جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا لسنة الرابعة متوسط.

دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولايتي تيزي وزو و بومرداس

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: تخصص تأطير تربوي.

إعداد الطالبتان:
- بلحسن حياة
- بن سلامة أسية

إشراف الأستاذة:
- بوبكري ليلى

السنة الجامعية: 2017- 2018

إلى منبع ثقتي و منبر دربي "أبي" الغالي.

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها و سهرت الليالي من أجلي "أمي" الحبيبة.

إلى إخوتي: سجية، أرزقي، نعيمة، طارق.

إلى الكتكوت الصغير يوبا.

إلى من شاركني في إنجاز هذا العمل "أسية".

إلى كل الأحبة الذين ساندوني: مهدي، كاتية

إلى الأستاذة بلال نجمة التي أكن لها كل الإحترام و التقدير.

إلى كل من ذكرهم قلبي و لم يكتبهم قلمي.

إلى كل من يعرفني من قريب أو من بعيد.

حياة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى :

من قدم لي الدعم والمساندة الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى إخوتي وأخواتي وكل عائلتي الكريمة

إلى كل الأصدقاء والصديقات خاصة رفيقة دربي "دليلة"

إلى من قاسمتني أعباء هذا العمل في الجد والهزل "حياة"

إلى كل من ساعدني في إتمام هذا العمل

إليهم جميعا أهدي هذا العمل تقديرا وعرفانا بالجميل

أسية

شكر و تقدير

الحمد لله الذي رزقنا على نعمة العقل، و الصبر و الجهد الذي أعطانا إياهم

لإنجاز هذا العمل

شكرنا لمن قال الله في حقهما:"وإذ أخذنا ميثاق بني إسرائيل لا تعبدون إلا الله و بالولدين إحسانا " لمن كان لهم الفضل في تربيتنا و تعليمنا، من رسما لنا دروب العلم إلى من نعتز

و نفتخر بهما والدينا حفظهم الله.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل المتواضع، بداية

بالأستاذة المشرفة "بوبكري ليلى" على كل المجهودات المبذولة لإتمام هذا العمل، و الأساتذة الفاضلين أعضاء لجنة التحكيم على تقبلهم لمناقشة مذكرة تخرجنا.

كما نشكر الأستاذة بوجملين حياة على مساعدتها لنا لإتمام هذه المذكرة.

نوجه جزيل الشكر لكل مدراء المتوسطات التي فتحت لنا أبوابها للقيام بدراستنا الميدانية كل من ولاية تيزي وزو و بومرداس (دلس)، الذين إستقبلونا بكل إحترام و تقدير.

كما يدعون واجب الوفاء و العرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر العميق إلى كل من

ساهم من قريب أو من بعيد في إتمام هذا البحث،نقول لهم شكرا جزيلا جزاكم

الله كل خير.

أسية و حياة

فهرس المحتويات

العناوين	الصفحة
الإهداء كلمة شكر فهرس المحتويات فهرس الجداول فهرس الأشكال ملخص الدّراسة	
مقدمة	أ- ب- ج
الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-الإشكالية	13
2-فرضيات الدراسة	19
3-أهمية الدراسة	20
4-أهداف الدراسة	20
5-تحديد المفاهيم الأساسية	21
الفصل الثاني: التعلّم المنظّم ذّاتيا	
تمهيد	24
1- تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا	25
2- مكونات التعلّم المنظّم ذّاتيا	26
3- نماذج التعلّم المنظّم ذّاتيا	29
4- النظرية الإجتماعية المعرفية لتعلّم المنظّم ذّاتيا	35
5- إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا	36
6- أهمية التعلّم المنظّم ذّاتيا	42
7- أساليب التعلّم المنظّم ذّاتيا	43
8- أبعاد التعلّم المنظّم ذّاتيا	46
9- دور التلميذ و الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا	49
10- خصائص التلاميذ المنظّمين ذّاتيا	52

خلاصة الفصل	53
الفصل الثالث: التفوق الدراسي	
تمهيد	55
1-تعريف التفوق الدراسي	56
2-تصنيف تعريفات التفوق الدراسي	56
3-نظريات التفوق الدراسي	59
4-المكونات الأساسية للتفوق الدراسي	61
5-أساليب إكتشاف المتفوقين	61
6-الحاجات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين	62
7-خصائص المتفوقين دراسيا	63
8-مشكلات التلاميذ المتفوقين	65
9-رعاية المتفوقين دراسيا	66
خلاصة الفصل	68
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	71
1- منهج الدراسة	71
2- الدراسة الإستطلاعية	71
3- الدراسة الأساسية	73
3-1- المعاينة	73
3-2- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية	77
3-3- أدوات الدراسة الأساسية	78
3-4- الأساليب الإحصائية	81
الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج	
1-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	83
2-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	85
3-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	87
4-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	88
5-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	91

الإستنتاج العام	94
إقتراحات	96
قائمة المراجع	99
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج المعرفي لأهداف و التنظيم الذاتي	34
02	أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	47
03	عمليات التعلم المنظم ذاتيا	50
04	توزيع المجتمع الأصلي لتلاميذ السنة متوسط الرابعة	74
05	توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات التعلمية و الجنس	74
06	توزيع بنود المقياس لإستراتجيات التعلم المنظم الذاتي	80
07	حساب ثبات إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	80
08	حساب ثبات الإستراتجيات الميتامعرفية	80
09	حساب ثبات إستراتجيات التسيير	81
10	نتائج إختبار T لتحديد أثر التعلم المنظم ذاتيا على تفوق الدراسي	83
11	الإستراتجية الأكثر إستخداما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط (الميتامعرفية و التسيير)	85
12	التنوع في استخدام إستراتجات التعلّم المنظّم ذّاتيا	87
13	إختبار T للفروق بين الجنسين في إستراتجيات الميتامعرفية	89
14	إختبار T للفروق بين الجنسين في إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا	91

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج الثلاثي لتعلّم المنظّم ذّاتيا (Bandura, Zimmerman)	30
02	نموذج الثلاثي لطبقات (Boekaerts)	32
03	إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا	37

الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرّف على أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على مستوى التفوق الدّراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أجريت الدّراسة على 160 تلميذا منهم (39 ذكور، 121 إناث) بإحدى عشر(11) متوسطة من ولايتي تيزي وزو و بومرداس، أين تمّ إختيارهم بطريقة قصدية بتطبيق مقياس إستراتجيات التعلم المنظّم ذّاتيا الذي أعدّته فرقة البحث العلمي للجزائر (2) تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة لسنة 2014. أبرزت النتائج على وجود أثر بين التعلّم المنظّم ذّاتيا على مستوى التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية: التعلّم المنظّم ذّاتيا، التفوق الدراسي، الإستراتجيات الميتامعرفية، إستراتجيات التسيير

Résumer :

L'étude vise a explorer l'impact de l'apprentissage Auto régulé sur la réussite scolaire chez les élèves du $4^{éme}$ année moyenne. L'échantillon d'étude se compose de 160 élèves dont (39) garçons et (121) filles de 11 collège différents du wilaya de Tizi_ ouzou et la wilaya de Boumerdes. L'échantillon a été choisir d'une façon intentionnelle. Une échelle des stratégies d'apprentissage auto régulé été appliqué. Les résultats démontrent un impacte significatif de l'apprentissage auto régulé sur la réussite scolaire chez les élèves du $4^{éme}$ année moyenne.

Mots clés : L'apprentissage Auto régulé, la réussite scolaire, Stratégies métacognitives, Stratégies de gestion.

مقدمة

نظرا لما شاهده العصر الحالي من تقدم معرفي هائل و الذي ترتب عليه إعتماد التلميذ على ذاته في إكتساب التعلّم و تحسين دافعيته و يكون واثقا من نفسه في مواجهة المشكلات التي يقع فيها لإيجاد حلول لها. و مع تزايد إستخدام التكنولوجيا في المجال التربوي زادت أهمية التعلّم المنظّم ذّاتيا و التي تعتبر أحد المداخل الحديثة في التعليم لرفع من مستوى التفوق الدراسي للتلاميذ.

يعتبر التعلّم المنظّم ذّاتيا المحرك الذي يساعد التلميذ لزيادة دافعيته نحو التعلّم في ضوء كفاءة الأداء و فعّالية الذّات، ليكون قادرا على وضع أهداف أكاديمية محددة، مستعينا بإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا لتحقيق هذا الهدف.

لذا تساهم إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا في تنمية الوعي الذّاتي للتلميذ ممّا تجعله قادر على مراقبة و تنظيم و التحكم بمعارفه و دوافعه و سلوكياته الموجهة والمرتبطة بأهدافه من خلال التخطيط و ضبط الوقت في تنفيذ المهام الأكاديمية و معرفته لكيفية إنشاء بيئات التعلّم المفضلة لديه، بإعتباره المسؤول على المعرفة فهو الذي يسيّر معارفه و يحاول أن يجعلها أكثر مرونة و فعّالية لتسهل عليه عملية الإكتساب لتوظيفها عند الحاجة. فالتلميذ الذي يحسن إستخدم إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا يحرز دائما المراتب الأولى في الدّراسة ما يجعله ضمن قائمة المتفوقين في مجال التعلّم.

فالمتفوقين دراسيا يتميزون بمجموعة من السلوكات فهم يميلون إلى حب الإستطلاع الزائد و سرعة التعلم و الإستيعاب و المبادرة و القيادة، و يظهرون أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمون إليها، فهم يتمتعون بالقدرات الإبداعية العالية، و التحصيل الأكاديمي المرتفع، و العقلي، و القدرة على القيام بمهارات متميزة و المثابرة و الإلتزام بالدّافعية العالية و المرونة و الأصالة في التفكير.

يتضمن موضوع دراستنا الحالية، أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

و عليه تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين أساسين: هما الإطار النظري للدراسة والجانب الميداني، بحيث يحتوي الإطار النظري للدّراسة على ثلاثة فصول:

الفصل الأوّل: خاص بإطار العام للإشكالية الذي يحتوي على عناصر التالية: إشكالية الدراسة، الفرضيات، الأهدافها، أهميتها، و تحديد المفاهيم الأساسية.

الفصل الثاني: يتناول تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا و الذي يحتوي مجموعة من العناصر منها: تمهيد، تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا، مكوّناته، نماذجه، النظرية الإجتماعية المعرفية للتعلّم المنظّم ذّاتيا، إستراتجياته، أهميته، أساليبه، أبعاده، دور التلميذ و الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا، خصائص التلاميذ المنظّمين ذّاتيا، خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: تمّ تخصيصه لتعريف التفوق الدراسي و يضم مجموعة من العناصر وهي: تمهيد، تعريف التفوق الدراسي، تصنيف تعريفات التفوق الدراسي، نظرياته، مكوناته الأساسية، أساليب إكتشاف المتفوقين، الحاجات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين، خصائصهم، مشكلات التلميذ المتفوقين، رعاية المتفوقين دراسيا، خلاصة الفصل.

في حين تضمن الجانب الميداني على فصلين هما:

الفصل الرابع: خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة و فيها نجد: تمهيد، منهج الدراسة، الدراسة الإستطلاعية، عينة الدراسة، مجالاته الميدانية، أدواته، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: و هو الفصل الأخير حيث قمنا بعرض النتائج التي توصلنا إليها وتحليلها و مناقشتها و التحقق من الفرضيات و الإستنتاج العام.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدّراسة

3- أهمية الدّراسة

4- أهداف الدّراسة

5- تحديد المفاهيم الأساسية

1 إشكالية الدراسة:

شهدت التكنولوجيا الحديثة تطورات عديدة في شتى الميادين، خاصة في مجال العملية التعليمية التعلمية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية. إذ أنّ هذه الأخيرة قامت بإصلاحات مست مجال التربة و التعليم بعدما كان التعليم فيها يعتمد على المقاربة بالأهداف، و كان التلميذ فيها المتلقي السلبي للمعلومات دون فتح مجال له لإستخدام قدراته المعرفية و العقلية لإثارة دافعيته نحو التعلم.

هذا ما دعى إلى إعادة النظر في العملية التعليمية التعلمية التي تعتمد أساسا على تحرير التلميذ فكريّا و أن يشارك في بناء تعليمه و معارفه و تقويمها ذاتيا. ما أدى بظهور بيداغوجية جديدة تعمل على هذا الأساس و التي سميت المقاربة بالكفاءات. و تقوم بتعليم التلميذ كيفية الرد على الوضعية و ليس مجرد إنتاج آلي و ذلك بالقيام بإختبارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل فكرية إجرائية و يتبعها بعملية التنسيق لتلك الوسائل، أخذ بعين الإعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها و ينتهي في الأخير بتشكيل طريقة التي سيرد بها هذه الوضعية **(حاجي، 2005)**.

تسمح هذه البيداغوجية بتحفيز التلميذ و تجعله نشطا بإعادة بناء معارف جديدة لربطها بالمعارف السّابقة لكي يصبح مسؤولا عن تعلمه بدلا من أن يكون مجرد آلة يستقبل المعلومات فقط.

و تعد العملية التعليمية التعلمية حجر الزاوية في حياة التلميذ إذ تعتبر عنصر أساسي و فعّال الذي يستمد منه خبرات و أفكار و مهارات جديدة لتكوين شخصية سليمة تسمح له بتعديل سلوكه و إثراء رصيده المعرفي. لذا إستوجب عليه الإستقلالية بذاته لتحديد أهدافه التعليمية و مصادره المعرفية، و يكون ذلك بإختيار تعلم يكون منظّم و ذّاتي. و هذا ما تهتم

به المنظومة التربوية الجزائرية التي تعمل على تشجيع التعلّم الموجّه من الذّات أو ما يسمى بالتعلّم المنظّم ذّاتيا.

إنّ التلميذ المنظّم ذّاتيا يخطط و ينظّم و يتعلم بمفرده و يقيّم نفسه بمدى إستيعابه للمعلومات التي يتحصل عليها من طرف الأستاذ أو بتقويمه لذاته، و من هذا المنظور أشار (الجراح 2010) بأنّ التلميذ في التعلّم المنظّم ذاتيا يكون أكثر نشاطا، لأنّه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له الأستاذ و دائما يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه و توجيهها، لتحقيق الأهداف التي خطط لها سابقا **(الجراح، 2010)**.

فالتلميذ يتحمل كامل المسؤولية أثناء تعلمه، ويظهر ذلك في أدائه للمهام و النشاطات التي يسعى من أجلها معالجة المعلومات حتى يكون قادرا على تحقيق الأهداف التي وضعها مسبقا من جهة و بلوغه لتعلم فعّال و منظّم من جهة أخرى. و في نفس السياق أكدّ Singh(2009) أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا يعتمد أساسا على الكفاءة الذّاتية للتلميذ، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل المسؤولية في تعلّمه، و يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلّمية واقعية يعمل على تحقيقها في ضوء كفاءة الأداء و فعّالية الذّات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديه، و هذا ما يجعل الدّافعية عنصرا مهما في عملية التعلّم المنظّم ذاتيا **(أورد في:رشوان، 2006)**.

فحسب (رشوان2006) يعتبر التعلّم المنظّم ذّاتيا عملية يتمكن من خلالها التلميذ من مباشرة توجيه و مراقبة التعلّم الخاص به. باعتبار أنّه عملية نشطة يقوم فيه التلميذ بوضع أهداف ثم تخطيط و توجيه وتنظيم و ضبط معارفه و دافعيته و سلوكياته و السياق الذي يتم فيه التعلّم من أجل تحقيق تلك الأهداف، كاكتساب معلومات،أو تطوير خبرة أو تحسين الذات **(رشوان، 2006)**.

فهو يتيح فرصة للتلميذ من أجل تعزيز إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا إذ تجعل منه محور عملية التعليم و السماح له بتنمية إستعداداته و إمكاناته و قدراته مستجيبا لإهتماماته و ميوله بما يحقق له الإعتماد على نفسه و الثقة بقدراته في عملية التعليم و التعلم، و فيه يتعلم التلميذ كيف يتعلم، و الطريقة التي ينظم بها عمله، و من أين يحصل على مصادر تعلمه.

و في هذا السياق أشار كل من Schunk & Zimmerman(1994) أنّ التلاميذ المنظّمين ذّاتيا يتميزون بكفاءة عالية في إدارة تعلمهم بطرق مختلفة لتجاوز الصعوبات التي قد تعرقلهم، و أنّ عندهم مخزونا من الإستراتجيات ما وراء المعرفة و المعرفة، و تكون لديهم الجاهزية في تعديل و تغيير هذه الإستراتجيات وفق المطالب التعليمية و إستخدامها للوصول إلى الإنجازات المطلوبة **(أورد في: بوقفة، 2013)**.

فالتلميذ المنظّم ذّاتيا يربط بين كفاءاته الذّاتية لتجاوز الصعوبات و بين مستوى وعيه بالتفكير و يكون أكثر قدرة على إختيار الإستراتجيات التي تناسبه أثناء قيامه بعملية التعلم.

و بناءا عليه فالتلميذ الذي يتمتع بالكفاءة الذاّتية نجده يوظّف إستراتجيات التعلم المنظّم ذّاتيا من أجل تحسين و تطوير أدائه و تنظيم و تخطيط و ضبط تعلمه إذ يعتبر أنّه محور العملية التعليمية التعلمية. و هذا ما ذهب إليه Zimmerman(2000) على أنّ التلاميذ الذين يوظفون إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا يتميزون بأنّهم أكثر تفوقا في المواد الدراسية عن غيرهم ممّن لا يستخدمون هذه الإستراتجيات **(أورد في: جاد الله و الرّقاد، 2015)**.

كما يتميّزون بالمشاركة الفعّالة في التعليم سواء من ناحية المعرفة، و ما وراء المعرفة، و السلوكية. ففي إطار عمليات ما وراء المعرفة نجد التلميذ المنظم ذاتيا يخطط، يحدد الأهداف، ينظم، يقوّم الذات من مختلف الجوانب أثناء عملية الإكتساب و التعلم، تمكن هذه الإستراتجيات من الوعي بالذات. هذا ما أكّده(Sink ,et al(1991 في دراستهما

على التخطيط و التقدير الذاتي بأنّها أهم إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، و برهنت النتائج عل صحة هذا الإفتراض **(أورد في: إبراهيم، 1996)**.

بمعنى أنّ إستراتجية ما وراء المعرفة تصاحب الأداء التعليمي المتضمنة تخطيط الأنشطة، أي تحديد الأهداف و الإستراتجية المناسبة للحل، و مراقبة فعّاليتها في الإنجاز، فالتلميذ الذي يمتلك وعيا ميتامعرفيا يمكنه أن يحدّد مسبقا في الإنجاز مهام التعلم و نوع التفكير المناسب لهذه الوضعية، و الإجراءات المختلفة التي تمكنه من الوصول إلى أهدافه.

فحسب Franklin(1996) هدفت دراستها على أثر بعض الإستراتجيات الميتامعرفية على تحصيل مهارات الفهم القرائي، و الوعي بهذه الإستراتجيات لدى تلاميذ المدارس المتوسطة، قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تلقت دروس الفهم باستخدام إستراتجيات محددة، و الثانية الضابطة تلقت دروس الفهم بالطرق المعتادة. رصدت نتائج الإختبار تفوق تلاميذ التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في الوعي بإستراتجيات الميتامعرفية **(أورد في: دامخي، 2016)**.

فالوسط المدرسي ينبغي أن يعمل على تنشئة تلاميذ لديهم القدرة في توظيف إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تمنحهم الإستقلال الذاتي و تزرع فيهم الثقة بالنفس، حب الإستطلاع و إنجاز الواجبات المدرسية الصعبة التي تشعرهم بالمتعة و يندفعون أكثر لزيادة الرغبة في تحقيق النجاح و التفوق في دراستهم. ويدعّم هذا التصور Bandura(1997) Pintrich(2003) أنّ من الأسباب الرئيسية وراء إعتبار التعلم المنظّم ذّاتيا على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة القوية بينه و بين التفوق الدراسي، و يضيف في هذا المنضور كل من Garavilia & Grealler(2002) اللّذان أكدّ بأنّ التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير إيجابي في التفوق الدراسي، كما يرى Pintrich & Schunk(2002) أنّ عمليات التعلم المنظّم ذّاتيا من أهم المحددات المسببة لدوافع التلاميذ و تفوقهم في المدرسة **(أورد في: العمري، 2013)**.

