جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي لدى عينة للتلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية في ثانويات مقاطعة فريحة ولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

-ابوشوكن ضاوية

-تحلولت مايسة

تحت إشراف الأستاذة :

الدكتورة بوبكري ليلى

السنة الجامعية: 2021/2020

فهرس المحتويات

كلمة الشكر.....أ

الاهداء.....ب

فهرس الجداول.....ج

فهرس الاشكال.....د

ملخص.....ه

مقدمة.....و

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.....4

2-فرضيات الدراسة.....8

3-أهمية الدراسة.....9.

4-أهداف الدراسة.....9.

5-تحديد مصطلحات الدراسة.....10.

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.....13

2-اهمية التعلم المنظم ذاتيا.....14

3-استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....15

4-اسس التعلم المنظم ذاتيا.....17

5-مكونات التعلم المنظم ذاتيا.....18

6-نماذج التعلم المنظم ذاتيا.....19

7-خصائص التلميذ المنظم ذاتا.....23

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1-مفهوم التحصيل الدراسي.....25

2-اهمية التحصيل الدراسي 26

3-أنواع التحصيل الدراسي.....27

4-خصائص التحصيل الدراسي.....28

5-مستويات التحصيل الدراسي.....29

6-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....30

7-اختبارات التحصيل الدراسي.....31

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة 35

2-الدراسة الاستطلاعية.....35

3-مجتمع الدراسة 39

4-عينة الدراسة 39
5-حدود الدراسة.....42
6-ادوات الدراسة.....42
7-الأساليب الإحصائية المستعملة.....52

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد
-اختبار اعتدالية لتوزريع بيانات الدراسة.....**56**
- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....59.
- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 66
- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....69
الاستنتاج العام.....78
الاقتراحات.....79
خاتمة.....80
المراجع.....82
الملاحق.....89

فهرس الاشكال

	العنوان	الصفحة
1	النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا	20
2	مخطط لتوزيع اختبار الاعتدالية لبعد الاستراتيجية المعرفية	57
3	مخطط توزيع اختبار الاعتدالية لبعد الاستراتيجية الميتا معرفية	58
4	مخطط توزيع اختبار الاعتدالية لبعد استراتيجية ادارة المصادر	59

فهرس الجداول

	العنوان	الصفحة
1	يوضح مراحل وابعاد التعلم المنظم ذاتيا	21
2	مؤشر حسن المطابقة مربع كاي(x2) للنموذج المفترض	36
3	تشبعات بنود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	37
4	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي	38
5	يبين توزيع افراد العينة حسب كل ثانوية	39
6	توزيع افراد العينة وفق الجنس والنسبة المئوية	40
7	توزيع افراد العينة وفق التخصص والعدد والنسبة المئوية	40
8	توزيع افراد العينة حسب الجنس	41
9	توزيع افراد العينة حسب التخصص	41
10	توزيع افراد العينة حسب فئة التحصيل	41
11	تصنيف الافراد وفق فئات التحصيل بادخال المتغيرات المنبئة	60
12	اختبارات نسبة الارجحية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	61
13	قديرات ومعلمات نموذج الانحدار اللوجيستي المتعدد	63
14	الاحصاءات الوصفية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى فئة التلاميذ	66
15	نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه للفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين فئات التلاميذ	67
16	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والتخصص تفاعل الجنس مع التخصص	69
17	نتائج اختبار المقارنات المتعددة لتوكي Tuckey بين التخصصات في الاستراتيجيات المعرفية	73

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي ، إذ استخدمنا فيها المنهج الوصفي الذي ساعدنا على وصف الظاهرة وتحديدها عن طريق جمع البيانات للوصول إلى تفسيرات ونتائج ، بحيث تكونت العينة من 120 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية ، إذ أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع ، منخفض ، متوسط) لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، إضافة إلى عدم وجود فروق في استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق في استخدام الاستراتجيات وفق متغير الجنس والتخصص.

الكلمات المفتاحية : القدرة التنبؤية التعلم المنظم ذاتيا ، التحصيل الدراسي .

مقدمة

مقدمة:

يعد التعلم المنظم ذاتيا من الموضوعات الهامة الذي تلقى واهتماما كبيرا في الآونة الاخيرة في مجال علم النفس التربوي، حيث يستمد اهميته من تركيزه على حرية التلميذ وفرديته واعتمادا على نفسه في اتخاذ القرارات الأكاديمية ، فعندما يكون المتعلم المنظم ذاتيا يصبح مشاركا نشطا وفعالا ومسؤولا عن تعلمه ومستقلا فيه خاصة في مرحلة التعليم الثانوي الذي يفترض فيها زيادة اعتماد التلميذ على نفسه وانخفاض مستوى الاعتمادية الفكرية لديه .

فمتعلم اليوم هو المسؤول عن المعرفة فهو الذي يقوم ويسير معارفه ويحاول قدر المستطاع جعلها اكثر مرونة وفاعلية لتسهيل عملية اكتسابها والوصول الى تحقيق الهدف المتمثل في الاداء والتحصيل الدراسي الذي هو من اهم مخرجات التعليم التي يسعى اليها التلاميذ ومحورا الاهتمام في العملية التعليمية ، واحد معايير التي تقويم العمل التعليمي التربوي في المجتمع. وبهذا فان التعلم المنظم ذاتيا فيعد احد الاسباب الرئيسية وراء حصول التلميذ المنظم ذاتيا على درجة عالية، وهذا ما اثبتته الدراسات حول العلاقة القوية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي وقد تضمنت هذه الدراسة العناصر التالية.

الفصل الاول: تم تخصيصه للاطار العام للدراسة الذي يتناول الاشكالية، الفرضيات ثم اهداف واهمية الدراسة وتحديد مصطلحات الدراسة.

ويتناول الجانب النظري الفصل الثاني والثالث:

يشتمل الفصل الثاني: على التمهيد، مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، اهمية التعلم المنظم ذاتيا، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، اسس التعلم المنظم ذاتيا، مكونات التعلم المنظم ذاتيا، نماذج التعلم المنظم ذاتيا، ، خصائص التلاميذ المنظم ذاتيا، خلاصة الفصل.

اما الفصل الثالث: تم تخصيصه للتحصيل الدراسي الذي تضمن: التمهيد، مفهوم التحصيل الدراسي، انواع التحصيل الدراسي، اهمية التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، اختبارات التحصيل الدراسي، خلاصة الفصل.

وتضمن الجانب التطبيقي من الدراسة:

الفصل الرابع: الذي يتناول الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، انطلاقا من منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، ادوات الدراسة، الاساليب الاحصائية المستعملة.

ويشمل الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل اليها من خلال التعبير عنها في جداول وتحليلها ثم مناقشتها.

وفي الاخير تم التطرق الى الاستنتاج العام، الخاتمة وجملة من الاقتراحات العملية.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد مصطلحات الدراسة

1-اشكالية البحث:

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التقدم المعرفي والتكنولوجي حيث فرضت على المؤسسات التربوية على تطوير العملية التعليمية لمواكبة التغيرات الناتجة عن هذه التطورات باعتبار العملية التعليمية حجر الزاوية في حياة الإنسان وتعمل على تكوين شخصية السليمة التي تساهم في بناء المجتمع والارتقاء به نحو العالي.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ خلال مساره الدراسي حيث تعتبر مرحلة انتقالية من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية. ومن بين أهم العوامل التي تساعد التلميذ على النجاح والمضيء قدما، من خلال تنظيم عمله و استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعلمه.

ويعد التعلم المنظم ذاتيا من بين الركائز الأساسية التي تدفع بالتلميذ إلى تحصيل دراسي جيد، من إبراز أولويات أية عملية تعليمية تربوية إذ من خلاله يتم الحكم على مدى فعالية الكم الذي تنتجه المؤسسة التعليمية.

فالتعلم المنظم ذاتيا عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية تعتمد على المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم (الردادي، 2019، 24).

وتظهر أهمية التعلم المنظم ذاتيا في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية.

ويعود الفضل إلى باندور (bandura، 2002)في التركيز على أهمية التعلم الذاتي لدى المتعلمين كأساس لتحقيق أهداف عملية التعلم من اكتساب المعارف الجديدة من تقدمه لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والتي تؤكد ان المتعلم قادر على ضبط سلوكياته في

عملية التعلم من خلال تصوراته ومعتقداته الذاتية تجاه النتائج المترتبة عن هذه السلوكيات وان تنظيمه لذاته يسهم في احداث التغيرات المرغوبة عليها(ايمان عبد الله ،2015، ص2).

و قد عرفZimmerman (1995)التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم حيث اهتم باستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (اورد في الجراح، 2010، 334).

ومن خلال التعلم المنظم ذاتيا يمكن من معرفة مكونات ونوع التحصيل الدراسي ،وقد أكد الجراح من خلال دراسته (2010) انه يمكن الكشف عن مكونات التعلم المنظم ذاتيا، واختلافها حسب النوع والمستوى الدراسي، وكذلك التعرف على القدرة التنبؤية لهذه المكونات بالتحصيل الأكاديمي لدى (331) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم مقياس التعلم، وقد اشارت نتائج اختبارPurdie وتحليل انحدار المتعدد، وتحليل التباين الى وجود تأثير المنظم ذاتيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي، كما اشارت هذه الدراسة الى وجود فروقا حسب النوع في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح البنين.(الجراح عبد الناصر ،2010،ص333).

وهذا يشير الى ان تطبيق مكونات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في المعرفة وما وراء المعرفة، الدافعية على المتمدرسين المختلفين من حيث النوع والمستوى يؤثر على التحصيل الدراسي ، وهذا ما توصل إليه بعد الاختبارات.

فقد عرف علام التحصيل الدراسي (2004) بانه درجة اكتساب التي يحققها الفرد، او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي (علام، 2004، 122). فالتحصيل هو من اهم النواتج الاساسية في العملية التعليمية حيث يسعى التلميذ الى استخدام مجموعة من القدرات من اجل الوصول الى اداء جيد .

كما أكدت دراسة عبد الرؤوف السواح (2007).على العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، حيث أشار الى أن المشاركة الفعالة لأصحاب التعلم المنظم ذاتيا تثمر عند زيادة في التحصيل الأكاديمي لديهم (القبر صلي،2017،196) .

هذا يبين ان التلاميذ الذين لديهم تعلم منظم ذاتي يتميزون بقدراتهم على التفوق في المهام التي تتطلب نوعا ما من التحدي والتي ينتج فيها تعليم جديد ذو معنى ودرجة عالية من المثابرة فهم يخططون ويرسمون أهدافا ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتيا في مراحل التعلم ولديهم القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس في المواقف التعليمية المختلفة وعلى مواجهة المشكلات (الحسينان، 2010، 35).

يتضح من خلال هذه الدراسة ان التعلم المنظم ذاتيا فعالا للتلميذ ينتج عنها زيادة في التحصيل الأكاديمي.

فاستخدام التلميذ مجموعة من الاستراتيجيات في عملية التعلم المنظم ذاتيا يدفعه الى تحصيل دراسي جيد وهذا ما أشارت اليه دراسة كمال عطية (2000) إلى أن التلاميذ الذين يوظفون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بالتفوق التحصيل الدراسي في المواد المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات.

حسب هذه الدراسة فالتلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هم أكثر نجاحا وتفوقا في التحصيل الدراسي مقارنة بالنسبة للذين لا يستخدمون استراتيجيات فعالة في التعلم المنظم ذاتيا.

فالتعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما واساسيا في حياة التلاميذ لأنه يؤدي الى ارتفاع انجاز التلميذ في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الاكاديمية بصفة خاصة كما ان استخدام التعلم المنظم ذاتيا سوف يؤدي الى اندماج التلاميذ في محتوى المادة المتعلمة، ويؤدي بالتالي الى اكتساب المعرفة واتخاذ القرار(مصطفى قاسم الهيلات،2015 ،365).

وفي هذا السياق اشارت دراسة عماد حسن (2003) الى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد بلغت عينة الدراسة (260) تلميذا وتلميذة بالصف الأول والثاني الثانوي، تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداده، وقد اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في التحصيل الاكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المرتفعين، وخلصت هذه الدراسة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعد منبئات جيدة للتحصيل الاكاديمي كما أن استراتيجية التنظيم تعد أفضل هذه الاستراتيجيات (القبرصلي، 2017، 199).

هذا يبين ان استراتيجيات التنظيم الذاتي تعد عاملا اساسيا في تحسين العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية نظرا لأنها تساعد التلميذ على ان يكون اكثر نشاطا وفاعلية عن طريق وضع الاهداف وضبط وتنظيم المصادر التعليمية وربط المعارف بالمعرفة السابقة لها كما تتصف تلك الاستراتيجيات كالتنظيم الذاتي وتنظيم الوقت والاستعداد للمراجعة والحفظ وغيرها من الاستراتيجيات الاخرى التي تساهم في رفع اداء التلميذ و تحصيله الدراسي(طيبة ،2020،ص882).

وفي نفس الإطار هدفت دراسة أحمد (2007) الى الكشف عن العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، على عينة من (128) طالب من طلاب كلية التربية بالمنصورة، وكذلك للتعرف على مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، وتحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين بعد التحصيل الاكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط0,67 ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة0,63 ومع بعد التسميع والحفظ 0,55ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية 0,44وان التحصيل الاكاديمي لدى طلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، افضل منه لدى طلاب منخفض

المستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الابعاد، وكذلك اظهرت قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لدى الطلبة. (2010،ص183).

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات في مختلف البيئات أن التعلم المنظم ذاتيا له تأثير إيجابي في النجاح الأكاديمي. ومنه تسعى هذه الدراسة الحالية الى الكشف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

ومن هنا نتساءل

-هل يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلميذ السنة الثانية ثانوي؟

-هل توجد فروق دالة احصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(منخفض ، متوسط ،مرتفع) بين تلميذ السنة الثانية ثانوي ؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2-فرضيات الدراسة :

للإجابة على التساؤل السابق تم صياغة الفرضيات التالية.

- يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع)من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلميذ السنة الثانية ثانوي.

- توجد فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(منخفضة ،متوسط ،مرتفعة) عند تلميذ السنة الثانية ثانوي.

– توجد فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-أهداف البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي للتلميذ المتمدرس في السنة الثانية ثانوي بمختلف الشعب الأدبية والعلمية، والتنويع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في التحصيل الدراسي بين تلاميذ ذوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المرتفعة والمنخفضة.

4-أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أسس نظرية تشير إلى أهمية التنظيم الذاتي لما له من دور في تنمية أسلوب الدراسة والدافعية المتعلمين نحو التحصيل الدراسي وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق أهدافهم، والتعلم المنظم ذاتيا يساهم في جعل التلميذ لديه دافعية ومثابرة وثقة في نفسه بأنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهدافه، وأسس تطبيقية لفت انتباه التلاميذ إلى ضرورة تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتنويع في استخدامها، لأنها تساعدهم على الاعتماد على الذات والإنجاز والحصول على مردود دراسي أفضل يؤهل التلميذ للنجاح.

