تختلف الاستجابات تبعا للمراحل العمرية للطلبة في طفولتهم و مراهقتهم وشبابهم، فبعض الأمور المضحكة في الطفولة لا تثير الضحك في المراهقة و الشباب(السيد، 1975).

خلاصة:

لقد أصبح التعليم العالي ضروة من ضرورات التكيف مع تطورات العصر، ومواكبة نمط الحياة الحديثة المعاصرة وتطوير المجتمع الإنساني وتوسيع معارفه وثقافاته،لذا نجد قطاع التعليم العالي يسعى إلى تحقيق أهداف متميزة في خدمة المجتمع وفي تطوير البحث العلمي وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة في حقول المعرفة المتنوعة التي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى الجانب النظري لبحثنا الحالي و التعرف على كل ما يهتم به هذا البحث سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اعتمدناها و اتبعناها و المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، المنهج و حدود البحث، العينة و خصائصها و الأدوات و الأساليب المستخدمة.

1ـ منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث باختلاف مواضيع البحوث، لذا لابد على كل باحث اختيار المنهج المناسب لطبيعة الدراسة التي يقوم.

و في هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسةالذي يسعى إلى دراسة عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين وعلاقتها باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر و كذلك التعرف على الفروق في متغيري الدراسة حسب المستويين ليسانس و ماستر و ذلك بالاعتماد على وصف الظاهرة و جمع البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الموضوع محل الدراسة.

2ـ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية فهي خطوة مهمة وضرورية تساعدنا في التعرف على الميدان الذي سنجري فيه الدراسة والتعرف على مدى صلاحية أداة جمع البايانات قبل استخدامها في الدراسة الأساسية، وقد قمنا ببناء مقياس والهدف من التطبيق الاولي حساب ثباته.

ـ الخطوة الأولى:

ـ بناء مقياس استراتجيات التعلم الميتامعرفية:

تم بناء هذا الاستبيان من طرف الطالبتين عواد فطمة الزهرة و خرميمون مريم لطلاب الجامعة تحت إشراف الأستاذة بوبكري ليلى بعد الإطلاع على أدبيات الموضوع ومختلف المقاييس التي تم بناؤها لهذا الغرض، بحيث يتكون من 30 عبارة وقد مرّ بالمراحل التالية:

ـ المرحلة الأولى:

صدق المحكمين: تم توزيع هذا المقياس على سبعة أساتذة مختصين في علم النفس و علوم التربية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو وأفضت النتائج إلى تعديل بعض العبارات ذوات الأرقام الآتية: 2، 3، 4، 5، 10، 15، 26، 28 و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(1): عبارات المقياس قبل و بعد التعديل

العبارات الأصلية	العبارات المعدلة
أفكر فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم.	أركز فيما أتعلمه حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم.
أحدد لنفسي خطوات أسير عليها عند القيام بالمراجعة.	أحدد خطوات مناسبة أسير عليها عند القيام بالمراجعة.
قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج وأحدد الوقت حسب أولوية الدرس	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج حسب أولوية الدرس.
أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل من الأعمال حتى أنجح في أدائه.	أحدد الطريقة المناسبة للأداء اي عمل في دراستي حتى أنجح فيه.
أحاول استخدام الأفكار الناتجة عن قراءاتي للمقرر	أحاول استخدام الأفكار التي انعلمها في وحدات

الدراسي و الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات و المناقشات.	دراسية أخرى.
أحاول اكتشاف اخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابة زملائي.	أحاول الكشف عن اخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابات زملائي.
أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي.	أركز على تعليمي منذ بداية السنة الدراسية.
أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات و أشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد.	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص حتى يسهل تذكره فيما بعد.

ـ المرحل الثانية:

ـ **الصدق الداخلي:**تم حساب الصدق الداخلي للمقياس ككل بحيث تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية و كانت النتيجة أن كل البنود تتمتع باتساق داخلي ما عدى العبارة رقم 15 والتي تم حذفها نظرا لأن درجة ارتباطها مع الدرجة الكلية تقدر ب 0.19 و الجدول التالي يوضح درجات اتساق كل بند:

جدول رقم(2): يوضح معامل الارتباط بين البنود و المقياس ككل

السؤال	درجة الارتباط	السؤال	درجة الارتباط	السؤال	درجة الارتباط
س 1	0.40	س 11	0.51	س 21	0.54
س 2	0.49	س 12	0.52	س 22	0.41
س 3	0.51	س 13	0.41	س 23	0.51
س 4	0.55	س 14	0.51	س 24	0.52
س 5	0.55	س 15	0.19	س 25	0.51

س 6	0.40	س 16	0.60	س 26	0.55
س 7	0.43	س 17	0.60	س 27	0.59
س 8	0.54	س 18	0.49	س 28	0.49
س 9	0.59	س 19	0.63	س 29	0.56
س 10	0.50	س 20	0.50	س 30	0.62

ـ المرحلة الثالثة:

حساب ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إلية بالاعتماد على معامل Pearson و توصلت النتائج إلى أن كل عبارة ترتبط بالبند الذي تنتمي إليه و الجدول التالي يوضح درجة ثبات كل بعد :

جدول رقم (3): درجة ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات الميتامعرفية

الأبعاد	درجة الثبات
التخطيط	0.73
المراقبة	0.73
التنظيم	0.81

يتبين من خلال الجدول رقم(3) أنّدرجة الثبات لبعد التخطيط و المراقبة قدّر بـ 0.73 وهي قيمة مقبولة أما التنظيم فقد وصل إلى 0.83 و هي قيمة مرتفعة.

ـ الخطوة الثانية:

ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

فيما يخص الدراسة الاستطلاعية لبحثنا هذا فقد قمنا بتطبيق مقياس عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين و مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية بهدف التأكد من مدى وضوح عباراته و تعليماته و لقد بلغ حجم العينة 50 طالب وطالبة من طلبة الليسانس و الماستر من كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزوبحيث تم توزيعهما بطريقة فردية وقد تمت الإجابة عليهما كتابيا و ذلك في الفترة الممتدة من02 إلى 04 ماي 2017.

ـ صدق و ثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين:

قمنا بحساب صدق و ثبات المقياس المكيف من طرف الباحث حمامة كريم (2011) وذلك نظرا لمرور أكثر من خمس سنوات على تكييفه و أسفرت النتائج على أن المقياس ثابت و صادق يمكن استخدامه و تطبيقه على أفراد العينة المختارة و الجدول التالي يوضح كل من صدق وثبات المقياس:

جدول رقم(4): يوضح معامل ثبات وصدق مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين

المتغيرات	الثبات	معامل الصدق الذاتي
عوامل عزو النجاح	0.91	0.95
عوامل عزو الفشل	0.91	0.95

ـ صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

بعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على أفراد العينة الاستطلاعية أسفرت النتائج على أن المقياس يتمتع بثبات وصدق يسمح بتطبيقه على أفراد العينة الأساسية والجدول التالي يوضح درجة كل من صدق و ثبات المقياس:

جدول رقم (5): درجات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المتغير	الثبات	معامل الصدق الذاتي
الاستراتيجيات الميتامعرفية	0.92	0.96

3ـ الدراسة الأساسية:

1.3ـ حدودها:

ـ الحدود المكانية:أجريت الدراسة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

ـ الحدود الزمانية: في الفترة ما بين الفترة 17/14 ماي 2017 و الممتدة من 9:30 صباحا و 15:00 مساءا

2.3ـ كيفية اختيار العينة:

قد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية تتمثل في 150 طالب و طالبة من طلاب الليسانس و الماستر.

2.3ـ خصائص عينة البحث:

ـ حسب الجنس: تتكون عينة البحث من 150 طالب و طالبة منهم 101 طالبة و 49 طالب.

جدول رقم(6) :يبين توزيع افراد الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	49	%32.67
إناث	101	%67.33
الممجموع	150	%100

نلاحظ من خلال الجدول (6)أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بحيث يمثلون أكبر بسبة تقدر بـ67.33% مقارنة بعددى الذكور الذي تقدر نسبتهم بـ 32.67%

ـ حسب المستوى:

تكونت العينة من 150 طالب و طالبة موزعين على مستويين 75 طالب و طالبة من مستوى الليسانس و 75 من مستوى الماستر.

جدول رقم (7): يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى

المستوى	العدد	النسبة
الليسانس	75	%50
الماستر	75	%50
المجموع	150	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الطلبة في كلا المستويين الليسانس و الماستر متساويين إذ قدرت نسبة كل منهما بـ50%.

4ـ أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين تتمثلان في:

1.4ـ مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي:

المقياس من إعداد الباحث"د/عبد الله بن طه الصافي (2000)" ويتكون من 50 مفردة قام الباحث بحساب صدق مقياس العزو بصورتيه واستخدم ثلاث طرق:

ـ **صدق المحكمين:**حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بجامعة أبها وتم تعديل المقياس وحذف 3مفردات وأصبح يتكون من47 مفردة.

ـ **الصدق الظاهري:**قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا يبلغ عددهم 50 طالبا، وبعد مراجعة المفردات تم حذف 5 منها وأصبح يتكون من 41 مفردة لصورة عزو النجاح و42 مفردة لصورة عزو الفشل.

الصدق المرتبط بالمحك:تمت الاستعانة بمقياس العزو من إعداد محمد مصطفى أبو عليا (1989) كمحك خارجي للمقياس الحالي، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين بحيث قدرمعامل الارتباط لمقياس عزو النجاح بـ 0.87 ومعامل الارتباط لمقياس عزو الفشل بـ 0.75.

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس بفاصل زمني قدره 20 يوما، تحصل على معامل ارتباط بين الدرجات في المرة الأولى والدرجات في المرة الثانية هو معامل الارتباط لعزو النجاح 0.81 ومعامل الارتباط لعزو الفشل 0.77دال عند 0.01 لكليهما.

ـ صدق وثبات المقياس في البيئة الجزائرية:

قام الباحث حمامة كريم (2011) باستخدامه في البيئة الجزائرية وتم حساب صدقه وثباتهكما يلي:

ـ **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرضه على (8) محكمين من الأساتذة الجامعيين المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية في جامعة تيزي وزو وجامعة الجزائر وأستاذ بجامعة سطيف، وبعد تحليل البيانات وأراء الأساتذة المحكمين للمقياس و تحديد نسب إتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تم تعديل بعض المفردات وحذف البعض الآخر أصبح يتكون من (38) بالنسبة لعزو النجاح و(39) بالنسبة لعزو الفسل وذلك بحذف العبارات ذوات الأرقام (21) (24) (33) بالنسبة لكليهما.

ـ المقياس في صورته النهائية:

يتكون مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح وعزو الفشل) من42 مفردة، ويوضح الجدول رقم (1) جوانب مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي وكذلك عدد أرقام مفردات كل جانب من جوانب المقياس أما طريقة الإجابة على المقياس بصورتيه فكانت بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة "ليكرت" (تنطبق تماما، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق اطلاقا) وتعطى الدرجات التالية:في عزو النجاح(5،4،3،2،1) بالترتيب وفي عزو الفشل العكس.

وقد قام الأستاذ حمامة كريم (2011) باستخدامه في البيئة الجزائرية وحساب صدق وثبات المقياس.

ـ **صدق المحكمين:**قام بعرضه على (8) محكمين من الأساتذة الجامعيين المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيزي وزو وجامعة الجزائر، وأستاذ بجامعة سطيف،

وبعد تعديل بعض المفردات وحذف البعض أصبح يتكون من 38 مفردة بنسبة لعزو النجاح و39 بنسبة لعزو الفشل.