فالتلاميذ المتفوقين في التعلّم المنظّم ذّاتيا هم الذين يحرزون نتائج عالية في دراستهم، بصفتهم ينوعون في إستخدم إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من أجل تسهيل عملية الفهم والإحتفاظ بالمعلومات لإدراجها ضمن معارفهم السابقة، ليستطيعوا إسترجاعها عند الحاجة إليها بأقل وقت و جهد. و هذا ما أشار إليه Misslidinie(2006) أنّ التلاميذ الذين يستخدمون التعلّم المنظّم ذاتيا يوظّفون الإستراتجيات المعرفية مثل التسميع و التنظّيم والتفصيل، بالإضافة إلى أنّهم ينخرطون في عمليات ما وراء المعرفة، و التي تتضمن تحديد الأهداف و التخطيط و المراقبة الذّاتية. و أيضا يبهرون في المصادر الجوهرية للدافعية والمعدلات المرتفعة من الفعّالية الذّاتية **(أورد في: هيثم، أبو دنيا، عبد المعطي، 2016)**.

فالتلاميذ المتفوقين يتميزون بقدرات عقلية و معرفية عالية تأهلهم لأن يكونوا أفضل من زملائهم الغير المتفوقين، و يظهر ذلك بالدرجات التي يتحصلون عليها في المواد الدراسية في مسارهم الدراسي.

فالتفوق هو عبارة عن مجموعة من المهارات و المعارف و القدرات التي يتمتع بها التلميذ في ميدانه التعليمي، و يظهر من خلال الإمتيازات و الدرجات العالية التي يتحصل عليها، فالتلميذ المتفوق دراسيا هو الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة ويكون أكثر منهم ذكاء و سرعة في التحصيل.

وتشير دراسة Hamlin(2001) بعنوان أثر طريقة التدريس بما وراء المعرفة على التحصيل التلاميذ. و كانت نتائج الدّراسة تدل على التفوق المعرفي على تلاميذ المجموعة الضابطة اللذين درسوا بالطريقة التقليدية **(أورد في: فهمي، 2012)**.

فالمتفوقون دراسيا يمتلكون قدرة عقلية و معرفية عالية وإبداعا في التفكير و الإنتاج في مجالات خاصة كالإستدلال و الإستنتاج و النقد و التحليل و التركيب و غيرها من القدرات. و أكدّت دراسة Doljanac (1994) حول إستخدام العوامل الواقعية و إستراتجيات

التعلم للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي للتلاميذ ذي التحصيل المرتفع يباشرون مقرراتهم بوعي أفضل لإستراتجيات التعلم المعرفية و التي تكون أكثر تأثيرا في النجاح الأكاديمي، و تدعم النتائج الدور الإيجابي إستراتجيات ما وراء المعرفة في الفصل الدراسي، حيث سجل التلاميذ الأكثر نجاحا لإستخدام هذه الإستراتجيات **(أورد في: فهمي، 2012)**.

وفي دراسة أخرى أجراها Sui-chu (2004) هدفها الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التحصيل الدراسي و التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ. و قد كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التعلّم المنظّم ذّاتيا و التحصيل الدراسي **(أورد في: الجراح، 2010)**.

لذا بتطبيق التعلم المنظم ذاتيا سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية لدى التلاميذ، إذ يعتبر أهم المحددات فاعليته لتحقيق مستوى التفوق الدراسي.

ممّا سلف يمكن القول أنّ موضوع التعلّم المنظّم ذّاتيا و التفوق الدراسي كلاهما يثيرا الإهتمام و يدفع الباحث إلى الدراسة و التعمق فيه خاصة في النظام التربوي الجزائري.

تمحور موضوع دراستنا الحالية حول أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى تلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط في كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس. و من أجل ذلك قمنا بطرح السؤال العام التالي:

- هل يؤثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط ؟

و من هذا السؤال يمكن طرح الأسئلة الجزئية التالية:

- هل يستخدم التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط للإستراتجيات الميتامعرفية أكثر من إستراتجيات التسيير؟

- هل يتنوع إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرّابعة متوسط ؟
- هل توجد فروق في إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية حسب الجنس ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا ؟

2 فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- يؤثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الجزئية:

- يستخدم التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرّابعة متوسط للإستراتجيات الميتامعرفية أكثر من إستراتجيات التسيير.
- يتنوع إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرّابعة متوسط.
- توجد فروق في إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية حسب الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

3 أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة في كون أن التعلّم المنظّم ذّاتيا يزيد من دافعية التلميذ نحو الدراسة من خلال الإستقلال الذّاتي في التعلّم، خاصة في ضوء التطور العلمي والتكنولوجي. كما يساعد على خلق تلاميذ مسؤولين عن تعلمهم وهذا ما يؤدي بهم في المستقبل الإعتماد على أنفسهم، ممّا

يتيح لهم الفرصة في كسب درجات أعلى خلال مسارهم الدراسي ويكونوا ضمن قائمة المتفوقين دراسيا.

4 أهداف الدراسة:

– تهدف دراستنا إلى الكشف عن التلاميذ المتفوقين دراسيا في استخدامهم للإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

– التعرف على بعض الخصائص التي يمتلكها التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

– معرفة ما إذا كانت هناك إختلاف في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا بين الجنسين.

– معرفة إذا كان التعلّم المنظّم ذّاتيا يؤثر على التفوق الدّراسي للتلاميذ السنة الرّابعة متوسط.

5 تحديد المفاهيم الأساسية:

5-1 التعلّم المنظّم ذّاتيا:

- **إصطلاحا:**

التعلّم المنظّم ذّاتيا هو قدرة التلميذ على القيام بالمهمة التعليمية و تكييف السياق الذي تتم فيه من خلال الوعي بالعوامل الدافعية و البيئية و السلوكية بإعتبار فاعلية التعلّم ترجع إلى التلميذ نفسه فهو نشط في إعادة تنظيم المادة المتعلمة و إعادة بناء المعرفة **(بوناقة، 2017)**.

- **إجرائيا:**

هو قدرة التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة متوسط البالغ من العمر(14-15) سنة على التحكم في تعلمه عن طريق التنظيم والتخطيط والمراقبة وذلك لبلوغ التعلم الفعال أثناء تعلمه وهذا لتحقيق أهداف منشودة من خلال مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدته فرقة البحث الجزائر2 تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة.

5-2 التفوق الدراسي:

- **إصطلاحا:**

هو إنجاز التلميذ في مادة دراسية أو تفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات ويقدر بالدرجات طبقا للإختبارات المدرسية أو الموضوعية المقننة **(وهبة،2001)**.

- **إجرائيا:**

هو تميز التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة متوسط بتحصيل جيّد خلال مساره الدراسي ويعبر عنه بالنتائج المتحصل عليها في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، الذي يصل معدله من 15 فأكثر.

5-3 الإستراتجيات الميتامعرفية:

- **إجرائيا:**

هو وعي التلميذ بعملياته المعرفية و بنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال إستخدام مهارات التخطيط و المراقبة و التقويم. و يعبّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا الذي أعدّته فرقة البحث العلمي للجزائر(2) تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة لسنة 2014.

5-4 إستراتجيات التسيير:

- **إجرائيا:**

هي الإستراتجيات التي يطبقها تلاميذ السنة الرابعة متوسط أثناء عملية تعلمهم و التي تتضمن إستراتجية إختيار نمط أو أسلوب للتعلّم، إستراتجية إختيار مكان للتعلّم، إستراتجية إختيار مصادر (إنسانية/ مادية)، و يعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا الذي أعدته فرقة البحث العلمي للجزائر (2) تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة.

الفصل الثاني

التعلّم المنظّم ذّاتيا

تمهيد

1- تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا.

2- مكوّنات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

3- نماذج التعلّم المنظّم ذّاتيا.

4- نظرية الإجتماعية المعرفية لتعلّم المنظّم ذّاتيا.

5- إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

6- أهمية التعلّم المنظّم ذاتيا.

7- أساليب التعلّم المنظّم ذّاتيا.

8- أبعاد التعلّم المنظّم ذّاتيا.

9- دور التلميذ و الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا.

10- خصائص التلاميذ المنظّمين ذّاتيا.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يندرج التعلّم المنظّم ذّاتيا ضمن المفاهيم التربوية التي توصلت إليها البحوث والدراسات الحديثة، و التي جاءت لمحاولة تطوير العملية التربوية و تحقيق أهدافها و مواكبة التغيرات المستجدة في شتى المجالات.

و لنجاح العملية التربوية أولت الإهتمام إلى التأكيد على أهمية إعتبار التلميذ محورا أساسيا لها، و كذا إكتسابه لإستراتجيات التعلم المناسبة التي تمكنه من البحث عن المعرفة وتوظيفها و إنتاجها بما يجعل منه طرفا فاعلا و نشطا في العملية التربوية.

و على هذا الأساس نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا، مكوّناته، نماذجه، نظرياته، إستراتجياته، أهميته، أساليبه، أبعاده، دور التلميذ و الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا، خصائص التلاميذ المنظّمين ذّاتيا.

1 تعريف التعلّم المنظّم ذّاتيا:

إعتمد ظهور معنى التعلّم المنظّم ذّاتيا على العديد من المفاهيم والآراء التي أكّدت عليها نظريات التعلّم المختلفة، حيث وجهت هذه المفاهيم والآراء علماء النفس و التربية إلى تحديد مفهوم التعلّم المنظّم ذّاتيا، ومن هذه التعريفات نجد:

Pintrich (2000) عرّف التعلّم المنظّم ذّاتيا بأنّه عملية هادفة و نشطة، إذ يضع التلاميذ أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة و التنظيم و التحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية و السلوكية و توجهاتهم في البيئة التعليمية **(أورد في: الحسيناوي، 2014)**.

بمعنى أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا عملية يتمكن من خلالها التلاميذ من مباشرة و توجيه و مراقبة تعلمهم، و من ثم محاولة التحكم في الخصائص المعرفية و السلوكية و الدافعية لتكون هذه العناصر مقيّدة من طرف أهداف التلاميذ.

يرى (رشوان 2006) التعلّم المنظم ذّاتيا على أنّه عملية بناءة نشطة يقوم فيها التلميذ بوضع الأهداف ثم تخطيط و توجيه و تنظيم و ضبط معارفه، و سلوكياته، و دافعيته والسياق الذي يتم فيه التعلّم من أجل تحقيق تلك الأهداف.(**رشوان، 2006**).

فالتعلّم المنظّم ذّاتيا يساعد التلميذ على توجيه ذاته في مجال تعلمه بشكل فعّال. كما ينظّم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلّم، و يحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق أهدافه التعليمية، و بالتالي تكون دافعيته عالية و سلوكه نشط.

عرّف (عطية 2008) التعلّم المنظّم ذّاتيا بأنّه التعلّم الّذي يتولى التلميذ تعليمه بنفسه، حيث يعتمد على نشاطه، وجهده الذّاتي المتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، إذ أنّه يتأسس وفق إيجابيته، ومبدأ التعزيز الفوري، والتغذية الراجعة، زيادة على مبدأ حريته،في إختيار الوقت الملائم للتعلّم(**عطية، 2008**).

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ التلميذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا يعتمد بالدرجة الأولى على ذّاته في أداء نشاطاته التعليمية، فله حريّة تامة في إختيار الوقت المناسب في مباشرة تعلّمه، و ذلك وفق قدراته العقلية و المعرفية بالإضافة إلى سرعته في الإستيعاب.

عرّف Zimmerman (2000) التعلّم المنظّم ذّاتيا بأنّه مجموعة من الإجراءات والأفكار المولدة ذّاتيا و التي يتم تخطيطها و تكييفها دوريا لتحقيق الأهداف الشخصية. و قد إعتبرها عملية إرادية تنطوي على تحديد الأهداف و التخطيط و المراقبة **(أورد في: جاد الله، 2015)**.

أي أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا عملية إرادية توّلد أفكار و إجراءات تم التخطيط لها لبلوغ الأهداف التي حدّدها التلميذ مسبقا.

من خلال هذه التعريفات يمكن القول أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا يساعد التلميذ في التحكم في إمكاناته المعرفية و السلوكية و الدّافعية و حسن إستغلالها من أجل ضبط البيئة التعليمية الخاصة به. و هذا يتطلب وضع الأهداف و إختيار الإستراتجية المناسبة و مراقبة مدى تقدمه لتحقيق أهدافه.

2 مكوّنات التعلّم المنظّم ذّاتيا:

يتضمن التعلّم المنظّم ذّاتيا ثلاث مكونات أساسية تتمثل في المعرفة، و ما وراء المعرفة، و الدافعية و التي تحاول النماذج المختلفة للتعلّم المنظّم ذّاتيا إحداث نوع من التكامل بينهما في صورة تسهل من فهم التعلم و الأداء الأكاديمي.

أ- المعرفة:

إنّ التفسيرات المعرفية للتعلم و السلوك الإنساني تؤكد على أنّ كل ما يصدر عن التلميذ من إستجابات، إنما يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية و على ما

يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات، فما يعرفه التلميذ يؤثر في مدى قدرته على التعلم، و يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة و ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزون في الذاكرة **(رشوان، 2006)**.

فالتعلّم هو الوسيلة التي يكتسب منها التلميذ أشكال متعددة من المعارف، فعند تعلمه لمعلومات جديدة فإنّها تكون إضافة إلى البنية المعرفية السابقة الموجودة في ذاكرته و بالتالي يدمج خبراته الجديدة في خبراته السابقة ثم يعيد إستخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة سواء في معارفه الداخلية أو الخارجية.

و على هذا ينظر للتلميذ المتفوق دراسيا في التعلّم المنظّم ذّاتيا أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الإستراتجيات المعرفية في تعلم المهام الأكادمية التي يتعرض لها بفاعلية. ويتمثل ذلك في إمتلاك التلميذ للمعارف اللازمة لعمليات التجهيز و المعالجة، ما يعني توافر بنية معرفية مستقرة تساعده في تحديد متى و أين و كيف يطبق الإستراتجيات المعرفية المناسبة **(رشوان، 2006)**.

يتّضح ممّا سبق أنّ مكوّن المعرفة للتعلّم المنظّم ذّاتيا ظهر من أجل تدعيم التلميذ على إستخدام الإستراتجيات المعرفية كعمليات التشفير وتنظيم المعلومات، التفصيل، التسميع، و الإستنتاج في عملية التعلم بفاعلية. كما نشير أيضا إلى أنّ التلميذ المتفوق دراسيا يتميز بمرونة أثناء إستخدامه لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و ذلك بتنظيم المعلومات المعروضة و تسهيل تعلمها و في نفس الوقت يتأثر بالمعلومات الجديدة أين يتم دمجها مباشرة مع ما هو موجود في خبراته السابقة.

ب- ما وراء المعرفة:

تشير إلى المعرفة عن الإدراك و تنظيمه، ممّا يعني قيام التلميذ بنوعين من التفكير معا في آن واحد، هما التفكير العادي و التفكير في التفكير، أي فهم التلميذ لمهاراته المعرفية

الخاصة به و المتضمنة للذاكرة و الإنتباه و القدرة على حل المشكلات، مما يمكنه من الإستخدام الأفضل لمعلوماته و مهارته **(جاد الله، 2015)**.

و تفيد ما وراء المعرفة في التشفير الإستراتيجي للمشكلات التي يتعرض لها التلميذ من صور و التمثيلات العقلية لمحددات هذه المشكلات، و إختيار الخطط المناسبة للوصول إلى الهدف المرغوب **(رشوان، 2006)**.

و ينشأ عن ذلك قدرة التلميذ على إختيار الإستراتجية التعليمية التي تناسبه و التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح، و بالتالي يصبح التلميذ أكثر فاعلية و إستقلالية بسبب القرارات التي يتخذها فيما يريد تعلمه **(جاد الله، 2015)**. و تجعله قادرا على دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الشرطية بما يمكنه من التخطيط و ممارسة التحكم في سلوكه **(بوقفة، 2013)**.

و عليه يمكن القول بأنّ ما وراء المعرفة مهمة لأنّها تبيّن لتلميذ سبب عجزه في فهم بعض الموضوعات، كما تعتبر العنصر الأساسي في التنظيم الذاتي بعد إستراتجية التجهيز و المعالجة المعرفية، حيث يعتمد التطبيق الصحيح للإستراتجيات المعرفية على ما وراء المعرفة الخاصة بتلك الإستراتجيات بصفة خاصة و بالتعلم بصفة عامة.

ج- الدّافعية:

تعتبر الدّافعية مكوّن مهم للتعلم المنظم ذاتيا، حيث تؤدي دورا بارزا في عملية التعلم و رفع مستوى الإنجاز الدراسي و إستخدام إستراتجيات التعلم الفعّالة، لتحسين دافعية التلاميذ في توجهاتهم نحو التعلم و كذا معتقداتهم الذاتية **(رشوان، 2006)**.

فالتعلم الناجح يكون بدوافع خارجية و داخلية. و في حالة التلميذ المنظم ذاتيا فإنّ دوافعه الداخلية تأتي من إدراك أهمية المهمة المكلف بها و تعزيز هذه الدافعية عندما يعي التلميذ أنّه يحرز تقدما في تعلمه **(جاد الله، 2015)**.

نستخلص أنّ الدّافعية هي التي تحرك سلوك التلميذ و تحفزه على رفع مستوى تعلمه أثناء أدائه للمهام الأكادمية، كما تستثار الدافعية بعوامل داخلية من قبل التلميذ نفسه أو من العوامل الخارجية كالبيئة المادية المحيطة به.

3 نماذج التعلّم المنظّم ذّاتيا:

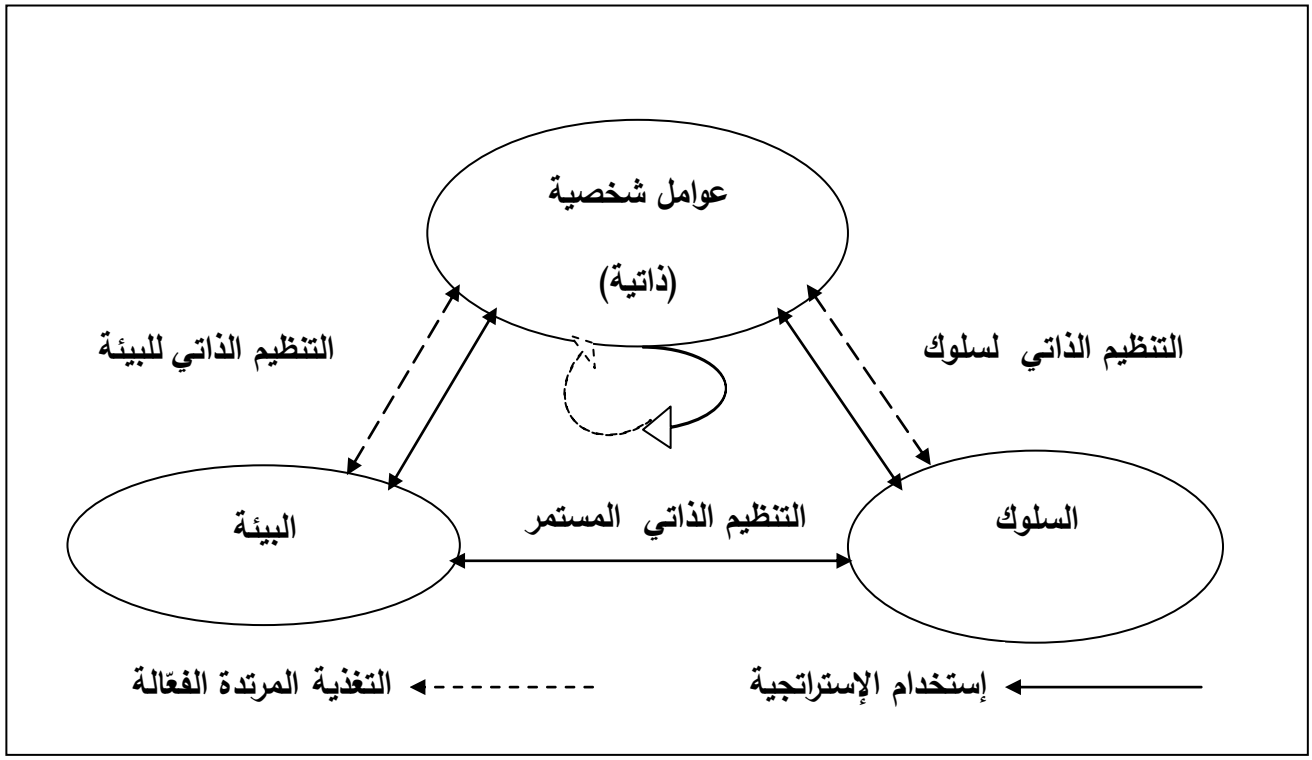
3-1 النموذج الثلاثي للتعلّم المنظّم ذّاتيا:

إفترض هذا النموذج من قبل Zimmerman و آخرون، و هو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلّم المنظّم ذّاتيا و تمّ بنائه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي، الذي يعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثية لـ Bandura **(أورد في:رشوان، 2006)**.