5-تحديد المفاهيم الدراسة:

التعلم المنظم ذاتيا:

-اصطلاحا:

عرف pintrich (1999) التعلم المنظم ذاتيا هو العملية التي يستخدم فيها التلاميذ الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم اي استخدام الاستراتيجيات المعرفية، الما وراء المعرفية،

بالإضافة الى استخدام استراتيجيات ادارة المصادر التي يستخدمها التلاميذ لينظموا عملية تعلمهم(الحيضري،2013، 7).

_اجرائيا:

التعلم المنظم ذاتيا هو تلك الاستراتيجيات التي يستعملها التلميذ المتمدرس في السنة الثانية ثانوي والتي تتكون من استراتيجيات معرفية وهي التسميع والتنظيم واستراتيجيات ميتا معرفية التخطيط، المراقبة والتقويم، إدارة الموارد وهي إدارة وقت الدراسة وتوفير الجهد من خلال المقياس الذي أعده pintrich(1991) والذي عربه وكيفه عزت عبد الحميد(1999) وكيفه في البيئة الجزائرية عبد الجبار محمد (2013). وطبقته شيبان سميرة تحت إشراف بوبكري ليلى(2015).

التحصيل الدراسي:

اصطلاحا:

التحصيل الدراسي هو الانجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدرا بالدرجات طبقا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية (الحسينان، 2010).

إجرائيا:

التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ المتمدرس في السنة الثانية ثانوي خلال الفصل الأول للسنة الدراسية الحالية. وقد تم تصنيف التحصيل الى ثلاث فئات منخفض، متوسط، مرتفع.

-**التحصيل الدراسي المنخفض:** هي العلامات التي تحصل عليها تلميذ المتمدرس في السنة ثانية ثانوي في الفصل الاول والتي تتراوح من 00الى 9.99.

-**التحصيل الدراسي المتوسط:** هي العلامات التي تحصل عليها تلميذ المتمدرس السنة ثانية ثانوي في الفصل الاول والتي تتراوح من 10.00 الى 13.00 الثانية

-**التحصيل الدراسي المرتفع:** هي العلامات التي تحصل عليها تلميذ المتمدرس السنة ثانية ثانوي في الفصل الاول والتي تتراوح من 10.00 الى 13.00 الثانية

استراتيجية ما وراء المعرفة:

اصطلاحا:

استراتيجية ما وراء المعرفة هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط، والمراقبة والتقويم وباقي العمليات المعرفية الأخرى (صالح يحيى، 2015).

اجرائيا:

-**الاستراتيجيات الميتا معرفية:** وهي تحديد الأهداف، تحليل المهمة، التساؤل الذاتي.

- **الاستراتيجية المعرفية:** وتتمثل الاستراتيجيات المعرفية في : التكرار، الاتقان، التفكير الناقد

-**استراتيجيات إدارة الموارد:** وهي إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة.

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا**

2- **أهمية التعلم المنظم ذاتيا**

3- **أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

4- **أسس التعلم المنظم ذاتيا**

5- **مكونات التعلم المنظم ذاتيا**

6- **نماذج التعلم المنظم ذاتيا**

7- **خصائص التلميذ التعلم المنظم ذاتيا**

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

يعد التعلم المنظم ذاتيا، طريقة مألوفة لنمذجة تعلم الطالب حيث تحول الإطار النفسي للتعلم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، و تغيرات النفرة السلبية للمتعلمين من متلقين للمعلومات و المعرفة إلى مشاركين فاعلين في تعلمهم أي أنهم يقومون بدور نشط في إعادة تنظيم وبناء معارفهم الحالية، للحصول على معارف جديدة و زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم.

1-مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

يعد مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات التي ظهرت في التربية في العصور الأخيرة في القرن العشرين، و التي جاءت متوائمة مع طبيعة هذا العصر، عصر التقدم والتطور العلمي و المعرفي، هذا العصر يتطلب إعداد متعلمين قادرين على تحمل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يتصل بتعلمهم كالإسهام في صياغة أهداف تعلمهم و في تنظيم وتوجيه عملية التعلم، و كيف يخططون و يتحكمون، و يواجهون عملياتهم العقلية نحو الوصول إلى تحقيق أهدافهم، و يكونون على وعي بالأساليب و الانحرافات السياسية لتحقيقها و يبذلون جهدا أكبر في تنظيم بيئة التعلم و التعامل مع مصادر و مع الآخرين.

و يرى (Sunger, S, gangoren, 2009): أن التعلم المنظم ذاتيا هو نوع من التعلم يتمركز حول المتعلم، و يكون فيه الطالب على درجة عالية من التحضير الذاتي، والنشاط السلوكي و ما وراء المعرفي و ذلك لتحقيق أهدافه التي يتطلع إليها، كما عرفه بأنه معرفة المتعلمين بجوانب تعلمهم و الاستراتيجيات التي يستخدمونها في ذلك و تنظيم سلوكياتهم عندما يتطلب الموقف منهم، و قادرون على استخدام استراتيجيات تعلمهم التي اختاروها، و إعادة المحاولة مرة أخرى في حالة الفشل (الشويخ، 2016).

كما يعرفه بسترين بأنه عملية هادفة و نشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة و التنظيم و التحكم في خصائصهم المعرفية و الدافعية و السلوكية وتوجههم و تقيدهم أهدافهم و خصائص السياق في البيئة التعليمية.

و يعرف زيمرمان (Zirmerman) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركتها في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه في التعلم. (حمودة مريم، 2019 ،ص20).

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

- يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية و الدافعية و البيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، و هذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتيا فهو عملية مخططة و تقييمية و تكيفية، مكونة من عمليات و استراتيجيات يقوم الطلاب بالبدء فيها و تنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفعالية أكثر مع المهام المدرسية، و يسعى الطلاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي، و هذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة، و هذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتيا.

- إضافة إلى ذلك فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات و الأدبيات التربوية، تجلي أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي:

- أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضا على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعكس هدف التعلم مدى الحياة.

- يؤدي دورا مهما و أساسيا في حياة الطلاب، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، و يؤدي إلى إندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، و اكتساب المعرفة و التغيير المفاهيمي بشكل اكبر.

– يمكن أن يتعلمه الطالب في أية مرحلة عمرية.

–يساهم في جعل التعلم واعتبار المشكلات والمهارات التعليمية تحديات يرغب المتعلم في مواجهتها (عبيدي وزيدي، 2018).

– يعبر عن القدرة على التخطيط و التوجيه و انتقاء أنشطة تجهيز المعلومات و يشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم.

– يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذا أن أليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد و المادة التي تعلمها بشكل أوّل جودة.

– ينشط عملية التعلم و يسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية و المعتقدات حول المعرفة، و البحث الذاتي عنها، و مواصلة القراءة و الدراسة.

– و يتضح مما سبق الأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التعلمية و رفع كفاءة طلابها، نظرا لإسهامه في زيادة وعين الطلاب بمستوى تفكيرهم، و بقدراتهم النفسية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، و يسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية في كافة فروع المعرفة، و له دورا كبيرا في رفع مستوى التحصيل الدراسي (الرادادي ،2019 ،ص25).

3–انواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

محددة تجعله يصل الى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه وبطريقة جيدة ، وكذلك تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الاهداف الدراسية وهذه الاستراتييجيات ثلاثة انواع.

3-1- الاستراتيجيات المعرفية: وهي الاساليب والطرق المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في تعلم وتذكر المواد الدراسية الجديدة والمقررة عليهم، وربطها بما سبق ان تعلموه من مواد دراسية وهذه هي:

-**التنظيم والتحويل:** وتشير الى قيام التلميذ بتنظيم المعلومات والمعارف الجديدة ومحاولة ربطها بمعارفه السابقة ليحسن تعلمه.

-**التسميع والتذكر:** وتشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد الدراسية.

-**الاحتفاض بالسجلات ومراجعتها:** وتشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ لتحويل وتلخيص وترجمة الدرس (طيبة، احمد بلعيد، 2020،ص855).

3-2- الاستراتيجيات ماوراء المعرفية: بالاضافة الى الاستراتيجيات المعرفية يؤثر استخدام التلاميذ لمعرفة ماوراء المعرفة والاستراتيجيات وماوراء المعرفة وهناك انواع رئيسية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة وهي:

-**التخطيط ووضع الهدف:** وتشير الى قيام التلميذ بوضع اهداف تعليمية او اهداف فرعية لنفسه، او التخطيط من اجل تتابع او تزامن او استكمال الانشطة .

-**مكافاة الذات (التعزيز الذاتي):** وهو قيام التلميذ بتخيل المكافاة والعقاب المترتبين على نجاحه او فشله في اداء مهامه الدراسة.

-**المراقبة الذاتية:** وتشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ من اجل المراقبة لو التركيز في الانشطة والمهام الدراسية التي يقوم بها والنتائج التي يصل اليها.4-التقويم الذاتي: وهو قيام التلميذ بالتقويم ومراقبة وجودة ما يؤديه من اعمال دراسية ومقارنتها مع زملائه او تصحيح الاستاذ (احمد بلعيد، 2018، ص44).

ادارة مصادر التعلم: وتشير استراتيجيات ادارة المصادر التعلم الى الانشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلقة ،والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق اهدافه وتشمل استراتيجيات ادارة المصادر على عدة استراتيجيات (الهيلات ،ص363).

1-**البحث عن المعلومات:** وتتضمن ادارة الوقت ووضع جدول اعمال والتخطيط وادارة وقت الدراسة.

2-ادارة البيئة الدراسة: وتشير الى الجهود التي يبذلها التلميذ من اجل تنظيم بيئة تعلمه اكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن اما تنظيما لبيئة تعلمه المادية او الغير مادية (نفسية).

3-البحث عن العون الاجتماعي: وتعني مبادرة التلاميذ للحصول على المساعدة من الرفق والمعلمين والكبار عند مواجهتهم صعوبات ما في التعلم (مريم حمودة،2019،ص17).

4- أسس التعلم المنظم ذاتيا:

- تقوم عملية التعلم المنظم ذاتيا، على العديد من الأسس و قد حدد كل من لبندر ولمارس ستة أسس التعلم المنظم ذاتيا و هي وتعني استخدام التلميذ الاستراتيجيات:

1- المعتقدات المعرفية: و تتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم و هذا يؤثر على ثقة بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهما لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحا و تحصيلا.

2- الدافعية: إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية و في حالة التعلم المنظم ذاتيا فعاليا من تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، و تعترف هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدما في تعلمهم.

3- ما وراء الدافعية: و نعني المعرفة أو التفكير بالتفكير و المسؤولية عنه و ما ينشأ عن المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية و يتقن استخدامها في المواقف التعليمية

المختلفة، و يتمكن من تطويع المحتوى، و تطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسن التعلم.

4- الحساسية للموقف: و هي القدرة على فهم موقف تعليمي معين، مع تحديد المشكلة و حلها في سياق ما و يمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة و إيجاد الحلول المناسبة لها.

5- الضبط البيئي: و يتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، و بذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، و يكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

6- استراتيجيات التعلم: إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولا عن هذه الاستراتيجيات و بنفس استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، و تطوير المهارات العقلية وفق هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم(الحسينان، 2010، ص17).

5- مكونات التعلم المنظم ذاتيا: قدم زيمرمان Zimerman ثلاثة مكونات التعلم المنظم ذاتيا يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عملية العلم الخاصة بهم، فيكونوا أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، و أفعالهم، و المخرجات البيئية الاجتماعية.

1- ما وراء معرفي: و فيه يقوم المتعلم ذاتيا بعمليات التخطيط و التنظيم، و الدراسة الذاتية، و التقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة العملية أثناء اكتساب المعرفة.

2- دافعي: و فيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤا و مستقرا، و مدفوعا ذاتيا.

3- سلوكي: يختار المتعلم المنظم ذاتيا، و يبقى، و يبدع أو يصمم بيئة اجتماعية مادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

و يقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا هي:

الأول: وضع الهدف و التخطيط: و يتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة و أخرى خاصة، و التخطيط المكونات الجدول زمني محدد، و القيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

الثاني: الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة: و يتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف و تسجيلها، و بتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

الثالث: التسميع و الحفاظ: و يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية: و يتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (ماجد فرحان مديد، 2020،ص22).

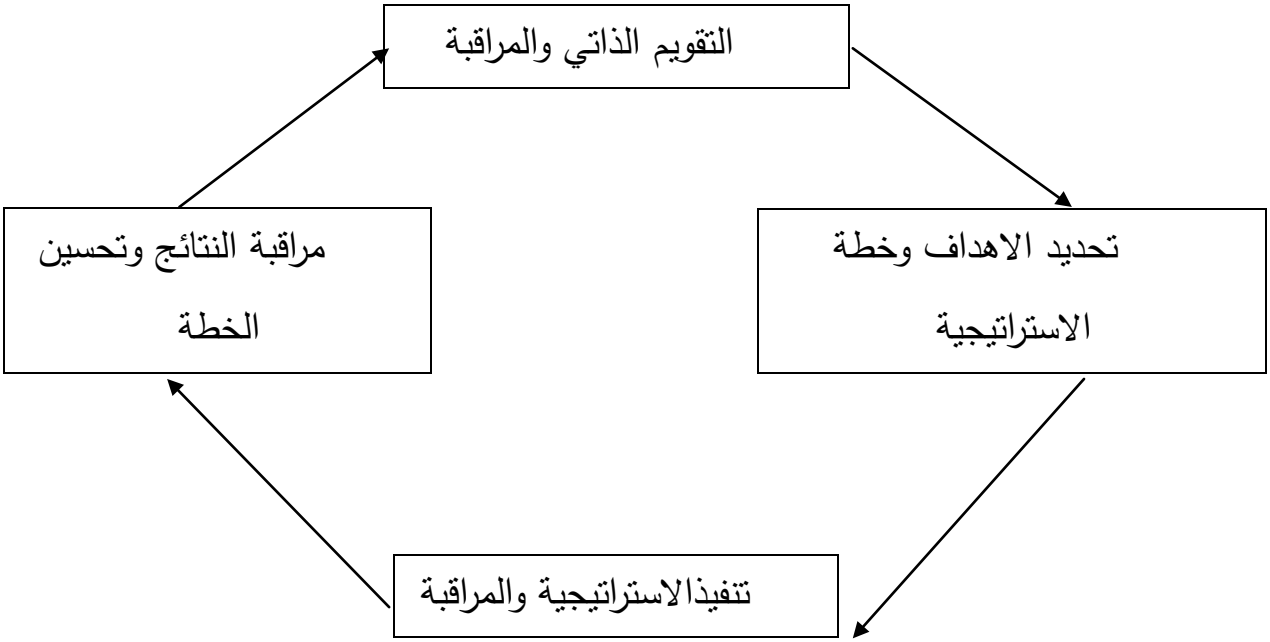
6-نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

بالرغم من وجود عدة نماذج مختلفة مشتقة من اطر نظرية مختلفة فمعظم النماذج كما يرى اكسان(Aksan.2009.، 897) تفترض ان التعلم المنظم ذاتيا يستخدم استراتيجيات معرفية ،ما وراء معرفية لضبط وتنظيم تعلم التلاميذ ومن اهم هذه النماذج مايلي:

1 – النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا:

النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا تم تطويره بواسطة زيمرمان ،بونر وكوفاش (The circular model of self-regulated learning) النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا تم تطويره بواسطة(zimmermen bonner & kovach.1996) كما يتضح في الشكل التالي:

شكل(1): النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا



اقترح (zimmermen bonner & kovach.1996) انه كجزء من ارشاد التلاميذ خلال النموذج الدائري للتعلم المنظم ذاتيا يمكن للمتعلمين ايضا تقديم دعم شخصي اضافي من خلال افعال مثل النمذجة Modeling ،التشجيع ،تحليل المهمة والاستراتيجية ،التحقق من النتائج وتطبيق الاستراتيجية وتستند الدراسة الحالية على هذا النموذج في تدريب التلاميذ على مهارات التعلم المنظم ذاتيا(حسين عامر،2014، 17).