جدول رقن(8): يوضح جوانب عزو النجاح وعدد وأرقام المفردات في كل جانب

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	7	35،31،20،23،22،13،1
الجهد	7	32،29،24،14،12،7،2
المواد الدراسية والإختبار	5	36،25،15،8،3
المعلم	7	38،33،26،21،16،9،4
الحظ	5	34،20،18،11،6
المزاج	7	37،30،27،19،17،10،5

جدول رقم (9): يوضح جوانب عزو الفشل وعدد وأرقام المفردات في كل جانب

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	7	36،32،28،23،22،13،1
الجهد	7	33،29،24،14،12،7،2
المواد الدراسية والاختبار	6	37،31،25،15،8،3
المعلم	7	39،34،26،21،16،9،4
الحظ	5	34،20،18،11،6
المزاج	7	38،30،27،19،17،10،5

نلاحظ من الدول رقم(8) و الجدول رقم (9) أن جوانب كل م عزو النجاح و الفشل الدراسيين تتمثل في خمس جوانب و هي القدرة الجهد المواد الدراسية المعلم الحظ و المزاج

ـ **ثبات المقياس:**قام بتطبيق المقياس بصورتيه على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية الناجحين والفاشلين ويبلغ عددهم 15 تلميذ لكل مجموعة أي بمجموع 30 تلميذ لكلتا المجموعتين باستخدام SPSS وحسب قانون ألفا كرونباخ توصل إلى:

ـ صورة عزو النجاح:0.84

ـ صورة عزو الفشل:0.76

ـ أما بالنسبة لصدق و ثبات المقياس في دراستنا الحالية فهي كالتالي:

قمنا بحساب صدق و ثبات المقياس و قد أسفرت النتائج على أن المقياس ثابت و صادق يمكن استخدامه و تطبيقه على أفراد العينة المختارة و الجدول التالي يوضح كل من صدق وثبات المقياس:

جدول رقم(10): يوضح ثبات وصدق مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين

المتغيرات	الثبات	الصدق
عوامل عزو النجاح	0.91	0.95
عوامل عزو الفشل	0.91	0.95

4-2ـ مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والذي أعد لطلاب الجامعة، تم صياغة بنوده استنادا لمجموعة من المصادر أبرزها مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد ربيع عبد أحمدرشوان(2005) ومقياس استراتيجيات التعلم من إعدادبن يوسف أمال(2008) بالإضافة

إلى أدبيات الموضوع ونماذج التعلم المنظم ذاتيا كنموذج Pintritch و Flavelوالمعلومات المقتبسة من المراجع المطلع عليها، تم بناء هذا المقياس للتعرف على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة الجامعيين ويحتوي الاستبيان على 30 عبارة موجبةتتم الإجابة على عبارات الاستبيان باختيار نمطا من أنماط الإجابة و هي خمسة: (أبدا، نادرا، أحيانا، غالباودائما)ولكل نمط درجة معينة: أبدا(01)، نادرا(02)، أحيانا(03)، غالبا(04)، دائما(05) بحيث ينقسم هذا المقياس على ثلاثة أبعاد يحتوي كل بند على مجموعة من العبارات الموزعة كالآتي:

جدول رقم (11): أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.

الأبعاد	العبارات
التخطيط	1، 2، 3،4، 5، 6، 8، 9، 10، 24، 27
المراقبة	7، 11، 12، 13، 14، 15، 19، 22، 25
التنظيم	16، 17، 18، 20، 21، 23، 26، 28، 29، 30

يوضح الجدول رقم (11) أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تتمثل في التخطيط و المراقبة و التنظيم

ـ الخصائص السيكومترية:

ـ صدق المحكمين: تم توزيع هذا المقياس على سبعة أساتذة مختصين في علم النفسو علوم التربية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو وأفضت النتائج إلى تعديل بعض العبارات ذوات الأرقام الآتية: 2، 3، 4، 5، 10، 15، 26، 28 و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12): عبارات المقياس قبل و بعد التعديل

العبارات الأصلية	العبارات المعدلة
أفكر فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم.	أركز فيما أتعلمه حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم.
أحدد لنفسي خطوات أسير عليها عند القيام بالمراجعة.	أحدد خطوات مناسبة أسير عليها عند القيام بالمراجعة.
قبل بداية المراجعة أقوم بوضع ربنامج وأحدد الوقت حسب أولوية الدرس	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج حسب أولوية الدرس.
أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل من الأعمال حتى أنجح في أدائه.	أحدد الطريقة المناسبة للأداء اي عمل في دراستي حتى أنجح فيه.
أحاول استخدام الأفكار الناتجة عن قراءاتي للمقرر الدراسي و الأنشطة الدراسية الأخربمثل المحاضرات و المناقشات.	أحاول استخدام الأفكار التي انعلمها في وحدات دراسية أخرى.
أحاول اكتشاف اخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابة زملائي.	أحاول الكشف عن اخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابات زملائي.
أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي.	أركز على تعليمي منذ بداية السنة الدراسية.
أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات و أشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد.	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص حتى يسهل تذكره فيما بعد.

يوضح الجدول رقم (12) عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية قبل و بعد و التعديل

ـ الصدق الداخلي:

تم حساب الصدق الداخلي للمقياس ككل بحيث تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية و كانت النتيجة أن كل البنود ذات علاقة متسقة تتمتع بصدق داخلي ما عدى العبارة رقم 15 والتي تم حذفها، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 29 بند بعد حذف البند رقم (15).

ـ حساب ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إلية: و توصلت النتائج إلى كل عبارة ترتبط بالبند الذي تنتمي إليه بحيث قدر بـ:

جدول رقم (13): يمثل درجة ثبات كل بند مع البعد الذي ينتميه

الأبعاد	درجة الثبات
التخطيط	0.73
المراقبة	0.73
التنظيم	0.83

ـ ثبات و صدق مقياس الاستراتيجيات الميتامعرفية:

جدول رقم (14): يمثل درجات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المتغيرات	الثبات	الصدق
الاستراتيجيات الميتامعرفية	**0.92**	**0.96**

5ـ كيفية جمع البيانات:

قد تم جمع البيانات من خلال توزيع مقاييس الدراسة خارج الفصل الدراسي بطريقة فردية إذ تم توزيعها على طلبة الليسانس و الماستر و منح الوقت الكافي للإجابة عليه كتابيا.

6ـ كيفية تحليل البيانات:تم تحليل البيانات بالاعتماد على :

ـ معامل الارتباط بيرسون (R).

ـ T.Test لحساب الفروق.

ـ النسب المئوية

ـ الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

7ـ حدود البحث:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب جامعة مولود معمري دون التطرق إلى المستويات الاخرى ودون أن تمس الجامعات الأخرى.كما اقتصرت على وصف العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة الليسانس و الماستر دون الاهتمام بمتغيرات اخرى.

خلاصة:

اتبعنا في دراستنا الحالية خطوات إجرائية عديدة بداية من الدراسة الاستطلاعية و المنهج الوصفي الملائم لدراستنا، بحيث تم اختيار العنية بطريقة قصدية متكونة من مستويين دراسين ليسانس و ماستر و تم التعريف بالأدوات جمع البيانات، كما اعتمدنا على عدة أساليب إحصائية بالاعتماد على برنامج Spss لتجسيد ما تم التطرق إليه في الجانب النظري و التمهيد لتفسير و مناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل السادس
عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق لإجراءات الدراسة الميدانية، نتناول في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية و ذلك من خلال عرض استجابات أفراد العينة و معالجتها إحصائيا وصولا إلى النتائج و تحليلها و تفسيرها.

1ـ تحليل النتائج:

1-1ـ تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس وطلبة الماستر، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جدول (15):يبين العلاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المتغير	Pearsson	القيمة الدالة P	مستوى الدلالة
عوامل عزو النجاح الدراسي	-0.38	0.000	دالة عند 0.01
استراتيجيات التعلم الميتامعرفية			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط Pearsonبلغت 0.38- و أن القيمة الدالة قدرت بـ P= 0.000أي أن P< 0.01 و هذا يعني وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين عوامل عزو النجاح و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين المتغيرن (عوامل عزو النجاح الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية) لدى الطلبة في مستوى ليسانس و ماستر ممّا

يدل على أنه كلما زادت عزوات الطلبة للنجاح كلما انخفضت نسبة استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لديهم.

ذلك أن الطلبة غالبا ما يعزون نجاحهم للعوامل الداخلية التي تتضمّن عناصر شخصية و هذا ما توصلت إليه دراسة(Sherer, 1990)أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم لأسباب العزو الداخلية المستقرة (الصافي، 2000)، حيث يهتمون بالنجاح و لا يهتمون بكيفية وصولهم إليه إذ يعتمدون على استراتيجيات تمكّنهم من بلوغ النجاح الدراسي فقط، ففي الآونة الأخيرة اصبح الطلبة يهتمون أكثر بالحصول على علامات تقديرية تمكّنهم من الانتقال من مستوى لآخر عوض الاهتمام بالاستراتيجيات الميتامعرفية التي تساعدهم على بناء المعارف و الاحتفاظ بها لمدى بعيد، وقد أشار Harvey &Weary(1981)إلى تحيّز التفسير وفق أهواء الشخص، أي اتخاذ الأشخاص لأسباب دفاعية لتفسيراتهم و من مظاهر هذا التحيّز ميل بعض الأشخاص إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية متعلقة بذواتهم (جميل عطية، 1999)، وهذا العزو الداخلي يدفع بهم للشعور بالاعتزاز و الفخر و إبراز الذات و هذا ما أشار إليه الباحث مرزوق (1995) أن الأفراد يشعرون بالفخر والاعتزاز عندما يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية أكثر من إرجاعها لعوامل خارجية(صالح باحكيم، 2003)، مما يؤدي بهم أيضا إلى الشعور بالثقة الزائدة بالنفس و الغرور.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن الطلبة المعتمدين على الاستراتيجيات الميتامعرفية يصبح استخدامها تلقائيا لديهم، ممايؤدي بهم إلى بذل مجهودو هذا لكونهم يفسرون نجاحهم دائما إلى عوامل تنبع من ذاتيتهم (الميول و الاهتمامات) و ذكائهم و كذا دافعيتهم و يتفق هذا مع وجهة النظر الانسانية التي تعتبرها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه و يهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و صيانة تحقيق الذات(بن بريكة، 2007)بدلا من إسناده لمهارات التخطيط و التنظيمو المراقبة التي تعد من مهارات ما وراء المعرفة.هذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها

حيث أنه كلما عزى الطالب نجاحه لذاته قلّ استخدامه واعتمادهعلى الاستراتيجيات الميتامعرفية.

2-1ـ تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

جدول رقم (16):يبين العلاقة بين عوامل عزو الفشل و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المتغير	PearssonR	القيمة الدالة P	مستوى الدلالة
عوامل عزو الفشل الدراسي	- 0.15	0.05	غير دالة عند 0.01
استراتيجيات التعلم الميتامعرفية			

يتبين من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط Pearson بلغت 0.15- وأن القيمة الدالة قدّرت بـ 0.05 أي أن P>0.01 و هذا يعني أنه لاتوجد علاقة دالة احصائيا بين عوامل عزو الفشل و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

إنّ النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة القائلة بعدم وجود علاقة بين عوامل عزو النجاح و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تتمثل في مهارات التخطيط و المراقبة و التنظيم حسب ما جاء به كل من نموذج Pintrich ونموذج Pariss& alالتي يستخدمها الطلبة أثناء القيام بأي نشاط معرفي و التي يمكن أن تؤثر و تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا، و أن هده المهارات متعلقة بالفرد ذاته و نابعة منه فهي تعد من الأسباب و العوامل التي تساعد الطالب على تحقيق النجاح و بلوغ المستوى المرغوب فيه، فإنه يمكن

اعتبار هذه الاستراتيجيات الميتامعرفية من بين العوامل الداخلية التي يعزو الطلبة نجاحهم إليها بحكم أنها مهارات شخصية، إذ جاءت دراسة (غباري، 2012) في هذا السياق تؤكد أن الطلبة يميلون إلى عزو نجاحهم لأسباب داخلية و الفشل لأسباب خارجية.

ومنه فإنه لا يمكن إسناد و عزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية فقط و إنما يعزى إلى عوامل أخرى تساهم في تحديد سلوكات و أداءات الطلبة منها المنهاج و التفاعل الصفي و نوع طريقة التدريس.