و يتكون من ثلاث محدّدات أساسية هي، المحدّدات الشّخصية، المحدّدات البيئية، المحدّدات السلوكية. موضّحا أنّ السلوك يتكون من تأثير المنبهات الخارجية و المصادر الذّاتية و أنّ التعلم نتاج للتفاعل بين هذه المتغيرات**(بوقفة، 2013)**.

وبناء على ذلك فالتعلّم المنظّم ذّاتيا هو العملية التي بواسطتها يحاول التلاميذ أن يتحكموا في تلك المثيرات من أجل إحراز أهدافهم **(مشري، 2013)**.

و النموذج التالي يوضّح الحتمية التبادلية الثلاثي لـ Bandura و Zimmerman



شكل(1):يمثل النموذج الثلاثي لتعلّم المنظّم ذّاتيا لـ Bandura و Zimmerman **(أورد في: رشوان، 2006).**

يرى Zimmerman و زملائه أنّ التعلّم المنظّم ذاتيا يخضع لنظام دائري. بمعنى أنّ الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة، بحيث يقود كل جهد إلى بذل جهد أخر على نحو متتابع. فالتغذية المرتدة الناتجة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات المتكررة، و هذه التعديلات ضرورية لأن العوامل الشخصية و السلوكية و البيئية تتغير بإستمرار خلال دورة التعلم و الأداء.

و يتضمن الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتي كالتالي:

- **تنظيم العوامل الشخصية:** و الذي أطلق عليه التنظيم الذاتي المستمر الذي يتضمن المراقبة و تعديل الحالات المعرفية الوجدانية.

- **التنظيم الذاتي للسلوك:** و يشكل عمليات ملاحظة للذات و الأداء.
- **التنظيم الذاتي للبيئة:** تشير إلى ملاحظة و تعديل الظروف البيئية**(مشري، 2013)**.

و تبعا لهذا النموذج فإنّ التنظيم الذاتي للتعلم يتبع ثلاث أطوار تربطها علاقة تبادلية هي:

1- الطور الكشفي: و يسبق الأداء الحقيقي، ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، و هنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز و يرشد بواسطة الأهداف و النتائج المتوقعة يشتقها التلميذ من خلال الإمكانات البيئة المتاحة ومتطلبات العمل **(الحسينان، 2010)**.

2- طور الأداء أو الضبط المعرفي: و يشتمل العمليات التي تحدث أثناء التعلم **(رشوان، 2006)**.

3- طور التأملات الذّاتية:و تشير إلى العمليات التي تتلو كل جهد تعلمي ينجزه التلميذ. تشمل هذه المرحلة عمليتين و هما:

- **الحكم الذاتي:** و يتضمن التقويم الذاتي، و العزو السببي.
- **رد الفعل الذاتي:** و يتضمن الرضا الذاتي، و التكيف.

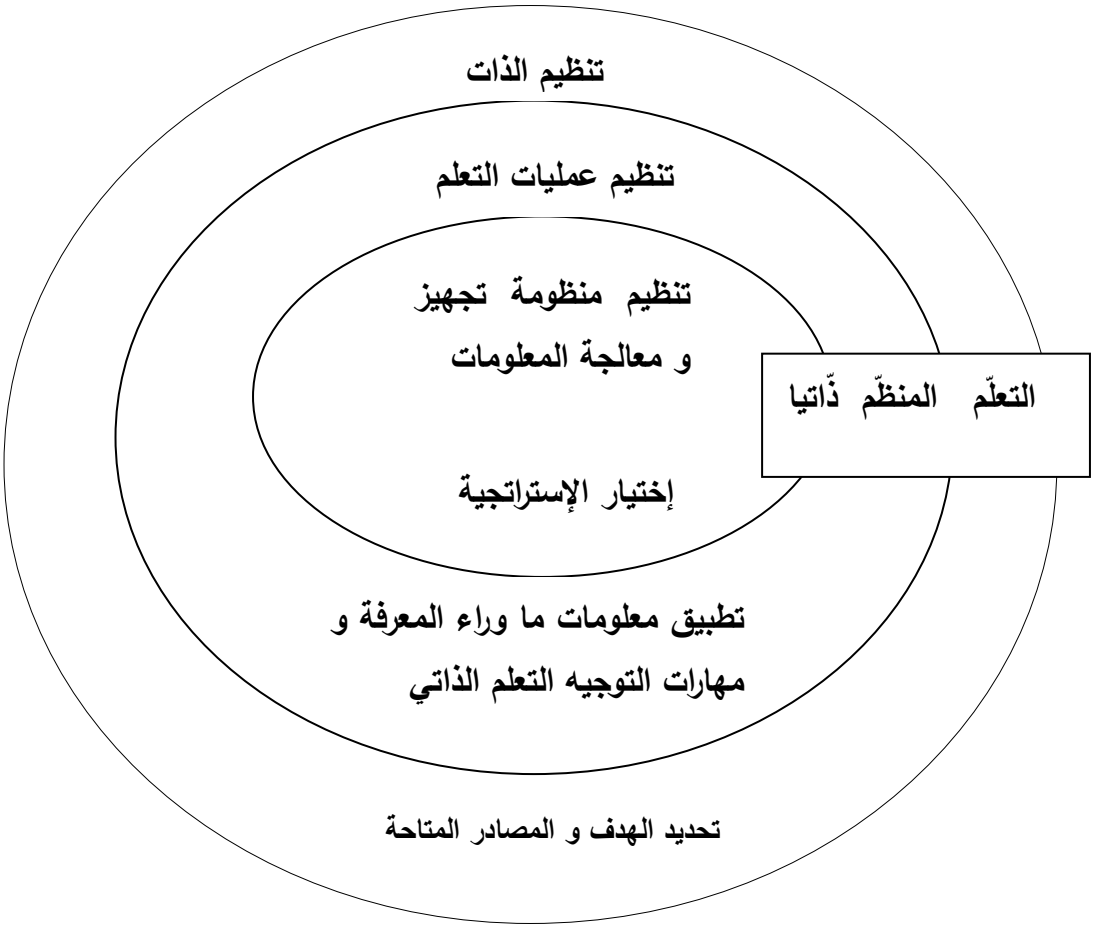
و يحكم التلاميذ في هذه المرحلة على ما أنجزوه و يبررون ما وصلو له من نتائج بناءا على العزو السببي **(الجهني، 2017)**.

3-2 النموذج الثلاثي الطبقات لـ Boekaerts:

يذكر Boekaert(1995) أنّ هذا النموذج يجيب عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها التلاميذ، وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا. و تبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلّم المنظّم ذّاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز

ومعالجة المعلومات، و منطقة تنظيم عمليات التعلم و منطقة تنظيم الذات. و يمكن إعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز و معالجة المعلومات و تنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا، بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنّه الجانب الدافعي **(الحسينان، 2010)**.

و فيما يلي عرض نموذج ثلاثي الطبقات للتعلّم المنظّم ذّاتيا:



شكل(2) نموذج الثلاثي الطبقات لـ Boekaerts(1995) (رشوان، 2006)

و فيما يلي توضيح وصفي لهذه المناطق للنموذج الثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا:

1- تنظيم الذات: إختيار الأهداف و الموارد.

2- تنظيم عملية التعلم:إستخدام المعرفة و ما وراء المعرفة و المهارات اللازمة لتوجيه التعلم.

3- تنظيم منظومة تجهيز و معالجة المعلومات:

إختيار إستراتجيات معالجة المعلومات**(السّواط، 2013)**.

4- الضبط الدافعي:

فالدّافعية في علاقتها بالتعلم دائما ما يتم نمذجتها تبعا للنماذج العامة للقيمة و التوقع و هذه النماذج تفترض ثلاث مكوّنات هامة في تحديدها للدافعية وهي مكوّن التوقع، و القيمة و مكوّن توجهات الأهداف وينصب التركيز هنا على الجهد التلميذ في ضبط و تكيف هذه المكوّنات

5- الضبط الإنفعالي:

ينصب على دور التلميذ في ضبط و تكيف النواحي الإنفعالية كقلق الإختبار و قلق الأداء نظرا للتأثير الكبير لهذه النواحي في عملية التعلم فهي تؤثر على سلوك التلميذ سواء كان للإستراتجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية و على المثابرة و الجهد المبذول.

6- ضبط الفعل:

و هي الأفعال الخاصة بالتنفيذ و التي تتمثل في القدرة على البدء في التنفيذ والمثابرة أثناء التنفيذ و إنهاء العمل. وتشير القدرة على البدء في التنفيذ إلى إتخاذ القرار بالبدء فعلا في معالجة المهمة المطروحة، بينما تشير المثابرة إلى القدرة على الإستمرار في التجهيز والمعالجة بنفس الكفاءة بدون تشتت حتى يتحقق الهدف المنشود **(رشوان، 2006)**.

3-3) النموذج المعرفي الإجتماعي للأهداف و التنظيم الذاتي:

إفترض هذا النموذج من قبل Pintrich(1991;1994) وزملائه لمحاولة تفسير عمليات التعلّم المنظّم ذّاتيا بإحداث نوع من التكامل بين مكونات الدافعية و المعرفية و التي من الممكن أن تؤثر في عمليات التعلّم المنظّم ذّاتيا(**أورد في: الحسينان، 2010**).

عمل(2005)Pintrich على عرض نموذجه في جدول يوضّح فيه المراحل و المواضع التي تخضع للتنظيم.

جدول رقم(1): النموذج المعرفي للأهداف و التنظيم الذاتي (السّواط، 2013)

المرحلة	المعرفة	الدافعية	السلوك	السياق
التدبر والتخطيط والتنشيط	_ تحديد الأهداف. _ تنشيط المعرفة السابقة. _ تنشيط ما وراء المعرفة.	_تبني الأهداف الموّجهة. _ الحكم على الفعّالية. _تصور صعوبة المهام. _ تنشيط قيمة المهمة. _تنشيط الإهتمام.	_ تخطيط الجهد و الوقت. _ التخطيط للمراقبة.	_ تصور المهمة. _ تصور السياق.
المراقبة	_ الوعي ما وراء المعرفي. _ مراقبة المعرفة.	_ الوعي و المراقبة للدافعية و الحالة الوجدانية.	_الوعي و المراقبة للجهد و الوقت و المساعدة و الملاحظة الذّاتية.	_ مراقبة تغير المهمة و الظروف البيئية.
التحكم	إختيار و تبني إستراتجيات معرفيّة للتعلم و التفكير.	إختيار و تبني إستراتجيات لإدارة الدافعية و الحالة الوجدانية.	زيادة أو تقليل الجهد و سلوكيات. طلب المساعدة	_ تغيير أو إعادة التفاوض على المهمة. _تغيير أو ترك السياق.
رد فعل و التأمل	_ العزو المعرفي.	_ عزو ردود الفعل العاطفي.	إختيار السلوك.	_ تقويم المهمة. _ تقويم السياق.

و عليه تتمثل مراحل التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج Pintrich حسب ما تضمنه هذا الجدول من التدبر و التخطيط و التنشيط، المراقبة، التحكم، رد الفعل و التأمل. و تتضمن كل مرحلة أنشطة للتنظيم الذاتي في مجالات المعرفة، الدافعية، السلوك و السياق.

4 النظرية الإجتماعية المعرفية لـ Bandura:

إنتشرت النظرية الإجتماعية المعرفية في أواخر السبعينات و هي إمتداد لنظرية التعلم بالملاحظة التي جاء بها Bandura، ترتكز هذه النظرية على الطرق التي ينظم بها التلميذ ذاته و على إدراك الشخص لفعاليته الذاتية من خلال معرفته للظروف المحيطة به من جانب، و لإدراك فعاليته من جانب آخر، من خلال قدرته على التحكم فيما يواجهه من مواقف و أحداث **(دوقة و آخرون، 2014)**.

فالنقطة الأساسية في نظرية التعلّم الإجتماعي، أنّ التعلم ليس عملية إكتساب للمعلومات، بل هو عملية فعّالة يبنى فيها التلميذ المعلومة و المهارة، مما يساهم في مستوى الإنتاج لديه. و عليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للتلاميذ عندما يحتاجها و التوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية **(الجراح، 2010)**.

و قد ركّز Bandura (2003) في شرح نظريته "التعلّم بالملاحظة" على ملامح أساسية في حدوث التعلم و هو التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر بين العناصر الثلاث (التلميذ، المعرفة و البيئة) ، و تعد بمثابة محدّدات متشابكة يؤثر كل منها في الآخر و يتأثر به. كما لا يمكن الحكم بالتماثل في قوى التأثير بينهما، فقد تطغى فاعلية إحداهما على الأخرى على إعتبار الجهود الشخصية التي يبذلها التلميذ لتنظيم ذاته و النتائج المترتبة عن الأداء السلوكي، و التغيرات الطارئة على السياق البيئي. فسلوك التلميذ يتحدد بمؤثرات البيئة باعتبارها جزءا ناتجا لمعالجته لها ما يجعله قادرا على التفكير و الإبتكار و الإبداع و ليس فقط مجرد ممارس لردود أفعال إزاء المثيرات التي توفرها البيئة المحيطة به. يعينه على ذلك

توظيف عملياته المعرفية التي تشكل أطرا تفسيرية و إدراكية يستقبل بها المعلومات التي يعالجها بغية التحكم في السلوك. و قد أشار Bandura (2003) إلى أنّ هذه الأطر تأخذ شكل التمثيل الرمزي للمعرفة أي بعد إستقبالها و ترميزها و تخزينها و تجهيزها و معالجتها. و هي نتاج الإنتباه القصدي و الإحتفاظ التي يقوم بها التلميذ أثناء تفاعله مع عناصر البيئة وملاحظته لسلوك النماذج.

كما أضاف أيضا أنّ عملية التعلم محكومة بتفعيل خاصية تنظيم الذات و المقصود بها قدرة التلميذ على ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية و محاولة توظيف أسس معرفية و ما وراء المعرفة تمكنه من التفاعل الإيجابي معها بغية إنتاج السلوكات المرغوب فيها **(أورد في: رحماني، 2018)**.

من خلال هذه النظرية نستخلص أنّ Bandura قد بيّن لنا المبادئ الأساسية التي يبنى عليها التعلم المنظم ذاتيا، و التي تشير في مجملها أنّ التلميذ عنصر فاعل و مشارك أساسي في حدوث التعلم، حيث يقوم على نحو هادف ببناء المعاني و تحديد الأهداف المنشودة و الإستراتجيات التي تقوده إلى ضبط سلوكاته إنطلاقا من المعلومات و الخبرات التي إختزنها ذهنه بالإضافة إلى ما هو موجود في بيئته الخارجية. كما لديه القدرة على التحكم فيما يواجهه من مواقف و أحداث من خلال إدراكه لفعاليته الذاتية.

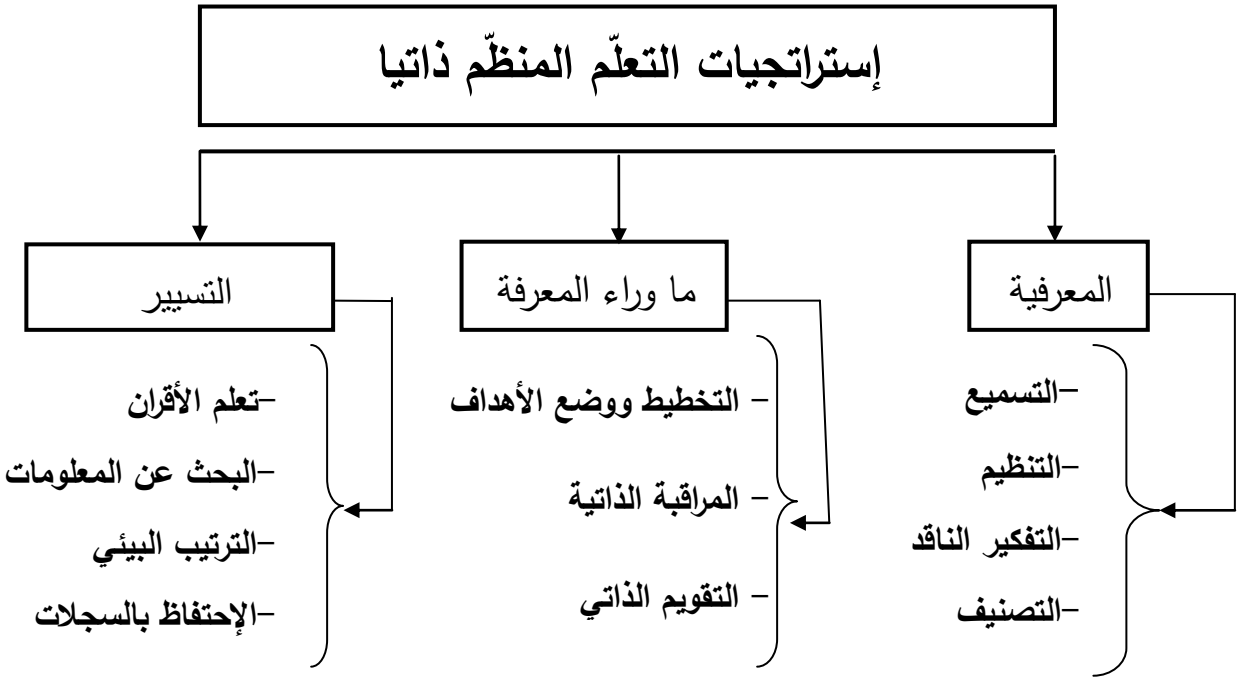
5 إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا:

للتعلّم المنظّم ذّاتيا العديد من الإستراتجيات التي تساعد التلاميذ على تحسين أدائهم الأكاديمي. و لهذه الإستراتجية إرتباط وثيق بأدائهم داخل الصفوف الدراسية. و قد حددت دراسة Zimmerman & Martinez-Pons أهم الإستراتجيات التي يستخدمها التلاميذ المنظمون ذاتيا و هي: التقويم الذاتي، التنظيم والتحويل، تحديد الهدف و التخطيط، طلب المعلومات، الإحتفاظ بالسجلات و المراقبة الذاتية، التنظيم البيئي، مكافأة الذات، الإسترجاع

و الإستظهار، إلتماس المساعدة من الأقران، المدرسين، الكبار وأخيرا مراجعة السجلات، الإختبارات، والكتب المدرسية **(السّواط، 2013).**

و يتضمن تصنيف إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا المعتمدة في هذه الدراسة على إستراتجيات المعرفة، إستراتجيات ما وراء المعرفة، و إستراتجية إدارة مصادر التعلم.

و الشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الإستراتجيات:



شكل رقم(3) يمثّل إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا (مشري، 2013).

من خلال هذا الشكل يمكن توضّيح هذه الإستراتجيات فيما يلي:

1 إستراتجيات معرفية:

يستخدمها التلاميذ لتعلم و تذكر محتوى الدراسي، و تحفيز المشاركة المعرفية النشطة في التعلّم و التي تشمل:

1-1 إستراتجية التسميع الذّاتي:

هي عملية يقوم بها التلميذ محاولا إسترجاع ما حصله من معلومات، أو ما إكتسبه من خبرات و مهارات، و ذلك أناء الحفظ. فالتسميع يّبين للتلميذ مقدار ما حفظه و ما بقي له في حاجة إلى مزيد من التكرار حتى يتم حفظه ليستطيع التلميذ أن يجد الحافز على بذل الجهد و المزيد من الإنتباه في الحفظ. و من البديهي أنّه لا ينبغي أن يبدأ التلميذ في عملية التسميع إلاّ بعد فهم المادة و إستيعلبها **(عيسوي، 1984)**.