2-نموذج بينتريش نموذج الاطار العام للتعلم المنظم ذاتيا

وضع بنتريش pintrich(2000) نموذاجا يمثل اطارا عاما مفاهميا للتعلم المنظم ذاتيا يصنف فيه التعلم الى مراحل وابعاد مختلفة كما يتضح في الجدول التالي.

جدول (1):

مراحل وابعاد التعلم المنظم ذاتيا

المراحل	الابعاد			
	المعرفية	الدافعية/الوجدان	السلوكية	السياق(البيئة)
	تخطيط الهدف	التوجيه نحو الهدف	تخطيط الوقت والجهد	القدرة على فهم المهمة
الاعداد،التخطيط والتنشيط	تنشيط المعرفة السابقة (معلومات المحتوى السابق) تنشيط معلومات ما وراء المعرفة	الحكم على الفاعلية ادراكصعوبة المهمة تنشيط قيمة المهمة تنشيط الاهتمام(الميل)	تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك	(تصورات عن المهمة) القدرة على فهم السياق (تصورات عن السياق
المراقبة	الوعي بما وراء المعرفة ومراقبة المعرفة	الوعي ومراقبة الدافعية والحالة الوجدانية	الوعي بالجهد والوقت المطلوب، والمراقبة الذاتية للسلوك	مراقبة تغيير المهمة وشروط السياق
التحكم والضبط	انتقاء وتبني استراتيجيات معرفية للتعلم والتفكير	انتقاء وتبني استراتيجيات الادارة الدافعية والحالة الوجدانية	زيادة/نقص الجهد المثابرة– التوقف او طلب المساعدة. الملاحظة الذاتية للسلوك	تغيير المهمة او اعادة النظر فيها

رد الفعل والتامل الذاتي	احكام معرفية: التسميع، الفصيل، التنظيم، التفكير الناقد، ماوراء المعرفة	ردود افعال وجدانية: اهدافداخلية،خارجية، قيمة المهمة،معتقدات التحكم، فاعلية الذات، قلق الاختبار	اختيار سلوك تنظيم بذل الجهد طلب المساعدة	تقويم تقويم السياق زملاء التعلم وقت/بيئة الدراسة المهمة

ويرى pintrich ان المراحل الاربعة السابقة تمثل تتابع عام يمر من خلاله المتعلم اثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة خطيا linearly ، او هرميا hierarchically فيمكن ان تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي كلما تقدم الفرد في اداء المهمة، مع حدوث تغيير، تعديل في الاهداف والخطط بناءا على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة، الضبط وردود الافعال (حسين عامر،2014، 20).

3-نموذج واين(winne) :ذو المراحل الاربعة للتعلم المنظم ذاتيا.

افترض هذا النموذج من قبل واين (winne،2002،1995)،ويرى فيه ان التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الاهداف الاكادمية وتحقيق هذه الاهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين المعرفية وما وراء المعرفية والدفعية ،وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية الراجعة ،لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الاخر.

4-نموذج بو كارتس (Boekarsts): للتعلم القابل للتكيف ويجيب هذا النموذج عن السؤل الخاص بماهية الكفاءات التي يتملكها الطلاب وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا ،وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا في ثلاث مناطق مختلفة ،هي منطقة

تنظيم منظومة ،تجهيز ومعالجة المعلومات ،ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ،ومنطقة تنظيم الذات ،ويمكن اعتبار ان تنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا ،بينما تنظيم الذات يمكن ان ينظر اليه على انه الجانب الدافعي (الردادي، 2019، 45).

7-خصائص التلميذ المنظم ذاتيا:

يتميز التلميذ المنظم ذاتيا بعدة صفات تميزه عن غيره .

-لديه تحصيل دراسي مرتفع مقارنة بزملائه الذين لا يستخدمون استراتيجيات تنظيم ذاتي.

-لديه دافعية واكثر استخداما للعمليات ماوراء المعرفية

- يصنع لنفسه اهداف شخصية ويراقب تقدمه ويكيف سلوكه لتحقيق الاهداف

-يقوم بتنظيم بيئة التعلم ومصادر وموارد التعلم

-لديه دافعية داخلية ومؤثر ذاتيا ومستقلا بذاته

-استخدام المراقبة المستمرة والتقييم الفعال لاستراتيجيات التعلم (احمد بلعيد، 2019، 117).

خلاصة الفصل:

بعد التطرق الى مفهوم التعلم المنظم ذاتيا واهم مكوناته واسسه واهميته واستراتيجياته، نماذج التعلم، خصائص التلميذ المنظم ذاتيا، يمكن القول ان التعلم المنظم ذاتيا هو السبيل لتطوير شخصية التلميذ التي تتضمن له حياة نفسية وتوظيف مثلا القدرات والامكانيات لديه، كما تلعب استراتيجيته دورا هاما في العملية التعليمية حيث انها تحسن من اداء التلميذ وترفع من مردوده العلمي وتمكنه من استغلال قدراته وطاقته بشكل افضل كما انها تساعد في التغلب على بعض مشكلاته.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1-مفهوم التحصيل الدراسي

2-أهمية التحصيل الدراسي

3-أنواع التحصيل الدراسي

4-خصائص التحصيل الدراسي

5-مستويات التحصيل الدراسي

6-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

7-اختبارات التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة التلميذ وأسرته، ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتحقيق مدى تحقق الأهداف عند المتعلم وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التحصيل الدراسي وأنواعه وخصائصه واهم العوامل المؤثرة في فيه وأخيرا اختبارات التحصيل الدراسي.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية، وكذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على التلاميذ على مدار العام الدراسي (مريان رياض ،2011، 17).

يرى زيدان أن التحصيل الدراسي هو استيعاب التلاميذ للدروس، وإجادتهم في المواد الدراسية، ويستدل عليه من خلال درجات الامتحانات التي يتحصل عليها التلاميذ (هويدي عبد الباسط ، 2015، 288).

ويعرف إبراهيم (1995) التحصيل الدراسي بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات آخر العام (عبد الله،2011، 42).

يعرف Assogba Quant (1984): التحصيل الدراسي أيضا بأنه المعيار الأساسي

لانتقال التلميذ من مستوى لآخر او شعبة لأخرى في نظام تعليمي ولكي تنجح يجب ان تحصل على نقاط أفضل (كريمة بحرة، 2014، 80).

في حين عرفه عبد الرحمن العيسوي على انه ذلك الكم ومقدار من المعرفة والمهارة ويقاس التحصيل الدراسي باختبارات متداولة في المؤسسات التربوية والتعليمية خلال فترة الامتحانات الفصلية لتقييم نشاط التلميذ ويعبر عنه بالمعدل العام (ياسين حبال، 2018، 338).

2-أهمية التحصيل الدراسي:

تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة او القبول في برنامج معين او الحصول على بعثة دراسية او وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات والتقديرات التي يحصل عليها، وتؤدي الدرجات وظائف تربط بحاجات التلاميذ واولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دور مهم في تكوين التلميذ صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق. «فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد. وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد لتتبؤ مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، فالكليات العلمية تجهز تلاميذها لمهن مازلت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها، تجعل التلميذ أكثر إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها» كما تكمن أهمية التحصيل كونه يساهم في تقرير نتيجة التلميذ لانتقاله من مرحلة إلى مرحلة أخرى. وكذلك تحديد نوع التخصص الذي سينتقل إليه كما يجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن التلميذ إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يعزز ثقته بنفسه ويدعم فكرته عن ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية (ونجن سميرة، 2014، 53).

3-أنواع التحصيل الدراسي:

يحقق التلميذ نجاحا في بعض المواد أو جميعها، ويتحصل على علامات جيدة، كما قد يتعرض للفشل، فيحصل على علامات ضعيفة، كما قد يكون متوازنا ويحصل على علامات متوسطة.

3-1-التحصيل الدراسي الجيد:

أثبت الدراسات أن كل من كف وفنك (Caugh.Fink 1964) والتي استخدما فيها قياسات موضوعية للشخصية يصفان المرتفع التحصيلي بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة تبويب معلوماته، اي يحللها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره هو الذي لديه دافع قوي لتنظيم علمه وربط باستمرار فيها بين المعلومات. (رشاد صالح الدمنهوري، 2006، 88 ،89).

3-2 التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة (اورد في براهيمي طاوس،2019 ،66).

3-3-التحصيل الدراسي الضعيف:

يكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسين، العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، إما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية.

كما يشير "عبد السلام زهران" إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، او بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو ألتحصيلي نتيجة عوامل عديدة، عقلية، جسمية أو

اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي (عبدي سميرة، 2011، 120).

4-خصائص التحصيل الدراسي: للتحصيل الدراسي عدة خصائص يعرف بها، منها ما يلي:

1-يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.

2-التحصيل الدراسي يعني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.

3-يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.

4-التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم بتوظيف الامتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (زينب عبد الله، 2017، 111).

يتضح من هذا أن التحصيل الدراسي يتميز بأنه خاص بالمحتويات الدراسية للتلميذ، وانه يهتم بتحصيل التلاميذ ولا يهتم بمميزاتهم الخاصة، وجاء في الخصائص بأنه أسلوب اجتماعي، لكنه يمكن أن يكون أسلوبا فرديا.

5-مستويات التحصيل الدراسي:

يتضمن التحصيل الدراسي المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

ومن المفترض ان يقيس الاختبار التحصيلي كل مستويات الأهداف المعرفية والتي نجمله في ثلاثة مستويات مشتقة من مستويات بلوم في المجال المعرفي وهي:

المستوى الأول وبشمل المعرفة من حيث التذكر والتفسير، المستوى الثاني ويشمل الفهم والاستيعاب، المستوى الثالث ويشمل التحليل والتركيب.

أولا: المجال المعرفي:

هو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، الى فهم وتطبيق ما تعنيه او الى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة.

ثانيا: المجال المهاري:

هو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية ومن الضروري ان يتوفر المعيار او المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال المهاري، بتقسيم هذا المجال الى خمسة مستويات وهي: مستوى المحاكاة، ومستوى الممارسة، ومستوى الدقة، ومستوى التآزر، ومستوى التلقائية.

ثالثا: المجال الوجداني:

هو التحصيل الذي يتطرق الى قضايا عاطفية تثير المشاعر ويتعامل مع الاتجاهات والمشاعر والقيم.

وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال الوجداني، بتقسيم هذا المجال الى خمسة مستويات، هي: مستوى التقبل، ومستوى الاستجابة، ومستوى التقييم أو إعطاء القيمة، ومستوى التنظيم القيمي، ومستوى التخصيص القيمي (فريال عبده وشيماء سمير، 16).

6-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عوامل متداخلة فيما بينها، تؤثر على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه العوامل نذكر منها:

1-العوامل العقلية: أهمها:

الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي، وذلك لوجود علاقةارتباطيه بينهما، ذلك إن التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة

العقلية العامة وان كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة (عبد اللاوي، 2012، 76).

2-العومل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل الدوافع، الميول، القلق والإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمن، نقص الثقة في النفس من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة، والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة (رمضاني مصطفى، 2015، 95).

3-العوامل الجسمية:

تلعب البنية الجسمية دورا في تحديد نسبة الانتباه والتركيز والمتابعة، فالتلميذ الذي يتمتع ببنية سليمة يكون تركيزه منصبا فقط على دراسته وتحصيله، إما الذي يتمتع ببنية ضعيفة فان هذا الضعف يحول دون قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة، ويجعله عرضة للأمراض ينجم عنها الغياب المستمر عن الدراسة أو يصبح عرضة للتعب والإجهاد والتفكير فيما أصابه من ضعف، وبالتالي تؤثر على مردوده الدراسي (بن يوسف، 2015، 228).

4-العوامل الأسرية: تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

-**المستوى الثقافي للأسرة:** يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة.

-**الجو السائد داخل الأسرة:** للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فان كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فان ذلك يسمح له بالدراسة والتحصيل الجيد (خطاب حسين، 2017، 240).

5-العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة أهم مؤسسة اجتماعية تربوية لها وظائف تنفرد بأدائها وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري، ويكمن هدف المدرسة في تدريب التلاميذ على الحياة الاجتماعية المشتركة التعاونية. فهي تعمل على تنمية شخصية التلميذ ومواصلة رعايته نفسيا واجتماعيا وروحيا ودراسيا بما يتفق مع ميوله وانفعالاته وقدراته (باحمد جويدة، 2015، 54).

7-اختبارات التحصيل الدراسي:

للاختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها وعيوبها إلا أن هذه الاختبارات جميعا تشترك في كونها أدوات نستخدم مدى الفهم والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

فيقول الباحث " إبراهيم طيبي" أن اختبارات التحصيل الدراسي «هي الاختبارات التي توضع لقياس المعلومات، وكذا مقدار فهم التلاميذ لها، والمهارة التي وصل إليها المتعلمون من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة، بعد أن درسوا برنامجا معينا» (إبراهيم طيبي، 1990،41).

ومن بين الاختبارات نجد:

7-1 الاختبارات الشفوية:

هذا النوع من الاختبار يعتمد على طرح المعلم للأسئلة الشفوية على تلاميذه وعليهم ان يجيبوا عن الأسئلة شفويا أيضا، وتستخدم الاختبارات الشفوية بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم، خاصة في تقويم مهارات اللغة (لمين زايدي، 2019، 394).

ومن مزاياها توفير فرصة المواجهة بين المعلم والتلميذ بحيث يكشف المعلم إمكانيات التلميذ المعرفية، ويعطي المتعلم الخبرة في التعبير الشفوي ويستفيد المتعلم من إجابات غيره. ومن أهم عيوبها هي صعوبة توجيه عدد كافي من الأسئلة لكل تلميذ، ولا يخفي ما يترتب ومن أهم عيوبها هي صعوبة توجيه عدد كافي من الأسئلة لكل تلميذ، ولا يخفي ما يترتب

على ذلك من تأثير في نتائج الاختبار، وعلى إصدار سليم على مستوى التلميذ (عبد اللاوي، 2012، 79).

7-2الاختبارات المقالية: هي أسئلة كتابية يطلب فيها من التلميذ تنظيم إجابته باستخدام لغته الخاصة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمنه السؤال.