و بالتالي فإننا نفسير هذه النتيجة بالإهتمام الذي يوليه النظام التعليمي بمدخلات العملية التعليمية ذات الصلة المباشرة بالمتعلم كالمنهاج الدراسي، و الجهود التي يبذلها الأساتذة للكشف عن الصعوبات و المعوقات التي يواجهها الطلبة أثناء تعلمهم و تشخيصها و تحديد الاحتياجات اللازمة و الأنشطة المناسبة لتجنب الضعف التحصيلي و الفشل الدراسي، ذلك بالكشف عن استراتيجيات بديلة و استعمال مقاربات تركز على نقاط القوة و تسعى إلى خلق جو ومحيط ملائم يمكن من اكتساب مهارات التعلم و استراتيجياته المختلفة خاصة الميتامعرفية منها التي تسمح للطلبة بضبط قدراتهم الفكرية و تفعيلها و بناء المعرفة مما يؤدي إلى الحصول على نتائج إيجابية و بالتالي تحفيز التعلم و ازدياد نسبة النجاح مقابل الفشل الدراسي، فكلما كان الطلبة أكثر استعمالا لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية كلما قلت نسبة الفشل وامكانية الوقوع فيه، وفي هذا الصدد جاءت دراسة (Blank, 2000) لتؤكد أن الطلبة الذين يستعملون و تعتمدون على دورة الميتامعرفية متفوقين على الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية، لذا لايمكن القول بوجود علاقة بين الفشل الدراسي و الاستراتيجيات الميتامعرفية.

كذلك يمكن أن يكون لتنشئة الفرد منذ الصغر على كيفية التعلم، و اكتسابه كل سبل و طرق كسب المعرفة و مختلف استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية دورا فعالافي تفوقهم و نجاحهم، وكذا تنشئتهم و إعدادهم ليكون عناصر فعالة و ناجحة قادرة على مواجهة كل

صعوبات التعلم التي يمكن أن تكون سببا في ضعفهم و التي تؤدي بهم للفشل في دراستهم، و هذا فضلا عن المستوى الثقافي و مستوى تعليم الآباء حيث أنه كلما زاد مستوى تعلم الآباء كلما كان التأثير إيجابي على تعلم الابناء و مستوى تحصيلهم و بالتالي نجاحهم الدراسي و في هذا السياق جاءت عدة دراسات تثبت وجود علاقة بين التحصيل الدراسي و المستوى الاجتماعي للأسرة منها دراسة Katel & all(1952)التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي و المستوى الاجتماعين و دراسة Remol(1963)أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي و المستوى الاجتماعي للأسرة، إذ كلما ارتفع مستوى الأسرة أصبحت البيئة أثر ملاءة لأن يودي الطالب واجباته و تساعده على التحصيل مما يدفعه للوصول إلى أعلى مستويات النجاح(بن صالح و عبد الله، 2006).

3.1ـ تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة: وجود فروق ذات دلالة احصائية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى الطلبة حسب المستوى ليسانس و ماستر.

جدول رقم(17): يوضح دلالة الفروق في عوامل عزو النجاح لدى الطلبة حسب المستوى (ليسانس و ماستر).

المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	القيمة الدالة P	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة
ليسانس	79	109.4177	18.37195	1.08	0.28	148	غير دالة عند 0.05
ماستر	71	106.2627	17.02935				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة T تقدر بـ 1.08عند درجةالحرية ddL=148و أن القيمة الدالة تقدر بـ 0.28 أي أن0.05 <P و بالتالي نرفض الفرضية التي تقول بوجود فروق دالة احصائيا في عوامل عزو النجاح حسب متغير المستوى (ليسانس و ماستر).

توصلت نتيجة هذه الفرضية لعدم وجود فروق دالة احصائيا في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى طلبة الليسانس و طلبة الماستر لتقارب المتوسط الحسابي حيث قدر بـ 109.4177 في الليسانس و 106.2628 عند الماستر ويرجع هذا إلى كون النتائج المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس عوامل عزو النجاح الدراسي التي كانت في اتجاه واحد عند كلا المستويين و هو أن العوامل التي يعزى إليها النجاح الدراسي تتمثل في العوامل الداخلية و في هذا المعنى جاءت دراسة (غباري، 2012) التي تدل على أن الطلبة يعزون نجاحهم إلى أسباب داخلية، و دراسة (مصطفى أبو عليا، 1989) أن الطلبة اللذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم يعزون نجاحهم إلى العوامل المستقرة.

و باعتبار أن الطلبة شباب فإنهم يتمتعون بقدرة التكيف مع المواقف الدراسية و مرونة التعامل معها و يتمتعون بالحيوية و النشاط الذي يجعلهم قادرين ما يرغبونه من تفوق و نجاح و هذا حسب ما قدمه (اسماعيل علي سعد، 1989) أنهم فئة عمرية تشغل وضعا متميزا في بناء المجتمع و هم ذات حيوية و قدرة على العمل و النشاط كما أنها تكون ذات بناء نفسي وثقافي يساعدها على التكيف والتوافق و الاندماج و المشاركة بطاقة كبيرة تعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته.

كما يمكن تفسيرها بالرجوع إلى خصائص الطالب الجامعي التي تفرض عليه تأكيد الذات و إبراز دوره و الاشتراك في النشاطات الجماعية المختلفة و كذلك اكتمال النمو العقلي بحيث أكد علماء النفس في هذا السياق أن نمو الذكاء يصل أقصاه حوالي السن 16 و لا ينمو بعد ذلك و كل ما نشاهده بعد هذا السن إنّما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا الذكاء الموروث (عبد العزيز و عبد المجيد، 1968)، مما يعني أن الطالب الجامعي سواء في

مرحلة الليسانس أو الماستر يتمتع بقوى عقلية تمكنه من تخمل المسؤوليات وإصدار الأحكام و يزداد لديه التركيز و الانتباه مما يجعله قادر على التحكم بمعارفه والإحاطة بمصادر المعرفة المختلفة فتزداد قدرته على التحصيل ورفع مستواهوبالتالي النجاح في المسار الدراسي.

كما يمكن كذلك اعتبار عدم وجود فروق في عزو النجاح يعود إلى العوامل الاجتماعية و الأسرية بحيث في وقتنا هذا نلاحظ تقارب في المستوى الاقتصادي للأسر بحيث نجد أغلب الطلبة في مختلف المستويات ومن بينها ليانس و ماستر يتوفر لديهم الإمكانيات التي تساعدهم وتحفز لديهم عملية التعلم وبالتالي يتمكنون من النجاح في دراستهم.

4-1- تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة احصائية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى الطلبة الليسانس و الماستر.

جدول رقم(18):يبين دلالةالفروق في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى الطلبة حسب متغير المستوى لدى طلبة (ليسانس و ماستر)

المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري P	T	القيمة الدالة	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة
ليسانس	79	108.9747	24.95482	0.90	0.36	148	0.05
ماستر	71	105.1408	26.82073				

نلاحظ من خلال الجدولرقم (18) أن قيمة T تقدر0.90 عند درجة الحرية 148=ddlو أن القيمة الدالةPتقدر بـ 0.36 أي أن 0.05<P و بالتالي نرفض الفرضية التي تقول بوجود

علاقة دالة احصائيا في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى الطلبة حسب المستوى (ليسانس و ماستر).

أظهرت النتائج عدم فروق دالة احصائيا في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى الطلبة حسب المستوى (ليسانس و ماستر) ذلك لتقارب المتوسط الحسابي فيما بينهما حيث قدر بـ 108.9747 في مستوى ليسانس و 105.1408 في مستوى ماستر، و قد يعود ذلك للنتائج المتحصل عليها من مقياس عوامل عزو الفشل فالطلبة في كلا المستويين يعزوا فشهم إلى عوامل خارجية بعيدة عن ذواتهم و متعلقة البيئة المحيطة بهم و في هذا الصدد أضهرت دراسة (Letourneau, 1992)أن التلاميذ يعزون فشلهم في مادة ما لعوامل خارجية و هذا ما تؤكده كل من دراسة Sherer(1990) و دراسة Bartal&Guttmanan (1981) أن التلاميذ يعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية غير المستقرة (الصافي، 2000).

يمكن أيضا تفسير هذه النتيجة بتشابه المشكلات التي يعاني منها الطلبة في مختلف مستوياتهم لاسيما مستوى ليسانس و ماستر خاصة من ناحية نقص التجهيزات و الوسائل الحديثة التي تعد اليوم الداة الرئيسة لاكتساب المعرف، كذلك تدني الخدمات الجامعية مما لا يسمح بالتكوين االجيد و من جهة اخرى اعتماد الطلبة على المعلومات الجاهزة في كسب المعرفة دون بذل أي جهد في كسبها و بناءها، هذا بالإضافة إلى المشاكل التي تعاني منها نظم التعليم و أساليب التدريس التي تتسم بتقادمها و تهالكها و عدم مواكبتها التقدم العلمي التكنولوجي، أيضا يمكن أن يعود ذلك لفشل الأساتذة في توفير جو مناسب و ملائم لحدوث التعلم مما يجعل التفاعل سواء بين المعلم و الطلبة أو بين الطالب و المنهج أو بين الطلبة فيما بينهم ينعدم وهذا يؤول بطبيعة الحال إلى خلق جو يسوده الملل مما يفسح المجال للفشل الدراسي و في هذا السياق جاءت دراسة(Gazeley&Dume, 2008) التي اظهرت أن للتفاعل الصفي أثرا ايجابيا في مستوى تحصيل الطلبة و أنّه كلما نجح المعلم في توفير جوّ صفي فعال و بناء علاقات اجتماعية صفية فعّالة كلما ارتفع مستوى تحصيل الطلبة.

كذلك يمكن أن تعود إلى الأسرةو تفككها و عدم تماسكها و استقرارها أو سوء التنشئة من جهة و من جهة أخرى يمكن أن يعود إلى تساهل الآباء في التعامل مع أبنائهم الذي يؤدي إلى عدم تحمل روح المسؤولية اتجاه دراستهم بحيث تؤكّد دراسة(Stein & Jacobs,1997Garnir) أن العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي المنتهي بالانقطاع عن الدراسة تأتي من الأسرة، و ما توصلت إليه دراسة (Dornbush, 1991)أن الأطفال المنتمين إلى الأسرة المتساهلة يظهرون نتائج ضعيفة جدا.

1-5- تحليلوو مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

جدول رقم (19):يبين دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري P	T المحسوبة	القيمة الدالة	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة
ليسانس	79	93.4304	18.56084	-1.330	0.27	148	0.05
ماستر	71	97.1972	15.82188				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة T تقدر بـ 1.330- عند درجة الحرية ddl=148 و أن القيمة الدالة P تقدر بـ0.27 أي أن P>0.05 و بالتالي نرفض الفرضية التي تقول بـ وجود فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم الميتامعرفيةلدى الطلبة حسب المستوى (ليسانس، ماستر) .

توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طلبة ليسانس و طلبة ماستر في استراتيجيات التعلم الميتامعرفية و ذلك لتقارب المتوسط الحسابي بحيث قدّر بـ 93.4304 في مستوى ليسانس و 97.1972 في مستوى ليسانس.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة (حساني، 2008) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقد يعود هذا الاتفاق لتشابه عينة الدراسة التي تتمثل في الطلبة الجامعيين، إذ يتمتعون بنفس القدرات العقلية و السمات النفسية، و البيئة التي أجريت فيها الدراسة ألا وهي البيئة الجزائرية بحيث يحتكون بنفس الظروف و العوامل الاجتماغية و البيئية.

يمكن كذلك أن تعود لكون أن الطلبة لديهم نفس القدرة على تنظيم الأفكار و توجيهها لتحقيق الأهداف المحددة، و تقييم أدائهم و القدر على التفكير في التفكير في كلا المستويين، أيضا يعود لكون أن المتعلم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية و عنصرا فعالا يساهم و يشارك في بناء تعلماته و هذا يتطلب منه الإحاطة باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية و الاعتماد عليها للوصول إلى بناء المعرفة و في هذا الصدد يؤكّد(Zollar,1991)على أنّ تعلم التفكير و تعليمه أصبح مطلبا ضروريا لجميع الطلاب بحيث لا يقتصر على أكثرهم ذكاءا و تميزا و إنّما يشمل من هم دون ذلك في الذكاء و التميز لأنهم قادرون على تعلم مهارات التفكير الأساسية و حتى العليا عندما تتوافر لهم ظروف تعليم فعّالة،أي أنّه حتى لو كان مستوى ذكاء الطلبة منخفض فإنّه مع توفّر ظروف تعليم جيّدة و فعالة يمكن للطلبة الاعتماد على هذه الاستراتيجيات للوصول إلى المعرفة من خلال ربط المعارف الجديدة مع المعارف القبلية، لذا أصبحت نظم التعليم في الوقت الحالي تعتمد على النظرية المعرفية التي تسعى إلى تناول أهم الجوانب التي تساعد في تطوير المعرفة من خلال التركيز على عمليات ما وراء المعرفة و الكشف عن القدرات و المهارات المتضمّنة في هذه العمليات و

اتخاذ القرارات و توظيفها و سبل تطويرها و تنميتها و الاستفادة من ذلك في عملية لتعليم و التعلم (الزيات، 2004).