2-1 إستراتجية التنظيم:

يقصد بها المحتوى المعرفي الذي يضمنه أي موضوع دراسي يراد دراسته و تتضمن إستراتجية التنظيم على أشكال تدرج المحتوى و المخططات و هي نوعان:

- **إستراتجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية البسيطة و الأساسية:**

و يقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر لفهمها أكثر مثل عمل قوائم.

- **إستراتجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة:**

و هي تمثل تصميم إطار عام لموضوع ما، و وضع رسومات توضيحية **(عبد الحميد، 2011)**.

و تعد إستراتجية التنظيم من الإستراتجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها التلميذ بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي و هو ما يتفق مع الأراء البنائية في التعلم و التي تفترض أن ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة و بالمعلومات المعروفة سابقا لدى التلميذ من جهة أخرى **(رشوان، 2006)**.

1-3 إستراتجية التفكير الناقد:

يشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرّر بها المتعلّم تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات(**بن موسى، 2017**).

كما يشير أيضا إلى أنّه تفكير مركب يتضمن مهارات وإتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدّلة وبراهين منطقية تدعمها (**العتيبي، 2012**).

1-4 إستراتجية التصنيف:

يقوم التلميذ بتصنيف المادة موضع الحفظ في فئة نوع المعلومات المتعلقة بها بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للتلميذ، و هذا قصد تسهيل المعلومة و توظيف المعلومات كلما إستدعت الضرورة لذلك. يساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها:

- أنها تساعد على تبسيط البيئة لإستيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم
- التصنيف يساعد على إكتشاف الأشياء المتماثلة
- يسمح بإستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة (**بن يوسف، 2008**).

2 إستراتجيات ما وراء المعرفة:

ويقصد بما وراء المعرفة وعي التلميذ بالعمليات المعرفية و سيطرته على أعماله المعرفية و آليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات.

و تتضمن مهارات ما وراء المعرفة: إستراتجية التخطيط ووضع الأهداف، إستراتجية المراقبة الذاتية، إستراتجية التقويم الذاتي(**الهيلات وآخرون، 2015**).

2-1 إستراتجية التخطيط ووضع الأهداف:

تساعد التلميذ في أن يجيب على عدد من الأسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة مثل ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب علي أن أعرفه لمعالجة الموقف؟ ما هي خطتي للتعامل مع الموقف؟ ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني في أداء المهمة؟ هل أغير طريقتي في مواجهة المواقف تبعا لنوع الموقف؟ ما هي العوائق المحتملة؟ ما هي طريقة مواجهتها؟ و ما نوع الإستراتجيات و المعلومات التي أحتاجها؟ (**أبو رياش، 2007**).

و تتضمن هذه الإستراتجية تنشيط المعرفة السابقة حول المهمة، بالإضافة إلى تنشيط معرفة التلميذ ما وراء المعرفة حول الذات، كما تساعده على أن يقرر أين و متى يطبق إستراتجيات معرفية محددة (**مشري، 2013**).

كما تشير إلى تحديد التلميذ لأهدافه في القيام بعمل ما و إعداد خطة لغرض تحقيقها، و يشمل ذلك في التفكير لما يحتاجه العمل قبل البدء فيه أو وضع و تحديد أهداف محددة قبل البدء في المذاكرة من أجل الإستفادة منها في تنظيم عملية الإستذكار (**رشوان، 2006**).

2-2 إستراتجية المراقبة الذاتية:

و تعني الإهتمام المتعمد و المتأني بملاحظة التلميذ لنواحي محددة من سلوكه الشخصي (**العنزي، 2014**).

كما تتضمن هذه الإستراتجية مراقبة مدى التقدم نحو الهدف المنشود، و الحفاظ على تسلسل الخطوات و تتابعها، و معرفة متى يتحقق الهدف و متى يجب الإنتقال إلى العملية التالية و إختيار العملية المناسبة التي تتبع السياق (**مشري، 2013**).

2-3 إستراتجية التقويم الذاتي:

تشير إلى التناغم الجيد و التوافق المستمر لأنشطة التلميذ المعرفية، و يفترض أنّ أنشطة التقويم تحسن الأداء عن طريق مساعدة التلاميذ على فحص و مراجعة و تصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما (**السيد، 2009**).

و التقويم الذاتي يساعد على زيادة فعالية الذات و الدافعية نحو مزيد من الجهد، خاصة لأولئك التلاميذ الذين ليهم أهداف محددة وواضحة و قريبة المدى و تمثل تحديا لفعالية الذات لديهم (**مشري، 2013**).

3 إستراتجيات التسيير:

تشير إلى الأنشطة التي تدير و تضبط المادة المتعلمة، و المصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف التلميذ لتحقيق أهدافه، و هي تعتبر إستراتجيات لتنظيم السلوك (**الهيلات و آخرون، 2015**).

و تشمل إستراتجية التسيير على:

3-1 تعلم الأقران:

و يتم هنا الإستفادة من التعلّم الجماعي حيث يشارك التلميذ في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل في التعلم (**رشوان، 2006**).

3-2 البحث عن المعلومات:

و هي الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ للحصول على أكبر قدر من المعلومات المهمة من مصادر غير إجتماعية (**العنزي، 2014**).

3-3 الترتيب البيئي:

تتمثل هذه الإستراتجية في سعي التلميذ إلى ضبط بيئة التعلم المكانية. أي الوضع الذي يقوم فيه التلميذ بعمله الدراسي، و ينبغي أن تكون بيئة التعلم منظمة و هادفة، حيث يحاول فيها الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم، إذ تساعده على الإبتعاد عن كل ما يشتت جهوده و تركيزه. فقبل أن يبدأ التلميذ العمل لا بد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده و يشجعه في التركيز و الإنتباه في تعلم المهام لموضوع التعلم(**السيد، 2009**).

3-4 إستراتجية الإحتفاظ بالسجلات:

هي محاولة التلميذ عمل بعض التقارير و السجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضر أو نتائج إستخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، و تتضح هذه الإستراتجية من خلال إحتفاظ التلميذ بالنقاط المهمة الواردة في المناقشات التي تدور في المحاضرات و تسجيلها بغرض الإستفادة منها كلما أمكن، وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في المذاكرة و تساعد على الفهم حتى يستطيع التلميذ تطبيقها مرة أخرى (**رشوان، 2006**).

نستخلص من خلال عرض لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، أن كل إستراتجية لها غاية و هدف تسعى الوصول إليه. فهي تساعد التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه و تنظيم دافعيته و تحديد أهدافه، و بالتالي فإن التلميذ يكون مدركا لما يجب عليه فعله و ما هي أنجح الوسائل التي تساعده لتحقيق أهدافه الأمر الذي يعطيه قدرا من الحرية و الإستقلالية مما يؤدي إلى زيادة الذاتية في المهام الأكاديمية.

6- أهمية التعلّم المنظّم ذّاتيا:

يعتبر التعلّم المنظّم ذّاتيا من أفضل طرق التعلّم وعاملا أساسيا يرتكز عليه التحصيل، لأنّ خلال ذلك التعلّم يكون المتعلّم نشيطا وفعّالا وأكثر مسئولية لبلوغ الأهداف والحصول على أفضل النتائج مما يستجوب عليه أن يعمل على تنظيم جهده ووقته وانفعالاته والتخطيط والمراقبة والتقويم، ويمكن إستعراض أهمية التعلّم المنظّم ذاتيا من خلال الآتي:

- إنّ إستخدام وتنمية مهارات وإستراتيجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا يحسن ويطور نوعية التعلّم، ويعيّن الأساتذة على أداء مهامهم بفعالية، ويعزز بيئة التعلّم**(السّواط،2013)**.

- يرى Malluch(1990) أنّ أهمية التعلّم المنظّم ذاتيا تكمن في تركيزه على إظهار قيمة المسؤولية في التعلّم، فتشجع التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعّالة في التعلّم قوة دافعة من أجل تحقيق الهدف **(نمر،2007)**.

- يمكن التعلّم المنظّم ذاتيا من تدريب التلاميذ على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

- يأخذ التلميذ دورا إيجابيا ونشيطا في التعّلم **(عبد الرّحيم،2005)**.

- يعدّ التعلّم المنظّم ذاتيا أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلّم المنشودة، إذ أنّ آليات التعلّم المنظّم ذاتيا تساعد التلاميذ على التمييز بين المادة التي تم تعلّمها بشكل جيّد، والمادة التي تمّ تعلّمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإنّ التلاميذ سوف ينظّمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية **(الحسينان، 2010)**.

تكمن أهمية التعلّم المنظّم ذاتيا في كونه يساعد التلميذ عل تنمية مهارات التعلّم، والتدرب على إيجاد الحلول للمشكلات التي قد تعرقل سير تعلّمه، و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

7 أساليب التعلّم المنظّم ذّاتيا:

1 التعليم المبرمج:

التعليم المبرمج هو أسلوب من أساليب التعلم المنظم ذاتيا الذي يتم فيه التفاعل بين التلميذ و البرنامج، بإستثناء أن الذي يتفاعل مع التلميذ ليس المعلم بل المادة التعليمية المبرمجة، و الذي يعد بمهارة و دقة من قبل المتخصصين. و عادة ما يطبق البرنامج في كتاب مبرمج، أو على فلم، أو يوضع في آلة تعليمية. و بواسطة البرنامج يستطيع التلميذ أن يتلقى المادة التعليمية و الأمثلة التوضيحية و يجيب عليها، و يتلقى بعدها التوجيهات الجديدة و يعرف فورا هل كانت الإستجابة صحيحية أم لا، و هكذا يستمر التفاعل مع البرنامج. و لكي يكون التعليم المبرمج قوة للتعلم لا بد أن يشتمل على ثلاثة عناصر:

1- تحديد الأهداف و المهارات و المعلومات أوّلا، ثم تقسيم التعليمية إلى أجزاء صغيرة مترابطة و مرتبة بحيث يتدرج من البسيط إلى المركب و من المعلوم إلى المجهول.

2- يعرض البرنامج المعلومات في خطوات صغيرة تعرف بالبنود أو الخطوات و تتطلب كل خطوة من التلميذ إستجابة يسجلها في مكان خاص.

3- معرفة التلميذ لنتائج الإستجابة بالإطلاع على الجواب الصحيح بعد إنتهاء إستجابة لكل خطوة. و هذه المعرفة هي العامل المدعم لعملية التعلم.

فالتعليم المبرمج يوفر الجهد و الوقت للإهتمام بإنماء أسلوب التفكير و العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ.

2 التعليم بالكمبيوتر:

هو أحد أساليب التعلم المنظم ذاتيا حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أنّ إستخدام الكمبيوتر في التعليم يؤثر على رفع التحصيل لدى التلاميذ.

فاستخدام الكمبيوتر في التعليم يعتبر كأستاذ خصوصي، حيث نادى المربّون بأنّ أفضل وسائل التعلم هو التعلم الذّاتي الموّجه لكل تلميذ، حسب سرعته و قدرته في التعلم. والكمبيوتر يستطيع أن يعمل بطريقة فردية و شخصية بصورة فائقة في الدقة من خلال البرامج التعليمية الموجودة لتدريس الحساب، اللغة و العلوم والإجتماعيات و غيرها، لتمتعه بخصائص تجعل عمل التلميذ أيسر، و تجعله مواظبا على أداء الدرس حتى يتقنه إلى مستوى التمكن. كما أنّه يقدم المعلومات بصورة شيّقة و محفزة للدراسة، بما يقدمه من تدعيم المادة المجردة برسومات توضيحية و متحركة، إلى جانب أنّ الكمبيوتر إقتصادي التكلفة حيث أنّ البرنامج الواحد يعلم ألاف التلاميذ إلى جانب السرعة في تقديم المعلومات و تعلمها في وقت أقل و قيامه بتقويم أعمالهم و يعالج نواحي الضعف فيهم على نحو فردي.

3 الحقائب أو الرزم التعليمية:

هو نظام تعليمي يساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التربوية ذاتيا، وفق قدراتهم و حاجاتهم و إهتماماتهم. و أنّها عبارة عن مجموعة من التوجيهات و الإرشادات التي ينبغي السير بها من أجل إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يختار ما يناسبه من النشاطات العديدة.

و للحقيبة التعليمية أهمية كبرى في العملية التعليمية، فهي تفسح المجال أمام التلاميذ لإختيار ما يناسبهم من النشاطات، و تعمل على تنمية صفات تحمل المسؤولية و صنع القرارات، و إيجاد تفاعل نشيط بينهم و بين معلميهم و إمكانية تطبيقها في مختلف ميادين المنهج المدرسي. و لتصميم حقيبة تعليمية جيدة، لا بد من السير بخطوات مهمة هي:

تصميم الغلاف الخارجي و كتابة المقدمة، صياغة الأهداف السلوكية، وبناء الإختبار أو التقويم القبلي و كتابة جسم الحقيبة أو محتواها و بناء الإختبار الذاتي، و بناء التقويم البعدي و كتابة نشاطات متعمقة و أخيرا كتابة قائمة بمصادر الحقيبة و موادها المطبوعة.

4 التعلم بالإكتشاف:

هي الطريقة التي يكتسب التلميذ المعرفة بنفسه مستخدما في ذلك مصادره و طاقته الخاصة فيزيائية كانت أم ذهنية. و الإكتشاف أنواع منها:

4-1 الإكتشاف الموجه: و هو تقديم التوجيه للتلميذ عند الحاجة إليه و إذا كان لديه خبرة في التعلم عن طريق الإكتشاف.

4-2 الإكتشاف الإستقرائي: يحدث عندما يقوم التلميذ بدراسة الجزئيات و إدراك العلاقات والروابط بينهما للوصول إلى الكليات و التعميمات، بمعنى الإنتقال من الجزء إلى.

4-3 الإكتشاف الإستنباطي: يبدأ من الكليات و التعميمات ليفسر في ضوئها الجزيئيات **(جامل، 2000).**

5 التعلم بالوسائل السمعية البصرية:

فالتعلم بالوسائل السمعية و البصرية أخذ في الإنتشار و التنوع الكمي بدرجة كبيرة، وذلك لأنّه يلبي حاجة التلاميذ من خلال توفير الطرق المناسبة لعمليات التعلم المنظم ذاتيا و لأنّه سهل و غير مكلفة ماديا. و من بين هذه الأدوات للتعلم السمعي البصري نجد، التلفاز، الفيديو، السينما، أجهزة عرض الشرائح الناطقة و الصامتة و الشفافيات.

و تتميز هذه الوسائل بالمميزات التالية:

_ تراعي الفروق الفردية.
_ يمكن للتلميذ أن يتعلم بمفرده دون مساعدة.
_ تثبت المعلومات في ذهن التلميذ أكثر مثل إستخدام الأفلام.
_ يمكن للتلميذ أن يمارس عملية التقويم لوحده(القضاه و آخرون، 2006).

8 أبعاد التعلّم المنظّم ذّاتيا:

تستند أبعاد التعلّم المنظّم ذّاتيا على إستخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها التلميذ على نفسه. لذا هناك مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، و الجدول التالي يوضّح أهم الأسئلة المحددة لمختلف هذه الأبعاد.

جدول رقم(2): يمثل أبعاد التعلّم المنظّم ذّاتيا (مشري، 2013).

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	أساليب التلميذ التنظيمية	السمات المنظمة ذاتيا	المعتقدات و العمليات المنظمة ذاتيا
لماذا أتعلم؟	الدافعية	إختيار المشكلة	مدفوع داخليا	أهداف التلميذ، فعالية الذات، العزو....إلخ
كيف أتعلم	الطريقة	ضبط الطريقة	مخطط أو روتيني	إستخدام الإستراتجية، الراحة و غيرها.
متى أتعلم؟	الوقت	ضبط الحدود الزمنية	محدد الوقت و فعّال	تخطيط و إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	الأداء	ضبط النتائج	يتطلع لأدائه و نواتجه	مراقبة الذات، الحكم على الذات، تفاعل الذات
أين أتعلم؟	بعد بيئي	ضبط البيئة الفيزيقية	ذو مصادر، و حساس بيئيا	الإختيار و البناء البيئي
مع من أتعلم؟	بعد إجتماعي	ضبط البيئة الإجتماعية	ذو مصادر، و حساس إجتماعيا	إختيار النموذج، طلب المساعدة

يظهر من الجدول أنّ العمود الأول يحتوي على الأسئلة العلمية التي يطرحها التلاميذ حول عملية التعلم، أما العمود الثاني فيشمل الأبعاد النفسية يتخذها التلميذ أثناء تعلمه، أما العمود الثالث فيشمل تفسير لتلك الأسئلة.ثم يلي العمود الرابع الذي يحتوي على السمات المنظمة ذّاتيا و هو عبارة عن الخصائص التي يمتلكها التلميذ من أجل تنظيم تعلمه. أمّا

العمود الأخير فيتمثل في المعتقدات و العمليات المنظمة ذاتيا كمراقبة الذات و الأهداف الذاتية للتلميذ و غيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظّيم الذّاتي للتعلّم.

و للتعلّم المنظّم ذّاتيا ستة (6) أبعاد و هي كالتالي:

_ **البعد الأوّل:** يتعلق بالسؤال "لماذا؟" و يشير إلى دافعية التلاميذ لتنظيم تعلمهم ذاتيا. و لكي يصبح التلميذ منظم ذاتيا لا بد أن يكون قادر على إختيار المهام و المشاركة فيها بفعالية.

_ **البعد الثاني:** يتعلق بالسؤال "كيف؟" و هو يشير إلى طريقة التلاميذ الخاصة بالتنظيم الذاتي، و يركز هذا البعد على ترك الحرية التلاميذ لإختيار و تحديد الإستراتجية المناسبة لقدراتهم من جهة، و التي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

_ **البعد الثالث:** يتعلق بالسؤال "متى؟" و يشير إل بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلما تقدم التلاميذ في مشوارهم الدراسي أصبحو أكثر إستقلالية في التنظيم التحكم في وقت تعلمه، و يتميزون بفعالية أكثر فيما يخص كيفية تسيير أوقاتهم .

_ **البعد الرابع:** يشير إلى التساؤل "ماذا؟" و هو يرتبط بالأداء السلوكي للتلاميذ المنظمين ذاتيا، و يجب أن يكونوا قادرين على إختيار و تعديل و تغيير و تكييف إستجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة في ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الرجعية الناتجة عن تلك الإستجابات.

_ **البعد الخامس:** و يتضمن سؤاله "أين أتعلم؟" و يبيّن الطريقة التي ينظم بها التلاميذ لبيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم، أو إستخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، و على الرغم من أن التلاميذ ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية

إلاّ أنّهم غالبا ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها و قدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.

_ **البعد السادس:** و يتعلق بالسؤال "مع من أتعلم؟" و هو البعد الإجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا، و هو السمة التي تظهر لدى التلاميذ المنظمين ذاتيا فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، كما أنهم واعون تماما للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران أو المعلمين **(دوقة و آخرون، 2014)**.

9 دور التلميذ و الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا:

أوّلا: دور التلميذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا:

يؤكد التعلّم المنظّم ذّاتيا على الدور الكبير الذي يقوم به التلميذ أثناء تعلمه، بحيث يتحمل مسؤوليات التخطيط و التنظيم و المراقبة و التقويم. و هناك بعض الأدوار التفصيلية الخاصة بالكتابة و منها:

_ البناء النشط للمعاني الخاصة بهم و الأهداف و الإستراتجيات من خلال المعلومات المتاحة في البيئة الخارجية و الداخلية.

_ مراقبة و ضبط و تنظيم الجوانب المعرفية و الدافعية و السلوكية لديهم و كذلك خصائص بيئة الدراسة.

_ تنشيط المعرفة السابقة للفهم الصحيح لمهام الكتابة.

_ تصوُر المشكلة و خطة العمل من أجل الوصول إلى حل مناسب لطبيعة مشكلة الكتابة.

_ تنفيذ عملية التخطيط بصورة صحيحة.

_ التنظيم الذاتي لعملية تنفيذ المهمة.

_ الإستدلال الصحيح من المعلومات المتوفرة.

_ القدرة على إستخدام ما تم تعلمه لحل مشكلات كتابية مماثلة.

_ الوعي بالمهارات المتضمنة في عمليات الكتابة و إستخدامها بصورة صحيحة في أداء المهام الكتابية.