وتعتبر اختبارات المقال من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعا واستعمالا في المدارس (قوارح محمد، 2013، 182).

وتتمثل مزاياها في: تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ وتنمية القدرات التعبيرية لديه.

-تساعد على معرفة قدرة التلميذ على حل المشكلات وطريقة الوصول إلى الحل.

-تميز بين التلاميذ الذين يفكرون والذين يعتمدون على الحفظ.

أما عيوبها فهي: -صعوبة تطبيقها مع فئات التلاميذ الذين يتميزون بثروة لغوية قليلة.

-تستهلك الوقت

-الذاتية في التصحيح مما يجعلها تتمتع بدرجة ضعيفة من الثبات والصدق (رحماني شريفة، 2020، 189).

7-3 الاختبارات الموضوعية: لقد سميت هذه الاختبارات بهذا الاسم نسبة إلى طريقة تصحيحها، فهي تخرج عن ذاتية المصحح، ولا تتأثر به عند وضع، كما يمكن لأي إنسان ان يقوم بعملية تصحيحها إذا أعطي له مفتاح الإجابة (الصرايرة جعفر، 2011، 10).

ومن مزاياها أنها لا تدخل فيها ذاتية المصحح، ولا تستغرق وقتا طويلا في التصحيح، كما أنها تناسب جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية وتحقق

سهلة الإجابة من قبل التلاميذ.

ومن أهم عيوبها نجد أنها تتطلب الوقت الطويل والجهد في إعدادها كما أنها تدفع بعض التلاميذ على التخمين لتعرف الإجابة الصحيحة، فهي تسهل عملية الغش والاختبار الموضوعي لا يشجع على التفكير بشكل صحيح (لمين زايدي،2019، 397).

من كل هذا نستخلص أن الاختبارات التحصيلية أنواع كثيرة فكل واحد منها لها مميزاتها وعيوبها، إلا أنها تشترك في كونها أدوات التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل مصطلح تربوي يطلق على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في المدرسة، كما أن الإنسان يعتمد على التحصيل للتخطيط نحو حياته المستقبلية، فهو يهدف إلى معرفة قدرات ومكتسبات التلميذ، فيجب أن تكون هناك علاقة قوية بين المدرسة والبيئة وبين التلميذ لكي تنمو قدرات التلميذ على تحصيله الدراسي.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-الدراسة الاستطلاعية

3-مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5-حدود الدراسة

6-أدوات الدراسة

7-الأساليب الإحصائية المستعم

تمهيد:

يحتاج الباحث خلال عملية بحثه إلى وسائل وأساليب علمية دقيقة تمكنه من الوصول إلى الحقيقة، وتحقيق أفضل النتائج وصدقها، ونظرا لأهمية هذه الوسائل في عملية البحث تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، وذلك من خلال عرض، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، ثم أدوات الدراسة وكذا الأساليب المعالجة الإحصائية المستعملة.

1-منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المتبع في الدراسة يعتبر أمر يحدد طبيعة المشكلة تم استخدام المنهج الوصفي لموضوع القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي لوصف الظاهرة وتحديدها كميا عن طريق جمع البيانات والوصول إلى نتائج وتفسيرات.

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانوية فريحة خلال شهر أفريل لسنة 2021 حيث شملت 40 تلميذ، والهدف من هذه الدراسة هو:

-الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات فيما يخص موضوع الدراسة.

-التأكد من مدى وجود العينة في الواقع وضبط العينة الملائمة للدراسة وكذلك طريقة اختيار العينة.

-ضبط مشكلة الدراسة والفرضيات المصاغة.

-ضبط وتحديد خصائص ومميزات العينة.

نتائج الدراسة الاستطلاعية: تم حساب صدق المقياس وفقا لما يلي :

الصدق العاملي: بافتراض أن التعليم المنظم ذاتيا متعدد الأبعاد يتضمن ثلاثة استراتيجيات مستقلة عن بعضها البعض، ولتحقق من الصدق العاملي للأبعاد تم استخدام طريقة نسبة الأرجحية العظمى بواسطة إختبار حسن المطابقة لمربع كاي (x^2) التي يتم وفقها قبول النموذج المفترض للبينات أو رفضه. وقد تم تفحص مؤشر جودة المطابقة مربع كاي (x^2) للنموذج المفترض من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي لكل بعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ،وقد تم الإعتماد عليها وفقا لما ورد في الجدول(1).

جدول رقم(2)

مؤشر حسن المطابقة مربع كاي (X^2) للنموذج المفترض

أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	المدى المثالي للمؤشر
إستراتيجية معرفية	111,389	0,33	90	غير دالة
إستراتيجية ميتا معرفية	143,907	0,20	119	غير دالة
إدارة المصادر	121,560	0,01	77	دالة

يتضح من الجدول (2) أن النموذج المفترض أظهر ملاءمة مقبولة للبينات، فمؤشرات حسن المطابقة لمربع كاي (X^2) دالة احصائيا في كل بعدي التعلم المنظم ذاتيا، ففي بعد المعرفة (X^2) (111.389) غير دالة ($p>0.05$)، ونفس الشئ بالنسبة لبعد الميتا معرفية (x^2) (143.907) أظهرت ان (($p>0.05$)، في حين تكون دالة في بعد إدارة المصادر (x^2) (121.560) جاءت ($p<0.05$). كما تم ايجاد مؤشرات التشبع للبنود على ابعادها

الثلاثة (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الميتا معرفية، استراتيجية ادارة المصادر) وذلك من خلال ايجاد قيمة تشبع كل بند من بنود المقياس مع البعد الذي يندرج ضمنه، كما هو في الجدول التالي.

جدول (3)

تشبعات بنود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على ابعادها

الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات الميتا معرفية		استراتيجية ادارة المصادر	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
2	0.00	1	0.65	4	0.37
3	0.41	6	0.28	5	0.33
7	0.38	11	0.56	9	0.33
8	0.47	13	0.63	10	0.05
15	0.69	16	0.38	12	0.80
17	0.49	18	0.66	14	0.75
21	−0.07	20	0.58	19	0.52
25	0.75	23	0.35	22	0.59
27	0.34	24	0.45	26	0.68
28	−0.24	29	0.74	33	0.17
31	0.42	30	0.50	41	0.51
34	0.43	32	0.48	43	−0.04
36	0.50	35	0.20	44	−0.01
38	0.57	37	0.05	45	−0.31

42	0.52	39	0.47
		40	0.50
		46	0.48

يتضح من الجدول أن مؤشرات تشبع البنود مع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا قد تراوحت بين (0.00) و(0.80) حيث كانت معظمها ضمن المدى المقبول (0.20- 0.70) وبعضها تتعدى (0.70) باستثناء بعض البنود رقم (2- 7- 21- 28) وفي بعد الإستراتيجية المعرفية بنود رقم (6-35-37) وفي بعد الاستراتيجية الميتا معرفية والبنود رقم (4-5-9-10-33-43 – 44 45) في بعد إستراتيجية إدارة المصادر.

أوضحت النتائج بان تشبعات معظم البنود بأبعادها ضمن المدى المسموح (0.20-0.80) مما أمكن الحصول على أدلة الصدق العاملي.

الثبات: حساب معامل الثبات

كما تم استخدام طريقة Alpha Cronbach و Omega للاتساق الداخلي بين بنود أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (4)

معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

ابعاد التعلم المنظم ذاتيا	عدد البنود	معامل الفا	معامل اوميغا
الإستراتيجية المعرفية	15	0.68	0.69
الإستراتيجية الميتا معرفية	17	0.79	0.80
إستراتيجية إدارة المصادر	14	0.58	0.61

يتضح من خلال الجدول (4)أن معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ وطريقة أوميغا لمقياس التعلم المنظم ذاتيا مرتفعة، حيث تراوحت معاملات ألفا بين (0.58) و(0.79)، بينما تراوحت معاملات أوميغا بين (0.61) و (0.80). مما يشير إلى تمتع درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالثبات.

3-مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في كل الثانويات.

الجدول رقم(5)

توزيع أفراد العينة حسب الثانويات.

اسم الثانوية	العينة	النسبة المئوية
سليماني محمد	205	%67
الثانوية الجديدة	103	%33
المجموع	308	%100

يلاحظ من خلال الجدول (5) أن عدد التلاميذ السنة الثانية ثانوي في ثانوية سليماني محمد هو (205) تلميذا ما يقدر بنسبة 67 %، اما في الثانوية الجديدة فقدر عددهم (103) تلميذا بنسبة 33%.

4-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وتتمثل في 140تلميذ وتلميذة من تلاميذ الثانويات من المجتمع الأصلي المقدر عدد أفراده ب 308 تلميذ وتلميذة، أي بالنسبة 45% من مجموع الكلي لتلاميذ الثانويات. تم استلام 120 نسخة، وعليه استقرت عينة الدراسة النهائية على 120تلميذ وتلميذة أي بنسبة 39 %.

1-خصائص عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 120 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي منهم إناث وذكور ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية.

جدول رقم (7)

توزيع أفراد عينة وفق الجنس والنسبة المئوية:

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	47	39 %
إناث	73	61%
المجموع	120	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن النسبة المئوية التي تمثل كل جنس في ثانوية فريحة تتمثل في 39 % بالنسبة للذكور في حين بلغت نسبة الإناث 61 % يلاحظ أن نسبة الإناث أكثر ارتفاعا مقارنة بالذكور.

جدول رقم (8)

توزيع افراد العينة على مستوى ثانوية فريحة وفق التخصص، العدد والنسبة المئوية.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية%
علوم تجريبية	34	28%
تقني رياضي	21	17.5%
تسيير واقتصاد	25	20.8%
آداب وفلسفة	24	20%
لغات اجنبية	16	13.3%
المجموع	120	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم (8) ان اعلى نسبة (28%) هي النسبة المئوية الأكثر ارتفاعا وهي تمثل تخصص علوم تجريبية، ثم تليه نسبة 28.8 %وهي نسبة تمثل تلاميذ تسيير واقتصاد، في حين بلغت النسبة المئوية التي تمثل تخصص آداب وفلسفة20 %، اما تخصص تقني رياضي بلغت بنسبة المئوية 17.5 % وهذا نظرا لصعوبة هذا التخصص، اما النسبة الأقل فهي 13.3 % وهي تمثل تخصص لغات أجنبية.

جدول (9)

توزيع أفراد العينة حسب فئة التحصيل.

فئة التحصيل	التكرارت	النسبة المئوية
تحصيل منخفض	19	% 15,8
تحصيل متوسط	63	% 52,5
تحصيل مرتفع	38	% 31,7
المجموع	120	% 100

يلاحظ من خلال هذا الجدول (9) ان هناك اختلاف في فئة التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ فهناك تحصيل منخفض تبلغ نسبته ب 15.8 % وتحصيل متوسط بنسبة 52.5 % في حين تبلغ النسبة المؤوية بالنسبة للتحصيل مرتفع ب 31.7 %.

جدول رقم (06)

توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات.

اسم الثانويات	العينة	التمثيل
سليماني محمد	70	%34.14
ثانوية الجديدة	50	%48.54
المجموع	120	%38.96

5-حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على وصف القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيا استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف شعبها لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دون غيرها من السنوات الدراسية الأخرى و تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

5-1-الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

أجريت الدراسة في ثانوية سليماني محمد بفريحة حيث تم توزيع أدوات البحث استبيان حول التعلم المنظم ذاتيا على عينة الدراسة، ومعدلاتهم الدراسية خلال الفصل الدراسي، وأجري هذا ابتداء من أفريل 2021.

6-أدوات الدراسة:

للقيام بأي بحث لابد من الاعتماد على مجموعة من الوسائل واستخدام تقنيات وذلك من أجل الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بموضوع البحث، وذلك لضمان نتائج قريبة من الموضوعية، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

6-1 وصف مقياس التعلم المنظم ذاتيا:

مقياس التعلم المنظم ذاتيا (الملحق رقم4):

تم إعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الباحث Pintrich (1991) وعربه الأستاذ عزت عبد الحميد، وقام بتقنينه الدكتور وليد شوقي شفيق السيد (2009). وتم تطبيقة سنة (2015) الطالبة شيبان سميرة تحت إشراف الباحثة بوبكري.

6-1-2 وصف الاستبيان في صورته الأجنبية:

تم إعداد هذا الاستبيان من طرف (Pintrich,1991) و قد سماه باستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم المنظم ذاتيا" Motivation strategies for Learning

questionnaire" و يرمز له ب"MSLQ" و هو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي، و قد صمم لقياس توجهات الدافعية، و استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة على أساس منظور عام معرفي اجتماعي للدافعية و استراتيجيات التعلم، و ينقسم الاستبيان الى قسمين أساسيين هما: الدافعية و استراتيجيات التعلم، حيث يشمل قسم الدافعية (31 عبارة) تقيس معتقدات الطلبة في قيمة و هدف المقرر الدراسي، و معتقداتهم في مهاراتهم في النجاح في المقرر، و قلقهم المتعلق بالامتحانات، اما قسم استراتيجيات التعلم فيحتوي على (31عبارة) تتعلق باستراتيجيات التعلم المعرفية المختلفة، و ما وراء المعرفية التي يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم، و بالإضافة الى كل ما سبق يشمل قسم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أيضا على (19عبارة) تتعلق بإدارة الطلبة لمختلف المصادر، و من هنا يتكون الاستبيان من (81عبارة)، و تتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان المتدرج من 7 نقاط من (01) إلى (07)، بحيث يشير الرقم:

- 01 الى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة إطلاقا على الفرد المستجيب.
- أما الرقم (07) فيشير إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماما على الفرد المستجيب.
- أما في حالة العبارات السالبة نعكس هذه 149الدرجات (محمد جابر، 2013).

6-1-3 ثبات وصدق الاستبيان في صورته الأجنبية:

يتمتع الاستبيان في صورته الأجنبية (1991) بثبات عال وصدق جيد، بحيث يتم استخدام التحليل العاملي التو كيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لهذا الاستبيان، كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلبة الحقيقي في المقرر المدرسي، ويتكون الاستبيان في صورته الأجنبية من (81 عبارة) (محمد جابر، 2013، 150).

6-1-4 ثبات وصدق الاستبيان في صورته العربية:

قام عزت عبد الحميد (1999)، بتعريب وتقنين الاستبيان على 311 طالب جامعي، وتم حساب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه العبارة، فوجد أن جميع العبارات ثابتة، كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية عن طريق حساب معامل ألفا لكل استبيان على جنب، فكانت قيم معاملات ألفا للمقاييس الخمسة عشر كالتالي:

أولا: مقاييس الدافعية (06) مقاييس:

-التوجه الداخلي للهدف (0,69).

-التوجه الخارجي للهدف (0,66).

-قيمة المهمة(0,76).

-ضبط معتقدات التعلم (0,64).

-فعالية الذات في التعلم والأداء (0,82).

-قلق الامتحان (0,74) (محمد جابر، 2013، 150).

ثانيا: مقاييس استراتيجيات التعلم (09) مقاييس:

-إستراتيجية التكرار (0,83).

-إستراتيجية الإتقان (0,79).