كما أنّ الانتشار الواسع للوسائل التكنولوجية و شبكة الانترنيت أعطت فرص متكافئة للطلبة الجامعيين ليسما طلبة الليسانس و الماستر لها كبير الأثر على تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة، بحيث تعمل هذه الوسائل على تنمية قدرات الطلبة في كسب المعرفة و بنائها ب الاعتماد على ذواتهم و تنقية ما يجب اكتسابه منها دون حشو أذهانهم بالأفكار و المعلومات التي لا جدوى منها.

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر، و الكشف عن الفروق في كل من عوامل عزو النجاح الدراسي و عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية حسب المستوى لدى طلبة الليسانس و الماستر.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على مقياسين، مقياس عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين من إعداد عبد الله بن طه الصافي (2000) و مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية من إعداد الطالبتين عواد فطمة الزهرة و خرميمون مريم (2017) تحت إشراف الاستاذة بوبكري. وقد طبق على عينة اشتملت (150) طالب و طالبة من جامعة مولود معمريمن مستوى الليسانس و الماستر.

و اعتمدنا على المنهج الوصفي بالإضافة إلى أساليب احصائية متمثلة في معامل الارتباط بيرسون و اختبار T للفروق بالاعتماد على برنامج pss من أجل التحقق من مدى صحة الفرضيات المقترحة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية:

- وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين عوامل عزو النجاح واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر.

- عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين عوامل عزو الفشل الدراسي و استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس والماستر.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في عوامل عزو النجاح لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس و ماستر).

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في عوامل عزو الفشل لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس و ماستر).

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في استراتيجات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي (ليسانس و ماستر).

اقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة نقترح ما يلي:

ـ معرفة علاقة عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين بمتغيرات أخرى.

ـ دراسة أثر استخدام استراتيجيات التعلم الميتا معرفية على تنمية مهارات التفكير.

ـ القيام بدراسات بهدف التعرف على أثر استراتيجيات الميتامعرفية بمتغيرات ذات علاقة بالعملية التعليمية التعلمية.

ـ العمل على تعليم وتدريب الطلبة على استعمال وتوظيف استراتيجيات الميتامعرفية.

ـ معرفة العوامل الأخرى التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وفشلهم الدراسي.

ـ التعرف على مدى الاعتماد على استراتيجيات الميتامعرفية في مختلف المستويات الدراسية.

ـ توفير البيئة التربوية الداعمة و المشجعة للطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. ابراهيم، مجدى. (2004). استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

2. أبو علام، رجاء محمود. (2004).التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، الأردن.

3. البهي السيد، فؤاد. (1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخ، دار الفكر العربي. القاهرة.

4. الجمال، محمد ماهر. (2005). مستقبل التعليم العربي الاتجاهات و المضامين، التنبؤات كراسات مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

5. الخطاب، علي ابراهيم. (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. جامعة الفيوم. مصر.

6. الدريج، محمد. (1998). الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي، سلسلة دفاتير في التربية، الرباط.

7. الربيعي، سعيد. (2007). التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات و التحديات و آفاق المستقبل، دار الشروق، عمان.

8. الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي و المنظورالمعرفي، دار النشر للتوزيع، مصر.

9. الشرباني، فوزي. الطنطاوي، عفت. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية و التطبيق، المكتبة العصرية، المنصورة.

10- الصافي، عبد الله. (2000). عزو النجاح و الفشل الدراسي و علاقته بدافعية للإنجا، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الإجتماعية و الإنسانية*، المجلد (12)، العدد(2).

11- الفرماوي، حمدي. رضوان، وليد. (2004). الميتامعرفية، الأنجلو مصرية، القاهرة.

12- الفلمباني، دنيا. (2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

13بن صالحباحكيم، شهرازاد. (2003). علاقة توقعات النجاح و الفشل بأساليب عزو العجز لدى طلاب جامعة أم القرى.

14- بهلول، ابراهيم. (2003). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة و المعرفة، العدد(30)، فلسطين.

15- بوفلجة، غياث. (1984). التربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

16- بوفلجة، غياث. (1992). التربية و التكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

17- جابر، عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس و التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.

18- جميل عطية، عز الدين. (1999). تفسير الناس للسلوك و المواقف من منظور علم النفس المعاصر.عالم الكتب.

19- حساني، رشيد. (2008). استراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، الجزائر.

20- حمادة، رشا. (2010). دور لجان المراجعة في الحد من ممارسات المحاسبة الإبداعية، *مجلة العلوم الإقتصادية و القانونية كلية الإقتصاد*، جامعة دمشق، العدد (2).

21- حمامة، كريم. (2011). العلاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو.

22- حمود، محمد. (1994). أسباب تقصي الدراسي لدى التلاميذ و إجراءات التغلب عليه، المعلم العربي، وزارة التربية، سوريا، العدد(1)، الجزء الأول.

23- دحدوح، حسين أحمد. (2008). دور لجنة المراجعة في تحسين كفاية نظم الرقابة الداخلية و فعاليتها في الشركات، *مجلة العلوم الإقتصادية و القانونية كلية الإقتصاد*. جامعة دمشق العدد(1).

24- دعدور، محمود. (2002). استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع و تصنيف جديد ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

25- رشوان، ربيع أحمد. (2006). التعلم المنظم ذاتيا و توجهات أهداف الإنجاز، عالم الكتب، القاهرة.

26- رمعون، حسن. (1998). الجامعة نتاجا للتاريخ و رهانا مؤسساتنا حالة الجزائر و العالم العربي، *مجلة انسانيات*، العدد (6)، وهران، الجزائر.

27- زاهر ، ضياء الدين. (2007). مستقبل التعليم الجامعي العربي(الجزء الأول)، المكتب الجامعي الحديث للنشر و التوزيع، القاهرة.

28- زاهر، ضياء الدين. (2000). جامعتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة تحديات و خيارات، كراسات مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

29- زرزور، أحمد. (2006). تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام (الليسانس، ماستر، دكتوراه) في ضوء تحضير الطلبة لعالم النقل، رسالة ماجستير علم النفس كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة.

30- سعد، اسماعيل علي. (2001). أصداء العولمة، *مجلة العربي (الشهرية)الشروق*، القاهرة، العدد(510).

31- شباكي، سعدان. حفيظ، مليكة. (2010). لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم ل.م.د. *مجلة البحوث و الدراسات*، جامعة الدكتور يحيى فارس، المدية، العدد(04).

32- شراز، محمد بن صالح. (2006). أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية*، مجلد(18)، العدد(2).

33- عبد الباري، حسني. (2003). التفكير (مهاراته و استراتيجيات تدريسه)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

34- عبد الباري، ماهر. (2010). سيكولوجية القراءة تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.

35- عبد الحميد العناني، حنان. (2008). علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن.

36. عبد العزيز، صالح. عبد العزيز، عبد المجيد. (1968). التربية و طرق التدريس، دار المعارف، القاهرة.

37. عبد الله، معتز. خليفة، عبد اللطيف. (2001). علم النفس الاجتماعي، دار غريب، القاهرة.

38. عبد الهاشمي، عبد الرحمن، الدليمي، علي حسين. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.

39علي، وائل عبد الله. (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات و حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، دراسات في مناهج و طرق التدريس، العدد(96).

40. عيسوي، عبد الرحمان. (1984). علم النفس بين النظرية و التطبيق، دار النهضة العربية، بيروت.

41. غباري، ثائر. (2008). الدافعية النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

42. غباري، ثائر. أبو شندي، يوسف. أبو شعيرة، خالد. حدادات، (2012). أنماط العزو السببي للنجاح و الفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس و حرية اختيار التخصص، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات*، العدد(26).

43. قلي، عبد الله. (2004). استراتيجيات التعلم، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواه، أيام تكوينية لمفتشي الطور الثالث.

44. قماز، فريدة. (2011). التفكير الماوراء معرفي و تفسير السلوك المرضي، دراسات نفسية و تربوية جامعة فرحات عباس، سطيف.

45. لعمور، وردة.(2001). قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، معهد علم الإجتماع، جامعة قسنطينة.

46. مدور، مليكة. (2004). وجهة الضبط و علاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني، رسالة ماجستير، جامعة باتنة.

47. مصلح، أحمد منير. (1982). نظم التعليم في المملكة العربية السعودية و الوطن العربي دراسة نظرية و تحليل مقارن لنظم التعليم العربي و مشكلاته، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

48. مكلفين، روبرت. ريتشارد، غروس. (2002). مدخل إلى علم النفس الإجتماعي، دار وائل للنشر، عمان.

49. منصوري، مصطفى. (2005). التأخر الدراسي و طرق علاجه، دار الغرب للنشر و التوزيع.

المراجع بالأجنبية:

50 .Blank, L.(2000). A meta cognitive learmingcycle : A better warranty for student understanding. Science Education. Vole 84 N°(4): 486. 506.

51Bouchared, P & St-amant , J . (1996). Le retourauxetudes, les facteurs de réussit dans quarter écoles spécialiséé au québec ,revuccanadiemme de psychologie, Tome 2 bordas paris.

53Dornbush, S.M &Mouts, N &Lamborn, S.D & Steinberg, L. (1991).Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, Authoritation, Indulgent and neglectful lamilies, Development, 62, 1049_1065.

54Gazeley, L & Dunne, M. (2008). Teachers, social class and underachievement, British Journal of sociology of education.29(5), P 451_463.

55Henson, K.T .& Eller, B.F.(1999). Education psychology for effective teaching, Second edition, New York, Wadsworth publishing company.

56Unesco. (1998). Conférencemondialsurl'enseignementsupérieur (paris, Déclarationmondialsurl'enseignementsupérieur pour 21 éme siècle, visionetaction, 5_9/10 /1998), P1. Au site web.WWW. Unesco. Org.

57Atom, yousefadnan. Sulaeiman, ebrahimhajar.(2013). The effect of on instructional program on modifying the orientation of achievement responsibility, *internanational journal ofresearch in education and psycohology*, yaremouk university, Jordan, P 96

58Sillamy .N (1980). Dictionnaire encyclopédique de psychologie, tome2 et bordas, paris.

59Vallerand, R. J. &Boufared, L. (1985).Consepetet theories en attribution, revue québécoise de psychologie, 6, 323_349.

60Véronica, L . (2007). Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation. Université de Québec à montréal.

الملاحق

الملحق رقم(01): مقياس استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في صورته الأولية

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمارة طلب التحكيم

اسم و لقب الأستاذ: .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

نحن طلبة السنة الثانية ماستر في صدد انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية في تخصص تعليم تربية وتكوين، حول موضوع علاقة عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى طلبة الليسانس و الماستر، لهذا الغرض نرجو منكم التكرم بمقتراحاتكم بشأن فقرات هذا المقياس المتكون من 30 عبارة تهدف إلى قياس استراتيجيات الميتامعرفية نرجو منكم النظر في هذه العبارات و تحديد إن ما كانت واضحة وملائمة لقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

الهدف من هذا البحث هو التعرف على علاقة النجاح والفشل بلاستراتيجيات الميتامعرفية.

التعريف الاجرائي لاستراتيجيات الميتامعرفية هي عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بغية معرفة طبيعة عملية التعلم، و كيف يستخدمها الطلبة قبل و أثناء و بعد التعلم، وفهم المعلومات المكتسبة و ربطها بالمعلومات السابقة، و تقاس استراتيجيات الميتامعرفية بالدرجة التي سيتحصل عليها الطلبة من خلال هذا المقياس.