و قد حدّد Zimmerman & Risemberg(1997) الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

و الجدول رقم(3): عمليات التعلّم المنظّم ذّاتيا (السّواط، 2013)

عمليات التعلم المنظم ذاتيا	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل
إستخدام الوقت	مندفعون في إدارة الوقت	يديرون وقت الدراسة بشكل جيد
الأهداف	يضعون أهدافا أكاديمية منخفضة	يضعون أهدافا أكاديمية أعلى و ممكنة للتحقيق
المراقبة الذاتية	يراقبون بدقة أقل	يراقبون بتكرار و دقة عالية
ردود الأفعال الذاتية	ينقدون ذاتهم بشكل عال	يضعون معايير أعلى للرضا عن أنفسهم
فعالية الذات	يمتلكون فعالية ذاتية منخفضة	يمتلكون فعالية ذاتية مرتفعة
الدافعية	يتخلون عن التعلم بسرعة كبيرة	يثابرون بالرغم من وجود العقبات

ثانيا: دور الأستاذ في التعلّم المنظّم ذّاتيا:

هناك العديد من الأدوار التي يقوم بها الأستاذ من أجل تسهيل مهمة للتلاميذ لتطبيق التعلّم المنظّم ذّاتيا:

_ غرس الحماس و المشاعر الإيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم.

_ تشجيع جهود التلاميذ و مثابرتهم.

_ عرض أخطاء التلاميذ للإستفادة منها و جعلها فرصة للتعلم.

_ تشجيع التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض **(السّواط، 2013)**.

_ خلق مناخ داخل الصف الدراسي يدفع التلاميذ إلى التفكير النشط الذي يؤثر بدوره على إتجاهاتهم و إدراكهم لذاتهم.

_ التدريس الضمني و الصريح لإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، لإعطاء معنى لتفكير التلاميذ في المواقف المعرفية المختلفة.

_ تزويدهم بمعلومات توضيحية إضافية مثل خرائط المفاهيم، والتي تساعدهم على التفكير بمرونة.

_ تشجيعهم على التأمل المستمر من أجل تعلم التفكير.

_ تشجيع التلاميذ على التعلم التعاوني و طلب المساعدة من أجل تحسين إتجاهاتهم نحو التعلم، و زيادة فرص الوصول إلى المستويات العليا من التفكير، و زيادة العلاقات الشخصية بين أعضاء المجموعة **(البيلي، 2006)**.

_ يمثل الأستاذ مصدرا من مصادر المعرفة الأخرى.

_ تشجيع التلاميذ على التعلم التجريبي.

_ إعطاء للتلاميذ الفرصة للتفكير في العملية التعليمية الخاصة بهم.

_ تعزيز الحوار المتبادل بين التلاميذ.

_ تشجيع التلاميذ على تنمية الدافعية الداخلية لديهم نحو التعلم.

_ تدريبهم على مهارات إدارة الوقت و مهارات التخطيط.

_ تشجيعهم على إنشاء قوائم المراجعة في تعلّمهم (**السّولط، 2013**).

10 خصائص التلاميذ المنظّمين ذاتيا:

هناك عدة خصائص تميّز بين التلاميذ المنظّمين ذّاتيا منها:

_ إنّ التلاميذ المنظّمين ذّاتيا يظهرون مزيدا من الوعي بمسؤوليتهم من جعل التعلّم ذا معنى ومراقبة لأدائهم الذاتي، و ينظرون إلى المشكلات و المهارات التعليمية بإعتبارها تحديات يرغبون في مواجهتها و الإستمتاع في التعلم.

_ يساهم التعلّم المنظّم ذّاتيا في جعل التلاميذ لديهم دافعية و مثابرة و إستقلالية و إنضباط ذاتي و الثقة في النفس في أنهم يستطيعون إستخدام إستراتجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلّم التي وضعوها لأنفسهم (**الهيلات، 2015**).

_ يخططون و يتحكمون في الوقت و الجهد المبذول لتنفيذ المهام الأكاديمية و يعرفون كيفية إنشاء هيكلة بيئات التعلم المفضلة (مثل إيجاد المكان المناسب، و طلب المساعدة من المعلمين و الزملاء عند مواجهة المشكلات).

_ يظهرون الإهتمام و الحماس و الفضول أثناء ممارسة الأنشطة الجديدة

_ قادرون على إعادة تنظيم السياقات البيئية و الإجتماعية من أجل الوصول لأهدافهم.

_ لديهم القدرة على تشخيص الموقف التعليمي تشخيصا صحيحا و دقيقا.

_ قادرون على إحداث سلسلة من إستراتجيات الإرادة و التي تهدف إلى تجنب المشتتات الخارجية و الداخلية، و يستطيعون المحافظة على التركيز والجهد و الدافع أثناء القيام بأداء مهام التعلم المختلفة.

_ يحددون أهدافا تقريبية لأنفسهم و يكيفون عددا من الإستراتجيات الفاعلة لتحقيق تلك الأهداف (جابر، 1999).

خلاصة الفصل:

ما يمكن إستخلاصه من خلال عرضنا لهذا الفصل هو أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا عملية مقصودة يحاول فيها التلميذ أن يكتسب بنفسه المهارات و الإتجاهات و المفاهيم و المبادئ مستعينا بذلك بالتطبيقات التكنولوجيا التي من شأنها تعزيز تعلمه المستقبلي. و كذا إستخدامه لإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا لتسهيل طرق إكتسابه للمعارف و البحث عن الحلول للصعوبات التي تعرقله أثناء التعلّم بمفرده.

و عليه وجب الإهتمام بهذه الإستراتجيات، و يكمن دور الأساتذة في هذه الحالة أن يقدموا مساعدات لتلاميذ على التعلم و إستعمال هذه الإستراتجيات لتحسين المستوى التعليمي.

الفصل الثالث

التفوق الدراسي

- تمهيد

1- تعريف التفوق الدراسي.

2-تصنيف تعريفات التفوق الدراسي.

3-نظريات التفوق الدراسي.

4-المكونات الأساسية للتفوق الدراسي.

5-أساليب إكتشاف المتفوقين.

6-الحاجات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين.

7-خصائص المتفوقين دراسيا.

8-مشكلات تلاميذ المتفوقين.

9-رعاية المتفوقين دراسيا.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع التفوق الدراسي من أهم المواضيع التربوية ، التي تشغل بال الباحثين في الوقت الحالي ، فالتلميذ المتفوق يمتاز بمجموعة من مهارات التي تميزه عن أقرانه، فمن هنا تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف التفوق الدراسي، تصنيف تعريفات التفوق الدراسي، نظريات التفوق الدراسي، المكونات الأساسية للتفوق الدراسي، أساليب اكتشاف المتفوقين، الحاجات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين، خصائص المتفوق دراسيا، مشكلات التلاميذ المتفوقين، رعاية المتفوقين دراسيا.

1 تعريف التفوق الدراسي:

– التفوق الدراسي هو إنجاز و تحصيل التلميذ في مادة دراسية أو التفوق في المهارات، و يقدر الدرجات طبقا للإختبارات المدرسية أو الإختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم المختلفة(**وهبة، 2007**).

بمعنى أنّ التلميذ المتفوق دراسيا تظهر قدراته و مهاراته من خلال وسائل التقويم التي يجتازها داخل المدرسة و تقدر بدرجات التي تميزه عن أصدقائه.

يعرف (يوسف القاضي،1981) التفوق الدراسي بأنّه الإمتياز في التحصيل بحيث تؤهل التلميذ مجموعة درجات ليكون أفضل من زملائه و يتحقق الإستمرار في حصيلة أدائه للإمتحانات (**القاضي و آخرون،1981**).

نستنتج ممّا سبق أنّ المتفوق دراسيا، هو التلميذ الذي يستطيع الوصول إلى مستوى مرموق من التحصيل في أيّ مجال من المجالات تقدره الجماعة، وذلك بالإستعدادات الأكاديمية و الإستراتيجيات التي ينظمها لتعلمه و دافعتيه لتعلم.

2 تصنيف تعريفات التفوق الدراسي:

2-1 تعريفات السيكومترية / الكمية:

هي التعريفات التي تعتمد أساسا كميا بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية، منحنى التوزيع الإعتدالي الطبيعي، الذي يمكن ترجمته إلى مئويات او نسبة مئوية أو أعداد، كأن نقول مثلا الطالب المتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاسه بمقياس ستانفورد بنية للذكاء 130 فأكثر.(**السيد، 2000**).

نستخلص مما سبق أن تعريفات الكمية تعتمد على الذكاء التي يتم ترجمته إلى مئويات فتقاس نسبة الذكاء بمقياس ستانفورد ، وهذا حسب مجتمع المراد قياسه.

2-2 تعريفات السمات السلوكية:

توصلت الدراسات و البحوث مثل دراسة Terman(1925) إلى نتيجة مفادها أنّ التلاميذ المتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، و من أبرز سمات المتفوقين، حب الاستطلاع الزائد، تنوّع الميول و عمقها، سرعة التعلّم والإستيعاب، الإستقلالية، حب المخاطرة و القيادة و المثابرة.

وقد رأى بعض الباحثين هذه السمات تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوق و التعرف على المتفوقين فصمموا لذلك مقاييس و أدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون التلميذ معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود سمة التفوق لديهم تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما وربما كان الأستاذ بتماسه المباشر مع التلاميذ في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم و أقدر على تفهم سماتهم السلوكية و تحديدها .

ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف(1964) Durr الذي يشير إلى أنّ التلميذ المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، و مثابرته في المهمات العقلية الصعبة، و القدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي و تنوع كبير في الميول**(أورد في: السيد، 2000)**.

يظهر المتفوقين من خلال مجموعة من السّمات التي تميزهم عن غيرهم، فيتم التعرف عليهم من الأقربين إليهم .

2-3 تعريفات المرتبطة بحاجات و قيم المجتمع:

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع و قيمة من دون إعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه، كما كانت حاجات المجتمع وقيمه السائدة خاضعة للتنفيذ من بلد لآخر و من عصر لآخر تبعا لنوع الإيديولوجية السياسية و الاقتصادية و المعتقدات السائدة فإنّ هذه التعريفات أيضا ليست جامدة وتتأثر بمحددات الزمان و المكان، و يرى Renzulli (1978) أنّ التلميذ المتفوق هو الذي يكون أدائه متميز بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني. **(أورد في: السيد,2000)**.

فالتلميذ المتفوق يختلف من مجتمع إلى أخر، و هذا تبعا للإيديولوجية السياسية والاقتصادية و خاصة المعتقدات السائدة في مجتمعه، أي حسب المجتمع الذي يترعرع فيه.

2-4 تعريفات التربية المركبة :

يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة بما في ذلك المناهج وأسلوب التدريس لتلبية إحتياجات التلاميذ المتفوقين في مجالات عدّة. و من أشهر التعريفات في هذا الإطار نجد:

يعريف السيد عبيد(2000) أنّ المتفوق هو ذلك التلميذ الذي يتوافر لديه الإستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار في مجالات الأنشطة كافة التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية، أخلاقيا و عقليا و إجتماعيا وماديا و جماليا**(السيد، 2000)**.

و لضمان إستمرارية تفوّق التلميذ يجب الإهتمام بمناهج التدريس و تلبية كل إحتياجاته، لأنّه سيصبح غدا عالما وستستفيد منه البشرية من خلال أفكاره.

3 نظريات التفوق الدراسي:

3-1 النظرية المرضية:

لقد كانت من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التفوق، حيث تقوم على الربط بين التفوق (خاصة الإبتكاري) وبين الجنون، وقد تأثرت الثقافة اليونانية و العربية وغيرها بهذه الفكرة التي نظرت إلى العبقرية على أنّها أسلوب صعب على الإنسان العادي فهمه أو تفسيره (**مدحت، 1990**).

نستخلص من هذه النظرية أنّ التفوق هو مرض عقلي بإعتباره أمر يصعب على الأشخاص العاديين فهمه بسهولة نظرا لتميزهم بأفكار مذهلة و معارفهم الغنيّة و المتشبعة بالمعلومات.

3-2 النظرية الفزيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالغدة الكظرية و هي الغدد الصماء و تتكون من القشرة التي تقوم بإفراز هرمونات عديدة منها: الكورتيزون(Cortisone) و الألدوسيترون (Aldostérone) و الأندروجين(Androgéne)، أمّا النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين(Adrenaline) الذي له دور فعال في الحالة الانفعالية بصفة عامة .

تهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة، إن نشاط النخاع العقلي الناتج عن عملية إمداد الدهن بالطاقة للعمل و يفترض مؤيدوها أن الأذكياء و المتفوقون في التحصيل لديهم نشاط نخاعي أدرينالي أكثر من العادين و يؤيد هذه الحقيقة دراسات كل من Bergmen & Magnusson (1979 ;1976)، لبحث عملية الإفراط في التحصيل وعلاقاته بإفراز الأدرينالين تبيّن أنّ الذكور أكثر إفراز من الإناث من ذوي التحصيل العالي(**أورد في بواليف،2009**).

إنّ المتفوقين لديهم قدرات عالية عن العادين وهذا يعود إلى نشاط نخاعي أندرينالي يؤدي بهم إلى تحصيل جيد.

3-3 نظرية التحليل النفسي:

توجّه هذه النظرية إلى تفسّير ظاهرة التفوق و الإبتكار في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد و بغي به تقبل الأنا للدافع الغريزي و لكن مع تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذو قيمة ثقافية و إجتماعية. و هذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر لنا التفوق و العبقرية لعمليات الإبداع **(عبد الوهاب ،2012)**.

يعود التفوق الدراسي إلى تحويل التلميذ لطاقته الأصلية إلى موضوع مخالف يكون ذو قيمة ثقافية و إجتماعية بطريقة لا شعورية وهذا ما يفسر التفوق و العبقرية لدى بعض التلاميذ.

3-4 نظرية الدافعية للإنجاز:

يرى Murra (1938) الدافع للانجاز بأنّه تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، و السيطرة على البيئة و التحكم في الأفكار و سرعة الأداء و الإستقلالية و التغلب على العقبات و بلوغ معايير الإمتياز، و منافسة الآخرين و التفوق عليهم و الإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة، و لقد إفترض أنّ الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم و أشمل هي الحاجة للتفوق **(أورد في مدحت، 1990)**.

إنّ التلميذ المتفوق يكون دافعيته للإنجاز مرتفعة وهذا لتحقيق الأعمال التي يراها الآخرون صعبة، لتحكمه بأفكاره وسرعة أداء وتغلب على العقبات.

4 المكوّنات الأساسية للتفوق الدّراسي:

إتفق العلماء أنّ هنالك ثلاثة مكوّنات أساسية للتفوق لا تنفصل عن بعضها بعض وهي كالتالي:

4-1 الإستعدادات للتفوق الدراسي:

يحتاج التفوق إلى أن يكون التلميذ لديه إستعدادات لذلك، فالوراثة تلعب دورا كبيرا في التفوق مثل عدد الجينات المسئولة عن المخ و التشابكات العصبية و البيئية الجسمية.

4-2 توفر بيئة التفوق :

لابد من توفر بيئة تربوية تساعد على ظهور جينات التفوق الكامنة لدى التلميذ.

4-3 مهارات أو أداءات التفوق :

فإذ توفرت البيئة المناسبة فإن التفوق سوف يظهر بصورة كبيرة وواضحة و يتم عمل الجينات بصورة كاملة أو مثالية **(زغلول،2010)**.

5أساليب إكتشاف المتفوقين:

إنّ عملية إكتشاف المتفوقين و التعرف عليهم يمثل الخطوة الأساسية لتحديد متطلبات و الإحتياجات التعليمية التي يبدأ منها تنفيذ كافة البرامج الخاصة لتربيتهم و رعايتهم نحو تنمية طاقاتهم المختلفة كما له أهمية كبيرة في تصنيفهم للدراسة حيث يعتمد في اكتشافهم على أدوات منها:

5- 1 مقياس الذكاء :

هي مقاييس تصمم لقياس مجموعة من المهارات التي يمكن من خلالها تقدير مستوى

الذكاء العام للتلميذ، وهي وسيلة موضوعية للكشف عن المتفوقين و بها نوعين هما:

5-1- 1 مقياس الذكاء الفردية:

تكشف بدقة و فاعلية أكبر من الطرق الأخرى عن المتفوقين، فالتطبيق الفردي للإختبارات تمكن الفاحص من ملاحظة نوعية الإستجابات و صحتها.

5-1-2 مقياس الذكاء الجماعية:

تستخدم لأغراض المسح السريع و المبدئي لأعداد كبيرة من التلاميذ، و تطبق من قبل الأستاذ أو المرشد أو أي فاحص أخر على مجموعة كبيرة أو صغيرة أو حتى على فرد واحد إذا دعت الضرورة.

5-2 مقياس التحصيل الأكاديمي:

الإختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعا في التعرف على المتفوقين بعد إختبارات الذكاء، على أساس أنّ إرتفاع مستوى التحصيل يعد مؤشرا على تفوق التلميذ وسرعة فهمه واستيعابه و تعلمه، فاختبارات التحصيل الدراسي في شكلها العام تتميز بأنّها تعطي صورة واضحة على نقاط القوة و الضعف لدى التلميذ في المقررات و المواد الدراسية المختلفة وأنّه يمكن إستخدامها كأحد محلات الكشف عن المتفوقين دراسيا **(وهبة، 2007)**

6 الحاجات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين :

-الحاجات إلى المزيد من الإنجاز ليتناسب مع ما لديهم من قدرة عالية و دافعية نحوه.

- الحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين ليتناسب ذلك مع ما يشعر به المتفوقين نحو أنفسهم وما تؤكده إنجازاتهم.

– الحاجة إلى المزيد من الرعاية و الإهتمام و التوجيه ليتناسب مع دقة المهمات والإنجازات الملائمة لكي لا يشعروا بالإهمال في المدرسة أو مكان العمل.

– الحاجة إلى برنامج دراسي خاص وتفريد التعليم لأن المتفوقين يشعرون بالملل و الضجر إذا ما إنخرطوا في برنامج دراسي عادي.

– الحاجة إلى المزيد من النشاطات المنهجية و اللامنهجية المتعلقة بالميول و رغبات وقدرات التلميذ المتفوق مثل، الزيارات الميدانية و العمل المدرسي الإضافي وذلك بسبب قدرته على الإنجاز.

– حاجته إلى الإندماج الإجتماعي ليوفر الأصدقاء و العمل المتعاون مع الآخرين لكي لا يشعر بالغربة و الغرابة **(العزة، 2002)**

7 خصائص المتفوقين دراسيا:

تشير الدراسات و البحوث التي إهتمت بالتفوق و المتفوقين إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها هؤلاء الذين يتصفون بالتفوق، و يمكن إجمال هذه الخصائص في أربع مجموعات يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

7-1 الخصائص الجسمية للتلاميذ المتفوقين دراسيا:

– لديهم طاقة زائدة باستمرار و التمتع بقسط وافر من الحيوية و النشاط.

– طاقتهم في العمل عالية و نموهم العام سريع .

– النوم لفترة قصيرة لزيادة الطاقة باستمرار، و التمتع وافر من الحيوية و النشاط.

7-2 الخصائص العقلية للتلاميذ المتفوقين دراسيا:

- السرعة في التعلّم و الحفظ و الفهم و الذاكرة القوية و التساؤل الدائم و التفوق في التحصيل الدراسي.

- القدرة على المثابرة و التركيز و الإنتباه و التفكير الهادف لفترة طويلة.

- أفكار جديدة و منظمة و سهولة صياغتها بلغة سليمة.

- الإتزان في القوى العقلية و المحافظة على التقدم الذي تم أحرزاه في الطفولة.

-الحصيلة اللغوية واسعة، كلمات ثرية تتسم بالأصالة الفكرية و التعبير الأصيل.

7-3 الخصائص الانفعالية للتلاميذ المتفوقين دراسيا:

- الإستقرار الإنفعالي.

- أقل عرضة للإصابة باضطرابات نفسية.

- الإستقرار العاطفي و الإستقلالية الذاتية.

- لعب الأدوار القيادية على المستوى الإجتماعي في شتى مراحلهم الدراسية**(وهبة، 2007)**

7-4 الخصائص الإجتماعية للتلاميذ المتفوقين دراسيا:

- القدره القيادية داخل المدرسة و خارجها و القدرة على قيادة أقرانهم.

- القدرة على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين.