-إستراتيجية التنظيم (0,67).

-إستراتيجية التفكير الناقد (0,68).

-إستراتيجية التنظيم الذاتي لما وراء المعرفية (0,84).

-إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة (0,86).

-إستراتيجية تنظيم الجهد (0,66).

-إستراتيجية تعلم الرفاق (0,77).

-إستراتيجية البحث عن المساعدة (0,69) (محمد جابر، 2013، 150).

كما تم الحساب الكلي للاستبيان بثلاثة طرق هي: طريقة إعادة الاختبار (بفاصل زمني قدر ب 3 أسابيع) على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، تم اختيارها عشوائيا من بين العينة الاستطلاعية المستخدمة في التقنين. فوجد أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين هي:

-قسم الدافعية (0,57).

-قسم استراتيجيات التعلم (0,62).

-لكل الاستبيان (0,66).

وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)،وطريقة سيبرمان براون للتجزئة الصفية، فكانت قيمة معامل الثبات كالتالي:

-قسم الدافعية (0,81).

-قسم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(0,88).

-لكل الاستبيان (0, 62).

وجميع معاملات الثبات دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

وتم حساب الصدق بعدة طرق و هي: صدق المحكمين حيث أسفر على أن كل عبارة تنتمي إلى الاستبيان الذي تقيسه، و تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة و الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه، و ذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه لافتراض أن بقية درجات الاستبيان الفرعي تعد محكا لدرجات تلك العبارة، فوجد أن جميع العبارات صادقة، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)ما عدا العبارة رقم (57) التي تنتمي للاستبيان الفرعي "استراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفة" كان معامل الارتباط غير دال إحصائيا، و قد تم حذف هذه العبارة و كذلك تم حساب صدق البناء الكامل لاستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم باستخدام أسلوب التحليل العاملي و التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي (Lisrel 08)،حيث تم اختبار نموذج العاملين الكامنين الذي تم فيه افتراض أن جميع العوامل المشاهدة (المقاييس الفرعية 15) للتعلم حول عاملين كامنين هما: الدافعية و استراتيجيات التعلم، و بذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (80 عبارة) تقيس (15)استبيانا فرعيا (محمد جابر، 151،2013).

6-1-5 تقنين استبيان التعلم المنظم ذاتيا في البيئة المصرية:

قام الباحث القسم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتقنين هو المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار النفسي وإعداده للاستخدام. وذلك لارتباطه بمتغيرات بحثه والذي يتكون في صورته العربية من (49) مفردة موزعة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا مشتملة على (09) استراتيجيات فرعية، ومن ثم قام بصياغة عباراته بأسلوب بسيط يناسب طلبة الصف الأول الثانوي العام، وتم التوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعي لتقنينها على عينة البحث الاستطلاعية (230 طالبا وطالبة)، بهدف التأكد من ثباته وصدقه وذلك كما يلي:

ثبات الاستبيان:

تم حساب الثبات بمعامل "ألفا كرونباخ" في حالة عدد المفردات (49 مفردة) حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.79)،و ذلك بعد حذف بعض المفردات و هي تحت رقم (35) (37) و (46)، حيث أشارت بيانات معامل ألفا كرونباخ الى أن الثبات سيرتفع في حالة حذفها من (0.77) إلى(0.79) و تم استبعاد العبارات الثلاثة، و استقرت الصورة النهائية على (46) عبارة، كما تم حساب الثبات للأبعاد بمعامل ""ألفا كرونباخ و كان معامل الثبات للبعد الأول (الاستراتيجيات المعرفية) هو (0.83) و تراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (17 مفردة) من (0.83) إلى (0.90)، و كان معامل ثبات البعد الثاني (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) هو (0.60) و تراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته (10 مفردات) من (0.55) إلى (0.61)و كان معامل الثبات للبعد الثالث (استراتيجيات إدارة الموارد) هو (0.86)و تراوحت معاملات هذا البعد عند حذف مفرداته (17 مفردة) من (0.84) إلى (0.88) (محمد جابر، 2013، 152).

صدق الاستبيان:

1. الصدق العاملي:

تم حساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية (بتدوير فاريماكس)،حيث تشبعت العوامل الثلاثة (الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات ما وراء المعرفية، و استراتيجيات إدارة الموارد) بعامل واحد جذره الكامن (2.5) و فسر (82.68%) من التباين الكلي لدرجات الاستبيان، و كان تشبع العامل الأول (الاستراتيجيات المعرفية) (0.92)و تشبع العامل الثالث (استراتيجيات إدارة الموارد)و كان (0.91)، كما تشبعت الاستراتيجيات الفرعية (استراتيجيات التكرار، و استراتيجيات الإتقان، و استراتيجيات التنظيم، وإستراتيجية التفكير الناقد)، بعامل واحد جذره الكامن (2.3)و فسر (58.10%) من التباين الكلي لدرجات الاستبيان، و كان تشبع إستراتيجية التكرار(0.80)و تشبع إستراتيجية الإتقان(0.68)و تشبع إستراتيجية التنظيم(0.79) و تشبع إستراتيجية التفكير الناقد(0.78) و كذلك تشبعت الاستراتيجيات الفرعية و هي (إدارة بيئة و وقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة) بعامل واحد جذره الكامن (2.2)و فسر (55.90%) من التباين الكلي لدرجات الاستبيان، و كان تشبع إستراتيجية إدارة بيئة و وقت الدراسة (0.72)و تشبع إستراتيجية تنظيم الجهد (0.85)، و تشبع إستراتيجية تعلم الرفاق و تشبع إستراتيجية طلب المساعدة (0.73) (محمد جابر، 2013، 153).

- **صدق المحك:**

تم حساب الصدق التجريبي للاستبيان بالاستعانة بمحك خارجي، وهو مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد لطفي إبراهيم (2001) ويتكون المقياس من (81) عبارة تقيس خمسة (15 بعدا) هي:

-فعالية الذات الدراسية.

-المراجعة المنتظمة.

-انتقاء الحلول المناسبة.

-طلب عون أخرين.

-مراقبة الأداء.

-طريقة التذكر.

-الدافعية التلقائية.

-التحضير المسبق للموضوعات.

-تسجيل وتنظيم المعلومات.

-التخطيط المسبق.

-البحث عن المعلومات.

-الضبط البيئي.

-الوعي المعرفي.

-التصحيح الذاتي.

-تكملة الواجبات المدرسية.

و تبين أن المقياس صادق و ذلك بعد التأكد من ذلك باستخدام طريقتين: حساب صدق الثبات العاملي بطريقة المكونات الأساسية و تدوير (فاريماكس)بمحك (كايزر)فاستخرج (15 عاملا) بنسبة تباين (88.80%)،و حساب الصدق التلازمي بتطبيقه

مع مقياس تقدير الذات الذي أعدته ليلى عبد الحميد (1982) و ذلك على عينة قوامها (120) طالبا و طالبة بالصف الأول الثانوي، و كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة عشر، و مقياس الثبات (77 عبارة)بطريقة الاتساق الداخلي (على عينة قواها 113 طالبا و طالبة بالصف الأول الثانوي العام) و اتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، ما عدا 06 عبارات تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس (71)،كما تم حساب الثبات بمعامل α(ألفا كرونباخ) فارتفع من (0.92)الى (0.93) بعد حذف العبارات الستة (محمد جابر، 2013، 153).

وبعد تطبيق هذا الاستبيان والمقياس المحك على عينة قوامها 122 طالبا وطالبا بالصف الأول الثانوي العام، كانت على قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيانين (0.51)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) كما تم عمل التحليل العاملي لأبعاد كل من الاستبيانين، ووجد أنها تشبعت بعاملين تراوحت من (0.43) الى (0.84) وفسر (52.54%)من التباين مما يدل على صدق استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (محمد جابر، 2013، 154).

- **المقياس في صورته النهائية:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (46 عبارة)موزعة على ثلاثة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات إدارة الموارد، مشتملة على (09) استراتيجيات فرعية (إستراتيجية التكرار، إستراتيجية الإتقان، إستراتيجية التنظيم، إستراتيجية التفكير الناقد، إستراتيجية التنظيم الذاتي لما وراء المعرفية، إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة، إستراتيجية تنظيم الجهد، إستراتيجية تعلم الرفاق، إستراتيجية البحث عن المساعدة) (محمد جابر، 2013، 154).

- **تصحيحه:**

يتم الاستجابة على العبارات بالإجابة ب:

-أرفض بشدة تعطى لها علامة (01).

-أرفض تعطى لها علامة (02).

-غير متأكد (03).

-موافق(04).

-موافق بشدة(05).

وجميع عبارات الاستبيان موجبة فيما عدا العبارات (2، 6، 9، 21، 28، 43، 45) فهي سالبة الاتجاه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات الاستبيان هي (230)، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (46)، و تشير الدرجة المرتفعة للاستبيان إلى الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم استخدام هذه الاستراتيجيات (محمد جابر، 2013، 154).

تطبيق المقياس في البيئة المحلية:

تم تطبيقه من طرف الباحث عبد الجبار محمد (2013)، في إطار انجاز دراسة ميدانية مطبقة على طلبة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، حول موضوع أثر الأسلوب المعرفي (التركيز–السطحية) في تنمية القدرة على التعلم الذاتي عند الطالب الجامعي،اتصف المقياس بمعامل صدق وثبات عاليين.

تم تطبيقه سنة (2015) من طرف الطالبة شيبان سميرة تحت إشراف الباحثة بوبكري ليلى.

7-الأساليب الاحصائية المستعملة:

-اختبار كولمجروف-سميرنوفKolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتداليةNormality توزيع درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- تحليل الانحدار اللوجيستي المتعدد في اختبار الفرضية الأول التي تسعى إلى البحث في التنبؤ بالمتغير التابع وهو التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال المتغيرات المستقلة (المنبئة)، وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

_ تحليل الانحدار اللوجيستي المتعدد Multinomial LogisticRegression من أشكال الانحدار المتعدد يستخدم عدد من المتنبئات للتنبؤ بقيم المتغير التابع الاسمي الذي لا تقل عدد فئاته عن ثلاث، وذلك لتقييم الفئة الأكثر احتمالاً التي تنتمي إليها الحالة على أساس عدد من المتغيرات التنبؤية، بمعنى البحث على نمط متغيرات التنبؤ التي تحدد الفئة التي من المرجح أن يكون الفرد عضوًا فيها، ويستخدم المتغيرات الاسمية أو الفئوية كمعيار أو كمتغير تابع، و قد تكون المتغيرات المستقلة أو التنبؤية متغيرات ذات درجات أو اسمية (Howitt & Cramer, 2014). ويفترض الانحدار اللوجيستي المتعدد مجموعة من الشروط، وهي أن يكون المتغير التابع ذات مستوى قياس اسمي، وأن لا تكون هناك تعددية خطية أي عدم وجود ارتباط عالي بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات المستقلة.

- تحليل التباين الأحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين العينات المستقلة لاختبار الفرضية الثانية التي تهدف إلى الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

(المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) بين فئات تحصيل تلاميذ السنة الثانية ثانوي (منخفض، متوسط، مرتفع).

– تحليل التباين المتعددManova في حالة التفاعل (أو التأثير المتبادل) بين المتغيرات المستقلة، وذلك لاختبار الفرضية الثالثة، وذلك للتحقق من دلالة الفروق في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص وتفاعل الجنس مع التخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– اختبار "توكي" Tuckey للمقارنات المتعددة للكشف عن دلالة الفروق في استخدام الاستراتيجيات المعرفية بين تخصصات أداب وفلسفة، ولغات أجنبية، وعلوم تجريبية، ورياضيات، وتسيير واقتصاد.

الفصل الخامس: عرض و تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-اختبار الاعتدالية لنتائج الدراسة

2-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

3-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

4-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

الاقتراحات

الخاتمة

المراجع

الملاحق

تمهيد :

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل اليها وتحليلها ثم مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بكل فرضية، وعرض النتائج المتعلقة باختبار الاعتدالية لتوزيع بيانات الدراسة.

1-اختبار الاعتدالية لتوزيع بيانات الدراسة:

قبل اختبار الفرضيات تم التحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة باستخدام اختبار كولمجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov ، فقد أظهرت بيانات متغيرات

الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر أنّها تتوزع توزيعاً اعتدالياً، حيث كشفت القيم الاحتمالية للاختبارين أنها أكبر من مستوى الدلالة 0,05. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(10)

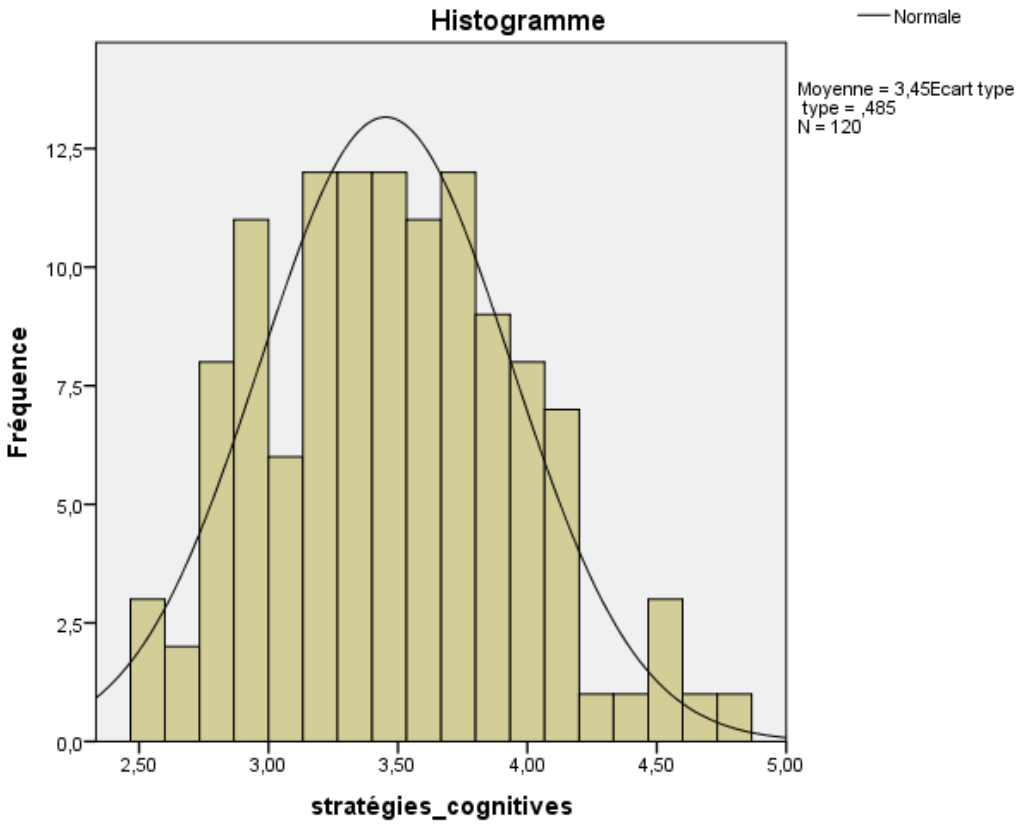
*نتائج اختبار الاعتداليةل*Kolmogorov-Smirnov *لتوزيع بيانات متغيرات الدراسة.*

متغيرات الدراسة	اختبار Kolmogorov-Smirnov		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
استراتيجيات المعرفية	0.05	120	0.17
استراتيجيات ما وراء المعرفية	0.08	120	0.60
استراتيجيات ادارة المصادر	0.08	120	0.19

يوضح الجدول (10) الخاص بنتائج اختبار الاعتدالية Kolmogorov-Smirnov بان بيانات متغيرات الدراسة(استراتيجيات المعرفية، الماوراء المعرفية، ادارة المصادر) تتوزع توزيعا اعتداليا حيث ان القيمة الاحتمالية للاختبار جاءت اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و المنحنيات توضح ذلك.