السنة الجامعية: 201/2016

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	قبل المراجعة أحدد الأهداف التى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
2	أفكر جيدا فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
3	أحدد لنفسي خطوات أسير عليها عند القيام بمراجعة					
4	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج و أحدد الوقت حسب أولويات الدرس					
5	أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل من الأعمال حتى أنجح فيه					
6	عند دراسة موضوع ما أفكر فيما يجب أن أتعلمه من الدرس بدلا من مجرد قراءته					
7	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار الموجودة في مقررات دراسية أخرى					
8	أحدد المصادر التي يمكنني الاستفادة منها في الدراسة الجامعية					
9	أخطط لإنجاز أعمالي الدراسية في أفضل صورة ممكنة					
10	أحاول استخدام الأفكار الناتجة عن قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الاخرى مثل المحاضرات والمناقشات					
11	عند المراجعة أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
12	عند ما أدرس موضوع ما أتساءل إن كانت طريقتي في العمل صحيحة					
13	أغيّر طريقة عملي عند مواجهة أي صعوبة في الفهم					
14	أقيّم مدى تحقيقي للأهداف بعد					

	الانتهاء من أي نشاط أقوم به					
15	أحاول اكتشاف أخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابات زملائي					
16	عند مراجعة دروسي أنظّم المعلومات التي أدرسها بطريقة تسهل لي اداء الامتحان					
17	أحرص على تنظيم أفكاري أثناء العمل الدراسي طيلة السنة					
18	عند المراجعة أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والمناقشات					
19	عند مراجعة الدروس أحاول تحديد المفاهيم التي لا افهمها جيدا					
20	لديّ القدرة على تنظيم وقتي واستغلاله بصورة جيدة في مراجعة دروسي					
21	أقوم بوضع قائمة للأفكار المهمة للدرس وأحاول تذكّرها قبل المراجعة					
22	أحاول ربط العلاقات بين ما قرأته ومعارفي السابقة					
23	أعتمد على الكتب والقواميس والمصادر لأوسع معلوماتي					
24	أقوم بتقسيم الدرس إلى فقرات وأحدد افكاره الأساسية					
25	أحاول تحديد واكتشاف الصعوبات التي تعرقل الوحدة الدراسية					
26	أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي					
27	أضع مخططا أو مشروع للدراسة					
28	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة و أشكال حت حتى يسهل تذكرها في بعد					

29	بعد الانتهاء من المراجعة أضع **قائمة بما تم انجازه و أخطط لإنجاز الأعمال اللاحقة**					
30	أسير وفق البرنامج الذي وضعته للمراجعة					

الملحق رقم (02)

جامعة مولود معمري ـ تيزي وزو ـ

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص تعليم تربية وتكوين

أخي الطالب أختي الطالبة نحن بصدد تحضير مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تعليم تربية وتكوين، لذا نضع بين أيديكم هذه العبارات التي تتمحور حول أسباب النجاح والفشل الدراسيين ونرجو منكم الإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، كما نؤكد على ان كل المعلومات التي تدلون بها لن تستغل إلا في إيطار البحث العلمي وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

ملاحظة : ضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن : .....

المستوى الجامعي : ماستر ☐ ليسانس ☐

السنة الجامعية : 2017/2016

م	هذه العبارات تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	بسبب قدرتي الكبيرة على الفهم.					
2	يرجع نجاحي إلى الجهد الكبير الذي أبذله طوال العام الدراسي.					
3	لأني أحب المواد التي أدرسها.					
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.					
5	لأني أثق في نفسي أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأني أتوصل للإجابة.					
7	لأنيني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي.					
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار.					
9	يشجعني أساتذتي على التفكير و إثارة الأسئلة.					
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.					
11	لأني من المحظوظين.					
12	لاستمراري في بذل الجهد و المثابرة.					
13	لأنني قادر على التركيز و الانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب الجهد و المثابرة.					
15	لأنني أجد سهولة في فهم المواد					

	التي أدرسها.					
16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقييم العلامات.					
17	لا أشعر بالقلق و التوتر أثناء أداء الاختبار.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد.					
21	أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.					
22	لأنني أثق في قدرتي على التحصيل.					
23	لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
24	لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
25	لأنني لا أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
26	عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.					
27	لأنني لم أكن عصبيا أثناء الاختبار.					
28	لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة.					
29	لأنني أبذل كل جهد لكي أكون					

	في مقدمة زملائي.					
30	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مراجعة دروسي.					
31	لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.					
32	لأنني أحرص على المراجعة بحيوية و نشاط و انتظام.					
33	بسبب كفاءة أساتذتي.					
34	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.					
35	بسبب قدرة ذاكرتي.					
36	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.					
37	لأنني لا أشعر بالقلق عند ما يجيء موعد الاختبار.					
38	بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب و مشكلاتهم الدراسية.					

م	هذه العبارات تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم قدرتي الكبيرة على الفهم.					
2	يرجع فشلي إلى قلة الجهد الذي أبذله طوال العام الدراسي.					
3	لأني لا أحب المواد التي أدرسها.					
4	لأن مساعدة أساتذتي لم يساعدوني في فهم الدروس الصعبة.					
5	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا عن طريق المصادفة.					
7	لقلة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي.					
8	غموض أسئلة الاختبار.					
9	أساتذتي لا يشجعونني على إلقاء الأسئلة.					
10	أشعر بالضيق والملل عند مذاكرة دروسي.					
11	لست من المحظوظين.					
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					

13	غير قادر على التركيز و الانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب قلة الجهد و المثابرة طوال العام الدراسي.					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقييم العلامات.					
17	أشعر دائما بالقلق و التوتر.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيىء.					
21	أساتذتي يعاملونني معاملة غير طيبة.					
22	لا أثق في قدرتي على التحصيل.					
23	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
24	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
25	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
26	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب.					
27	لأنني أصبح عصبيا أثناء					

	الاختبار.					
28	لا أنجز اختباراتي بكفاءة.					
29	لأنني لا أحاول أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي.					
30	بسبب عدم شعوري بالسعادة في أثناء مراجعة دروسي.					
31	لأن المواد الدراسية لا تنفعني.					
32	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي.					
33	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام.					
34	بسبب عدم كفاءة أساتذتي.					
35	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيء.					
36	بسبب قدرة على النسيان.					
37	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيء.					
38	لأنني أشعر بالقلق عند ما يجيء موعد الاختبار.					
39	بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب و مشكلاتهم الدراسية.					

الملحق رقم(03):مقسياس استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في صورته النهائية

جامعة مولود معمري ـ تيزي وزو-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص تعليم تربية وتكوين

أخي الطالب أختي الطالبة نحن بصدد تحضير مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تعليم تربية وتكوين، لذا نضع بين أيديكم هذه العبارات التي تتمحور حول استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ونرجو منكم الإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، كما نؤكد على ان كل المعلومات التي تدلون بها لن تستغل إلا في إيطار البحث العلمي وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

ملاحظة : ضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

البيانات الشخصية:

الجنس : ☐ ☐

السن : .....

المستوى الجامعي : ماستر ☐ الليسانس ☐

السنة الجامعية : 2017/2016

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	قبل المراجعة أحدد الأهداف التى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
2	أركز فيما أتعلمه حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
3	أحدد خطوات مناسبة أسير عليها عند القيام بمراجعة دروسي					
4	قبل بداية المراجعة أقوم وضع برنامج سب أولويات الدرس					
5	أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل في درلستي حتى أنجح فيه					
6	عند درلسة موضوع ما أذكر فيما يجب أن أتعلمه من الدرس بدلا من مجرد قراءته					
7	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار الموجودة في مقررات دراسية أخرى					
8	أحدد المصادر التي يمكنني الاستفادة منها في الدرلسة الجامعية					
9	أخطط لإنجاز أعمالي الدراسية في أفضل صورة ممكنة					
10	أحاول لستخدم الأفكار التي اتعلمها في وحدات دراسية اخرى					
11	عند المراجعة أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
12	عند ما أدرس موضوع ما أتساءل إن كانت طريقتي في العمل صحيحة					
13	أغيّر طريقة عملي عند مواجهة أي صعوبة في الفهم					

14	أقيّم مدى تحقيقي للأهداف بعد الانتهاء من أي نشاط أقوم به					
15	أحاول الكشف عن أخطائي و نقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابات زملائي					
16	عند مراجعة دروسي أنظّم المعلومات التي أدرسها بطريقة تسهل لي اداء الامتحان					
17	أحرص على تنظيم أفكاري أثناء العمل الدراسي طيلة السنة					
18	عند المراجعة أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والمناقشات					
19	عند مراجعة الدروس أحاول تحديد المفاهيم التي لا افهمها جيدا					
20	لديّ القدرة على تنظيم وقتي واستغلاله بصورة جيدة في مراجعة دروسي					
21	أقوم بوضع قائمة للأفكار المهمة للدرس وأحاول تذكّرها قبل المراجعة					
22	أحاول ربط العلاقات بين ما قرأته ومعارفي السابقة					
23	أعتمد على الكتب والقواميس والمصادر لأوسع معلوماتي					
24	أقوم بتقسيم الدرس إلى فقرات وأحدد افكاره الأساسية					
25	أحاول تحديد واكتشاف الصعوبات التي تعرقل الوحدة الدراسية					
26	أركز على تعليمي منذ بداية السنة الدراسية					
27	أضع مخططا أو مشروع للدراسة					

28	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص حتى يسهل **تذكره**					
29	بعد الانتهاء من المراجعة **أضع قائمة بما تم انجازه و أخطط لإنجاز الأعمال اللاحقة**					
30	أسير وفق البرنامج الذي وضعته للمراجعة					

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2017 12:22:03
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 metacognion /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,19
	Temps écoulé	00:00:00,28

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,129	,112	,198*	,139	,056	,194*	,177*	,229**	,188*	,134	,194*	,011	,134

1	Sig. (bilatérale)		,115	,171	,015	,089	,497	,018	,030	,005	,021	,102	,017	,893	,102
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,129	1	,262**	,206*	,288**	,184*	,274**	,335**	,287**	,187*	,332**	,212**	,323**	,255**
	Sig. (bilatérale)	,115		,001	,011	,000	,024	,001	,000	,000	,022	,000	,009	,000	,002
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR00003	Corrélation de Pearson	,112	,262**	1	,470**	,293**	,193*	,172*	,252**	,286**	,250**	,282**	,197*	,150	,220**
	Sig. (bilatérale)	,171	,001		,000	,000	,018	,035	,002	,000	,002	,000	,016	,066	,007
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

VAR00004	Corrélation de Pearson	,198*	,206*	,470**	1	,498**	,133	,101	,316**	,232**	,140	,185*	,189*	,175*	,280**																	
	Sig. (bilatérale)	,015	,011	,000		,000	,105	,219	,000	,004	,088	,023	,021	,032	,001																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00005	Corrélation de Pearson	,139	,288**	,293**	,498**	1	,377**	,190*	,290**	,326**	,164*	,258**	,321**	,142	,288**																	
	Sig. (bilatérale)	,089	,000	,000	,000		,000	,020	,000	,000	,045	,001	,000	,082	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR000	Corrélation de Pearson	,056	,184*	,193*	,133	,377**	1	,187*	,258**	,175*	,185*	,098	,279**	,177*	,197*																	

6	Sig. (bilatérale)	,497	,024	,018	,105	,000		,022	,001	,033	,023	,234	,001	,031	,016																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00007	Corrélation de Pearson	,194*	,274**	,172*	,101	,190*	,187*	1	,394**	,236**	,354**	,154	,157	,115	,241**																	
	Sig. (bilatérale)	,018	,001	,035	,219	,020	,022		,000	,004	,000	,061	,056	,161	,003																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00008	Corrélation de Pearson	,177*	,335**	,252**	,316**	,290**	,258**	,394**	1	,366**	,198*	,237**	,142	,194*	,365**																	
	Sig. (bilatérale)	,030	,000	,002	,000	,000	,001	,000		,000	,015	,004	,083	,017	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	