- القدرة في إدارة الحوار و النقاش و التفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها.

- المحبة من طرف الأقران.

– المبادرة إلى المشاركة و الإستعدادات لبذل جهد أكبر **(شريف، 1989)**.

8 مشكلات التلاميذ المتفوقين :

نظرا لتميز التلاميذ المتفوقين في الصفات الشخصية والسلوكية والإنفعالية و التعليمية و القيادية و الإجتماعية فإنّ لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات مع مجتمع الرفاق في المدرسة ومع أفراد الأسرة و العمل، ومن هذه المشكلات ما يلي:

8-1 المشكلات المدرسية:

يشعر المتفوق بالملل و الضجر من المنهاج الدّراسي العادي بسبب قدرته على التعلّم بسهولة ويسر قياسا بالعادين لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع و التكثيف لما له من قدرة على الإنجاز في العمل و قدرة على إستنتاج النتائج و الوصول إلى الحلول قبل الأستاذ و لما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى فكرة أخرى.

8-1-1 الكسل:

نتيجة شعور المتفوق بقدرته على الحفظ و التعلم و التذكر بسرعة و شعوره بالملل قد يقوده ذلك إلى الكسل ومن ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

8-2 مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق:

يلجأ المتفوقين للتظاهر بالغباء لتفادي السخرية من طرف الآخرين ونعته بألفاظ تهاجميه و أحداث مشكلات و إرتباكات له في المدرسة.

8-3 مشكلة نقص التزامن:

المقصود بذلك عدم التوافق ما بين نضج المتفوق عقليا و نموه الإجتماعي و العاطفي و الجسدي بحيث نستطيع أن نرى طفلا في العاشرة يتحدى رجلا في الثلاثين في ممارسة

الألعاب العقلية وتسجيل التفوق عليه في ذلك المجال وقد يكون عمر الطفل العقلي ممارسة في حين عمره الجسمي سبعة سنوات فهو في هذه الحالة يتمتع بعمر طفل في السابعة من حيث الجسم وبعمر 12 سنة من الناحية العقلية أي أن قدراته الجسمية غير منسجمة مع قدراته العقلية أو لا تتزامن معها الأمر الذي يخلق له مشكلات إجتماعية في البيت، المدرسة و لهذا يتطلب وضع برامج خاصة تعليمية لهم **(العزة، 2002)**.

9 رعاية المتفوقين دراسيا:

9-1 الرعاية العلمية:

تتمثل الرعاية العلمية في الأنشطة العلمية التي يشترك فيها التلميذ و المشروعات العلمية التي يقومون بتنفيذها و الزيارات العلمية و الرحلات. و تجهيز المعامل الدراسيّة بالأجهزة العلمية، وإعداد المكتبة و تزويدها بالمراجع و الكتب التي تناسب التلاميذ المتفوقين. للمدرسة أربع جماعات علمية:

جماعة اللاسلكي و الكهرباء، جماعة الأجهزة و النماذج العلمية، جماعة التصوير الفوتوغرافي، جماعة الرياضيات.

وتصدر هذه الجماعات محلية علمية دورية مرتين في الشهر، حيث تمكن التلميذ بأن يقف على المجهودات العلمية و الأبحاث الحديثة التي تجري بالجمهورية و خارجها كما تضم أخبار الرحلات العلمية و الندوات .

يمتاز التلميذ المتفوق بالقدرة على إستيعاب الدروس في وقت قصير نسبيا، وكلما زادت الموضوعات التي يدرسها كان ذلك دافعا له على زيادة إطلاعه**(الميلادي، 2006)**.

9-2 الرعاية التربوية و النفسية :

تقتضي طبيعية العمل مع التلاميذ المتفوقين و جود مكتب للتوجيه التربوي والإرشاد النفسي يشرف عليه متخصصون في علم النفس ، ويقوم أيضا برعاية المتفوقين و الخروج من إجراءات التطبيقات التربوية و الاختبارات النفسية و العقلية بدلالة سيكولوجية، يمكن وتوظيفها في العملية التعليمية مع تقديم المقترحات و التوصيات لرعاية المتفوق، ويقوم بمتابعة النمو ألتحصيلي للمتفوقين أثناء الدراسة و بعد التخرج و الإنتهاء من الدراسات العليا و الإلتحاق بالعمل لمعرفة مدى مساهمة المتفوقين في تنمية المجتمع.

9-3 الرعاية الاجتماعية:

يتباين التلاميذ المتفوقين تباينا واضحا في بيئاتهم و مستوياتهم الإقتصادية وعاداتهم وتقاليدهم بحسب مستويات أسرهم و درجة ثقافة الوالدين و إختلاف بيئاتهم المحلية التي نشأ فيها و درجة ثقافة هذه البيئات، فالمناخ الأسري الذي نشأ فيه التلميذ المتفوق وعلاقته بوالديه وأخواته تختلف من تلميذ إلى أخر .

إنّ أول عامل من عوامل تحقيق الرعاية الإجتماعية هو العامل المادي، حتى تضمن المدرسة للتلميذ توفّر الإستقرار الإقتصادي.

9-4 الرعايةالصحية:

تتوفر في المدرسة و حدة صحية تجري في بداية كل عام دراسي فحص طبيا شاملا للتلاميذ و تعالج أثناء العام الدراسي حالاتهم المرضية **(الميلادي، 2006)**

خلاصة الفصل:

يمكننا القول من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل بأن المدرسة تلعب دورا هام في التعرف على المتفوقين دراسيا، و اكتشاف استعداداتهم و قدراتهم في وقت مبكر فتقوم بمساعدتهم على النمو المتكامل و المتوازن للحصول على كفاءة عالية، و يتأثر التلميذ المتفوق بالعديد من العوامل منها الذاتية و الثقافية و البيئية، فيعد التفوق الدراسي من أهم الإنجازات الأكاديمية التي يحققها التلميذ خلال مساره الدراسي.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدّراسة

تمهيد

1- منهج الدّراسة

2- الدّراسة الإستطلاعية.

3- الدّراسة الأساسية.

3-1 المعاينة.

3-2 مكان و زمان إجراء الدّراسة الأساسية.

3-3 أدوات الدّراسة الأساسية.

3-4 الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجانب النظري لأهم الجوانب المرتبطة بموضوع الدراسة، نصل إلى تناول الجانب التطبيقي الذي يعتبر الخطوة الهامة في الدراسة من أجل إختبار صحة الفرضيات و الإجابة على تساؤلاتها. و يتضمن هذا الفصل، منهج الدّراسة، الدّراسة الإستطلاعية، المعاينة، مجالاته الميدانية، أدواته، الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

1 منهج الدّراسة:

يعتبر التوفيق في إختيار المنهج الذي يتلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمرا بالغ الأهمية، لأنّه يسير وفقه الباحث في إنجاز دراسته. لهذا تمّ الإعتماد على المنهج الوصفي كونه الأنسب للموضوع المدروس الذي يقتضي في دراسته وصف و تحليل وتفسير لأثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدراسي. و تصنيف المعطيات و معالجتها وتحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لإستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج و التعميمات عن التعلّم المنظّم ذّاتيا و التفوق الدراسي.

2 الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن موضوع دراستنا الحالية و التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن إستخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح بنودها و سلامة تعليماتها و التأكد من وجود عينة دراستنا. و كذا معرفة إذا كان هناك تنوع في إستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، أو تتفاوت إستراتجية على أخرى لدى تلاميذ المتفوقين دراسيا.

و تعتبر الدراسة الإستطلاعية الركيزة الأساسية في الميدان، تسمح لنا الحصول على معلومات أوّلية حول موضوع الدراسة و التعرف على الظروف و الإمكانيات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات الدّراسة.

بدأنا الدراسة الإستطلاعية في بداية الفصل الثالث من تاريخ 9 أفريل 2018 في بعض متوسطات ولايتي تيزي وزو وهي:الإخوة قرقاش، حليش حسين، خامس علي، أوسماعيل حسين. و بومرداس و هي، المجاهد محمد زروالي، طوبال محمد سعيد، الإخوة بن ناصر، محمد لونيس.

وزّعنا مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و الذي يتضمن (42) بند على مجموعة من التلاميذ السنة رابعة متوسط، بلغ عددهم 100 تلميذا منهم (27) ذكور و (73) إناث، من أصل (956) تلميذا. و هذا المقياس موّجه فقط للتلاميذ المتفوقين دراسيا و جمعنا كل من علامة الفصل الأوّل و الفصل الثاني، و بالتالي أخذنا التلاميذ الّذين تحصلوا على معدل 15 فما فوق.

من خلال هذا الإجراء تم حذف بند 38 الخاص بإستراتجيات التحفيز. فأصبحت بنود مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا (41) بند. و بالتالي يمكننا الإنتقال إلى الدراسة الأساسية.

بالنسبة لحساب ثبات المقياس إعتمدنا على معامل (Alpha Cronback) حيث تبيّن أنّ قيمة صدق مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا تساوي (0,86)، و تمّ حساب كل من إستراتجياته على حدى، بلغت قيمة معامل ثبات للإستراتجيات الميتامعرفية (0,77)، أمّا بالنسبة لإستراتجيات التسيير فقد بلغت قيمتها (0,76).

3 الدراسة الأساسية:

3-1 المعاينة:

لكي نختار العيّنة لا بد من المرور بمراحل و خطوات مهمّة للدراسة، علمّا أنه كان التفكير في عينة الدراسة منذ أن بدأنا في تحديد مشكلة الدراسة و أهدافها و الإجراءات التي نستعملها لتحدّد طبيعة العيّنة التي سنختارها.

3-1-1 المجتمع الأصلي:

يعتبر المجتمع الأصلي العنصر الأساسي في الدراسة، و تمّ الإعتماد على التلاميذ السنة الرابعة متوسط، و الذين يشتركون في نفس الخصائص ممّا يسمح لنا بتعميم النتائج عليهم.

شملت دراستنا على تلاميذ السنة الرابعة متوسط لبعض متوسطات ولايتي بومرداس و تيزي وزو، حيث بلغ عددهم الكلي 1331 تلميذ و تلميذة.

و الجدول رقم(4) يوضّح توزيع المجتمع الأصلي لتلاميذ السنة رابعة متوسط.

الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
المؤسسات التعليمية	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الإخوة قرقاش	68	%51,13	65	%48,87	133	%100
حليش حسين	70	%45,45	84	%54,55	154	%100
خامس علي	80	%56,74	61	%43,26	141	%100
أوسماعيل حسين	32	%41,56	45	%58,44	77	%100
مجاهد محمد زروالي	25	%28,41	63	%71,59	88	%100
طوبال محمد سعيد	65	%39,39	100	%60,61	165	%100
الإخوة بن ناصر	55	%39,29	85	%60,71	140	%100
محمد لونيس	15	%26,79	41	%73,21	56	%100
مخبي محند	29	%43,28	38	%56,72	67	%100
عميود إسماعيل	91	%54,82	75	%45,18	166	%100
أحمد شافعي	49	%34,03	95	%65,97	144	%100
المجموع	579	%43,50	752	%56,50	1331	%100

يتبيّن لنا من خلال جدول رقم (4) الذي يمثّل توزيع المجتمع الأصلي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في 11 متوسطة البعض منها في ولاية تيزي وزو و البعض الآخر في ولاية بومرداس، و العدد الكلي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط يقدر بـ 1331 تلميذ و تلميذة. نلاحظ أنّ متوسطة عميود إسماعيل الواقعة في (بلدية تيزي وزو) تحتل الصدارة الأولى بـ (166) تلميذا، منهم (91) ذكور بنسبة (54,82%) و (75) إناث بـ (45,18%). تليها متوسطة طوبال محمد سعيد الواقعة في (بلدية دلس) بـ(165) تلميذا من بينهم (65) ذكور بنسبة (39,39%) و (100) إناث بـ (60,61%)، وتأتي متوسطة حليش حسين(Bastos) بـ(154) تلميذ، (70) ذكور بنسبة (45,45%) و الإناث (84) بنسبة(54,55%)، ثم متوسطة أحمد شافعي(بماكودة) يصل عدد تلاميذها (144)، الذكور(49) بـ(34,03%) و(95) إناث بـ (65,97%)، لتليها متوسطة خامس علي(بالمدينة الجديدة تيزي وزو) لديها (141) تلميذ، (80) ذكور بـ (56,74%) و (61) إناث بـ (43,26%)، و نجد متوسطة الإخوة بن ناصر(بالمدينة الجديدة دلس) عندها (141) منهم (55) ذكور بـ (39,29%)

و(85) إناث بـ (60,71%)، أمّا متوسطة الإخوة قرقاش الواقعة (بنهج ستيتي) يبلغ عددهم (133) بالنسبة للذكور (68) بـ (51,13%) و الإناث (65) بـ(48,87%)، ومتوسطة مجاهد محمد زروالي(بمدينة الجديدة دلس) لها (88) تلميذ، (25) ذكور بـ (28,41%) والإناث (63) بنسبة(71,59%)، ثم إسماعيل حسين (بتامدة) تتكون من (77) تلميذا، (32) ذكور بـ (41,56%) و(45) إناث بـ (58,44%)، و بالنسبة لمتوسطة مخبي محند(المدينة الجديدة تيزي وزو) نجد فيها (67) تلميذا، (29) ذكور بـ (43,28%) و (38) إناث بـ (56,72%)، و أخيرا متوسطة محمد لونيس(بلدية دلس) تملك (56) تلميذ، منهم (15) ذكور بنسبة (26,79%) و (41) إناث بنسبة تقدر (73,21%).

3-2-2 عيّنة الدراسة الأساسية:

هي جزء من المجتمع الأصلي التي تمّ إختيارها بطريقة قصدية لتمثل مجتمع الأصلي، لتحقيق أغراض الدراسة، و قصدنا هذه المؤسسات التعليمية لتوزيع مقياس التعلّم المنظّم ذّاتيا حيث خصصنا فقط أقسام السنوات الرابعة متوسط و بالضبط المتفوقين منهم من ذكور و إناث، و هذا لتوفرهم على الخصائص التي تفيد دراستنا الحالية. و قد تمّ إختيار التلاميذ الذين تتراوح معدلاتهم ما بين 15 فما فوق للفصلين الأوّل والثاني.

3-2-2-1 حجم العينة:

تمّ توزيع 180 نسخة من قائمة إستراتجيات التنظّيم الذّاتي للتعلّم لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمساعدة كل من مديري المتوسطات و الأساتذة و مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في إتمام توزيع المقياس، لنتحصل في الأخير على 160 نسخة من ما تمّ توزيعه.

تمثلت عينة دراستنا الحالية على التلاميذ المتفوقين للسنة الرّابعة متوسط، و تكونت من 160 تلميذ و تلميذة منهم (39) ذكور و (121) إناث.

جدول رقم(5) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية و الجنس.

الجنس	الذكور		الإناث		المجموع		نسبة التمثيل
المؤسسات التعليمية	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الإخوة قرقاش	3	%7,7	4	%3,30	7	%4,38	%5,26
حليش حسين	4	%10,26	21	%17,36	25	%15,62	%16,23
خامس علي	1	%2,56	9	%7,44	10	%6,25	%7,09
أوسماعيل حسين	5	%12,82	5	%4,13	10	%6,25	%12,98
مجاهد محمد زروالي	2	%5,13	5	%4,13	7	%4,38	%7,95
طوبال محمد سعيد	1	%2,56	9	%7,44	10	%6,25	%6,06
الإخوة بن ناصر	8	%20,51	18	%14,88	26	%16,25	%18,57
محمد لونيس	2	%5,13	3	%2,48	5	%3,12	%8,92
عميود إسماعيل	5	%12,82	17	%14,05	22	%13,75	%13,25
مخبي محند	3	%7,7	17	%14,05	20	%12,5	%29,85
أحمد شافعي	5	%12,82	13	%10,74	18	%11,25	%12,5
المجموع	39	%100	121	%100	160	%100	%12,02

يمثل الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية و الجنس، ونلاحظ أنّ متوسطة الإخوة بن ناصر تحتل المرتبة الأولى من حيث عدد تلاميذها إذ يبلغ(26) تلميذ منهم (8) ذكور بنسبة (20%) و (18) للإناث بنسبة (14,88%)، و تقدر نسبتهم الكلية ب(16,25%) و الممثلة بـ (18,57%). تليها متوسطة حليش حسين ب(25) تلميذ منهم (4)ذكور بنسبة (10,26%) و (21) إناث ب(17,36%)، و نسبتهم الإجمالية تساوي(15,62%) و الممثلة بـ(16,23%). ثم تأتي متوسطة عميود إسماعيل ليصل عددهم (22) تلميذ، منهم (5) ذكور بنسبة(12,82%) و(17)إناث بنسبة(14,05%) و مجموع نسبتهم (13,75%) ممثلة بـ (13,25%). و نجد متوسطة مخبي محند تحتوي على (20)

تلميذ، (3) ذكور بـ(7,7%) و (17) إناث بـ(14,05%) التي تمثل (29,85%). ثم متوسطة أحمد شافعي نجد عدد تلاميذها (18)، (5) ذكوربـ (12,82%) و الإناث(13) بنسبة (10,74%) ليصل إلى (11,25%) ممثلة بـ (12,5%). و تأتي كل من متوسطة طوبال محمد سعيد ب (10) تلميذا، (1) ذكر بنسبة (2,56%) و(9) إناث بـ(7,44%) وممثلة بـ(6,06%)، ومتوسطة أوسماعيل حسين بـ(10) تلميذا،(5)ذكور نسبتهم (12,82%) و (5) إناث بنسبة (4,13%) التي تمثل (12,98%)، و خامس علي يتضمن (10) تلميذا، (1) ذكر بـ(2,56%) و (9) إناث بـ (7,44%) ممثلة بـ(7,09%) و هذه المتوسطات لديهما نفس النسبة و التي تقدر بـ(6,25%). أمّا متوسطة مجاهد محمد زروالي نجد (7) تلاميذ منهم (2) ذكور بـ(5,13%) و (5) إناث بـ(4,13%) و الممثلة بـ(7,95%)، و متوسطة الإخوة قرقاش تتضمن (7) تلاميذ، (7,7%) ذكور و (3,30%) إناث و تمثل (5,26%)، و نلاحظ أنّ كلتا المتوسطتين لها نفس النسبة و تقدر بـ(4,38%). و أخيرا نجد متوسطة محمد لونيس تملك (5) تلاميذ، (2) ذكور بـ(5,13%) و (3) إناث بـ(2,48%) و تبلغ نسبتهم (3,12%) و تمثل (8,92%).

3-2 مكان و زمان إجراء الدّراسة الأساسية:

3-2-1 مكان إجراء الدّراسة الأساسية:

تمّ إجراء دراستنا في بعض متوسطات كل من ولاية تيزي وزو و بومرداس. تمّ أخذ (7) متوسطات في ولاية تيزي وزو و هي: حليش حسين بـ (Bastos)، عميود إسماعيل، مخبي محند و خامس علي (بالمدينة الجديدة) و الإخوة قرقاش (بنهج ستيتي)، أوسماعيل حسين (بتامدة)، أحمد شافعي (بماكودة). و (4) متوسطات في ولاية بومرداس هي: المجاهد محمد زروالي (بمدينة الجديدة دلس)، طوبال محمد سعيد، الأخوة بناصر، محمد لونيس (ببلدية دلس).

3-2-2 زمان إجراء الدّراسة الأساسية:

بدأنا الدّراسة الأساسية في أواخر شهر أفريل و بداية شهر ماي.

3-3 أدوات الدّراسة:

تمّ تطبيق قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا الذّي أعدته فرقة البحث العلمي للجزائر(2) تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة لسنة 2014. لمعرفة أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدّراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3-3-1 مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا :

- **الدّراسة الأصلية:**

أولا: بناء قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا :

مرت عملية بناء قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا بالخطوات التالية:

تحديد إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا المناسب لتلاميذ المرحلة المتوسطة و ذلك من خلال:

أ- مراجعة البحوث و الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلّم المنظّم ذّاتيا.

ب- الإعتماد على قائمة الإستراتجيات التي جاء بها viau (1994).

ج- حصر إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا ووضعها في قائمة .

د- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين للتعرف على مدى ملائمتها، ثم قياس صدق المقياس من خلال صدق المحتوى، حيث اتفق الأساتذة و المحكمين أن البنود واضحة ومناسبة لما نقيسه و أنّها في متناول تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

هـ- تعديل عبارات القائمة في ضوء آراء المحكمين.