شكل (2)

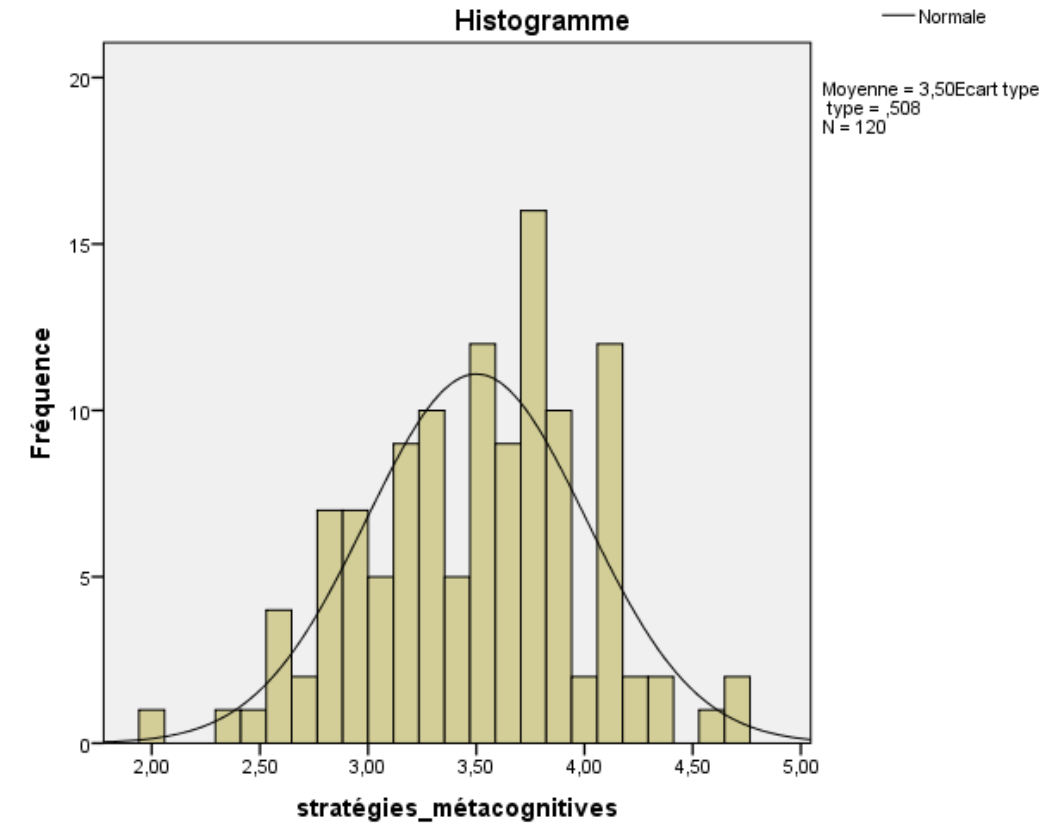
مخطط توزيع الاعتدالية لبعد الاستراتيجيات المعرفية



يوضح الجدول رقم (10) الموضح لاختبار الاعتدالية Kolmogorov–Smirnov ان القيمة الاختبار لبعد استراتيجيات المعرفية قدرت ب0,0.05 والمقابلة لدرجة الحرية df=120 و P>0.05 وهي غير دالة و مما يعني ان التوزيع معتدل.

شكل (3)

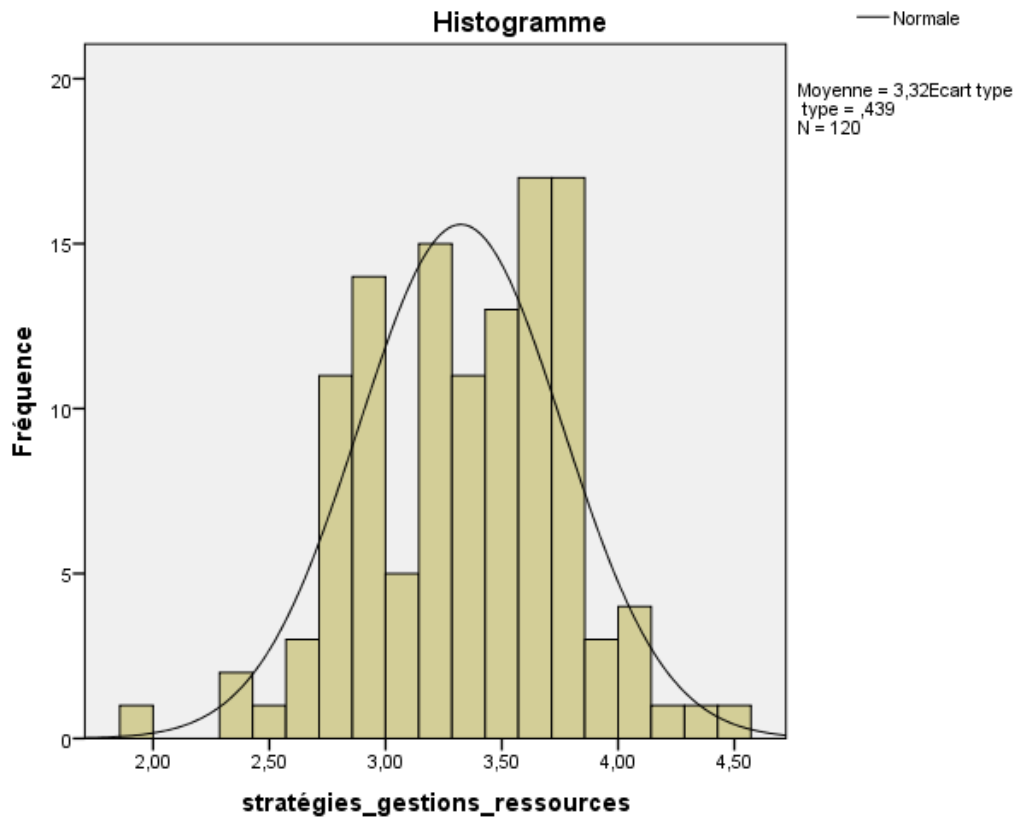
مخطط توزيع الاعتدالية لبعد الاستراتيجيات الماوراء معرفية



يوضح الجدول (10) الخاص بنتائج اختبار الاعتدالية Kolmogorov–Smirnov ان القيمة الاختبار لبعد استراتيجية الما وراء معرفية قدرت ب 0.08 والمقابلة لدرجة الحرية df=120 و P>0.05 وهي غير دالة لأنها تتوزع على المنحنى توزيعا اعتداليا.

شكل (4)

مخطط توزيع الاعتدالية لبعد استراتيجية ادارة المصادر



يوضح الجدول (10) الخاص بنتائج الاختبار الاعتدالية Kolmogorov–Smirnov ان قيمة الاختبار لبعد استراتيجيات ادارة المصادر قدرت ب0.08 المقابلة لدرجة الحرية120=df و0.05<P وهي غير دالة لأنها تتوزع على المنحنى توزيعا توزيعا اعتداليا.

2-عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لاختبار الفرضية التي نصت بوجود تنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

تم استخدام الانحدار اللوجيستي المتعدد الذي يسعى إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات إدارة المصادر).

فالتحصيل الدراسي يعتبر متغيرا تابعا تم تصنيف متغير التحصيل الدراسي الى ثلاثة فئات وهي (منخفض، متوسط، مرتفع)، يرمز بالنسبة للتحصيل الدراسي منخفض ب 0، التحصيل الدراسي المتوسط 1، التحصيل الدراسي المرتفع 2. أما المتغيرات المستقلة فتمثلت في ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) ويتضح ذلك من خلال الجدول (11).

جدول (11):

تصنيف الأفراد وفق فئات التحصيل بإدخال المتغيرات المنبئة

القيم الملاحظة	القيم المتنبأ بها			
	منخفض	متوسط	مرتفع	نسبة الصحيحة
منخفض	0	13	6	0,0%
متوسط	0	54	9	85,7%
مرتفع	0	26	12	31,6%
النسبة الكلية	0%	5%	22,5%	55,0%

يتضح من الجدول (11) أن نموذج الانحدار اللوجيستي استطاع أن يتنبأ بتحصيل التلاميذ بشكل صحيح وتصنيفهم إلى فئات تتمثل في (منخفض، متوسط، مرتفع) لاختيارات التوجيه بنسبة بلغت (55%). وتمكن النموذج من تصنيف التلاميذ بشكل صحيح في فئة

التحصيل المنخفض (0,0%) مقابل (0,0%)، ولم يتمكن من التصنيف بشكل صحيح (77,5%) في فئة التحصيل المتوسط مقابل (85,7%) من نسبة التصنيف الصحيحة، و(22,5%) في فئة التحصيل المرتفع مقابل (61,6%) من نسبة التصنيف الصحيحة.

توصلت نتائج اختبار لوغاريتم الاحتمالية أو الأرجحية إلى أن النموذج النهائي دال احصائيا عند مستوى 0,05 حيث بلغت قيمة كا^2 (16,55) عند درجات حرية (6) (P < 0,05) لأن القيمة الاحتمالية (0,01) أصغر من 0,05. وهذا يدل على أن المتغيرات المستقلة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر) التي تم إدخالها في النموذج تتنبأ بشكل دال احصائيا بالتحصيل الدراسي. وقد بلغت قيمة معامل شبيه مربع الارتباط Pseudo R-deux لـ Nagelkerke (0,14) فالتباين الذي تفسّره استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) في التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) بلغ(14,9%).

وفيما يلي يفسر سبب الارجحية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (12):

اختبارات نسبة الأرجحية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	معايير ملاءمة النموذج	اختبارات نسبة الأرجحية		
الأثر	لوغاريتم الأرجحية-2 للنموذج المخفض	كا^2	درجات الحر	الدلالة
الثابت	219,38	0,09	2	0,95
الاستراتيجيات المعرفية	225,94	6,65	2	0,03
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	221,36	2,06	2	0,35
استراتيجيات إدارة المصادر	232,58	13,29	2	0,00

يتضح من الجدول (12) أن المتغيرات المنبئة (أو المستقلة)، وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الثلاثة (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) جاءت متباينة من حيث قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث جاءت درجات الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر دالة احصائيا عن0.05.، حيث كانت قيمة كا2 (6,65) في الاستراتيجيات المعرفية دالة احصائيا (P < 0.05) فالقيمة الاحتمالية (0,03) أصغر من (0.05) وقيمة كا2 (13,29) في استراتيجيات إدارة المصادر دالة احصائيا كذلك (P < 0.05) لأن القيمة الاحتمالية (0,00) أصغر من 0,05. في حين جاءت قيمة كا2 (2,06) في الاستراتيجيات الما وراء المعرفية غير دالة احصائيا (P>0.05) لأن القيمة الاحتمالية (0,35) أكبر من 0,05.

وبالتالي يمكن أن تتنبأ الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر بشكل دال احصائيا عند 0,05 بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، في حين لا يمكن أن تتنبأ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

جدول (13):

تقديرات معلمات نموذج الانحدار اللوجيستي المتعدد

فئات التحصيل*		اللوجيت B	الخطأ المعياري	اختبار Wald	درجات الحرية	الدلالة	نسبة الترجيح Exp B
تحصيل منخفض	الثابت	0,69	2,32	0,08	1	0,76	
	الاستراتيجيات المعرفية	−1,96	0,99	3,93	1	0,04	0,14
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0,14	0,95	0,02	1	0,87	1,15
	استراتيجيات إدارة المصادر	1,49	1,05	2,02	1	0,15	4,46
تحصيل متوسط	الثابت	0,14	1,76	0,00	1	0,93	
	الاستراتيجيات المعرفية	−1,73	0,77	4,961	1	0,02	0,17
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	−0,81	0,73	1,237	1	0,266	0,44
	استراتيجيات إدارة المصادر	2,79	0,83	11,26	1	0,00	16,35

* الفئة المرجعية: تحصيل مرتفع

يتضح من الجدول (13) الخاص بتقدير معلمات نموذج الانحدار اللوجيستي

$0.05 > P$, $W=3.93$و $B=-1.96$ وهذا التأثر سالبا لان قيمة اللوجيت سالبة، وهذا يعني انه اذا زادت درجة استخدام التلميذ لاستراتيجيات المعرفية بدرجة واحدة فان لوغاريتم الاحتمالية هو ان يكون التلميذ منخفض التحصيل مقابل مرتفع التحصيل تنقص بمقدار (1.96) وبنسبة احتمالية تقدر ب14% .

كما يلاحظ ان معامل Wald بلغ W=4.96, P< 0.05 و B=−1. 73 هذا التأثر سالبا لان قيمة اللوجيت سالبة مما يدل انه اذا زادت درجة استخدام التلميذ لاستراتيجيات المعرفية بدرجة واحدة فان لوغاريتم الاحتمالية بالنسبة للتلميذ الذي لديه تحصيل متوسط ينقص بمقدار (1.73) بنسبة احتمالية تقدر ب17.6 %.

كما يلاحظ ان معامل Wald(w) بلغ W=11.26 , P< 0.05 و B=2.79 هذا التأثير موجب لان قيمة اللوجيت B موجبة مما يدل اذا زادت درجة التلميذ في استخدام استراتيجيات إدارة المصادر بدرجة واحدة فان لوغاريتم الاحتمالية بالنسبة للتلميذ الذي ليه تحصيل متوسط تزيد بمقدار 2.79 بنسبة تقدر 35.5%.

كشفت نتائج الفرضية قدرة النموذج المفترض على التنبؤ بشكل دال احصائياً بالتحصيل الدراسي بناء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر)، وبنسبة مفسّرة بلغت (14,9%) من التباين، وبقدرة تصنيف صحيحة بلغت 55%.

وعليه فان الفرضية التي نصت بوجود تنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي قد تحققت.

تتفق نتائج الفرضية الأولى التي تنص على إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مع دراسة حسن علي (2003) التي هدفت من خلالها الى إمكانية التنبؤ من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تم التوصل الى نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في نهاية العام وتمت معالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التالية مع اختبار ت، للانحدار البسيط والانحدار المتعدد.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم الذاتي يعتبر الطريقة المثلى في التنبؤ أو الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) لدى تلاميذ مرحلة الثانوي بالتحديد الصف الأول والثاني. وان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تعد كمنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (طيبة وبلعيد، 2020، ص 884).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به Martinez pons (1986) Zimmermen الى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من اعدادهما. واسفرت النتائج الى ان استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ينبئ بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث فسر التعلم المنظم ذاتيا (84%) من التباين في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية، و(81%) من التحصيل في مادة الرياضيات (93%) من التحصيل بشكل عام، كما أظهرت النتائج أن 13إستراتجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أصل 14 استراتيجية تميز بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعلم العام (القبرصلي ، 2017، ص 198).