VAR00009	Corrélation de Pearson	,229**	,287**	,286**	,232**	,326**	,175*	,236**	,366**	1	,464**	,379**	,273**	,266**	,212**																	
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,004	,000	,033	,004	,000		,000	,000	,001	,001	,009																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00010	Corrélation de Pearson	,188*	,187*	,250**	,140	,164*	,185*	,354**	,198*	,464**	1	,373**	,287**	,226**	,098																	
	Sig. (bilatérale)	,021	,022	,002	,088	,045	,023	,000	,015	,000		,000	,000	,005	,231																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR0001	Corrélation de Pearson	,134	,332**	,282**	,185*	,258**	,098	,154	,237**	,379**	,373**	1	,425**	,288**	,255**																	

1	Sig. (bilatérale)	,102	,000	,000	,023	,001	,234	,061	,004	,000	,000		,000	,000	,002
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR00012	Corrélation de Pearson	,194*	,212**	,197*	,189*	,321**	,279**	,157	,142	,273**	,287**	,425**	1	,324**	,244**
	Sig. (bilatérale)	,017	,009	,016	,021	,000	,001	,056	,083	,001	,000	,000		,000	,003
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR00013	Corrélation de Pearson	,011	,323**	,150	,175*	,142	,177*	,115	,194*	,266**	,226**	,288**	,324**	1	,319**
	Sig. (bilatérale)	,893	,000	,066	,032	,082	,031	,161	,017	,001	,005	,000	,000		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

VAR0014	Corrélation de Pearson	,134	,255**	,220**	,280**	,288**	,197*	,241**	,365**	,212**	,098	,255**	,244**	,319**	1			
	Sig. (bilatérale)	,102	,000	,000	,000	,000	,016	,003	,000	,009	,231	,002	,003	,000				
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0015	Corrélation de Pearson	,124	,019	,039	,079	-,026	,051	,191*	-,053	-,031	,136	,100	,139	,043	,047			
	Sig. (bilatérale)	,129	,820	,635	,338	,752	,538	,019	,522	,703	,098	,225	,090	,598	,565			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0001	Corrélation de Pearson	,274**	,360**	,348**	,349**	,359**	,200*	,214**	,365**	,456**	,220**	,339**	,226**	,267**	,354**			

6	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,014	,008	,000	,000	,007	,000	,005	,001	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00017	Corrélation de Pearson	,186*	,395**	,279**	,349**	,282**	,129	,206*	,358**	,422**	,191*	,268**	,303**	,164*	,246**																	
	Sig. (bilatérale)	,023	,000	,001	,000	,000	,117	,011	,000	,000	,019	,001	,000	,045	,002																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00018	Corrélation de Pearson	,095	,226**	,300**	,296**	,242**	,126	,176*	,346**	,198*	,186*	,196*	,139	,103	,294**																	
	Sig. (bilatérale)	,249	,005	,000	,000	,003	,124	,032	,000	,015	,023	,016	,089	,209	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	

VAR00019	Corrélation de Pearson	,128	,330**	,302**	,206*	,217**	,228**	,313**	,291**	,457**	,443**	,393**	,234**	,284**	,250**																	
	Sig. (bilatérale)	,119	,000	,000	,012	,008	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,002																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00020	Corrélation de Pearson	,210**	,319**	,128	,261**	,238**	,118	,276**	,243**	,296**	,083	,174*	,154	,237**	,312**																	
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,118	,001	,003	,149	,001	,003	,000	,311	,033	,059	,004	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR0002	Corrélation de Pearson	,104	,183*	,293**	,368**	,274**	,362**	,079	,112	,260**	,251**	,181*	,201*	,280**	,394**																	

1	Sig. (bilatérale)	,204	,025	,000	,000	,001	,000	,338	,174	,001	,002	,027	,014	,001	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00022	Corrélation de Pearson	,079	,269**	,158	,111	,194*	,260**	,352**	,312**	,233**	,304**	,156	,034	,252**	,190*																	
	Sig. (bilatérale)	,335	,001	,053	,175	,018	,001	,000	,000	,004	,000	,057	,680	,002	,020																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00023	Corrélation de Pearson	,046	,250**	,109	,146	,233**	,156	,113	,329**	,257**	,268**	,299**	,317**	,375**	,259**																	
	Sig. (bilatérale)	,574	,002	,183	,075	,004	,057	,169	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,001																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	

VAR00024	Corrélation de Pearson	,129	,092	,173*	,247**	,232**	,224**	,208*	,279**	,350**	,223**	,220**	,211**	,272**	,317**
	Sig. (bilatérale)	,116	,264	,035	,002	,004	,006	,011	,001	,000	,006	,007	,009	,001	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR00025	Corrélation de Pearson	,135	,247**	,225**	,317**	,228**	,089	,236**	,204*	,306**	,295**	,309**	,265**	,204*	,028
	Sig. (bilatérale)	,100	,002	,006	,000	,005	,281	,004	,012	,000	,000	,000	,001	,012	,737
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
VAR0002	Corrélation de Pearson	,172*	,225**	,222**	,272**	,260**	,195*	,049	,212**	,240**	,173*	,150	,379**	,178*	,352**

6	Sig. (bilatérale)	,036	,006	,006	,001	,001	,017	,555	,009	,003	,035	,067	,000	,029	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00027	Corrélation de Pearson	,149	,211**	,341**	,373**	,418**	,243**	,198*	,371**	,299**	,194*	,183*	,279**	,094	,318**																	
	Sig. (bilatérale)	,069	,010	,000	,000	,000	,003	,015	,000	,000	,017	,025	,001	,251	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00028	Corrélation de Pearson	,089	,158	,273**	,271**	,243**	,188*	,036	,114	,284**	,303**	,305**	,376**	,046	,032																	
	Sig. (bilatérale)	,281	,053	,001	,001	,003	,021	,658	,165	,000	,000	,000	,000	,576	,694																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	

VAR00029	Corrélation de Pearson	,126	,141	,358**	,365**	,314**	,148	,173*	,200*	,224**	,226**	,206*	,321**	,019	,240**																	
	Sig. (bilatérale)	,124	,085	,000	,000	,000	,071	,034	,014	,006	,005	,011	,000	,821	,003																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
VAR00030	Corrélation de Pearson	,142	,166*	,314**	,346**	,433**	,289**	,255**	,316**	,307**	,241**	,142	,277**	,138	,332**																	
	Sig. (bilatérale)	,084	,043	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,003	,083	,001	,093	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	
metacog	Corrélation de Pearson	,406**	,497**	,511**	,551**	,552**	,407**	,437**	,548**	,599**	,503**	,513**	,526**	,414**	,519**																	

nion	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000																	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150																	

Corrélations

		VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028			
VAR00001	Corrélation de Pearson	,124	,274**	,186*	,095	,128	,210**	,104	,079	,046	,129	,135	,172*	,149	,089			
	Sig. (bilatérale)	,129	,001	,023	,249	,119	,010	,204	,335	,574	,116	,100	,036	,069	,281			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00002	Corrélation de Pearson	,019	,360**	,395**	,226**	,330**	,319**	,183*	,269**	,250**	,092	,247**	,225**	,211**	,158			
	Sig. (bilatérale)	,820	,000	,000	,005	,000	,000	,025	,001	,002	,264	,002	,006	,010	,053			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00003	Corrélation de Pearson	,039	,348**	,279**	,300**	,302**	,128	,293**	,158	,109	,173*	,225**	,222**	,341**	,273**			
	Sig. (bilatérale)	,635	,000	,001	,000	,000	,118	,000	,053	,183	,035	,006	,006	,000	,001			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR0004	Corrélation de Pearson	,079	,349**	,349**	,296**	,206*	,261**	,368**	,111	,146	,247**	,317**	,272**	,373**	,271**			
	Sig. (bilatérale)	,338	,000	,000	,000	,012	,001	,000	,175	,075	,002	,000	,001	,000	,001			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0005	Corrélation de Pearson	-,026	,359**	,282**	,242**	,217**	,238**	,274**	,194*	,233**	,232**	,228**	,260**	,418**	,243**			
	Sig. (bilatérale)	,752	,000	,000	,003	,008	,003	,001	,018	,004	,004	,005	,001	,000	,003			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0006	Corrélation de Pearson	,051	,200*	,129	,126	,228**	,118	,362**	,260**	,156	,224**	,089	,195*	,243**	,188*			
	Sig. (bilatérale)	,538	,014	,117	,124	,005	,149	,000	,001	,057	,006	,281	,017	,003	,021			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0007	Corrélation de Pearson	,191*	,214**	,206*	,176*	,313**	,276**	,079	,352**	,113	,208*	,236**	,049	,198*	,036			
	Sig. (bilatérale)	,019	,008	,011	,032	,000	,001	,338	,000	,169	,011	,004	,555	,015	,658			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR0008	Corrélation de Pearson	-,053	,365**	,358**	,346**	,291**	,243**	,112	,312**	,329**	,279**	,204*	,212**	,371**	,114			
	Sig. (bilatérale)	,522	,000	,000	,000	,000	,003	,174	,000	,000	,001	,012	,009	,000	,165			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR00009	Correlation de Pearson	-,031	,456**	,422**	,198*	,457**	,296**	,260**	,233**	,257**	,350**	,306**	,240**	,299**	,284**			
	Sig. (bilatérale)	,703	,000	,000	,015	,000	,000	,001	,004	,002	,000	,000	,003	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00010	Correlation de Pearson	,136	,220**	,191*	,186*	,443**	,083	,251**	,304**	,268**	,223**	,295**	,173*	,194*	,303**			
	Sig. (bilatérale)	,098	,007	,019	,023	,000	,311	,002	,000	,001	,006	,000	,035	,017	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00011	Correlation de Pearson	,100	,339**	,268**	,196*	,393**	,174*	,181*	,156	,299**	,220**	,309**	,150	,183*	,305**			
	Sig. (bilatérale)	,225	,000	,001	,016	,000	,033	,027	,057	,000	,007	,000	,067	,025	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00012	Correlation de Pearson	,139	,226**	,303**	,139	,234**	,154	,201*	,034	,317**	,211**	,265**	,379**	,279**	,376**			
	Sig. (bilatérale)	,090	,005	,000	,089	,004	,059	,014	,680	,000	,009	,001	,000	,001	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00013	Correlation de Pearson	,043	,267**	,164*	,103	,284**	,237**	,280**	,252**	,375**	,272**	,204*	,178*	,094	,046			
	Sig. (bilatérale)	,598	,001	,045	,209	,000	,004	,001	,002	,000	,001	,012	,029	,251	,576			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR00014	Corrélation de Pearson	,047	,354**	,246**	,294**	,250**	,312**	,394**	,190*	,259**	,317**	,028	,352**	,318**	,032			
	Sig. (bilatérale)	,565	,000	,002	,000	,002	,000	,000	,020	,001	,000	,737	,000	,000	,694			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00015	Corrélation de Pearson	1	-,048	,010	-,010	,144	,048	,058	,101	,012	,081	,168*	,051	,031	,152			
	Sig. (bilatérale)		,557	,907	,904	,078	,557	,483	,218	,889	,325	,040	,534	,703	,064			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00016	Corrélation de Pearson	-,048	1	,349**	,319**	,282**	,356**	,382**	,134	,159	,355**	,149	,319**	,319**	,360**			
	Sig. (bilatérale)	,557		,000	,000	,000	,000	,000	,102	,053	,000	,069	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00017	Corrélation de Pearson	,010	,349**	1	,305**	,369**	,267**	,283**	,218**	,252**	,102	,399**	,474**	,394**	,329**			
	Sig. (bilatérale)	,907	,000		,000	,000	,001	,000	,007	,002	,213	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00018	Corrélation de Pearson	-,010	,319**	,305**	1	,351**	,213**	,331**	,166*	,335**	,335**	,193*	,215**	,253**	,179*			
	Sig. (bilatérale)	,904	,000	,000		,000	,009	,000	,043	,000	,000	,018	,008	,002	,028			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR00019	Correlation de Pearson	,144	,282**	,369**	,351**	1	,347**	,367**	,395**	,320**	,272**	,387**	,321**	,287**	,329**			
	Sig. (bilatérale)	,078	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00020	Corrélation de Pearson	,048	,356**	,267**	,213**	,347**	1	,402**	,218**	,284**	,302**	,255**	,205*	,305**	,172*			
	Sig. (bilatérale)	,557	,000	,001	,009	,000		,000	,007	,000	,000	,002	,012	,000	,036			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00021	Corrélation de Pearson	,058	,382**	,283**	,331**	,367**	,402**	1	,104	,273**	,405**	,181*	,266**	,257**	,272**			
	Sig. (bilatérale)	,483	,000	,000	,000	,000	,000		,204	,001	,000	,027	,001	,002	,001			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00022	Corrélation de Pearson	,101	,134	,218**	,166*	,395**	,218**	,104	1	,169*	,227**	,323**	,155	,105	,222**			
	Sig. (bilatérale)	,218	,102	,007	,043	,000	,007	,204		,039	,005	,000	,058	,203	,006			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00023	Corrélation de Pearson	,012	,159	,252**	,335**	,320**	,284**	,273**	,169*	1	,431**	,327**	,319**	,334**	,174*			
	Sig. (bilatérale)	,889	,053	,002	,000	,000	,000	,001	,039		,000	,000	,000	,000	,034			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR00024	Correlation de Pearson	,081	,355**	,102	,335**	,272**	,302**	,405**	,227**	,431**	1	,263**	,267**	,293**	,251**			
	Sig. (bilatérale)	,325	,000	,213	,000	,001	,000	,000	,005	,000		,001	,001	,000	,002			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00025	Correlation de Pearson	,168*	,149	,399**	,193*	,387**	,255**	,181*	,323**	,327**	,263**	1	,190*	,175*	,316**			
	Sig. (bilatérale)	,040	,069	,000	,018	,000	,002	,027	,000	,000	,001		,020	,032	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00026	Correlation de Pearson	,051	,319**	,474**	,215**	,321**	,205*	,266**	,155	,319**	,267**	,190*	1	,480**	,291**			
	Sig. (bilatérale)	,534	,000	,000	,008	,000	,012	,001	,058	,000	,001	,020		,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00027	Correlation de Pearson	,031	,319**	,394**	,253**	,287**	,305**	,257**	,105	,334**	,293**	,175*	,480**	1	,288**			
	Sig. (bilatérale)	,703	,000	,000	,002	,000	,000	,002	,203	,000	,000	,032	,000		,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00028	Correlation de Pearson	,152	,360**	,329**	,179*	,329**	,172*	,272**	,222**	,174*	,251**	,316**	,291**	,288**	1			
	Sig. (bilatérale)	,064	,000	,000	,028	,000	,036	,001	,006	,034	,002	,000	,000	,000				
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