و- إختيار عينة إستطلاعية من تلاميذ السنة الثانية و الثالثة من التعليم المتوسط من أجل التطبيق الأوّل لقائمة أو مقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، و قدّر ثبات المقياس بـ0,84.

شمل المقياس على ثلاث أنواع أساسية من الإستراتجيات بحيث ضمّ كل واحد منها مجموعة من الإستراتجيات ليصل مجموع تلك الإستراتجيات إلى (07) إستراتجيات و هي :

أولا: الإستراتجيات الميتامعرفية:

و تضم ثلاثة أنواع من الإستراتجيات هي: التخطيط، المراقبة، التقييم الذاتي

ثانيا: إستراتجيات التسيير:

و تضم أيضا ثلاثة أنواع من الإستراتجيات هي: إختيار نمط أو أسلوب للتعلم، إختيار مكان للتعلم، إختيار مصادر (انسانية/مادية).

ثالثا: إستراتجيات التحفيز:

و تضم إستراتجية واحدة وهي: تحديد الأهداف التي يعمل التلميذ من أجل تحقيقها.

3-3-2 طريقة تصحيح المقياس:

تشمل قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا على 41 بند، منها الإستراتجيات الميتامعرفية تتضمن (22) بند و الإستراتجيات التسيير تتضمن على(19) بند، و سلم الإجابة لهذا المقياس يتكون من مستويين(نعم، لا) و تمّ تنقيطه بإعطاء درجة 1 لـ (نعم) و درجة 0 لـ(لا).

و الجدول رقم(6) يوضح توزيع بنود قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا:

الإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	عدد البنود	أرقام البنود
الإستراتجيات الميتامعرفية	22	2-3-4-5-6-7-9-11-12-14-15-16-17-18-19-34-35-36-37-39-40-41
الإستراتجيات التسيير	19	1-8-10-13-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-38

3-3-2-1 الخصائص السيكوميترية لقائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا:

- **الدّراسة الحالية:**

بالنسبة لحساب ثبات القائمة إعتمدنا على طريقة الإتساق الداخلي بالإعتماد على معامل(Alpha Cronbach) و الجدول التالي يوّضح ذلك:

جدول رقم (7) يمثل حساب ثبات إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا:

مقياس إستراتجيات التّنظيم الذّاتي للتعلّم	عدد البنود	Alpha Cronbach
	41	0.86

يتضح من خلال جدول رقم(8) أنّ Alpha Cronbach مرتفع فيما يخص مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا فكان ثباته (0.86). ممّا دلّ على ثباته.

جدول رقم (8) يمثل حساب ثبات الإستراتجيات الميتامعرفية :

مقياس إستراتجيات المتامعرفية	عدد البنود	Alpha Cronbach
	22	0.77

يتبيّن من خلال جدول رقم (9) أنّ معامل ثبات Alpha Cronbach مرتفع فيما يخص مقياس إستراتجيات الميتامعرفية فكان معامل الثبات (0.77).هذا ما دلّ على ثباته.

جدول رقم (9) يمثل حساب معامل ثبات لإستراتجيات الميتامعرفية :

مقياس إستراتجيات التسيير	عدد البنود	Alpha Cronbach
	19	0.76

يتبيّن من خلال جدول رقم (10) أنّ معامل ثبات Alpha Cronbach مرتفع فيما يخص مقياس إستراتجيات التسيير إتّضح أنّ معامل ثباته (0.76).

3-4 الأساليب الإحصائية:

بعد توزيع مقياس إستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلّم و الذي يحتوي على 41 بند، وبعد الإجابة عن أسئلة المقياس جمعنا قدر كبير من المعطيات و البيانات اللازمة لدراستنا. ثمّ تمّ إدخالها في الحاسوب الآلي و رمزنا لكل معلومة بالرمز الذي يناسبها لتسهل لنا عملية الحساب و ذلك بالإعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، لإختبار فرضية الدّراسة. وفيما يلي عرض الأساليب المستعملة في هذه الدّراسة.

1 الإحصاء الوصفي:

- **المتوسط الحسابي:** يوضّح لنا مدى تقارب الدرجات من بعضها و إقترابها من المتوسط، و هو مجموع الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة.
- **الإنحراف المعياري:** يفيد دراستنا في معرفة توزيع أفراد العينة و مدى إنسجامها.

2 الإحصاء الإستدلالي:

- **إختبار "T test":** هو إختبار براميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينة المدروسة، وتحديد مدى دلالة الفروق.

الفصل الخامس

عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات

1 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات، وهذا من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بغرض مناقشة الفرضيات و ذلك بتقديم عرض إحصائي لكل فرضية ثم مناقشة نتائجها بإعطاء دراسات و تفسيرات لها، و في النهاية نقدم إستنتاج عام.

1 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات:

1-1 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

"يؤثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط".

تطلبت هذه الفرضية إستخدام إختبار T لتحديد أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط.

جدول رقم(10): نتائج إختبارT لتحديد أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التلاميذ للسنة الرابعة متوسط.

المتغير	N	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية Ddl	مستوى الدلالة المحسوبة Sig. (bilatérale)	الدلالة
التعلّم المنظّم ذّاتيا و التفوق الدّراسي	160	30,55	6,15	90,90	25	0,00	0,05

يظهر من خلال الجدول رقم (10) الموضّح لنتائج قيمة 90,90=(25,160) =T P<0,05. و هي دالة. هذا ما يؤكد تحقق الفرضية التي مفادها أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا يؤثر لدى تلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط.

يتضّح من خلال النتائج التي تمّ عرضها بتطبيق المعالجة الإحصائية الملائمة للفرضية الخاصة بإختبار T لتحديد أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط. أظهرت النتائج أنّ التعلّم المنظّم ذّاتيا يؤثر لدى تلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط (أنظر الجدول رقم 10).

تتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة عزّت عبد الحميد(1999) التي هدفت إلى التعرّف على إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا على التحصيل. فتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى تأثير دال إحصائيا لإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا على التحصيل الدراسي **(أورد في: سحلول، 2011)**.

هذا يعني أنّ إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا تؤثر على إنجاز التلميذ و مردوده الدّراسي المرتبط بالتفوق.

و يعود نجاح التلاميذ المتفوقين إلى قدراتهم و جهدهم المبذول و معرفتهم بالأساليب و طرق التعلم الصحيحة، ماجعل إدراكهم بإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا مرتفع أي لديهم القدرة على معرفة ذواتهم و بمتطلبات المهمة، وبالتالي ينظمون تعلمهم و يخططون له بنجاح . فهم يتسمون بالفضول العلمي ما يدفعهم بالتساؤل عن الإستراتجيات التي يستخدمونها و متى يستعملونها.

هذا ما أكّده Utéro (1992) حيث توصل إلى أنّ المتفوقين دراسيا لديهم القدرة على التخطيط و التنظيم وتحكم في النشطات المعرفية و مراقباتها و تقويمها بإستخدام

الإستراتجيات الميتامعرفية والمعرفية المناسبة في الوقت المناسب **(أورد في: حمودة، 2017)**.

و أضاف كل من Garavilia & Greallerاللّذان أكدّ بأنّ التنظيم الذاتي للتعلم (2002) له تأثير إيجابي في التفوق الدراسي، كما يرى Pintrich & Schunk(2002) أنّ عمليات التعلم المنظّم ذّاتيا من أهم المحددات المسببة لدوافع التلاميذ و تفوقهم في المدرسة **(أورد في:العمري، 2013)**.

إذن فالتعلّم المنظّم ذّاتيا يؤثر بشكل إيجابي على التفوق الدّراسي و يظهر من خلال نتائج التلاميذ المتحصل عليها، و يعود ذلك لحسنهم في إختيار إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا التي تخدمهم و تناسبهم.

1-2 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

"يستخدم التلاميذ المتفوقين دراسيا لسنة الرابعة متوسط لإستراتجيات الميتامعرفية أكثر من إستراتجيات التسيير.

جدول رقم (11): يبيّن الإستراتجية الأكثر إستخداما لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط (الميتامعرفية و التسيير).

المتغيّر				المتوسط الحسابي الإفتراضي = 20,5			
	N	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية Ddl	مستوى الدلالة المحسوبة Sig. (bilatérale)	الدلالة
التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدّراسي	160	30,55	6,15	20,65	159	0,00	0,05

يبين الجدول رقم(11) الموضح لنتائج $p<0,05$ .20,65=(159,160)= **T** وهي دالة، هذا يعني تحقق الفرضية التي تنص على إستخدام التلاميذ المتفوقين دراسيا لسنة الرابعة متوسط لإستراتجيات الميتامعرفية أكثر من إستراتجيات التسير.

من خلال النتائج التي تمّ عرضها بتطبيق المعالجة الإحصائية الملائمة للفرضية المتمثلة في إختبار **T** لدراسة إستخدام التلاميذ المتفوقين لسنة الرابعة متوسط لإستراتجيات الميتنامعرفية و إستراتجيات التسيير، أظهرت النتائج أنّ إستراتجيات الميتامعرفية أكثر إستخاما من إستراتجيات التسيير لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا،(أنظر الجدول رقم 11).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Corno (1986) تناولت إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، برهنت النتائج على أن ما وراء المعرفة تعد أحد المكونات الهامة في التعلم المنظم ذاتيا، و لم تشر الدراسة إلى أية إستراتجيات تفصيلية أو أية مكونات أخرى. كما أشار أيضا Sink et al (1991) بدراسة إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا مفترضين أن التخطيط و التقدير الذاتي أهم إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، و برهنت نتائجها على صحة هذا الإفتراض **(أورد في: إبراهيم، 1996)**.

و نفسّر ذلك أنّ التلاميذ الذين يستخدمون الإستراتجيات الميتامعرفية هم أكثر إستخداما لها مقارنة بإستراتجيات التسيير، و هذا يعود إلى كفاءة التلاميذ المرتفعة و قدرتهم على التخطيط، و تقويم أنفسهم لمعرفة نقاط قوتهم و ضعفهم أثناء إنتهاء تعلمهم، و مدى فهمهم و إستيعابهم للمواد الدراسية التي يدرسونها. كما نجدهم مدفوعين لمراقبة المعلومات التي يتناولونها إن كانو يسيرون نحو الطريق الصحيح. و هذا ما أشار إليه دمرداش(2002) أنّ إستراتجيات ما وراء المعرفة هي أساليب و إجراءات يتبعها التلميذ لكي تمكنه من التحكم في بيئته المعرفية و تنسيق عملية التعلّم للمزيد من التعلّم و الإستفادة مما تعلمه في المواقف الجديدة **(أورد في: دبراسو، حمودة، 2017)**.

1-3 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

"يتنوّع إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند التلاميذ المتفوقين دراسيا لسنة الرابعة متوسط"

جدول رقم(12) تنوّع في استخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند التلاميذ المتفوقين دراسيا.

المتغيرات	الجنس	N	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري
إستراتجيات الميتامعرفية	الذكور	39	15,22	3,38
إستراتجيات التسيير			13,15	3,23
إستراتجيات الميتامعرفية	الإناث	121	16,51	3,63
إستراتجيات التسيير			14,75	2,95
إستراتجيات الميتامعرفية	المجموع	160	16,19	3,60
إستراتجيات التسيير			14,35	3,09

يظهر من خلال الجدول رقم(12) الموضّح لتنوّع في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند تلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط، و من خلال المعالجة الإحصائية التي نص عليها الجدول رقم (11) (أنظر الجدول رقم 11) الموضّح لحساب إختبار $p<0,05$. $T=(159,160)=20,65$ و هي دالة. هذا ما يتبين أن تلاميذ السنة الرابعة متوسط يستخدمون إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجات متفاوتة، أي هناك تنوع في ذلك حيث تستخدم الإستراتجيات الميتامعرفية ($\bar{x}=16,19$) أكثر من إستراتجيات التسيير ($\bar{x}=14,35$).

تتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة Benbenutt(2006) إلى الكشف عن العلاقة بين إستخدام التلاميذ لإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و كل من التحصيل الأكاديمي. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة موجبة بين إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ **(أورد في: بوقفة، 2013)** و تتعارض هذه الدّراسة مع دّراسة (بن يوسف أمال، 2008) التي هدفت إلى التعرّف عن وجود تنوّع في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا من طرف التلاميذ، و أشارت نتائج الدّراسة أنّه ليس هناك تنوع دال في إستخدام مختلف الإستراتجيات، و ليس هناك إستراتجية مستعملة أكثر من الأخرى بل أنّ نسبة إستخدام الإستراتجيات متقاربة إلى حد كبير **(بن يوسف، 2008)**.

و عليه نقول أنّ التلاميذ المتفوقين يستعملون بكثير هذه الإستراتجيات و بطريقة علمية إذ ينتهجونها لتكون لهم دعما في تنمية رصيدهم العلمي، و ذلك بتنظيم و مراقبة وتخطيط وتعديل و المحافظة على المشاركة المعرفية و كذا فهم و المثابرة في تفسير الأمور الغامضة و الصعبة أثناء المراجعة و في الأخير يقومون بتقويم أنفسهم ليلاحظوا نقاط ضعفهم والعمل على إستدراكها لتفاديها لاحقا. كل هذا ينعكس بالإيجاب على مسار تعلمهم و في تفوقهم الدراسي، كما أنّهم يتميزون برغبة قوية في الدراسة و لهذا نجدهم ينوّعون في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و يهتمون بطريقة تعلّمهم و التي توصلهم إلى الهدف الذي حدّدوه سابقا.

1-4 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد فروق في إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا حسب الجنس".

جدول رقم(13) إختبار نتائج **T** للفروق بين الجنسين في الإستراتجيات الميتامعرقية.

الإستراتجيات الميتامعرفية	الجنس	N	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة المحسوبة Sig. (bilatérale)	الدلالة
	ذكور	39	15,12	3,37	−2,14	158	0,03	0,05
	إناث	121	16,52	3,62				

يتبيّن من خلال الجدول رقم (13) أنّ قيمة إختبار T= (158,160)=−2,14. P<0,05 وهي دالة، هذا يعني تحقق الفرضية التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في الإستراتجيات الميتامعرفية و هي لصالح الإناث.

من خلال النتائج التي تمّ عرضها بتطبيق المعالجة الإحصائية الملائمة للفرضية المتمثلة في إختبار **T** لدراسة الفروق بين الجنسين في الإستراتجيات الميتامعرفية، أظهرت النتائج أنّ هناك فروق لصالح الإناث ($\bar{x}$=16,52) و عند الذكور($\bar{x}$=15,12) (أنظر الجدول رقم 13).

هذا يعني أنّ إستراتجيات الميتامعرفية تستخدم أكثر لدى الإناث مقارنة بالذكور. وهذه النتيجة للدراسة الحالية تتفق مع دراسة Craig & Yore(1992) حول معرفة التلاميذ بالإستراتجيات الميتامعرفية و التنظيم الذاتي فيما يتعلق بقراءة النصوص العلمية. و توصلت النتائج أنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الإناث **(أورد في:غريب، 2012)**. وأشارت أيضا دراسة الجراح و عبيدات (2011) إلى التّعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغيرات الجنس، و قد كشفت النتائج وجود أثر ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ماوراء المعرفي في بعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى لصالح الإناث**(أورد في: بوناقة، 2017)**. بالإضافة إلى دراسة الرحمان بن بريكة (2007) الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث، لصالح

الإناث في إستخدام إستراتجية ما وراء المعرفة **(أورد في: حساني، 2008)**. و تتعارض هذه الدراسات مع دراسة خالد و جعفر و بشّار(2012) و دراسة الحموري و أبو مخ(2013) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين فئتي الجنس في مستوى التفكير ما وراء المعرفي**(أورد في: بوناقة، 2017)**.

و يمكن تفسير ذلك أنّ الإناث يستخدمن إستراتجيات الميتامعرفية أكثر من الذكور، لأنّ رغبتهنّ في الحصول على مستوى أعلى من التفوق في الدراسة إستوجب عليهنّ التحكم بإستراتجية تكون فعّالة و مضمونة في الوصول إلى المبتغى. و وجدنّ أنّ إتباع إستراتجية الميتامعرفية هي السبيل الوحيد في تحقيق هدفهنّ. و لهذا نجدهنّ يخططنّ لدراستهنّ قبل مباشرة أيّ موضوع للمراجعة و الحرص على المراقبة الدّائمة أثناء الإجابة عن الأسئلة المقدمة لهنّ، كما يقوّمنّ ذواتهن بطرح أسئلة على أنفسهن للتأكّد من فهمهنّ للموضوع المدروس للإنتقال إلى درس أخر. هذا ما أشار إليه(2002) Gama أنّ إستراتجية ما وراء المعرفة هي وعي التلميذ بقدراته الشخصية على فهم و ضبط التعلّم و إستخدام هذه القدرة في توجيه سلوكياته المعرفية و تنظيم معارفه و التخطيط لها **(أورد في: بوناقة، 2017)**.

على عكس الذكور اللذين لا يعطون أهمية لهذه الإستراتجية يعتقدون بأنّها غير مجدية في إحراز علامات جيّدة في المواد الدراسيّة، أو لعدم معرفتهم لتقنيات إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية. و قد يكون راجع أيضا إلى ظروف تربوية أخرى منها تدني مستوى الدافعية لديهم ممّا يؤدي إلى عدم اللامبالاة في زيادة معارفهم في التعلّم. أو إلى التشتت في الإنتباه و ضعف التركيز مع الأستاذ أثناء شرح الدرس، عدم المحاولة في القيام بالواجبات التي يقدمها لهم الأستاذ إلى المنزل. فوضويين في كتابة دروسهم، ليس لديهم هدف يسعون الوصل إليه لذا ينعدم لديهم التخطيط و مراقبة ذواتهم أثناء الإجابة على الأسئلة. كل هذه العوامل تؤدي بهم إلى الحصول على مستوى متدني في ما يجعلهم متأخرين دراسيا مقارنة بالإناث.

5 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

" **توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا**".

الجدول رقم(14): نتائج إختبار **T** الفروق بين الجنسين في إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا	الجنس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
	ذكور	39	28,25	6,37	−2,73	158	0,00	0,05
	إناث	121	31,28	5,92				

يتضّح من الجدول رقم(14) أنّ قيمة $p<0,05$. $-2,73 = (158,160) = \mathbf{T}$ و هي دالة، هذا ما يؤكد تحقق الفرضية التي مفادها وجود فروق بين الجنسين في التعلّم المنظّم ذّاتيا.

من خلال النتائج التي تمّ عرضها بعد تطبيق المعالجة الإحصائية الملائمة للفرضية المتمثلة في إختبار **T** لدراسة الفروق بين الجنسين في إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، أظهرت النتائج وجود فروق في الإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و هي لصالح الإناث ($\bar{x}$ =31,28) و أما الذكور ($\bar{x}$ = 28,25) (أنظر للجدول رقم 14).

تتفق هذه الدراسة مع دراسة فاطمة حسين (1990) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلّم المنظّم ذّاتيا و التحصيل الدراسي، و من النتائج المتوصل إليها أنّ هناك فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الإناث في إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا لصالح الإناث(رشوان، 2006). كما تتفق دراستنا مع دراسة الهواري و الخوالي(2002) و الشمايلية(2006) توصلت نتائجها إلى وجود فروق في

إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا بإختلاف الجنس **(أورد في: بوناقة، 2017)**، ودراسة (ربيعة، 2013) التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التعلّم المنظّم ذّاتيا و كل من دافعية الإنجاز و مركز الضبط للتلاميذ المتفوقين و غير متفوقين، أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إستخدام التعلّم المنظّم ذّاتيا لصالح الإناث**(أورد في: الحضيري، 2013)** في حين توصلت دراسة القيسي (2004) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلّم المنظّم ذّاتيا.