يمكن تفسير هذه النتائج بكون التعلم المنظم ذاتيا هو الطريقة المثلى للكشف عن التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لأنه يدمج التلميذ في النشاط بناء الدرس اعتمادا على مكتسباته المعرفية السابقة أو الحالية، فالتلميذ يضع الفرضيات ويحدد إجابات لها انطلاقا من قدراته العقلية واعتمادا على مكتسباته في الوقت نفسه ، هذا ما يجعل التلميذ محور العملية التعلمية لتصبح مهمة المعلم هي توجيه العملية مع وضع معايير للتقييم والتقويم، إضافة إلى هذا لا تنحصر وظيفة التعلم المنظم ذاتيا في الكشف عن التحصيل المعرفي لدى المتعلم فقط، بل إنها تتعدى ذلك إلى الوقوف على خصائص المتعلم الشخصية

مثل الحالة النفسية ، السلوك ، والبيئة التي تلعب دورا مهما في العملية التعلمية كونها تؤثر بصفة مباشرة على المتعلم سواء بالإيجاب أو السلب .

2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تنص على وجود فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (منخفض، متوسط، مرتفع) بين فئات تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين العينات المستقلة للكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (منخفض، متوسط، مرتفع) بين فئات تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وتم إرفاق اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه بالإحصاءات الوصفية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى فئات التلاميذ.

جدول (14):

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى فئات التلاميذ

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	فئات التحصيل	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تحصيل منخفض	19	3,35	0,60
الاستراتيجيات	تحصيل متوسط	63	3,43	0,45
المعرفية	تحصيل مرتفع	38	3,55	0,48
الاستراتيجيات ما وراء	تحصيل منخفض	19	3,49	0,51
المعرفية	تحصيل متوسط	63	3,47	0,46
	تحصيل مرتفع	38	3,55	0,59
إدارة المصادر	تحصيل منخفض	19	3,27	0,50
	تحصيل متوسط	63	3,39	0,39
	تحصيل مرتفع	38	3,25	0,48

يوضح الجدول (14) الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى فئات التلاميذ أن المتوسطات الحسابية لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية لدى فئات التلاميذ في التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) متقاربة إلى حد ما، فقد بلغت (3,35 و3,43 و3,55) على التوالي، وفي استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية متقاربة بين فئات التلاميذ الثلاثة التي بلغت (3,49و3,47 و3,55). وفي استخدام استراتيجيات إدارة المصادر بلغت المتوسطات الحسابية (3,27 و3,39و3,25) تواليا في فئات التحصيل المنخفض والمتوسط والمرتفع. وجاءت الانحرافات المعيارية متقاربة إلى حد ما بين فئات تحصيل التلاميذ في الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر.

تظهر هذه النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) لدى فئات تحصيل تلاميذ السنة الثانية ثانوي (منخفض، متوسط، مرتفع) انها متقاربة، مما يبين عدم وجود فروق دالة احصائياً بينها.

جدول (15):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين فئات التلاميذ

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	0,56	2	0,28	1,21	0,30
	داخل المجموعات	27,41	117	0,23		
	الكلي	27,98	119			
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	بين المجموعات	0,14	2	0,072	0,27	0,75

	داخل المجموعات	30,52	117	0,26		
	الكلي	30,67	119			
استراتيجيات إدارة المصادر	بين المجموعات	0,53	2	0,26	1,40	0,24
	داخل المجموعات	22,37	117	0,19		
	الكلي	22,91	119			

يتضح من خلال الجدول (15) يلاحظ ان قيمة 0.05 <P 1.21=(119,120) F وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات المعرفية ومستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع).

كما يلاحظ ان قيمة 0.05<P=0.27(119,120) F وهي غير دالة مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الاستراتيجيات الماوراء معرفية ومستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع).

ويلاحظ ان قيمة 0.05<P 1.40= (119,120)F وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق بين الاستراتيجيات إدارة المصادر ومستوى التحصيل (منخفض، متوسط، مرتفع).

وبذلك فان الفرضية التي نصت على وجود فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند تلميذ السنة الثانية ثانوي لم تتحقق.

تتفق نتائج الفرضية الثانية مع دراسة غماري (2016) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى استخدام التلاميذ الناجحين بمادة الرياضيات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالتلاميذ غير الناجحين، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية على تلاميذ السنة أولى وثانية ثانوي وقد بينت النتائج عدم وجود فروق بين التلاميذ في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن تفسير عدم وجود الفروق لقلة وعي المتعلم بمهارات التعلم المنظم ذاتيا وهذا يرجع إلى سيادة طرق التدريس الكلاسيكية القائمة على التلقين الذي يضعف الشعور بالمسؤولية لدى المتعلم لأنه يحد من دافعه التعليمي ويعيق قدرته على الاستفادة من هذه الاستراتيجيات التي بإمكانها أن تمنحه حرية التفكير والحوار والمناقشة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بان لتلاميذ السنة الثانية ثانوي يستخدمون هذه الأنواع الثلاثة من الاستراتيجيات بنفس الدرجة.

3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تنص على وجود فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) تبعا لمتغيري الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول (16):

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	القيمة الاحتمالية
الجنس	الاستراتيجيات المعرفية	0,01	1	0,01	0,06	0,79
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0,23	1	0,23	0,97	0,326
	استراتيجيات إدارة المصادر	0,18	1	0,18	1,00	0,31
التخصص	الاستراتيجيات المعرفية	2,80	4	0,70	3,26	0,014
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	1,88	4	0,47	1,92	0,11
	استراتيجيات إدارة المصادر	1,63	4	0,41	2,22	0,07
تفاعل الجنس × التخصص	الاستراتيجيات المعرفية	1,32	4	0,33	1,53	0,19
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	1,31	4	0,32	1,340	0,26
	استراتيجيات إدارة المصادر	1,28	4	0,32	1,73	0,14

	الاستراتيجيات المعرفية	23,61	110	0,21
الخطأ	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	26,88	110	0,24
	استراتيجية ادارة المصادر	20,29	110	0,18
	الاستراتيجيات المعرفية	27,98	119	
الكلي	الاستراتيجيات ماوراء المعرفية	30,67	119	
	استراتيجيات إدارة المصادر	22,91	119	

معامل الارتباط المتعدد المعدّل (0,087)

معامل الارتباط المتعدد المعدّل (0,052)

معامل الارتباط المتعدد المعدّل (0,042)

من خلال جدول (16) الموضح نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

فان قيمة $F(1,120)=0.06$ $P>0.05$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام تلاميذ السنة الثانية للاستراتيجيات المعرفية وفقا لمتغير الجنس.

كما ان قيمة $F(1 ;120)=0.97$ $P>0.05$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي الاستراتيجيات الما وراء معرفية وفقا لمتغير الجنس.

فان قيمة $F(1 ;120)=1.00$ $P>0.05$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي الاستراتيجيات إدارة المصادر وفقا لمتغير الجنس.

اما قيمة $P<0.05$ $F(4, 120)=3.26$ وهي دالة.

مما يعني وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات المعرفية وفقا لمتغير التخصص.

فقيمة $P>0.05$ $F(4, 120) =1.92$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات الما وراء معرفية وفقا لمتغير التخصص.

فان قيمة $P>0.05$ $F(4, 120) =2.22$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات استراتيجية إدارة المصادر وفقا لمتغير التخصص.

كما ان قيمة $P>0.05$ $F(4, 120) =1.53$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات استراتيجية المعرفية وفقا لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص.

كما ان قيمة $P>0.05$ $F(4, 120) =1.38$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات استراتيجية الما وراء معرفية وفقا لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص.

كما ان قيمة $P>0.05$ $F(4, 120) =1.73$ وهي غير دالة.

مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام تلاميذ السنة الثانية ثانوي للاستراتيجيات استراتيجية إدارة المصادر وفقا لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص.

قدر معامل الارتباط المتعدد المعدل بنسبة 8.7% من التباين فيما يتعلق لمتغير الجنس والتخصص وتفاعل الجنس مع التخصص في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ب (R^2=0,08).

اما فيما يخص متغير الجنس والتخصص وتفاعل الجنس والتخصص فقد بلغت نسبة الارتباط (5,2%) من التباين في استخدام استراتيجيات الما وراء معرفية (R^2=0,05).

وفيما يتعلق بمتغيرات الجنس والتخصص وتفاعل الجنس والتخصص فقد بلغت نسبة الارتباط المتعدد المعدل (4.2%) من التباين في استخدام استراتيجيات إدارة المصادر (R^2=0,04) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

جدول (15):

نتائج اختبار المقارنات المتعددة لـ "توكي"Tuckey التخصصات في الاستراتيجيات المعرفية

التخصص	التخصص	الخطأ المعياري	فرق المتوسط	القيمة الاحتمالية
أداب وفلسفة	لغات أجنبية	0,17	0,14	0,78
أداب وفلسفة	علوم تجريبية	−0,00	0,12	1,00
أداب وفلسفة	رياضيات	−0,14	0,13	0,82
أداب وفلسفة	تسيير واقتصاد	0,32	0,13	0,11
لغات أجنبية	علوم تجريبية	−0,17	0,14	0,71

لغات أجنبية	رياضيات	−0,31	0,15	0,24
لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	0,15	0,14	0,84
علوم تجريبية	رياضيات	−0,13	0,12	0,82
علوم تجريبية	تسيير واقتصاد	0,33	0,12	0,06
رياضيات	تسيير واقتصاد	0,46*	0,13	0,00

* فرق المتوسط دال عند 0,05

يوضح الجدول (16) عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0,05 في الاستراتيجيات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أدب وفلسفة وكل من تخصصات لغات أجنبية، وعلوم تجريبية، ورياضيات، وتسيير واقتصاد لأن القيم الاحتمالية (0,78) و(1,00) و(0,82) و(0,12) على التوالي جاءت أكبر من 0,05.

وكذلك جاءت عدم وجود الفروق في الاستراتيجيات المعرفية بين تخصص لغات أجنبية وكل من تخصصات علوم تجريبية، ورياضيات، وتسيير واقتصاد لأن القيم الاحتمالية (0,71) و(0,24) و(0,84) أكبر من 0,05. وعدم وجود فروق في الاستراتيجيات المعرفية بين تخصص علوم تجريبية وكل من تخصص رياضيات وتخصص تسيير واقتصاد لأن القيمتين الاحتماليتين (0,82) و(0,06) أكبر من 0,05.

في حين أن الفروق في الاستراتيجيات المعرفية بين تخصص رياضيات وتخصص تسيير واقتصاد جاءت دالة احصائياً عند مستوى 0,05 لأن القيمة الاحتمالية (0,009) أصغر من 0,05، والفروق كانت لصالح تخصص رياضيات بمتوسط حسابي (3,68) أكبر من المتوسط الحسابي (3,19) لتخصص تسيير واقتصاد، فتلاميذ تخصص رياضيات أكثر استخداماً للاستراتيجيات المعرفية من تلاميذ تخصص تسيير واقتصاد.

ولا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى 0,05 في الاستراتيجيات المعرفية بين مختلف التخصصات الدراسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، باستثناء وجود فروق دالة احصائياً عند 0,05 في الاستراتيجيات المعرفية بين تخصص رياضيات وتخصص تسيير واقتصاد.

تتفق نتائج الفرضية القائلة بوجود فروق في استخدام التعلم المنظم ذاتيا وفق المتغيرات التالية تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) مع الكثير من الدراسات نخص منها بالذكر دراسة عماد أحمد حسن (2003) بحيث أجرى بحث على 260 تلميذ في مرحلة الثانوي كشف من خلاله وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في استخدام استراتيجية التنظيم والتسمع عن التلاميذ، إضافة الى دراسة Wolters (2009) والتي أجريت على 142 تلميذ من المرحلة الثانوية والتي كشف من خلالها وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التلميذات في إستراتيجية المراقبة والتقويم (عبد الستار،2009، ص12)، وتبعا لمتغير التخصصات (علمي، أدبي) مع دراسة قام بها مجموعة من الباحثين من بينهم ولترز، الدباس ، حسن علي ، كامل حيث وضحت دراسة ولترز عن وجود ارتباط قوي بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ونوع الدراسة ، كما كشفت دراسة حسن علي (1999) عن وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم ذاتيا بين التخصصات النظرية والتخصصات العلمية كما وجد كامل (2003) فروق دالة إحصائيا في مقاييس الدافعية واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلمون في دراسة المقررات المختلفة حسب اختلاف التخصصات، كما أشارت نتائج دراسة الدباس (2004) إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ حسب التخصص الدراسي الأدبي والعلمي (الحسينان ، 2010،ص144.)

يمكن إرجاع وجود الفروق وفق متغيرات الجنس والتخصصات إلى عدة أسباب نخص منها بالذكر طبيعة التخصصات لأن كل شعبة تتطلب قدرات ومهارات واستعدادات

شخصية للتوجه إليها، إذ لا يخفى علينا أن هناك تخصصات تعتمد على الحفظ بالدرجة الأولى مثل التخصصات الأدبية، بينما هناك تخصصات تعتمد على الفهم والتركيز بدرجة عالية مثل التخصصات العلمية وهذا ما يفتح مجالا واسعا من الفروق فقد يجد التلاميذ عملية الحفظ في بعض الأحيان طريقة أسهل في تحصيلهم الدراسي مقارنة بالفهم.

إضافة إلى سبب آخر يمكننا أن نحصره في البعد النفسي والذي يتمثل في عدم الرغبة أو الميول من التلميذ في التخصص الذي يدرسه فقد نجد في الميدان بعض التلاميذ يدرسون تخصصات علمية وهم لا يمتلكون قاعدة متينة في المواد الأساسية للتخصص الذي يدرسه بسبب توجيههم عشوائيا من طرف الإدارة فهذه النقطة تجعل فروق كثيرة تظهر بين التلاميذ الراغبين في تخصصهم وكلهم عزيمة وإرادة في دراسته وتحصيل نتائج جيدة مقارنة بالتلاميذ الذين وجهوا رغما عنهم في تخصصات يجدون أنفسهم عاجزين فيها ويحسون بالضعف الشديد ولا يمتلكون أي حلول أمام العوائق التي تواجههم في تخصصهم .

إذن فوجود الفروق في هذه الحالة أمر طبيعي جدا لأنه لا يخفى الدور الكبير الذي يلعبه عامل التخصص في العملية التعليمة.