VAR00029	Corrélation de Pearson	,134	,268**	,380**	,361**	,301**	,143	,309**	,081	,308**	,218**	,315**	,390**	,532**	,362**			
	Sig. (bilatérale)	,103	,001	,000	,000	,000	,080	,000	,325	,000	,007	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
VAR00030	Corrélation de Pearson	,058	,307**	,430**	,297**	,402**	,283**	,349**	,209*	,251**	,292**	,325**	,437**	,450**	,323**			
	Sig. (bilatérale)	,480	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010	,002	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			
metacognion	Corrélation de Pearson	,193*	,607**	,606**	,498**	,635**	,508**	,547**	,419**	,515**	,529**	,515**	,554**	,593**	,493**			
	Sig. (bilatérale)	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150			

Corrélations

		VAR00029	VAR00030	metacognion
VAR00001	Corrélation de Pearson	,126	,142	,406**
	Sig. (bilatérale)	,124	,084	,000
	N	150	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,141	,166*	,497**
	Sig. (bilatérale)	,085	,043	,000
	N	150	150	150
VAR00003	Corrélation de Pearson	,358**	,314**	,511**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00004	Corrélation de Pearson	,365**	,346**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00005	Corrélation de Pearson	,314**	,433**	,552**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000

	N	150	150	150
VAR00006	Corrélation de Pearson	,148	,289**	,407**
	Sig. (bilatérale)	,071	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00007	Corrélation de Pearson	,173*	,255**	,437**
	Sig. (bilatérale)	,034	,002	,000
	N	150	150	150
VAR00008	Corrélation de Pearson	,200*	,316**	,548**
	Sig. (bilatérale)	,014	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00009	Corrélation de Pearson	,224**	,307**	,599**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00010	Corrélation de Pearson	,226**	,241**	,503**
	Sig. (bilatérale)	,005	,003	,000
	N	150	150	150
VAR00011	Corrélation de Pearson	,206*	,142	,513**
	Sig. (bilatérale)	,011	,083	,000
	N	150	150	150
VAR00012	Corrélation de Pearson	,321**	,277**	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000
	N	150	150	150
VAR00013	Corrélation de Pearson	,019	,138	,414**
	Sig. (bilatérale)	,821	,093	,000
	N	150	150	150
VAR00014	Corrélation de Pearson	,240**	,332**	,519**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00015	Corrélation de Pearson	,134	,058	,193*
	Sig. (bilatérale)	,103	,480	,018
	N	150	150	150
VAR00016	Corrélation de Pearson	,268**	,307**	,607**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00017	Corrélation de Pearson	,380**	,430**	,606**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00018	Corrélation de Pearson	,361**	,297**	,498**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00019	Corrélation de Pearson	,301**	,402**	,635**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00020	Corrélation de Pearson	,143	,283**	,508**
	Sig. (bilatérale)	,080	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00021	Corrélation de Pearson	,309**	,349**	,547**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00022	Corrélation de Pearson	,081	,209*	,419**
	Sig. (bilatérale)	,325	,010	,000
	N	150	150	150
VAR00023	Corrélation de Pearson	,308**	,251**	,515**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000
	N	150	150	150
VAR00024	Corrélation de Pearson	,218**	,292**	,529**
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00025	Corrélation de Pearson	,315**	,325**	,515**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00026	Corrélation de Pearson	,390**	,437**	,554**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00027	Corrélation de Pearson	,532**	,450**	,593**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00028	Corrélation de Pearson	,362**	,323**	,493**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00029	Corrélation de Pearson	1	,602**	,569**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	150	150	150
VAR00030	Corrélation de Pearson	,602**	1	,627**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	150	150	150
metacognion	Corrélation de Pearson	,569**	,627**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	150	150	150

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00024 VAR00027 planif
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2017 12:24:49
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00024 VAR00027 planif /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,11

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004								
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,129	,112	,198*								
	Sig. (bilatérale)		,115	,171	,015								
	N	150	150	150	150								
VAR00002	Corrélation de Pearson	,129	1	,262**	,206*								
	Sig. (bilatérale)	,115		,001	,011								
	N	150	150	150	150								
VAR00003	Corrélation de Pearson	,112	,262**	1	,470**								
	Sig. (bilatérale)	,171	,001		,000								
	N	150	150	150	150								

VAR 00004	Corrélation de Pearson	,198*	,206*	,470**	1								
	Sig. (bilatérale)	,015	,011	,000									
	N	150	150	150	150								
VAR 00005	Corrélation de Pearson	,139	,288**	,293**	,498**								
	Sig. (bilatérale)	,089	,000	,000	,000								
	N	150	150	150	150								
VAR 00006	Corrélation de Pearson	,056	,184*	,193*	,133								
	Sig. (bilatérale)	,497	,024	,018	,105								
	N	150	150	150	150								
VAR 00008	Corrélation de Pearson	,177*	,335**	,252**	,316**								
	Sig. (bilatérale)	,030	,000	,002	,000								
	N	150	150	150	150								
VAR 00009	Corrélation de Pearson	,229**	,287**	,286**	,232**								
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,004								
	N	150	150	150	150								
VAR 00010	Corrélation de Pearson	,188*	,187*	,250**	,140								
	Sig. (bilatérale)	,021	,022	,002	,088								
	N	150	150	150	150								
VAR 00024	Corrélation de Pearson	,129	,092	,173*	,247**								
	Sig. (bilatérale)	,116	,264	,035	,002								
	N	150	150	150	150								

VAR00027	Corrélation de Pearson	,149	,211**	,341**	,373**								
	Sig. (bilatérale)	,069	,010	,000	,000								
	N	150	150	150	150								
planif	Corrélation de Pearson	,575**	,478**	,553**	,601**								
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000								
	N	150	150	150	150								

Corrélations

		VAR00005	VAR00006	VAR00008	VAR00009				
VAR00001	Corrélation de Pearson	,139	,056	,177*	,229**				
	Sig. (bilatérale)	,089	,497	,030	,005				
	N	150	150	150	150				
VAR00002	Corrélation de Pearson	,288**	,184*	,335**	,287**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,024	,000	,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00003	Corrélation de Pearson	,293**	,193*	,252**	,286**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,018	,002	,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00004	Corrélation de Pearson	,498**	,133	,316**	,232**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,105	,000	,004				
	N	150	150	150	150				
VAR00005	Corrélation de Pearson	1	,377**	,290**	,326**				
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00006	Corrélation de Pearson	,377**	1	,258**	,175*				
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,033				
	N	150	150	150	150				

VAR00008	Corrélation de Pearson	,290**	,258**	1	,366**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00009	Corrélation de Pearson	,326**	,175*	,366**	1				
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,000					
	N	150	150	150	150				
VAR00010	Corrélation de Pearson	,164*	,185*	,198*	,464**				
	Sig. (bilatérale)	,045	,023	,015	,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00024	Corrélation de Pearson	,232**	,224**	,279**	,350**				
	Sig. (bilatérale)	,004	,006	,001	,000				
	N	150	150	150	150				
VAR00027	Corrélation de Pearson	,418**	,243**	,371**	,299**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000				
	N	150	150	150	150				
planif	Corrélation de Pearson	,601**	,443**	,598**	,628**				
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000				
	N	150	150	150	150				

Corrélations

		VAR00010	VAR00024	VAR00027	planif
VAR00001	Corrélation de Pearson	,188*	,129	,149	,575**
	Sig. (bilatérale)	,021	,116	,069	,000
	N	150	150	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,187*	,092	,211**	,478**
	Sig. (bilatérale)	,022	,264	,010	,000
	N	150	150	150	150
VAR00003	Corrélation de Pearson	,250**	,173*	,341**	,553**
	Sig. (bilatérale)	,002	,035	,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00004	Corrélation de Pearson	,140	,247**	,373**	,601**
	Sig. (bilatérale)	,088	,002	,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00005	Corrélation de Pearson	,164*	,232**	,418**	,601**
	Sig. (bilatérale)	,045	,004	,000	,000

	N	150	150	150	150
VAR00006	Corrélation de Pearson	,185*	,224**	,243**	,443**
	Sig. (bilatérale)	,023	,006	,003	,000
	N	150	150	150	150
VAR00008	Corrélation de Pearson	,198*	,279**	,371**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,015	,001	,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00009	Corrélation de Pearson	,464**	,350**	,299**	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00010	Corrélation de Pearson	1	,223**	,194*	,496**
	Sig. (bilatérale)		,006	,017	,000
	N	150	150	150	150
VAR00024	Corrélation de Pearson	,223**	1	,293**	,498**
	Sig. (bilatérale)	,006		,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00027	Corrélation de Pearson	,194*	,293**	1	,601**
	Sig. (bilatérale)	,017	,000		,000
	N	150	150	150	150
planif	Corrélation de Pearson	,496**	,498**	,601**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	150	150	150	150

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00007 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00019
VAR00022 VAR00025 control
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu	
Commentaires	

Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2017 12:26:08
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00007 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00019 VAR00022 VAR00025 control /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00007	VAR00011	VAR00012	VAR00013						
VAR00007	Corrélation de Pearson	1	,154	,157	,115						
	Sig. (bilatérale)		,061	,056	,161						
	N	150	150	150	150						
VAR00011	Corrélation de Pearson	,154	1	,425**	,288**						
	Sig. (bilatérale)	,061		,000	,000						
	N	150	150	150	150						
VAR00012	Corrélation de Pearson	,157	,425**	1	,324**						
	Sig. (bilatérale)	,056	,000		,000						
	N	150	150	150	150						
VAR00013	Corrélation de Pearson	,115	,288**	,324**	1						
	Sig. (bilatérale)	,161	,000	,000							
	N	150	150	150	150						
VAR00014	Corrélation de Pearson	,241**	,255**	,244**	,319**						
	Sig. (bilatérale)	,003	,002	,003	,000						
	N	150	150	150	150						
VAR00015	Corrélation de Pearson	,191*	,100	,139	,043						
	Sig. (bilatérale)	,019	,225	,090	,598						
	N	150	150	150	150						
VAR00019	Corrélation de Pearson	,313**	,393**	,234**	,284**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,000						
	N	150	150	150	150						
VAR0002	Corrélation de Pearson	,352**	,156	,034	,252**						