نلاحظ أنّ الإناث يتنوعنّ في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، و يمكن تفسير ذلك من خلال المواد الدراسية أين يظهرنّ مستوى أعلى في المعدلات التي يحرزنها خلال مشوارهنّ الدراسي، و ذلك راجع إلى إمتلاكهنّ لإرادة قويّة التي تنبثق من دافعيتهنّ الداخلية العالية نحو العمل و المثابرة و أداء المهام التعليمية بشكل منظّم، فهنّ واعيات بهذه الإستراتجيات و يعرفنّ كيفية إستخداها كالتسميع و التنظّيم، و التخطيط و التحكم و توجيه العمليات العقلية نحو التفوق و تحقيق أهدافهنّ الشخصية، و السيطرة على المهام الصفية. هذا ما ذهبوا إليه Fletcher & Wisher, Evans & Honor (2007,2008) أنّ التلميذ المنظّم ذّاتيا يعتمد على ذاته في اكتساب المعلومة و كيفية معالجتها ممّا يزيد من ثقته بقدراته في عملية التعلّم، بهدف تنمية القدرات و الإستعدادات الداخلية التي تتوافق مع نقاط قوته وميوله أورد في:(محفوظ و آخرون، 2015). فالإناث هنّ أكثر وعيا في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، باعتبارها العنصر الأساسي في التفوق الدراسي لديهن.

أمّا بالنسبة للذكور نلاحظ أنّهم لا يستخدمون كثيرا لإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، و قد يعود السبب إلى نقص الكفاءة لديهم في توظيفها. أو لا يملكون أدنى فكرة عن هذه الإستراتجيات و كيف يتم توظيفها في تنظيم و مراجعة الدروس. أو إلى نقص الدافع الداخلي لديهم ممّا سبب لهم الركود و عدم الإهتمام في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

الإستنتاج العام:

هدفت دراستنا الحالية إلى معرفة أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدّراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. و معرفة إذا كان هناك تنوع في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا، أو تتفاوت إستراتجية على أخرى لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط و كذا الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا. إعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي كونه الأنسب للموضوع المدروس. و إستعملنا مقياس إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا الذي أعدّته فرقة البحث العلمي للجزائر 2 تحت إشراف الأستاذ أحمد دوقة لسنة 2014، و قد طبقنا هذا المقياس في بعض متوسطات كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس على التلاميذ المتفوقين دراسيا و شملت عينة دراستنا على (160) تلميذ و تلميذة، منهم (39) ذكور و (121) إناث. إعتمدنا في تحليل البيانات على المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري، إختبار **T test** للدلالة على الفروق **و** لنبيّن أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط. و قد توصلنا في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

_ تحقق الفرضية الأولى التي تنص على بِؤثر التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط و هي دالة عند 0,05 ، أي أنّ التلميذ المتفوق يعود نجاحه إلى إستخدامه و تنوعه لإستراتجيات التعلم المنظّم ذّاتيا و لأنّه على دراية تامة بأنّ توظيف هذه الإستراتجيات توصله إلى تحقيق أهدافه التي حددها مسبقا.

_أمّا الفرضية الثانية التي مفادها يستخدم التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط لإستراتجيات الميتامعرفية أكثر من إستراتجيات التسيير.أظهرت نتائجها على تحققها و هي دالة عند 0,05. و يعود ذلك إلى أنّ التلاميذ المتفوقين لديهم القدرة على التنظيم والتخطيط والتحكم بالنشاطات المعرفية و مراقبتها و تقويمها ويستخدمون الإستراتجيات

الميتامعرفية المناسبة في وقتها المناسب، كما لديهم دراية تامة على المهمة التي هم بصدد حلّها من خلال إستخدامهم لمهارة المراقبة التي توجههم للحصول على المعلومات عن عمليات تفكيرهم، فهم يقصدون إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية لتقييم أدائهم ليسهل عليهم مكافأة ذواتهم إذ حققوا الأهداف التي وضعوها مسبقا.

_ تحقق الفرضية الثالثة التي مفادها يتنوع إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا عند التلاميذ المتفوقين دراسيا للسنة الرابعة متوسط. و يرجع تحققها إلى أنّ التلاميذ المتفوقين يستخدمون مجموعة من الإستراتجيات من تنظيم و مراقبة في تعلّمهم ما يعود عليهم بنتائج إيجابية في مشوارهم الدّراسي، فقد لوحظ لدى التلاميذ المتفوقين أنّهم يتمتعون بدينامكية نشطة و قوية في الدّراسة مقارنة بالتلاميذ الآخرين، فهم يسيّرون تعلّمهم بطريقة منتظمة وبناءة لتحقيق الأهداف التعليمية التي وضعوها سابقا، لذا نجدهم ينوّعون في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و التي تتلائم مع موضوع التعلّم كما يحفزون أنفسهم على الإستمرار و المثابرة لمزيد من التفوق.

– أمّا الفرضية الرابعة التي مفادها توجد فروق في إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية **حسب** الجنسين قد تحققت و هي لصالح الإناث. و يرجع ذلك أنّ الإناث لديهنّ تفكير ميتا معرفي أعلى مقارنة بالذكور و يظهر في العمليات الذاتية أثناء تفكيرهنّ و قدرتهنّ على التخطيط لإستراتجيات التعلّم التي تمكنهنّ من التفاعل مع المواقف الدّراسية المختلفة و تقويم مدى دقة تفكيرهنّ و التحكم فيه.

– بالنسبة للفرضية الخامسة أفادت نتائجها توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا قد تحققت عند الدلالة 0,05 و هي لصالح الإناث. لأنّ الإناث لديهنّ دافعية داخلية قوية نحو الدّراسة و يهتمن بكل الجوانب العملية

التعليمية التعلمية، و يحاولن بقدر المستطاع الوصول إلى إحراز أعلى درجات من التفوق خلال مشوارهنّ الدّراسي.

الإقترحات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، نقترح ما يلي:

1- تحفيز الأساتذة للتلاميذ على إستخدام إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

2- إجراء دراسات كثيرة لفهم مضمون إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و تدعيم التلاميذ على توظيفها في مشوارهم الدّراسي.

3- تحسيس التلاميذ بأهمية التعلم المنظم ذاتيا والعوامل المؤثرة في تحديد مدى مساهمته في تدعيم التلاميذ المتفوقين دراسيا.في العملية التعليمية التعلّمية.

4- فتح دورات تدريبية لتكوّين الأساتذة في كيفية إستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا.

5- توفير جو ملائم للتعلّم الإيجابي داخل حجرات الدّراسة، وهذا لبعث روح التنافس لزيادة التفوق الدّراسي.

6- إنطلاقاً من أهمية موضوع أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا على التفوق الدراسي نقترح زيادة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع التعلم المنظم ذاتيا لدى عينات من التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

7- كما ندعو إلى التفكير في إعداد برامج إرشادية خاصة لتربية فئة المتفوقين دراسيا بشكل عملي وفعال في مرحلتي التعليم المتوسط.

8-إجراء المزيد من البحوث و الدراسات بهدف إستقساء أثر التعلّم المنظّم ذّاتيا في المستويات الدراسة المختلفة.

9-تغيير طريقة التدريس التقليدية، و استعمال الطرق الحديثة القائمة على التعلّم المنظّم ذّاتيا.

10-إجراء دراسات في ظل متغيرات أخرى للكشف عن عوامل قد تؤثر على التفوق الدراسي لدى التلاميذ.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (1996). **مكوّنات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات و التحصيل و تحمل الفشل الأكاديمي**، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (10)، ص ص 199-238.

2. أبو رياش، حسين محمد. (2007). **التعلّم المعرفي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3. بن شعلال، عبد الوهاب. (2017). **أثر المعتقدات المعرفية على إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة**، مجلة الدّراسات النفسية و التربوية، العدد (18)، ص ص 93-102.

4. بن موسى، عبد الوهاب. (2012). **أساليب المعاملة الوالدية و التشجيع على الإنجاز النشيط و علاقتها بالتفوق و بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**. رسالة ماجستر، جامعة تيزي وزو.

5. بن يوسف، أمال. (2008). **العلاقة بين إستراتجيات التعلّم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستر، جامعة الجزائر.

6. بواليف، أمال.(2009). **مركز الضبط و علاقته بالتفوق الدراسي الجامعي**.رسالة ماجستير، جامعة عنابة.

7. بوقفة، إيمان. (2013). **الكفاءة الذاتية الأكادمية و إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلّم و الأسوياء**. رسالة الماجستير، جامعة سطيف.

8. بوناقة، ناصر.(2017). التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد(4)، العدد(2)، ص ص 31-56.

9. البيلي، سوزان محمد.(2006). **فعالية إستراتجيات ما وراء المعرفة في تصويب التصورات الخاطئة و تنمية التفكير الإستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

10. جابر، عبد الحميد جابر (1999). **إستراتجيات التدريس و التعلّم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

11. جاد الله، وداد و الرقاد، هناء. (2015). **نمط السيطرة الديماغية و علاقته بالتعلّم المنظّم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن في عمان**. مجلة جامعة الأبحاث، المجلد (29)، العدد (9)، ص ص 1689-1736.

12. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2000). **التعلّم الذّاتي بالموديلات التعليمية**. عمان: دار المناهج للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

13. الجراح، عبد الناصر.(2010). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي لدى** . المجلة الأردنية في علوم التربية، مجلد (6)، العدد 4، ص ص 333-348.

14. جندي مشري، سلاف و جندي مشري، حياة. (2015). **التعلّم الإلكتروني في الجامعات وتحديات و تجسيد التعلّم المنظّم ذّاتيا**، المجلة الدولية للبحوث و الدراسات الإنسانية، العدد (1)، ص ص 165-197.

15. الجهني، سعيد ليلى. (2017). **المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الإنتشار ودورها في دعم الدافعية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.** المجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التربوية النفسية، المجلد (25)، العدد (4)، ص ص 228-257.

16. حاجي، فريد. (2005). **مقاربة مشروع المؤسسة.** الجزائر: درا الخلدونية.

17. حساني، رشيد. (2008). **إستراتجية ما وراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم.** رسالة ماجستير، الجزائر.

18. الحسينان، إبراهيم عبد الله. (2010). **إستراتجيات التعلم المنظّم ذّاتيا في ضوء نموذج بنتريش و علاقتهما بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلّم دراسة على طلاب الصف الثاني و الثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.** رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

19. الحسيناوي، نهى عناية حاجم. (2014). **تأثير إستراتجي التعلّم النشط والمنظم ذاتيا في تعلم مهرتي حائط الصد و التصويب بكرة اليد لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي جامعة بغداد،** مجلة كلية التربية رياضية للبنات، المجلد (14) العدد 1، ص ص 65-78.

20. الحضيري، ربيعة عمر سالم.(2014). **التعلّم المنظّم ذّاتيا و علاقته بكل من دافعية الإنجاز و مركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين و غير المتفوقين.** رسالة الدكتورة ، جامعة اليرموك.

21. حمودة، عبد الواحد حمودة. (2017). **النموذج البنائي لتفضيلات أساليب التقييم البديل وبعض إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.** المجلّة العلمية، المجلّد (33)، العدد (07)، ص ص 281-378.

22. دبراسو، فطيمة و حمودة، مريم. (2017). **الإستراتجيات الميتامعرفية في التعلّم المنظّم ذّاتيا وفق المقاربة بالكافاءات لدى مرتفعي و منخفضي الكفاءة الذاتية.** مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، مجلد (10)، العدد (1)، ص ص 1112-9212.

23. دوقة، أحمد و بوجملين، حياة و سليماني، جميلة و غماري، فوزية. (2014). **دور التعلّم الذاّتي للتنظّيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات.** الجزائر: كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

24. رحماني، أم هاني. (2018). **مدعمات التعلم الذاتي وفق المنحنى المعرفي.** مجلة الصوتيات، المجلد (20)، العدد (1)، ص ص 269-290.

25. رشوان، أحمد ربيع عبده.(2006). **التعلّم المنظّم ذّاتيا و توجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة** :عالم الكتب للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

26. زغلول، عاطف حامد. (2010). **الأطفال المتفوقون و المبدعون.** مصر: العربية للنشر والتوزيع.

27. سحلول، وليد. (2011). **التنبؤ بإستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و التحصيل الدّراسي من إستراتجيات تنظيم الدّافعية.** المؤتمر الدولي السادس للتعلّيم و التنمية، 5-7 جويلية 2011، جامعة عين الشمس.

28. السّواط، حمد بن حمود بن حميد. (2013). **فاعلية إستراتجية مقترحة قائمة على التعلّم المنظّم ذّاتيا في تحسين بعض مهارات الكتابة و مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية.** رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الطائف. السعودية.

29. السيد عبيد، ماجدة. (2000). **تربية الموهوبين و المتفوقين.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

30. السيد، وليد شوقي شفية.(2009). **طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتجات التعلّم المنظّم ذّاتيا**. رسالة دكتوراه ، جامعة الزقازيق. مصر.

31.عطية، عادل ريان. (2013). **القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلّم المنظّم ذّاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة.** مجلة النجاح للأبحاث، المجلد(28)، العدد (3)، ص ص420-492.

32. عبد الحميد، شاهين و عبد الحميد، حسن. (2011). **إستراتجيات تدريس المتقدمة وإستراتجيات التعلم و أنماط التعلم**. رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية.

33. العزة، سعيد حسني. (2002). **تربية الموهوبين و المتفوقين**. عمان: الناشر دار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

34. العمري، وصال هاني سالم. (2012). **درجة إمتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة أريد الأولى لمكونات التعلّم المنظّم ذّاتيا في المناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التربوية و النفسية، مجلّد (11)، العدد (4)، ص ص 95-127.

35. العنزي، عبد الله بن عبد الهادي سليم.(2014). **التعلّم المنظّم ذّاتيا و علاقته بالتخصص والجنس و التحصيل الدّراسي لدى طلبة كلية العلوم و الأداب بالقريات**. جامعة الجوف.

36. عيسوي، عبد الرحمن. (1984). **معالم علم النفس**. الإسكندرية: دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

37. غريب، عبد الرحمن و غريب، نور الدين.(2016). **فعالية برنامج قائم على بعض إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس**، مجلة كلية التربية،العدد (20)، ص ص 389-409.

38. القضاه، محمد فرحان و الترتوري، عوض محمد. (2006). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق**. عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

39. محفوظ، إسماعيل عبد الرؤوف و العقاد، عصام عبد اللطيف. (2015). **فاعلية برنامج قائم على التعلّم الذاتي و أثره على تنمية دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين**، مجلّد (1)، العدد (1)، ص ص 121-140.

40. مدحت، عبد اللطيف عبد الحميد(1990). الصحة النفسية و التفوق الدّراسي. **بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر**.

41. مشري، سلاف. (2013). **الإختبار الدراسي كمصدر للضغط النفسي و علاقته بتشكل الهوية الأنا و إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا في ضل التوجيه الجامعي في الجزائر**. رسالة دكتوراه، جامعة ورقلة.

42. الميلادي، عبد المنعم (2006). **المتفوقين و الموهوبين و المبدعين أفاق الرعاية والتأهيل**. الإسكندرية: الناشر مؤسسة شباب.

43. ناهس الرقاس العتيبي، خالد. (2012).**الخصائص السكومترية للصورالقصيرة من اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد (WGCT.SF)**. مجلة جامعة الملك سعود، العدد (04)، ص ص 1428-1445.

44. ندى، عبد الرحيم.(2005). **التعليم المستمر و التثقيف الذاتي**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

45. نمر، محمد علي محمد سيد.(2007).**أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على إستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

46. هيثم، محمد عبد الخالق أحمد و أبو دنيا، عبده عواض و عبد المعطي، محمد السيد. (2016). العلاقة بين إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا و الكفاءة الذّاتية المدركة. دراسات عربية في التربية و علم النفس، العدد (73)، ص 217-252.

47. الهيلات، مصطفى قسيم و خوجا، أحمد يوسف و عبد الله، محمد رزق. (2015). **إستراتجيات التعلّم المنظم ذاتيا، دراسنة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين و الطلبة غير موهوبين.**المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين و المتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة 19-21 ماي.

48. وهبة، محمد مسلم حسن(2007). **الموهوبون و المتفوقون أساليب إكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية.** بيروت: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. الطبعة الأولى.

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

قائمة إستراتجيات التعلّم المنظّم ذّاتيا

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف بها نفسك كما تراها، الرجاء الإجابة عن كل عبارة بوضع إشارة (×) في المكان الذي يناسب إجابتك مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

مع تشكراتنا المسبقة لمساعدتكم

الإسم:..... اللقب:.....

إسم المؤسسة:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل:.....

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	قبل الشروع في دراسة أي موضوع، أحدّد الأعمال والنشاطات التي سأقوم بها.		
2	بعد الإنتهاء من دراسة أيّ موضوع، أضع قائمة بما تمّ إنجازه و قائمة بالأعمال المتبقيّة.		
3	أحضّر المواضيع الدراسية المبرمجة، قبل أن يتطرق إليها الأستاذ.		
4	بعد الإنتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تمّ إنجازه بهدف التخطيط للأعمال المتبقيّة.		
5	في بداية أيّ نشاط تعليمي أضع خطة عمل أتبعها.		
6	قبل أن أبدأ في أيّ نشاط تعليمي فإنّني أصمّم مخططا لما سأفعله.		
7	عندما يطلب مني المدرس عملا أحدد خطوات العمل قبل الشروع فيه.		
8	أحدّد أخطائي بعد دراسة أيّ موضوع كي أتفاداها لاحقا.		
9	عند دراسة أيّ موضوع أطرح على نفسي أسئلة تساعدني على التأكّد من أنّني أفهم المواضيع المدروسة.		
10	أفكّر بصوت عال (مسموع) أثناء دراسة أيّ موضوع ليزداد إنتباهي نحوه.		
11	عندما أراجع فإنّني أسأل نفسي إذا كنت إقتربت من هدفي.		
12	بعد أن أتأكّد من صحة الحل الذي توصلت إليه أتساءل إن كانت هناك طريقة أخرى للحلّ.		
13	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أقدّر الوقت اللازم لذلك.		
14	بعد الإجابة عن أيّ سؤال أحدّد أخطائي حتّى أتفاداها لاحقا.		
15	يهمني رأي الأساتذة في طريقتي للدراسة لأصحّحها إذا كانت خاطئة.		
16	أقارن بين إجاباتي و إجابات زملائي المتفوّقين لأكتشف أخطائي و نقاط ضعفي.		
17	عندما أراجع فإنّني أحاول بانتظام معرفة قدراتي و نقاط قوتي و ضعفي.		
18	عندما أدرس أيّ موضوع أتساءل إن كانت طريقتي في العمل صحيحة أم لا.		
19	بعد حل التمرين أو السؤال أعمل عل التحقق من صحة الحلّ.		
20	قبل بداية المراجعة فإنّني أحدد برنامجا و أنظم الوقت حسب أهمية الدرس.		
21	عندما أحضر الدرس أطلب المساعدة من الزملاء و المدرسين.		
22	أنظم وقتي و نشاطاتي حتى لا تتراكم عليّ في آخر اللحظات.		
23	قبل الشروع في المراجعة، أختار الوسائل التي تساعدني على ذلك.		
24	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أجلس في مكان هادئ.		

25	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أسأل زملائي و أساتذتي عن الأفكار التي لا أفهمها.		
26	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أحدّد الوقت اللازم للمراجعة.		
27	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أطفئ الأجهزة السمعية البصرية (التلفاز، الراديو....).		
28	أحرص على تحديد فترات للراحة أثناء المراجعة.		
29	أضع جدول توقيت خاص لإنجاز الواجبات الدراسية.		
30	أختار مكان معين أخصّصه للمراجعة.		
31	أستعين بالكتب الخارجية و القواميس في دراستي.		
32	أحرص على أداء الواجبات في وقتها المحدد.		
33	عندما أراجع فإنّني أتجنب تأجيل الفروض و الأعمال المدرسية لوقت لاحق.		
34	أستعين بالقواميس و المراجع المختلفة لفهم الأمور الغامضة في الدرس.		
35	عند دراسة أيّ موضوع أفكّر في الهدف و الفائدة منه.		
36	أبذل كل جهدي لأداء المهام الصعبة و إن لم تكن ممتعة.		
37	أحقق الأهداف التي خططت لها في وقتها المحدد.		
38	أبحث عن المعلومات الجديدة كوني أعتقد أنّها السبيل الوحيد للنجاح.		
39	أحرص على الحصول على علامات جيّدة لإرضاء نفسي.		
40	أنجز الواجبات المدرسية الصعبة لأنّها تشعرني بالمتعة.		
41	عندما أراجع للإمتحان فإنّني أتذكر دوما أنّ مسؤوليتي كبيرة في تحقيق النجاح.		