أما بالنسبة لوجود فروق بين جنس الذكور والإناث يمكننا إرجاعه إلى عدة مؤثرات تضغط على المراهقين على رأسها التقدم التقني والتكنولوجي الذي فتح مجالا واسعا لكثير من المغريات تجعل التلاميذ ينشغلون بها وينفرون عن الدراسة أو لا يعطونها أولوية كبيرة وهنا يمكننا الإشارة إلى أن هذه الظروف تجعل فروق كبيرة في التحصيل الدراسي بين فئة الذكور والإناث لأننا نجد الذكور ينفرون وبشدة من الدراسة استجابة لهذه المؤثرات ولا يخضعون حتى لضغط أو اهتمام الأولياء بمحاولة توجيههم أو متابعتهم بينما نجد فئة الإناث هي الأخرى لا تسلم من هذه المؤثرات لكن تكون أقل ضرر لأنه من المتعارف عليهم أن الإناث يخضعون لسلطة الأولياء ولا يمكن لهم التمرد إلا في حالات نادرة جدا وبالتالي يمكن لفئة الإناث العزوف والامتناع عن الكثير من مغريات التقدم العلمي استجابة لتوجيه

ومتابعة الأولياء وهذا ما يجعنا نقر بأن هذه الأمور تفتح مجالا واسعا من الفروق بين جنس الذكور والإناث في التحصيل الدراسي المعتمد على استراتيجية التعلم المنظم إذن إخلاف النتائج راجع إلى نواتج التربية الأسرية والثقافية والتربية المجتمعية ، ووسائل الإعلام .

خاتمة

خاتمة:

تعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أحد الحلول المناسبة التي تتخذ من اجل تنظيم المعلومات والانفجار المعرفي، وبفضله يكون التلميذ مسؤولا عن تعلمه ومستقلا فيه وله دور فعال في العملية التعليمية.

ومن خلال هذه الدراسة تم الوصول الى ان هناك قدرة تنبؤيه بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، ولقد اكدت معظم الدراسات وجميع المناحي النظرية ان استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لما لها تأثير على العملية التعليمية بصفة عامة والتحصيل بصفة خاصة، فمعظم التلاميذ الذين يتبعون هذه الاستراتيجيات يزداد عندهم حسن المثابرة ويكونون أكثر تنظيما وفاعلية ودافعية نحو التفوق والنجاح وتحديد الأهداف التعليمية للوصول اليها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

-طيبي،ابراهيم. (1990). أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، معهد علم النفس. الجزائر.

-بلعيد،أحمد. (2019). اثر برنامج ارشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى الثانوي منخفض التحصيل. اطروحة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) تخصص ارشاد نفسي وتطبيقاته. قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. جامعة باتنة.

-الجراح عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الاردنية في العلوم التربوية*. مجلد 6. العدد4.

-الحسينان، إبراهيم بن عبد الله .(2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. أطروحة الدكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية.

-الحضيري، ربيعة عمر سالم. (2013). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين. أطروحة الدكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي. جامعة اليرموك.

-الدمنهوري، رشاد صالح. (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة.

-الصرايرة جعفر آيات. (2011). دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة.

-الغامدي، صالح يحيى الجار الله. (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد16.

-القبرصلي، سارة محمد عباس. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام، *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، العدد4، المجلد3، جامعة المنصورة.

-الهيلات، مصطفى قسيم، رزق، عبد الله محمد الخواجا، احمد يوسف. (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين. جامعة الامارات العربية المتحدة.

-باحمد، جويدة. (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو. رسالة ماجستير

-براهيمي، طاوس. (2019). استخدام الوسائل التعليمية وعلاقته بالدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة أولى ثانوي. أطروحة الدكتورة الطور الثالث (ل.م.د)، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

-بن عياد الردادي، فهد. (2019). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي (ط1). الناسخ العلمي للنشر والتوزيع.

-بن يوسف، أمال. (2015). نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. دراسة وصفية للمقارنة بين الطلبة الأدبيين والعلميين. أطروحة الدكتوراه. جامعة الجزائر2.

-جرادات، ايمان عبد الله، محمد. (2015). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش. رسالة ماجستير في تخصص علم النفس التربوي. جامعة اليرموك.

-خطاب، حسين. (2017). ادمان الانترنت عند الطلبة الجامعيين وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على عينة من الطلبة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2.

-حنان احمد، عبد الله ابوفودة. (2011). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير في التربية جامعة عمان.

-رحماني، شريفة. (2020). أساليب المعاملة الو الدية وعلاقتها بالصلابة النفسية والانجاز الأكاديمي في ضوء متغير الجنس. أطروحة الدكتوراه. جامعة محمد احمد وهران2.

-رمضاني، مصطفى. (2015). أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة أبي بكر بلقايد.

-عبد الله سالم سعد سوه، زينب. (2017). أثر المعاملة الأسرية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي دراسة تطبيقية في مدينة سبها. ليبيا. اطروحة الدكتورة، جامعة مالايا.

-طه عامر، حسين. (2014) قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. كلية التربية. المجلد 7 .العدد 2 . جامعة السويس.

-عبد السلام طيبة. بلعيد، أحمد. (2020). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي. دراسة ارتباطية. *مجلة العلوم الانسانية* المجلد31. العدد2. جامعة باتنة1.الجزائر.جامعة الاغواط.

-عبد السلام مفتاح الشويخ، سعاد. (2016). برنامج مقدم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد 16.

-عبد اللاوي، سعدية. (2012). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاث الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري.

-عبد اللطيف قنوعة، عبد الباسط هويدي. (2015). التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطات مدينة الوادي. *مجلة العلوم الإنسانية*. العدد41 . جامعة محمد خيضر بسكرة.

-عبدي، سميرة. (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (10-17) سنة، رسالة ماجستير. قسم علم النفس التربوي. الجزائر.

-عبيدي، يمينة. زيدي، ناصر الدين. (2018). الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استراتيجيات التعلم المتطور ذاتيا (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط لمتوسطة ولاية بسكرة). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد 35.

-علام صلاح الدين، محمود. (2004). القياس النفسي والتربوي. الطبعة الاولى. القاهرة .دار الفكر العربي.

فريال عبده أبو ستة. شيماء سمير أنور حميدة. (2012). فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الرياضي لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*. العدد71. جامعة دمياط.

-قوراح محمد، طبعلي محمد. (2013). معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها. العدد العاشر. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

-بحرة، كريمة. (2014). جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. جامعة وهران.

-زايدي، لمين. (2019). الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية، *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*. عدد5. مجلد8. جامعة محمد خيضر بسكرة.

-ماجد فرحان. مديد. (2020). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية للحصول على درجة الماجستير. جامعة الكويت.

-مريان رياض، احمد عمار. (2011). مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة عمان العربية.

-حمودة، مريم. (2019). الغزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل دراسة ميدانية في ثانويات بسكرة. أطروحة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في علوم التربية.

–حبال، ياسين. (2018). التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. عدد خاص. المجلد 9.جامعة سيدي بلعباس. الجزائر.

– ونجن، سميرة. (2014). التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. العدد 4.جامعة الوادي.

التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*. العدد124. الجزء الاول. جامعة الازهر . (2010)

Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Understanding statistics in psychology with SPSS* (7th ed.). United Kingdom: Person Education.

الملاحق

ملحق رقم (01)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

التلميذ المحترم...التلميذة المحترمة...

تحية كريمة لكم:

في إطار انجاز بحث جامعي، أضع بين أيديكم فقرات هذا المقياس الذي يهدف الى معرفة وجود طريقة التعلم المنظم ذاتيا في حياة التلميذ المعرفية.

ونظرا لما نتوقع فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن أراءكم أرجو منكم التعاون وذلك بالتعامل مع هذه البنود وعليه يطلب منكم وضع اشارة (×) على أحد البدائل الخمسة لكل بند من بنود المقياس المقدم لكم وللعلم أنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن الرأي الحقيقي للتلميذ.

شكرا على تعاونكم.

التعليمات: الرجاء ملأ ما يلي:

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

التخصص:

آداب وفلسفة ☐ لغات اجنبية ☐

تقني رياضي ☐ علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد ☐

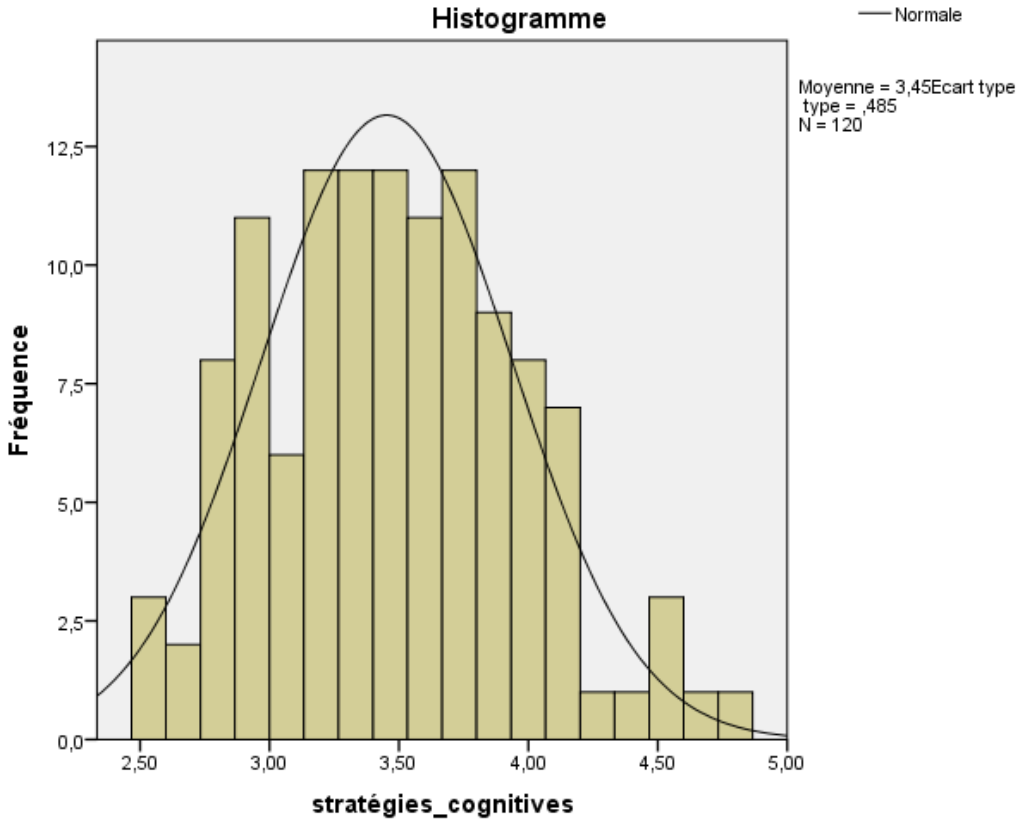
المعدل:

	البنود	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة
1	- أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.					
2	- أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.					
3	- عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.					
4	- أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.					
5	- عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.					
6	- أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
7	- في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.					
8	- عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.					
9	- إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون طلب المساعدة من أي أحد.					
10	- عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود واحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.					
11	- أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.					
12	- أستغل وقت دراستي لهذا المقرر الدراسي استغلالا جيدا.					
13	- إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					
14	- أتعاون مع زملائي الآخرين، لإكمال واجبات المقرر الدراسي.					
15	- عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس عدة مرات.					
16	- عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.					
17	- أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	- أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل.					
19	- عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة مع مجموعة من التلاميذ الأخرين.					
20	- أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها.					
21	- أجد من الصعب الالتزام بجداول استذكار.					
22	- عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات، والقراءات، والمناقشات.					
23	- قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة.					
24	- أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها لأي هذا الفصل.					

25	- أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.					
26	- اطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
27	- أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي.					
28	- عندما يكون المقرر الراسي صعبا، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.					
29	- عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.					
30	- أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.					
31	- أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.					
32	- أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.					
33	- لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.					
34	- أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي.					
35	- عندما أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من تلميذ أخر.					
36	- أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.					
37	- كلما أقرأ أو أسمع عن استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.					
38	- أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.					
39	- أحضر الدراسة بانتظام.					
40	- عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة الى أن أنتهي.					
41	- احاول تحديد التلاميذ الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.					
42	- عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
43	- في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.					
44	- إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي، فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر.					
45	- قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.					
46	- أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات.					

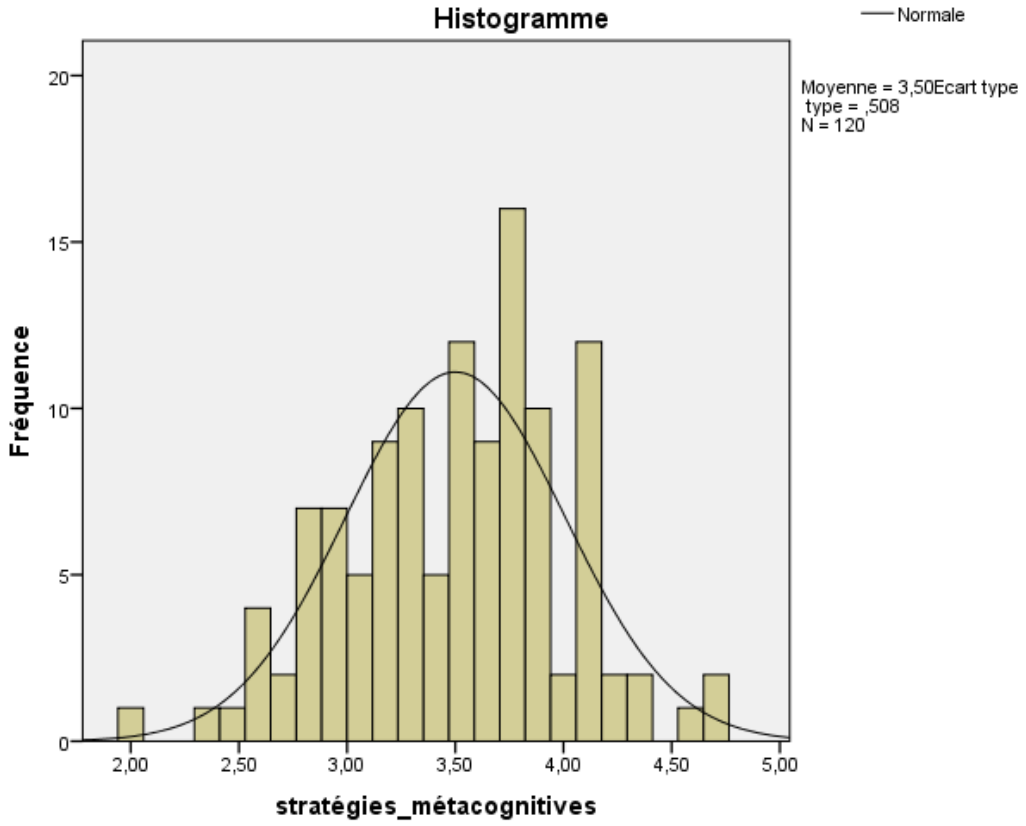
ملحق (02)

مخطط توزيع البيانات لبعد استراتيجيات المعرفية



الملحق رقم (03)

مخطط توزيع البيانات لبعد استراتيجيات ماوراء المعرفية



الملحق رقم (04)

مخطط توزيع البيانات لبعد استراتيجيات إدارة المصادر