2	Sig. (bilatérale)	,000	,057	,680	,002						
	N	150	150	150	150						
VAR00025	Corrélation de Pearson	,236**	,309**	,265**	,204*						
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,001	,012						
	N	150	150	150	150						
control	Corrélation de Pearson	,534**	,625**	,571**	,560**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	150	150	150	150						

Corrélations

		VAR00014	VAR00015	VAR00019	VAR00022		
VAR00007	Corrélation de Pearson	,241**	,191*	,313**	,352**		
	Sig. (bilatérale)	,003	,019	,000	,000		
	N	150	150	150	150		
VAR00011	Corrélation de Pearson	,255**	,100	,393**	,156		
	Sig. (bilatérale)	,002	,225	,000	,057		
	N	150	150	150	150		
VAR00012	Corrélation de Pearson	,244**	,139	,234**	,034		
	Sig. (bilatérale)	,003	,090	,004	,680		
	N	150	150	150	150		
VAR00013	Corrélation de Pearson	,319**	,043	,284**	,252**		
	Sig. (bilatérale)	,000	,598	,000	,002		
	N	150	150	150	150		
VAR00014	Corrélation de Pearson	1	,047	,250**	,190*		
	Sig. (bilatérale)		,565	,002	,020		
	N	150	150	150	150		
VAR00015	Corrélation de Pearson	,047	1	,144	,101		
	Sig. (bilatérale)	,565		,078	,218		
	N	150	150	150	150		

VAR00019	Corrélation de Pearson	,250**	,144	1	,395**		
	Sig. (bilatérale)	,002	,078		,000		
	N	150	150	150	150		
VAR00022	Corrélation de Pearson	,190*	,101	,395**	1		
	Sig. (bilatérale)	,020	,218	,000			
	N	150	150	150	150		
VAR00025	Corrélation de Pearson	,028	,168*	,387**	,323**		
	Sig. (bilatérale)	,737	,040	,000	,000		
	N	150	150	150	150		
control	Corrélation de Pearson	,513**	,403**	,682**	,543**		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		
	N	150	150	150	150		

Corrélations

		VAR00025	control
VAR00007	Corrélation de Pearson	,236**	,534**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000
	N	150	150
VAR00011	Corrélation de Pearson	,309**	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	150	150
VAR00012	Corrélation de Pearson	,265**	,571**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000
	N	150	150
VAR00013	Corrélation de Pearson	,204*	,560**
	Sig. (bilatérale)	,012	,000
	N	150	150
VAR00014	Corrélation de Pearson	,028	,513**
	Sig. (bilatérale)	,737	,000
	N	150	150
VAR00015	Corrélation de Pearson	,168*	,403**
	Sig. (bilatérale)	,040	,000
	N	150	150
VAR00019	Corrélation de Pearson	,387**	,682**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	150	150
VAR00022	Corrélation de Pearson	,323**	,543**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	150	150
VAR00025	Corrélation de Pearson	1	,579**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
control	Corrélation de Pearson	,579**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00023 VAR00026
VAR00028 VAR00029 VAR00030 organisation
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu	18-MAY-2017 12:27:35

Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00023 VAR00026 VAR00028 VAR00029 VAR00030 organisation /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00020
VAR00016	Corrélation de Pearson	1	,349**	,319**	,356**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00017	Corrélation de Pearson	,349**	1	,305**	,267**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	150	150	150	150

VAR00018	Corrélation de Pearson	,319**	,305**	1	,213**							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,009							
	N	150	150	150	150							
VAR00020	Corrélation de Pearson	,356**	,267**	,213**	1							
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,009								
	N	150	150	150	150							
VAR00021	Corrélation de Pearson	,382**	,283**	,331**	,402**							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000							
	N	150	150	150	150							
VAR00023	Corrélation de Pearson	,159	,252**	,335**	,284**							
	Sig. (bilatérale)	,053	,002	,000	,000							
	N	150	150	150	150							
VAR00026	Corrélation de Pearson	,319**	,474**	,215**	,205*							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,012							
	N	150	150	150	150							
VAR00028	Corrélation de Pearson	,360**	,329**	,179*	,172*							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,028	,036							
	N	150	150	150	150							
VAR00029	Corrélation de Pearson	,268**	,380**	,361**	,143							
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,080							
	N	150	150	150	150							
VAR00030	Corrélation de Pearson	,307**	,430**	,297**	,283**							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000							
	N	150	150	150	150							

organisation	Corrélation de Pearson	,613**	,666**	,578**	,532**							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000							
	N	150	150	150	150							

Corrélations

		VAR00021	VAR00023	VAR00026	VAR00028			
VAR00016	Corrélation de Pearson	,382**	,159	,319**	,360**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,053	,000	,000			
	N	150	150	150	150			
VAR00017	Corrélation de Pearson	,283**	,252**	,474**	,329**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000			
	N	150	150	150	150			
VAR00018	Corrélation de Pearson	,331**	,335**	,215**	,179*			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,028			
	N	150	150	150	150			
VAR00020	Corrélation de Pearson	,402**	,284**	,205*	,172*			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,012	,036			
	N	150	150	150	150			
VAR00021	Corrélation de Pearson	1	,273**	,266**	,272**			
	Sig. (bilatérale)		,001	,001	,001			
	N	150	150	150	150			
VAR00023	Corrélation de Pearson	,273**	1	,319**	,174*			
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,034			
	N	150	150	150	150			
VAR00026	Corrélation de Pearson	,266**	,319**	1	,291**			
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		,000			
	N	150	150	150	150			
VAR00028	Corrélation de Pearson	,272**	,174*	,291**	1			
	Sig. (bilatérale)	,001	,034	,000				
	N	150	150	150	150			

VAR00029	Corrélation de Pearson	,309**	,308**	,390**	,362**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150			
VAR00030	Corrélation de Pearson	,349**	,251**	,437**	,323**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000			
	N	150	150	150	150			
organisation	Corrélation de Pearson	,622**	,551**	,646**	,554**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000			
	N	150	150	150	150			

Corrélations

		VAR00029	VAR00030	organisation
VAR00016	Corrélation de Pearson	,268**	,307**	,613**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00017	Corrélation de Pearson	,380**	,430**	,666**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00018	Corrélation de Pearson	,361**	,297**	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00020	Corrélation de Pearson	,143	,283**	,532**
	Sig. (bilatérale)	,080	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00021	Corrélation de Pearson	,309**	,349**	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00023	Corrélation de Pearson	,308**	,251**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000
	N	150	150	150
VAR00026	Corrélation de Pearson	,390**	,437**	,646**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00028	Corrélation de Pearson	,362**	,323**	,554**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
VAR00029	Corrélation de Pearson	1	,602**	,677**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000

	N	150	150	150
VAR00030	Corrélation de Pearson	,602**	1	,706**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	150	150	150
organisation	Corrélation de Pearson	,677**	,706**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00024 VAR00027
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2017 12:29:22
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00024 VAR00027 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,730	11

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00007 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00019 VAR00022
VAR00025
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2017 12:30:51
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00007 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00019 VAR00022 VAR00025 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,734	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00023 VAR00026
VAR00028 VAR00029 VAR00030
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu	18-MAY-2017 12:32:26

Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00023 VAR00026 VAR00028 VAR00029 VAR00030 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,818	10

```
GET
  FILE='C:\Users\starinfo\Desktop\travail de lexcel et de spss pour
merfat\données de métacognition.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
```

ملحق رقم 05: نتاج الدراسة الإستطلاعية

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2017 11:53:07
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Jeu_de_données0]

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclu[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
,909	38

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045
VAR00046 VAR00047
    VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
VAR00056 VAR00057 VAR00058
    VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR00063 VAR00064 VAR00065 VAR00066
VAR00067 VAR00068 VAR00069
    VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2017 11:54:32
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR00063 VAR00064 VAR00065 VAR00066 VAR00067 VAR00068 VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	49	98,0
	Exclu[a]	1	2,0
	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
,953	39

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00078 VAR00079 VAR00080 VAR00081 VAR00082 VAR00083 VAR00084
VAR00085 VAR00086
    VAR00087 VAR00088 VAR00089 VAR00090 VAR00091 VAR00092 VAR00093 VAR00094
VAR00095 VAR00096 VAR00097
    VAR00098 VAR00099 VAR00100 VAR00101 VAR00102 VAR00103 VAR00104 VAR00105
VAR00106 VAR00107
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2017 12:00:41
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00108 VAR00109 VAR00110 VAR00111 VAR00112 VAR00113 VAR00114 VAR00115 VAR00116 VAR00117 VAR00118 VAR00119 VAR00120 VAR00121 VAR00123 VAR00124 VAR00125 VAR00126 VAR00127 VAR00128 VAR00129 VAR00130 VAR00131 VAR00132 VAR00133 VAR00134 VAR00135 VAR00136 VAR00137 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclu[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
,915	29

ملحق رقم 06 :حساب الفرضيات

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 13:38:58
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=succes metacognition /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Jeu_de_données0] C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav

Corrélations

		succes	metacognition
succes	Corrélation de Pearson	1	-,387**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
metacognition	Corrélation de Pearson	-,387**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=echec metacognition
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 13:40:19
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=echec metacognition /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,20
	Temps écoulé	00:00:00,31

Corrélations

		echec	metacognition
echec	Corrélation de Pearson	1	-,158
	Sig. (bilatérale)		,055
	N	148	148
metacognition	Corrélation de Pearson	-,158	1
	Sig. (bilatérale)	,055	
	N	148	150

```
T-TEST GROUPS=niveau(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=succes
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 13:42:56
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=niveau(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=succes /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques de groupe

	niveau	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
succes	licence	79	109,4177	18,37195	2,06701
	master	71	106,2676	17,02935	2,02101

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl				
succes	Hypothèse de variances égales	,431	,512	1,085	148				
	Hypothèse de variances inégales			1,090	147,852				

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes				
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard		
succes	Hypothèse de variances égales	,280	3,15012	2,90263		
	Hypothèse de variances inégales	,278	3,15012	2,89085		

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
succes	Hypothèse de variances égales	-2,58583	8,88606
	Hypothèse de variances inégales	-2,56260	8,86283

```
T-TEST GROUPS=niveau(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=echec
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 13:45:39
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=niveau(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=echec /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	niveau	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
echec	licence	79	108,9747	24,95482	2,80764
	master	69	104,6377	26,97219	3,24707

Test T

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 16:31:59
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=niveau(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=echec /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	niveau	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
echec	licence	79	108,9747	24,95482	2,80764
	master	71	105,1408	26,82073	3,18303

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
echec	Hypothèse de variances égales	1,011	,316	,907	148					
	Hypothèse de variances inégales			,903	143,398					

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes				
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	
echec	Hypothèse de variances égales	,366	3,83384	4,22798	-4,52117	
	Hypothèse de variances inégales	,368	3,83384	4,24435	-4,55574	

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
echec	Hypothèse de variances égales	12,18884
	Hypothèse de variances inégales	12,22342

```
T-TEST GROUPS=niveau(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=metacognition
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		05-JUN-2017 16:33:53
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\starinfo\Desktop\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=niveau(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=metacognition /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	niveau	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
metacognition	licence	79	93,4304	18,56084	2,08826
	master	71	97,1972	15,82188	1,87771

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
metacognition	Hypothèse de variances égales	1,185	,278	-1,330	148					
	Hypothèse de variances inégales			-1,341	147,602					

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes				
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard		
metacognition	Hypothèse de variances égales	,186	-3,76680	2,83229		
	Hypothèse de variances inégales	,182	-3,76680	2,80831		

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
metacognition	Hypothèse de variances égales	-9,36375	1,83014
	Hypothèse de variances inégales	-9,31650	1,78289